

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

NATÁLIA FERNANDA LOBATO DE ABREU

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

JUIZ DE FORA

2017

NATÁLIA FERNANDA LOBATO DE ABREU

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

JUIZ DE FORA

2017

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

Abreu, Natália Fernanda Lobato de .

A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: Desafios e possibilidades / Natália Fernanda Lobato de Abreu. -- 2017.

163 f.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Educação integral. 2. Tempo integral. 3. Formação integral. I. Oliveira, Roberto Perobelli de, orient. II. Título.

NATÁLIA FERNANDA LOBATO DE ABREU

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof. Dr. (Orientador)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico esta dissertação às minhas filhas Rúbia e Sofia, aos alunos e professores da Escola Estadual Maria Tangará, e em especial aos alunos da educação em tempo integral, os quais colherão os frutos dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e força nessa longa caminhada.

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, pelas orientações que foram essenciais para a conclusão desta dissertação.

À suporte, Diovana Paula de Jesus, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante toda sua orientação.

Às professoras Dra. Rosangela Veiga Júlio Ferreira e Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo pelas valiosas críticas e sugestões durante o exame de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, por me possibilitarem o acesso a um vasto conhecimento.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade em participar desse curso.

Aos colegas do mestrado, em especial a minha colega Nara, pela força, incentivo e pelos bons momentos que compartilhamos durante o curso.

Às minhas filhas, Rúbia e Sofia, pela paciência nestes dois anos em que me dediquei ao curso e à dissertação, me ausentando por diversos momentos.

À minha mãe, Madalena, por ter me apoiado em meus estudos ao longo da minha vida.

A todos, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos!

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, graças a Deus, não sou o que era antes.

Martin Luther King

RESUMO

A presente dissertação é um estudo de caso e 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). Seu objetivo geral é analisar a implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual do centro-oeste mineiro. O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico da educação em tempo integral ao longo do último século no Brasil; no período de 2007 a 2017 no estado de Minas Gerais, com foco na política de Educação em Tempo Integral – Educação Integral; e na escola em questão a partir de 2015, quando a política de Educação em Tempo Integral passa a visar à formação do aluno na sua integralidade. Buscou-se, a partir da percepção da gestora da unidade escolar, uma discussão sobre os desafios na implementação dessa política, partindo da seguinte questão: de que modo a gestão escolar pode agir na superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral nesta escola? O segundo capítulo traz o referencial teórico, a metodologia adotada nessa pesquisa qualitativa e os instrumentos de pesquisa e por fim, a análise dos dados obtidos com as entrevistas e discussões do grupo focal. O referencial teórico está estruturado em três eixos de análise: (I) Concepção de Educação Integral e currículos em tempo integral, (II) Tempos e espaços na Educação Integral e (III) Gestão do tempo integral, em que são abordados os conceitos de teóricos que discutem a educação em tempo integral, numa perspectiva de formação integral, como Guará (2009), Cavaliere (2002), Gonçalves (2006), Moll (2008), Coelho (1997) entre outros. O terceiro capítulo traz o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado a partir das análises dos dados coletados, que apresenta ações que objetivam subsidiar a escola na superação dos desafios na implementação do Projeto e proporcionar uma formação mais completa, integral, aos alunos. O projeto de Educação Integral analisado traz a concepção de uma educação como possibilidade para a formação dos alunos em suas dimensões social, afetiva, cognitiva, ética, cultural, ou seja, uma formação integral, de modo que a ampliação do tempo na escola represente a ampliação de oportunidades de aprendizagem, com a exploração de outros territórios educativos, novos atores, formando uma comunidade de aprendizagem. Contata-se pelos dados desta pesquisa que essa política tem se deparado nesse percurso com muitos desafios, como a falta de infraestrutura das escolas, financiamento, a necessidade de capacitação dos gestores e professores. Formar o aluno na sua integralidade requer, nesse contexto escolar analisado, reflexão sobre as concepções contemporâneas de educação integral em jornada ampliada e de currículo para além de um trabalho com conteúdo e da centralidade da escola como único espaço de formativo, exige um trabalho coletivo, capacitação gestora e docente, uma organização curricular diferenciada com atividades dotadas de intencionalidades pedagógicas, que considera aluno como um ser biopsicossocial, o que demanda um modelo de gestão participativa.

Palavras-Chave: Educação integral; Tempo integral; Formação integral.

ABSTRACT

The present dissertation is a case study and was developed within the scope of the Professional Masters in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Its general objective is to analyze the implementation of the Integral Education Project in a state school in the center-west of Minas Gerais. The first chapter presents the historical context of full-time education throughout the last century in Brazil; between 2007 and 2017 in the state of Minas Gerais, focusing on the policy of Full-time Education - Integral Education; and in the school in question starting from 2015, when the policy of Full-time Education starts to focus on the student's education in its entirety. Based on the perception of the manager of the school unit, a discussion on the challenges in the implementation of this policy was made based on the following question: how can school management act to overcome the difficulties of implementing the Integral Education Project in this school? The second chapter presents the theoretical reference, the methodology adopted in this qualitative research and the research instruments, and finally the analysis of the data obtained with the interviews and discussions of the focus group. The theoretical framework is structured in three axes of analysis: (I) Conception of Integral Education and Full-time curricula, (II) Times and spaces in Integral Education and (III) Full-time management, in which are approached the concepts by theoretical writers who think about Full-time Education, such as Cavaliere (2002), Gonçalves (2006), Moll (2008), Coelho (1997), and others. The third chapter presents the Educational Action Plan (EAP), based on the analysis of the data collected, which presents actions that aim to subsidize the school in overcoming challenges in the implementation of the Project and provide a more complete and comprehensive training for students. The Integral Education Project analyzed brings the conception of education as a possibility for the formation of students in its dimensions social, affective, cognitive, ethical, cultural, that is, a whole formation, so that the expansion of the time in the school represents the expansion of learning opportunities, with the exploration of other educational territories, new actors, forming a learning community. It is contacted by the data of this policy has faced many challenges, such as lack of school infrastructure, funding, the need training of managers and teachers. Forming the student in its integrality requires, in this analyzed school context, reflection on the contemporary conceptions of integral education in extended terms of study and of curriculum beyond work focused on content and of the centrality of the school as the only space of formation; it demands a collective work, intensive training of manager and teachers, a differentiated curricular organization with activities endowed with pedagogical intentions, which considers the student as a biopsychosocial being, which demands a participative management model.

Keywords: Integral Education; Full-time; Integral formation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAMG	Cidade Administrativa Tancredo Neves
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de títulos
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Pesquisas e Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIEP	Centro Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EI	Educação Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Estadual de Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio inovador
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral

PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
QESE	Quota Estadual do Salário-Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A linha do tempo da educação em tempo integral.....	22
Figura 2 –Distribuição das SRE por territórios educativos e regionais de ensino..	42
Figura 3 – Quantitativo de escolas estaduais que ofertaram educação em tempo integral (2007 a 2016)	44
Figura 4 – Organização curricular da E. E. Maria Tangará (2015 e 2016).....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ofertas formativas do PME e do PNME para escolas urbanas.....	31
Quadro 2 – Sugestão Curricular para o PROETI (2009).....	51
Quadro 3 – Distribuição das atividades para escolas com uma turma de tempo integral (2012).....	53
Quadro 4 – Horário das aulas de uma turma de educação em tempo integral (2012).....	53
Quadro 5 – Distribuição das atividades para escolas com uma turma de educação em tempo integral (2014).....	55
Quadro 6 – Sugestão de momentos das atividades de Educação Integral (2015) ..	59
Quadro 7 – Plano Curricular da Educação Integral da E. E. Maria Tangará(2015-2016).....	66
Quadro 8 – Ofertas formativas do PNME e da Educação Integral e Integrada.....	73
Quadro 9 – Plano curricular das turmas de Educação Integral e Integrada (2017)..	73
Quadro 10 – Horário das aulas da Educação Integral e Integrada anos iniciais (2017).....	75
Quadro 11 – Horário das aulas da Educação Integral e Integrada anos finais (2017).....	75
Quadro 12 – Professores da Educação Integral e Integrada da E. E. Maria Tangará (2017).....	76
Quadro 13 –Quadro: Perfil dos profissionais da Educação Integral e Integrada (2017).....	107
Quadro 14 – Dados da pesquisa e ações propositivas	138
Quadro 15 – Ações a serem executadas pela equipe gestora e docente.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de escolas e alunos da rede pública nacional e estadual (MG) com matrículas em tempo integral (2011 a 2014).....	43
Tabela 2 – Porcentagem de escolas da rede pública que oferecem educação em tempo integral em Minas Gerais (2011 a 2014).....	43
Tabela 3 – Porcentagem de alunos da rede pública da educação em tempo integral da rede pública de Minas Gerais (2011 a 2014).....	45
Tabela 4 – Quantitativo de alunos das escolas estaduais que ofertaram educação em tempo integral (2011 a 2016).....	46
Tabela 5 – Percentual de estudantes em tempo integral nas escolas estaduais (2016).....	46
Tabela 6 – Escolas com Turmas de Educação integral da SRE Pará de Minas (2016).....	47
Tabela 7 – Relação dos alunos dos anos iniciais da educação em tempo integral (2012 a 2017).....	64
Tabela 8 – Relação dos alunos dos anos finais da educação em tempo integral (2017).....	64
Tabela 9 – Frequência dos alunos da educação em tempo integral (2012 a 2016)..	77
Tabela 10 – Recursos financeiros destinados a E.E. Maria Tangará para a educação em tempo integral do governo estadual (2012 a 2016).....	78
Tabela 11 – Recursos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal, pelo PME e do PNME (2014 a 2016).....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL	22
1.1 Experiências de educação em tempo integral no Brasil.....	23
1.2 Os marcos legais da educação integral no Brasil.....	36
1.3 A organização da rede estadual de ensino de Minas Gerais: SEE, SRE e escola.....	40
1.4 A educação em tempo integral em Minas Gerais.....	48
1.4.1 A operacionalização da educação em tempo integral (2007 – 2014).....	50
1.4.2 A operacionalização da Educação Integral (2015-2016) e Educação Integral e Integrada (2017).....	57
1.5 O contexto escolar analisado: uma escola estadual do interior do estado de Minas Gerais.....	62
2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA.....	83
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	83
2.1.1 Concepções de Educação Integral e currículo(s) em tempo integral	83
2.1.2 Tempos e espaços na Educação Integral	90
2.1.3 Gestão do tempo integral	95
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	100
2.3 A educação (em tempo) integral na visão dos agentes escolares envolvidos.....	106
2.3.1 Desafios	109
2.3.1.1 Formação e currículo em tempo integral	109
2.3.1.2 Infraestrutura, organização do tempo e do espaço	113
2.3.1.3 Integração com as famílias, comunidade e sociedade	121
2.3.1.4 Planejamento, formação e capacitação.....	124
2.3.2 Possibilidades	129
2.3.2.1 Exploração dos territórios educativos.....	130
2.3.2.2 Formação docente e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.....	131
2.3.2.3 Monitoramento da frequência escolar e apoio das famílias.....	134

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	137
3.1 Detalhamento do PAE.....	142
3.1.1 Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa pela comunidade escolar.	142
3.1.2 Estudo das diretrizes curriculares do Projeto de Educação integral e Integrada e organização de uma agenda de revisão do PPP	143
3.1.3 Revisão da relação educação integral x lazer	144
3.1.4 Exploração dos espaços extraescolares	146
3.1.5 Desenvolvimento de projetos de integração da escola com as famílias	147
3.1.6 Reuniões pedagógicas para a capacitação e maior preparo dos profissionais.....	148
3.1.7 Desenvolvimento de um trabalho coletivo	148
3.1.8 Monitoramento da frequência.....	149
3.2 Avaliação do plano de ação educacional - PAE	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	161

INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas e é uma das iniciativas mais relevantes do cenário educacional para o alcance da equidade na educação básica. Assim, a ampliação da jornada escolar dos alunos para horário integral, prevista em diversos documentos legais – como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996 – prevê a ampliação do tempo de exposição dos alunos a situações de aprendizagem como uma possibilidade para a sua formação integral.

A importância desta política veio a ser reafirmada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que, entre as suas vinte metas para educação nos próximos dez anos, estabeleceu a Meta 6, que se destina exclusivamente à Educação Integral. Embora os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” estejam especificamente nomeados como “integral”, eles possuem diferentes significações. Entende-se que a segunda deve, além de proporcionar a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, também ampliar as situações de aprendizagem de forma a proporcionar a formação do aluno em suas múltiplas dimensões, alcançando, assim, a formação integral.

No Brasil, as primeiras iniciativas de ampliação e práticas de educação integral surgiram, de forma mais efetiva, na década de 1950, na Bahia; Anísio Teixeira idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC), criado para funcionar em horário integral, sendo as atividades regulares desenvolvidas no centro, nas Escolas-Classe, e as demais nas Escolas-Parques. Esse projeto foi pioneiro e é referência nacional, pois colocou em prática uma educação com um programa amplo que envolvia as várias dimensões formativas do sujeito.

Em 1980, houve outra experiência significativa, no Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que tinham um desenho assistencialista, incorporavam aspectos de assistência à educação e apresentavam a proposta de uma escola democrática; o projeto foi coordenado por Darcy Ribeiro, a partir da experiência do CECR na Bahia.

O Brasil contou com diversas experiências de educação em tempo integral nas três esferas de governo, baseadas em diferentes concepções de ampliação da jornada escolar. O Programa Mais Educação (PME), do Governo Federal, criado em 2007 e reformulado em 2016, tornando-se Programa Novo Mais Educação (PNME),

aponta para uma visão mais ampla do papel da escola, realçando a importância da intersectorialidade para a ressignificação do currículo da escola e do espaço escolar articulado com a vida do educando e da comunidade, em que as atividades pedagógicas dialoguem com a formação completa do sujeito.

Nesse sentido, os estados e municípios também têm se mobilizado em prol da criação de programas e projetos que pensem a educação integral como uma maneira de promover o direito a uma educação pública de qualidade e que atenda as necessidades das crianças e adolescentes brasileiros.

No entanto, essa política de educação em tempo integral tem se deparado, nos dois últimos anos, com muitos desafios – que vão desde a redução orçamentária, formação e capacitação dos professores até a infraestrutura das escolas, fatores importantes para o desenvolvimento com qualidade das propostas da política de educação integral do MEC. O PME, atualmente PNME, traz possibilidades para o aprimoramento das propostas de educação integral dos estados e municípios, mas também tem apontado para a precarização do trabalho docente, desqualificando o papel do professor e a importância da formação pedagógica.

Ao compartilhar a tarefa de formação destes sujeitos com a sociedade, essa atual política sinaliza para a participação de novos atores no desenvolvimento de ações educativas, implicando na possibilidade de redução de profissionais da educação nessa empreitada. Além destes, outros desafios são elencados ao longo do texto, como os impactos da Medida Provisória nº 746/2016 na formação dos estudantes em tempo integral. Essa medida prevê a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; no entanto, estudos realizados Centro de Pesquisas e Estudos em educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) têm demonstrado que a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio pode aumentar ainda mais a desigualdades entre as escolas públicas e privadas, além de geralmente atender, em maior medida, aos alunos de maior nível socioeconômico nessa etapa.

Em Minas Gerais, foi instituído em 2006 pela rede municipal na capital do estado, e é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o Programa Escola Integrada (PEI), que tem como objetivo a ampliação da jornada escolar de quatro para nove horas diárias e o fortalecimento da relação escola-comunidade, em prol da qualidade da educação.

Pela rede estadual de Minas Gerais, a atual política de educação em tempo integral foi inicialmente implantada com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas e para atender também a alunos de comunidades em situações de vulnerabilidade social. Desde a sua implementação, em 2005, com o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), a educação em tempo integral na rede estadual vem passando por consecutivas reformulações. Após essa experiência inicial, o governo estadual expandiu o projeto por todo o Estado, no período de 2007 a 2012, como Projeto Escola de Tempo Integral. De 2012 a 2014, o projeto foi expandido com a nomenclatura de Educação em Tempo Integral; de 2015 a 2016, como Educação Integral; e, a partir desse ano, o projeto foi expandido com a nomenclatura de Educação Integral e Integrada. A cada nova nomenclatura, a própria política passava por alterações na operacionalização e incorporava novos aspectos.

Nesse percurso amplo e diverso, a ampliação da jornada escolar foi ganhando um novo formato, passando a ter uma nova concepção de formação integral dos educandos, por meio da ampliação de oportunidades e espaços diferenciados de aprendizagem para além dos muros da escola, por meio de oficinas, contemplando todas as dimensões formativas do sujeito.

Assim, o atual projeto de educação em tempo integral em Minas Gerais – Educação Integral e Integrada –, objeto de análise nesta pesquisa, traz em seu desenho uma proposta de ampliação da jornada escolar voltada para a formação integral do aluno, considerando esses em suas múltiplas dimensões. Essa concepção demanda, portanto, pensar que traz implicações na gestão do projeto na escola, bem como na organização curricular e dos espaços educativos.

A escola analisada acolhe a proposta de educação em tempo integral desde a sua expansão pelo estado, ocorrida em 2007. A princípio como o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, tinha como foco o atendimento aos alunos em situações de vulnerabilidade. Desde então, a escola oferece todos os anos jornada ampliada para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, estendida em 2017 para os alunos dos Anos Finais. Nestes dez anos de oferta de uma educação em tempo integral, este projeto significou muito para a comunidade escolar, apontando para a ampliação do tempo com atividades que perpassam todas as áreas do conhecimento, mas também se deparou com muitos desafios, dentre eles a falta de formação docente e de capacitação da equipe gestora, em muitos

momentos a falta de recursos, espaços, a descontinuidade das propostas do projeto, além de outros fatores a serem pensados como a frequência dos alunos ao projeto, o currículo, a organização do tempo e o espaço e a atuação dos envolvidos.

O interesse pelo tema representa parte do esforço e interesse, enquanto gestora, em contribuir para a melhoria da educação por meio da formação integral dos alunos. Na condição de gestora, tenho como principal competência do cargo o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, propondo ações para a superação coletiva das dificuldades, zelar pelo êxito dos projetos e programas educacionais e o sucesso de todos os alunos. E a ampliação do horário escolar, com a turma de Educação Integral, é de suma relevância diante da realidade dessa comunidade escolar.

A pesquisa justifica-se ao detectar a necessidade precípua na melhoria da qualidade do atendimento ora oferecida a estes educandos. Os desafios concentram-se, desta forma, na gestão do projeto, bem como na maneira pela qual a concepção de Educação Integral foi absorvida na escola e pela escola e, no seu ponto culminante, em como estão sendo desenvolvidas na prática a gestão do tempo integral e a organização do tempo quanto ao espaço escolar, de modo a se alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, proporcionando novas experiências e aprendizados, ampliando a abrangência curricular e o compartilhamento da tarefa de educar com os diferentes atores sociais, como previsto no projeto. Por razões éticas, os sujeitos dessa pesquisa foram nomeados conforme o cargo que ocupam na escola e a escola também recebeu um nome fictício –sendo chamada, aqui, de Escola Estadual Maria Tangará.

A partir desse contexto apresentado, o problema que se coloca nesta pesquisa é: de que modo a gestão escolar pode agir para a superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral e Integrada nesta escola?

Em meio a este cenário, o presente trabalho, o estudo de um caso de gestão, tem como objetivo geral analisar a implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Estadual Maria Tangará, e como objetivos específicos: (I) descrever o processo de implementação do tempo integral na escola, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação em tempo integral; (II) analisar como a equipe gestora e docente compreende e acolhe a proposta da educação de tempo integral; e (III) propor um

plano de ação que se configure num instrumental de apoio da equipe gestora da escola para alcançar os objetivos propostos no programa estadual de educação em tempo integral.

Desta forma, a presente dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 traz o histórico da educação em tempo integral no Brasil; são apresentadas experiências significativas que se desenvolveram ao longo do último século, destacando os precursores da proposta de uma formação integral em tempo integral no Brasil, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e os marcos legais da Educação Integral. Na sequência é apresentada a organização da rede estadual de ensino, seguida da descrição da implantação da política de educação em tempo integral em Minas Gerais, focalizando dois períodos distintos, conforme desenho, de 2006 a 2014, quando era destinada à melhoria da aprendizagem e atendimento a alunos em situações de vulnerabilidade social, quando foi denominada respectivamente de Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), Educação em Tempo Integral, Educação Integral e atualmente Educação Integral e Integrada, quando passa a incorporar a proposta de formação completa. E, por fim, foi realizada a descrição do contexto escolar em que foi implementada a proposta de Educação em Tempo Integral do governo estadual, seguida de uma descrição de sua operacionalização nessa escola, com foco nos últimos três anos.

O Capítulo 2 é analítico. Nele é feita uma revisão de literatura do tema, com conceitos e teorias de autores como Cavaliere (2002), Guará (2009), Moll (2008), Gonçalves (2006), Coelho (2009), entre outros, que foram tomados como referencial teórico para subsidiar os três eixos de análise: o primeiro eixo trata da Concepção de Educação Integral e currículos em tempo integral; o segundo, dos Tempos e espaços na Educação Integral; e, por fim, da Gestão do tempo integral. A metodologia predominante na pesquisa é a qualitativa, sendo adotados como procedimentos metodológicos entrevistas individuais semiestruturadas e grupo focal. Em seguida é apresentada a análise dos dados coletados tomando como critério a análise de conteúdo, por meio da análise temática, destacando ao final os desafios e possibilidades do projeto de Educação Integral nesse contexto.

O Capítulo 3 é, em sua essência, propositivo. Após a descrição do contexto e do caso de gestão, da análise dos dados, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), apresentando ações com o objetivo de ser referência para essa e outras escolas com contextos semelhantes – ações que levem os envolvidos a repensar a

organização do tempo, do espaço escolar, do currículo, mudança de atitudes, de modo a apresentar uma solução coletiva para o êxito do projeto.

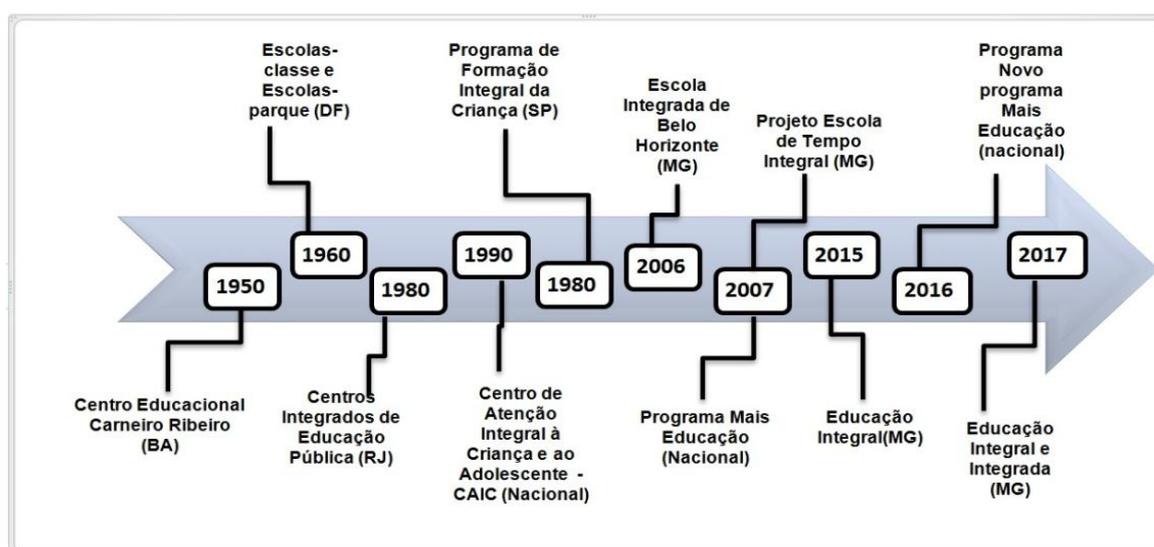
1 AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL

Ao fazer um estudo acerca da questão da educação integral em tempo integral no Brasil, é possível perceber que o país reúne experiências diversas e significativas, que contribuem para uma reflexão sobre as opções metodológicas e políticas que condicionam a opção pelo tempo integral.

É importante destacar que “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas. Como destaca Azevedo *et al* (2014), embora sejam semelhantes, essas terminologias apresentam significados distintos, pois a oferta de educação em tempo integral não significa formação integral. A educação integral é entendida, segundo Coelho (2009), como uma formação completa do educando, isto é, em suas múltiplas dimensões – a saber: cognitiva, afetiva e social. Já a educação em tempo integral é considerada como a educação cuja carga horária diária é igual ou superior a sete horas.

A ampliação do tempo escolar numa concepção de educação integral, por exemplo, está presente na literatura educacional desde a década de 1950, conforme figura abaixo, e fazer uma retomada analítica dessas experiências tem o potencial de auxiliar a entender como o currículo, o tempo e o espaço se configuram nas experiências atuais, modelo de escolarização que se modifica ao longo do tempo como projeto e política educacional pública em tempo integral.

Figura 1 – A linha do tempo da educação em tempo integral



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nesse sentido, este trabalho propõe uma retomada e uma reflexão do histórico dessas experiências de educação em tempo integral que contribuíram para o atual desenho de Educação Integral e Integrada. A primeira seção traz uma breve descrição de experiências de ampliação da jornada escolar que se desenvolveram ao longo do último século no Brasil. Na segunda seção, são apresentados os marcos legais da educação integral, que tem seu pilar de sustentação no texto constitucional de 1988, regulamentado pela LDB (1996) e em outros dispositivos legais que vieram a ser reafirmados com o atual PNE(2014-2024). A terceira seção traz a organização da rede de ensino em Minas Gerais (SEE, SRE e Escola) e os números da educação integral no estado. A quarta apresenta o histórico da ampliação da jornada escolar na rede estadual de Minas Gerais, focalizando a sua operacionalização em dois períodos: o primeiro período compreende os anos entre 2007 e 2014, e o segundo, a partir de 2015, quando o programa incorpora novos aspectos. Por fim, a última seção traz uma descrição detalhada do contexto analisado, que deu origem ao presente caso de gestão.

1.1 Experiências de educação em tempo integral no Brasil

As primeiras propostas e experiências de educação integral surgiram nas primeiras décadas do século XX, com interpretações distintas, de acordo com as correntes políticas, mas que serviram de referência para o desenho de novas políticas de educação em tempo integral. Os pioneiros na formulação de propostas de educação numa perspectiva de Educação Integral no Brasil foram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Na década de 1930, o Brasil passava por um processo de urbanização e industrialização que fazia aumentar o deslocamento da população rural em direção às cidades. Esse processo se intensificou a partir das décadas de 1950 e 1960, fazendo acentuar o quadro da desigualdade social. O sistema educacional também apresentava sinais de inoperância, que levou intelectuais e políticos a “um forte apelo e valorização pela transformação da educação escolar, período em que predominava o espírito higienista-educacional” (CAVALIERE, 2010, p.251).

Cavaliere (2010), em seu texto Anísio Teixeira e a educação Integral, destaca que as primeiras iniciativas de uma educação integral partiram de “correntes autoritárias e elitistas” que viam a ampliação do tempo escolar como uma forma de

controle social. O extremo dessa concepção se manifestou na Ação Integralista Brasileira (AIB), criada como movimento cultural e, mais tarde, transformada em partido político. A AIB apresentava uma proposta educativa “moralizadora” e defendia uma concepção de educação integral “que envolvia o Estado, as famílias e a religião” (CAVALIERE, 2010, p.250). Para os Integralistas, a educação escolar ia além da alfabetização; tinham como objetivo ampliar o nível cultural da população, no que tange aos aspectos intelectuais, cívicos, espirituais, físicos, com destaque para os valores educativos como a disciplina e obediência. Adotaram o lema: “a educação integral para o homem integral”. Os indivíduos, como destacou Cavaliere (2010), eram formados para servir aos interesses do Estado Integral; assim, a “educação integral tinha um sentido básico de ação doutrinária, posto que entendia a formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (CAVALIERE, 2010, p.250).

Já os liberais apresentavam uma visão oposta e buscavam na defesa de uma educação integral a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, que somente seria possível com pessoas instruídas e atuantes.

Cavaliere (2010) destaca que Anísio defendia uma concepção de educação integral que englobava a própria existência, numa formação geral que ia além dos muros da escola, incorporando experiências; ele buscava também a ampliação das funções da escola e da jornada escolar, embora não tenha se utilizado do termo “educação integral”.

A trajetória de Anísio no campo de educação teve início quando ele assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública no estado da Bahia. Anísio fez duas viagens aos EUA, as quais marcaram seu pensamento, ampliando o seu repertório teórico para a elaboração de uma reforma no campo educacional ancorada no pensamento de John Dewey.

Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças (CAVALIERE, 2007, p.1022).

Anísio trouxe para o cenário educacional a filosofia pragmática americana, pensando a escola como um local em que a prática educativa seja compartilhada e as atividades educativas realizadas de forma conjunta e cooperativa, em ambiente favorável à aprendizagem. A educação na filosofia pragmática era entendida como

um processo “contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, [e] não admitia a visão curativa moralizadora” (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Segundo Cavaliere (2007), a aprendizagem no ponto de vista de Anísio “é sempre indireta e se dá através de um meio social, o que ele designa de “reconstrução social da experiência” (CAVALIERE, 2007, p.1022). O “americanismo” de Anísio, como designou Cavaliere, colocou em xeque o projeto educacional cívico, higienista, moralizador e de alfabetização, levantando uma bandeira “em favor de uma educação com um amplo caráter formativo e democrático” (CAVALIERE, 2007, p.1022).

A defesa pela ampliação das funções da escola foi se disseminando entre os intelectuais que buscavam a renovação educacional e esteve presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e Anísio Teixeira foi um dos expoentes desse manifesto. No documento, que apresentava uma proposta de renovação educacional, a “educação integral” é interpretada como o direito da pessoa a uma educação pública, que abranja as diversas dimensões de formação.

Segundo Cavaliere(2010, p.252),a concepção de “educação integral presente no Manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de formação”. O documento ressalta o “direito biológico” da pessoa a uma educação integral, enfatizando a importância da escola em “alargar os limites e raio de ação e sugerem a criação de unidades periescolares e postescolares¹ de caráter educativo e de “assistência social” que deveriam ser incorporados aos sistemas escolares” (CAVALIERE, 2010, p.253).

Anísio ficou um tempo afastado do cenário público, durante a ditadura Vargas, período em que teve uma experiência na UNESCO. Depois, se tornou Secretário de Educação e Saúde na Bahia, retornando e defendendo uma educação para a formação comum; defendeu a escola pública numa concepção de educação ampliada e em horário integral e o enriquecimento do programa escolar com atividades educativas para além do ensino tradicional.

¹*Periescolares e postescolares*: O Manifesto apontava previa a criação de unidades periescolares (período escolar) e postescolares (após período escolar), instituições de caráter educativo ou de assistência social de apoio às escolas a serem incorporadas para complementar a insuficiência social dessas, como, por exemplo, instituições de cultura.

As ideias de escolas em horário integral de Anísio² vieram a se concretizar em 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia. O centro tinha capacidade para 4000 alunos, que ali permaneciam das 7h30min às 16h30min, contava com quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque, atendia crianças dos 7 aos 15 anos. Nesse centro eram desenvolvidas atividades escolares regulares na Escola-Classe e, no contraturno, as atividades diversificadas na Escola-Parque. A Escola-Parque, segundo Cavaliere (2010), era formada pelos seguintes setores: o pavilhão de trabalho, o setor socializante, o pavilhão de educação física, jogos e recreação, a biblioteca, o setor administrativo e almoçarifado, o setor de teatro de arena ao ar livre e o setor artístico. Na Escola-Parque o estudante completava a sua formação, se alimentava e tomava banho. Esse projeto teve grande destaque no estado baiano, muito elogiado pelos aspectos arquitetônicos e pedagógicos, mas também recebeu críticas da oposição, que denunciava a precariedade das demais escolas do estado.

Na década de 1960, a convite do presidente da república, Anísio coordenou, juntamente com Darcy Ribeiro, o Plano Humano de Brasília, que teve como objetivo a organização de um sistema educacional da cidade de Brasília que viesse a ser modelo nacional e estabelecia um modelo de educação em tempo integral para o Ensino Elementar nos moldes do CERC, em que foram criadas as Escolas-Parques e nas quais eram desenvolvidas atividades físicas, culturais, esportivas, artísticas e tiveram seus projetos arquitetônicos elaborados por Oscar Niemeyer.

Após a abertura política nos anos 1980, houve outra experiência significativa de jornada ampliada com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola. Os CIEPs foram concebidos por Darcy Ribeiro e também arquitetados por Niemeyer para atender à Escola Integral em horário integral, a partir da experiência do CERC na Bahia, por meio do Programa Estadual de Educação³(PEE). Eles foram criados num período da história brasileira em que o poder político estava nas mãos dos militares e a educação não era vista como direito social de todas as crianças. Ferreira (2007) destaca que os CIEPs foram criados para ser “o modelo das escolas públicas do

² Para fazer uma leitura mais aprofundada a respeito da perspectiva teórica de Anísio Teixeira, indicamos a leitura dos textos de Nunes (2000a e 2000b).

³Programa Especial de Educação – Esse programa foi coordenado por Darcy Ribeiro, previa oito horas de permanência diária da criança na escola, com oferecimento de quatro refeições e também atividades integradas ao currículo obrigatório. O programa foi desenvolvido nas gestões de Brizola(1982-86 e 1991-94) (BARBOSA, 2011).

futuro” e tinham como objetivo “promover um salto de qualidade no Ensino Fundamental do estado, apresentando a escola de tempo Integral como saída para o caos social em que se encontravam as crianças e os adolescentes das classes populares”(FERREIRA, 2007, p.38).

Sendo assim, Darcy Ribeiro pensava a ampliação da jornada escolar como uma possibilidade para reverter o quadro de abandono social e educacional em que se encontravam as crianças das classes populares do estado do Rio de Janeiro, que muitas vezes só contavam com a escola para “educar e crescer”. Desta forma, além das atividades de ensino eram oferecidas também atividades artísticas, de “desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes. E, principalmente, um local para formar um cidadão crítico” (MINAS GERAIS, 2009, p. 6). Além da ampliação do tempo escolar, trazia a proposta de uma escola democrática.

Desta forma, os CIEPs tinham, além do formato das escolas tradicionais, um perfil assistencialista, pois incorporavam aspectos de assistência à educação, à saúde e às famílias das crianças e adolescentes. Foram criados cerca de 500 centros que ofertavam as atividades tradicionais de ensino e ofereciam também outras atividades recreativas, culturais e também de proteção e assistência.

Segundo Ferreira (2007, p.37) o programa foi pensado como uma possibilidade para modificar esse caos social; no entanto, “transferiam à educação a responsabilidade para resolver os problemas sociais”. Em sua avaliação sobre os CIEPs, a autora destaca a questão da própria concepção do projeto, que se mobilizava para compensar o atendimento das crianças de rua, o que não era bem visto pelos pais e mães dos outros alunos, que acabavam transferindo seus filhos para outras escolas. Outro ponto estava relacionado à proposta pedagógica do programa, que priorizava “o desenvolvimento afetivo do aluno ao seu desenvolvimento intelectual”, fazendo um trabalho que não “poderia ser qualificado como educação integral” (FERREIRA, 2007, p.39). Embora tenha recebido críticas por não “ter conseguido ultrapassar o caráter assistencialista, centralizador e partidário”, esse programa se tornou referência para os governos estaduais e federal (FERREIRA, 2007, p.43).

Em São Paulo, foi criado, em 1986, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que perdurou até 1993 e também objetivava um atendimento integral às crianças e adolescentes. Ferreira (2007) destaca que nessa época a rede

estadual contava com altas taxas de evasão e repetência nos anos iniciais. Esse programa consistiu num repasse de recursos às escolas da rede pública estadual paulista, prefeituras e outras entidades conveniadas que recebessem os estudantes das escolas que aderissem ao programa. Durante o turno de aula, os alunos recebiam as aulas tradicionais e, no contraturno, podiam permanecer nas escolas ou ir para as entidades conveniadas, onde seriam desenvolvidas atividades pedagógicas complementares, como as esportivas, de lazer, as artísticas e as de reforço. De acordo com Ferreira (2007), o PROFIC se deparou com muitos desafios: a proposta de integração das diferentes secretarias do Estado não se concretizou como previsto, e a proposta de formação integral da criança nos primeiros dois anos de vida e de atendimento ao menor abandonado também não foi efetivada, além da falta de registros sistematizados do programa.

Em 1991, o primeiro Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) foi criado em Brasília pelo Governo Federal, Ministério da Criança e pela Legião Brasileira de Assistência. Segundo Ferreira (2007), esses centros foram inspirados nos projetos de educação em tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Os CIAC tinham como objetivo oferecer um atendimento integrado em tempo integral num mesmo local. A autora destaca que a implementação das ações era uma exigência do Banco Mundial para a aprovação e financiamento de projetos e o governo pretendia, assim, “reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre crianças e adolescentes” (FERREIRA, 2007, p.48). Com a mudança de governo em 1992, o programa passou a denominar-se Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que teve como objetivo oferecer à criança e ao adolescente educação fundamental em tempo integral, incluindo outros programas, como de assistência à saúde, de lazer, de iniciação ao trabalho. O programa encontrou muitas dificuldades, segundo a autora, como problemas de gestão e manutenção, gerando alterações nos objetivos, bem como falta de estrutura física e material. Atualmente, os CAIC são mantidos por estados e municípios.

Outra iniciativa da capital de São Paulo foi a criação, em 2000, dos Centros Educacionais Unificados (CEU), na gestão de Marta Suplicy, entre os anos de 2000 e 2004. Os CEU foram inspirados nas Escolas-Parques, compostos por creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses centros tinham como objetivo proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos o desenvolvimento integral, e ser polo de referência na comunidade e incentivar o protagonismo juvenil. Os

CEU eram compostos por núcleos, unidades e espaços, por meio de um trabalho conjunto das diferentes Secretarias, com o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital. Até hoje a cidade conta com alguns centros que desenvolvem diversas práticas educativas, recreativas e culturais. As atividades são desenvolvidas no espaço das aulas regulares e também têm a proposta de integração com a comunidade em que os centros estão inseridos.

Outro programa significativo e que ampliou a concepção da educação em tempo integral, incorporando a perspectiva de uma formação integral, foi o Programa Mais Educação do Governo Federal, criado em 2007. Esse projeto foi o alicerce para que estados e municípios reformulassem seus projetos educacionais de educação em tempo integral, com apoio financeiro, técnico e curricular, apontando a importância da ressignificação do currículo da escola articulado com a vida do educando e da comunidade, propondo um currículo em que as atividades pedagógicas dialogassem com a formação do sujeito.

O Programa Mais Educação (PME), parte constitutiva do programa de desenvolvimento da Educação (PDE), foi implementado em 2008 e regulamentado em 2010; a princípio foi destinado às escolas de Ensino Fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴) e, depois, estendido às demais escolas. O programa é destinado às crianças, aos adolescentes e jovens, e parte do pressuposto de que é importante conhecer as experiências educacionais que se desenvolvem dentro e fora das unidades escolares para que a escola se torne um espaço de diálogo entre a cultura local e o currículo escolar. Assim, o objetivo do programa é a aquisição “efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos” (BRASIL, 2009, p.15).

As escolas das redes estaduais de ensino fizeram a adesão ao Programa Mais Educação pelo portal do PDDE INTERATIVO⁵. Com base em suas propostas

⁴ IDEB – É um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (BRASIL, 2016, s/p).

⁵ PDDE Interativo - PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola) é um ambiente virtual que aborda orientações gerais a vários programas inseridos na plataforma. Estão inseridos nessa ferramenta, atendendo a políticas públicas, entre outros, os seguintes programas: PDE Escola, Atleta na Escola, ProEMI, Escolas do Campo, Água e Esgotamento Sanitário, Mais Educação e Escolas Sustentáveis. Está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

pedagógicas as escolas poderiam escolher cinco dos sete Macrocampos ofertados pelo programa, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. O programa também traz uma lista de recomendações como critérios para definição do público a ser atendido, como “estudantes em situações de risco, estudantes líderes positivos e das séries com altos índices de evasão e/ou repetência (4ª série/ 5º Ano, 8ª série/ 9º Ano) (BRASIL, 2009, p.13).

O programa abre possibilidade de participação de profissionais da educação, de educadores populares (voluntários), de estudantes e agentes culturais (monitores, estagiários da área) com o objetivo de construir uma rede de aprendizagem. Essa abertura de participação de voluntários, ou seja, professores sem formação pedagógica, aponta para a precarização do papel do professor. Esse trabalho deveria ser desenvolvido, mas acompanhado e orientado por um professor que foi formado e tem qualificação para o desenvolvimento das atividades. Desta forma, as atividades podem ser acompanhadas por estudantes do EJA e/ou estudantes universitários na área do macrocampo. A metodologia do programa “pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidades” (BRASIL, 2009, p. 14).

O programa propõe, portanto, a ampliação de tempos e espaços educativos e preconiza um currículo em que as atividades pedagógicas dialoguem com a formação do sujeito. Conta também com uma proposta de exploração de outros espaços, como parques, centros culturais e outros.

O Programa Mais Educação foi reformulado em 2016 para Programa Novo Mais Educação como uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. O programa tem como finalidades:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2017, s/p).

O PNME recomenda as unidades executoras que sejam priorizadas os seguintes critérios no momento da indicação das escolas:

- I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Mais Educação entre 2014 e 2016;
- II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo;
- III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2017, s/p).

A adesão das escolas a esse novo programa foi realizada em novembro de 2016, quando as escolas atualizaram o cadastro e inseriram o número de alunos que participariam das atividades no ano seguinte. Durante o cadastro, as escolas fizeram também a escolha pela carga horária semanal das atividades complementares, escolhendo uma entre as duas opções disponíveis, que eram de 5 ou 15 horas. Após estas escolhas, foi cadastrado um articulador das atividades de educação integral na escola, que deveria ser escolhido entre os efetivos, e, por fim, deveriam ser escolhidas três atividades complementares para compor o currículo.

No quadro abaixo estão os macrocampos do Programa Mais Educação (PME) e as atuais ofertas formativas vigentes no Programa Novo Mais Educação (PNME):

Quadro 1 – Ofertas formativas do PME e do PNME para escolas urbanas

	Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
Macrocampos	I- Acompanhamento pedagógico (Obrigatório) II- Comunicação, uso de mídias e cultura Digital e tecnológica III- Cultura artes e Educação Patrimonial IV- Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa /educação econômica (educação Financeira e Fiscal) V- Esporte e Lazer VI - Educação em direitos humanos VII - Promoção da saúde	I - Acompanhamento pedagógico (Obrigatório) II- Cultura, Artes II- Esporte e Lazer

Fonte: Elaborado pela autora com base nos manuais do PME(2014) e PNME (2017).

O PNME determina como obrigatória a atividade de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) e as escolas podem realizar a opção por três atividades dentre as atividades ofertadas no Macrocampo Cultura, Artes e Esporte e Lazer; são elas: Artesanato, Iniciação música/banda/canto oral, Cineclube,

Dança, Desenho, Educação patrimonial, Escultura/cerâmica, Leitura, Pintura, Teatro Prática circenses, Atletismo, Badminton, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de mesa, Tênis de campo, Voleibol, Vôlei de praia, Capoeira, Xadrez tradicional e xadrez virtual, Judô, Karatê luta olímpica, Taekwondo e Ginástica rítmica. Percebe-se que houve redução significativa nos macrocampos e atividades que traz implicações na formação dos estudantes participantes do projeto.

De acordo com o PNME, as propostas devem ser executadas pelo articulador da escola, pelo mediador de aprendizagem e pelo facilitador. O articulador será responsável “pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade”, bem como pela “prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento pela integração com o PPP da escola” (BRASIL, 2016, p.7). A orientação é que esse articulador deve ser escolhido entre os efetivos da escola e o programa inclusive sugere a escolha do supervisor pedagógico, professor ou outro servidor efetivo. Ele deve executar as atividades de coordenação e organização das atividades dentro da sua atual carga horária de trabalho, sem nenhuma retribuição financeira. Apenas para as escolas de Minas Gerais, que contam com quatro ou mais turmas, é que a SEE/MG permite a contratação de um profissional, o coordenador, para essa finalidade, ou seja, sua função é a organização e planejamento desse projeto na escola.

O mediador de aprendizagem é o profissional que desenvolve as atividades de Acompanhamento pedagógico e o facilitador é responsável pelo desenvolvimento das atividades das oficinas escolhidas pela escola. O mediador e o facilitador são de natureza voluntária, que terão as despesas de alimentação e transporte financiadas com os recursos do PNME:

de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de matemática e língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias complementares às já empregadas pelos professores sem suas turmas (BRASIL, 2016, p. 7).

Para facilitar a compreensão das propostas do Programa Novo Mais Educação, foi lançado um documento intitulado “Perguntas frequentes”; dentre as principais dúvidas, estava a questão da formação dos mediadores e facilitadores, a saber: “não é necessário que os mediadores e facilitadores tenham Ensino

Superior”; o mesmo documento reforça a importância de que estes atores tenham “perfil compatível com as atividades que vão realizar” (BRASIL, 2017, s/p).

Desta forma, percebe-se que as concepções de Educação Integral fundamentaram-se, nessas experiências, em princípios políticos e ideológicos, mantendo semelhanças quanto ao desenvolvimento das atividades educativas diversificadas no contraturno. Há, entretanto, propostas diferenciadas do uso de espaço para a formação dos alunos: algumas das experiências listadas propuseram a utilização do próprio espaço comum da escola para o tempo integral, outras priorizaram a construção de centros, que tinham a finalidade de atender a essa demanda de formação integral, e outras iniciativas ainda contaram com utilização de outros espaços educativos da própria cidade para viabilizar a formação desses discentes.

Ferreira (2007) destaca que muitas têm sido as propostas de educação em tempo integral adotadas pelos governos estaduais e municipais como premissa para o enfrentamento dos graves problemas educacionais, mas que estas propostas têm sido implementadas nas escolas “de forma improvisada, fazendo o uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral” em espaços que foram planejados para receberem os alunos apenas para um período parcial (FERREIRA, 2007, p.32).

No atual cenário educacional, a concepção de educação integral apresenta várias propostas de organização, seja nos mesmos espaços do ensino regular ou em outros espaços planejados fora da escola, ou ainda com parcerias com outras entidades públicas e privadas que também evidenciam a maneira com que foram desenvolvidas as atividades com vistas a formação “completa” dos alunos. Alguns programas apresentaram um formato de organização com uma perspectiva assistencialista; outros evidenciaram a proposta restrita ao oferecimento de atividades diversificadas aos discentes no contraturno. Esses formatos contribuíram, cada um a sua maneira, para atual configuração das políticas de educação em tempo integral.

A formação integral em tempo integral implica em ampliar, além do tempo de escola, as oportunidades educativas, em ressignificar os ambientes da escola, as relações para além da escola, lançando novos olhares para o território da cidade. Nesse sentido, é possível perceber, a partir das orientações normativas que regem o

tempo integral, de que maneira ela tem ganhado espaço e tem sido viabilizada nacionalmente.

Na atual conjuntura política e econômica que o país vem atravessando desde 2013, essa política de educação em tempo integral tem se deparado com muitos desafios, que vão desde a redução orçamentária – tendo em vista que o PNE previa o aumento de investimentos na educação – até o próprio fortalecimento das políticas de formação dos professores.

O observatório do PNE (2017) aponta que houve um aumento nos percentuais de escolas de tempo integral; esse avanço, entretanto, não ocorreu de forma proporcional nas três etapas da educação básica e também há uma desigualdade muito grande entre as escolas urbanas e rurais. Ao detalhar esse percentual na rede pública, percebe-se uma grande disparidade entre as etapas da educação básica: enquanto em 2014 o Brasil tinha 42% das escolas públicas com pelo menos uma matrícula em tempo integral, o Ensino Médio da rede pública contava apenas com 17,5%, tendo ainda uma queda em relação ao ano anterior (2013) de 0,4 %. O Ensino Fundamental foi a etapa que apresentou maior evolução no número de escolas, saindo em 2013 de 28,3% para 37,6% em 2014, um aumento de 9,3%. A Educação Infantil apresentou pouca evolução, pois foi de 21,5% em 2013 para 22,9% em 2014, um aumento de apenas 1,4%. Assim, percebe-se que a meta a ser atingida em 2024 é de no mínimo 50% das escolas, o que é algo bastante desafiador.

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, o Censo de 2016 demonstrou que houve uma redução significativa de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental no país: “o índice caiu 46% e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016” (BRASIL, 2017, s/p).

A atual política de educação integral do Governo Federal – Programa Novo Mais Educação–, lançada no final de 2016, ao mesmo tempo em que abre grandes possibilidades, fornecendo aporte pedagógico, técnico e financeiro às escolas, também aponta para a precarização do trabalho docente ao propor que as oficinas possam ser desenvolvidas por “mediadores e facilitadores da aprendizagem”, entre outros, sem formação pedagógica, desqualificando assim o trabalho e a formação docente. Ao conclamar a sociedade civil a participar de ações da educação, seja na escola ou fora dela, o Estado precisa estar atento e vigilante para que essa participação da sociedade civil não implique na terceirização de parte das suas

próprias responsabilidades. Além do mais, é importante mencionar que o Novo Mais Educação apresenta uma significativa redução nos macrocampos das oficinas e projetos. Permaneceram apenas três macrocampos: o de Acompanhamento Pedagógico, o de Cultura e Artes e de Esporte e Lazer, o que tende a deixar de contemplar outras diversas áreas do conhecimento que anteriormente eram abarcadas, além do fato de que grande parte dos recursos utilizados nas ações do Projeto de Educação Integral e Integrada é oriunda deste programa, isto é, as aquisições só podem ser executadas em itens de capital e custeio destes três macrocampos. Essa redução das áreas de abrangência do programa pode acabar tornando mais desafiadora a proposta de formação integral do aluno, que ainda é advogada nas orientações normativas do programa.

Outro fator recente relacionado ao tempo integral refere-se à Medida Provisória nº 746/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio e prevê a destinação de uma grande parcela de recursos do MEC para a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Tal proposta vem recebendo diversas críticas do setor educacional, principalmente por não ter sido discutida com os sujeitos, gestores e sociedade civil. De acordo com o observatório do PNE, pesquisas do Centro de Pesquisas e Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) têm demonstrado que a ampliação da jornada no Ensino Médio pode aumentar ainda mais as desigualdades entre as escolas públicas e privadas, já que o Ensino Médio em tempo integral tem atendido mais aos alunos de maior nível socioeconômico. Na análise divulgada pela CENPEC (2016) entre as escolas regulares e as escolas de tempo integral, verificou-se que, em relação à matrícula e ao nível socioeconômico “em todos os estados, com exceção de Pernambuco, quanto maior o percentual da matrícula em tempo integral, maior o nível socioeconômico da escola” (BRASIL, 2016, s/p).

A política de educação em tempo integral encontra amparo legal em diversos documentos, e fazer um estudo dos marcos legais da educação em tempo integral é de suma relevância para o entendimento da atual configuração desse projeto no Brasil e no estado de Minas Gerais. A origem destes documentos está na Constituição Federal de 1988, posteriormente regulamentada pela LDBEN (1996) e, a partir desta, emergiram diversos outros documentos que também vieram a referenciar o direito do aluno a uma formação integral, como descrito na próxima seção.

1.2 Os marcos legais da educação integral no Brasil

A concepção de Educação Integral está amparada na Constituição Federal e prevista nas legislações educacionais. Guará (2009) destaca que a estrutura normativa oferecida

pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o) (GUARÁ, 2009, p. 66).

Atualmente a Educação Integral está regulamentada por meio de diversos instrumentos legais; esses instrumentos, no entanto, trazem um desafio para as escolas no que se refere à promoção de articulações entre programas e serviços públicos com o intuito de expandir a ação educativa.

Embora a Constituição Federal de 1988, a nossa Carta Magna, não faça referência direta aos termos Educação Integral e Tempo Integral, ela determina já no Artigo 6º que a educação é um direito social, sendo que o acesso às etapas obrigatórias é um direito público subjetivo. O artigo 205 acrescenta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Desta forma, as famílias e a sociedade são corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela garantia do direito à educação das nossas crianças, jovens e adultos. O mesmo artigo cita que “educação é o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento da cidadania e da preparação para o trabalho”.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, inciso VII, faz uma alteração na CF em que fica determinado que o dever do estado para com a educação básica vai além do atendimento escolar, incluindo os “programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009, s/p). Assim, uma educação integral envolve um trabalho intersetorial, em que escola, sociedade e outros setores do poder público, como, por exemplo, o da saúde, se unem para proporcionar a esses estudantes uma formação completa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecido como a “Constituição das Crianças”, também prevê a articulação entre as três esferas de governo (artigo 100, Inciso III) para a garantia “da proteção

integral aos direitos das crianças e adolescentes” (BRASIL, 2011, s/p). Assim, “Educação Integral em Tempo Integral é também sinônimo de proteção” (BRASIL, 2011, s/p).

O artigo 4º do ECA determina que é dever do poder público e também das famílias, das comunidades e da sociedade em geral garantir,

com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s/p).

O artigo 58 do presente estatuto traz alguns pressupostos para a efetivação de um currículo significativo, integrado com a realidade dos alunos, abrangendo assim outros espaços educativos, com os desafios do mundo atual, pressupostos primordiais para a formação integral do aluno.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990, s/p).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reafirmando os princípios educacionais dispostos no texto constitucional. No entanto, em seu primeiro artigo cita que a educação contempla os processos formativos que se desenvolvem na família, na sociedade, deixando transparecer uma barreira quanto aos pressupostos da educação integral: “Art. 1º§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições própria” (BRASIL, 1996, s/p).

Mais adiante, a mesma lei prevê, no artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental para tempo integral, a critério das instituições escolares.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007 em uma ação conjunta estabelecida pela Presidência da República e pelos Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento. Este plano apontava que o desenvolvimento da educação depende de uma boa articulação de políticas públicas, em seus diversos setores, por meio de diversas ações e programas, como Caminho da Escola⁶, Olhar Brasil⁷, e alguns programas que perduram até os dias atuais, como o Saúde na Escola⁸. O PDE tem como objetivo melhorar a qualidade da educação em todas as etapas da educação básica. Desta forma, o PDE aponta diretrizes para a ampliação da jornada escolar, ampliando o tempo de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades educativas, culturais, artísticas, de lazer e esportivas no contraturno. O programa Mais Educação vem atender a estas diretrizes e compõe as metas do PDE com o desenvolvimento de atividades socioeducativas, articuladas com os Projetos pedagógicos (PPP) das escolas (BRASIL, 2011).

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07. Regulamentado desde 2010, ele oferece aos estados e municípios um amparo financeiro, orientações pedagógicas e curriculares; o PME sugere a ressignificação e articulação do currículo com a vida dos educandos e da comunidade, em diálogo com a formação completa dos alunos.

Em 2017, o PME passou por uma reformulação por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, para Programa Novo Mais Educação. O novo programa aponta os critérios para a adesão, bem como estipulava a indicação de carga horária – 5 ou 15 horas semanais, e o número mínimo de estudantes – 20 alunos. O PNME prevê o pacto entre o Governo Federal, Estadual e escolas; entre as diretrizes propostas pelo programa estão:

a integração do programa à política nacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas em regiões mais vulneráveis, quanto dos alunos com maiores dificuldades de

⁶Caminho da Escola: o Ministério dos Transportes, com o programa Caminho da Escola, oferece isenção de imposto na compra do veículo para transportar alunos do Ensino Básico no meio rural, o que facilitará a frequência e reduzirá o abandono dos estudos (BRASIL, 2011, p.7).

⁷Olhar Brasil: o Ministério da Saúde, com seu programa Olhar Brasil, oferece óculos a custo zero, evitando que alunos do ensino fundamental abandonem o estudo por problemas na vista (BRASIL, 2011, p.7).

⁸Programa Saúde na Escola (PSE): o programa faz parte de uma política intersetorial da Saúde e da Educação. Foi criado em 2007 para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos de escolas públicas com o objetivo de promover saúde e educação integral (BRASIL, 2011).

aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais (BRASIL, 2016, p. 3).

O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, trata do Fundo de Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); em 2010, com a Portaria 873, de 1º de julho de 2010, passou a prever também o financiamento para a implantação da Educação Integral.

Outro marco da Educação Integral é o atual Plano Nacional de Educação para o decênio (2014-2024), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta como meta “oferecer educação em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, s/p).

O Artigo 7º do Plano Nacional de Educação determina que os entes federados atuem em regime de colaboração, tendo em vista o alcance das metas e a implementação das estratégias. Para isso, estados e municípios também elaboraram seus respectivos planos de educação com estratégias estabelecidas a nível local.

Entre as estratégias da meta 6 tem-se a articulação no território:

Estratégia: 6.4 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014, s/p).

Ao ampliar os espaços educativos para além dos muros da escola, essa estratégia de articulação da escola com outros espaços está relacionada com a concepção da cidade educadora. Segundo Moll (2008, p.14), a cidade educadora implica na “conversão do território urbano em território intencionalmente educador”. Ela aponta ainda que a cidade pode oferecer aos educandos experiências significativas em todas as esferas e nos variados temas, que darão novos sentidos ao aprendizado dos alunos.

Portanto, se o território da educação escolar no contexto de educação integral pode ser a cidade em suas múltiplas dimensões e se a forma pode ser definida pela ampliação da jornada na perspectiva integral, é desejável que seus conteúdos dialoguem organicamente com os temas do que é estrutural para a vida em uma sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática (MOLL, 2008, p.15).

Nesse sentido, a proposição da ampliação do atendimento aos alunos em tempo integral se relaciona à perspectiva de que ampliar as oportunidades de aprendizagens mediante a ampliação de exposição dos alunos a situações de ensino. Entretanto, isso não se concretiza apenas com a ampliação de horas do aluno na escola, mas sim com atividades planejadas, que tenham intencionalidades pedagógicas e contemplem as dimensões formativas do sujeito e estejam em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Percebe-se que há um crescente movimento jurídico e normativo em torno da política de educação em tempo integral com sua expansão pelo país. A regulamentação desta proposta, bem como os projetos decorrentes desta política, contribui para que estados e municípios formulem suas respectivas propostas de educação em tempo integral, embasadas nas propostas do Governo Federal. E, para uma reflexão sobre a forma com que os estados e municípios vêm colocando em prática esses princípios e orientações legais sobre a educação em tempo integral, a próxima seção traz a organização do sistema educacional em Minas Gerais, mais especificamente o da rede estadual, em suas três esferas, a saber, Secretaria Estadual de educação, Superintendências regionais de ensino e escolas, seguida dos números da educação em tempo integral na rede pública estadual, com destaque para os números de alunos e escolas da rede estadual, e sua relação com a meta 6 do PNE, que trata explicitamente da educação integral.

1.3 A organização da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: SEE, SRE e ESCOLA

O caso de gestão desta pesquisa, a implementação do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral, se desenvolve numa escola pública da rede Estadual de Minas Gerais.

O estado de Minas Gerais fica localizado na região Sudeste do Brasil e é composto por 853 municípios; em sua capital, Belo Horizonte, fica localizado, no bairro Serra Verde, a Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves (CAMG).

A cidade administrativa é o coração político e administrativo do estado. No Edifício Minas está sede da Secretaria de Estado de Educação, com as suas diretorias, como a Pedagógica, a de Patrimônio, de Pessoal, Financeira, Infraestrutura, a de Educação Integral entre outras. O sistema de ensino deste

estado é organizado pela SEE em regionais de ensino e em territórios educativos. O Estado de Minas Gerais (2016) conta com 16.176 escolas, sendo 3.637 escolas estaduais, 61 escolas federais, 8.801 escolas municipais e 3.677 escolas privadas.

A SEE tem como missão:

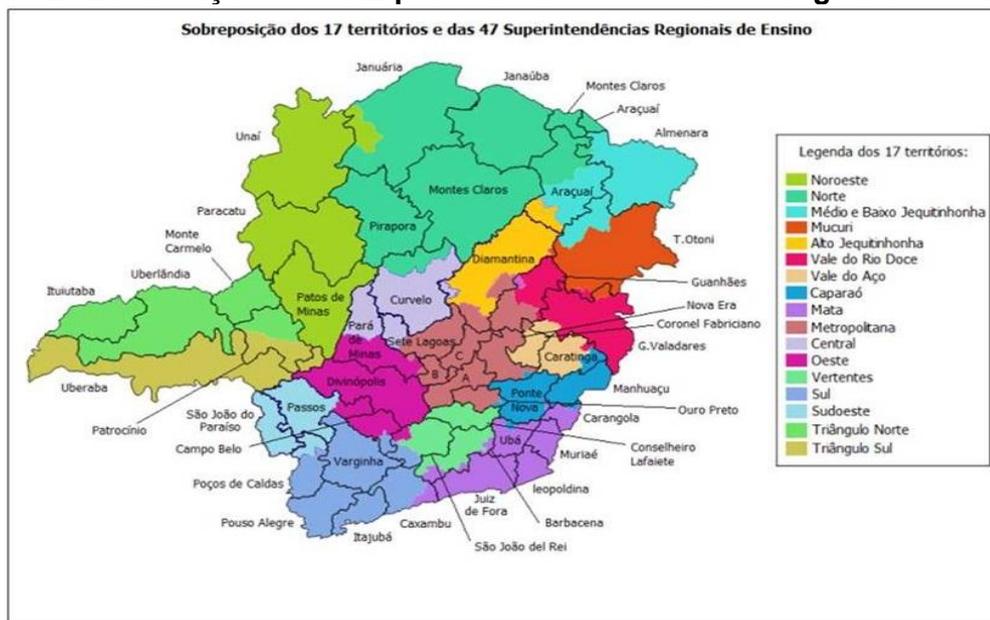
Desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2016, s/p)

O objetivo da secretaria é “ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade” pautando-se nos princípios: “Qualidade; Inclusão e Equidade; Diversidade; Ética; Eficiência; Transparência; Responsabilidade pública; Gestão democrática; Sustentabilidade; Criatividade e Inovação” (SEE, 2016, s/p).

Para alcançar seus objetivos e concretizar a sua missão, a Secretaria elaborou um Plano Estratégico que, entre os seus os objetivos finalísticos, também propõe a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas escolas estaduais.

Dada a grande dimensão territorial do estado, a SEE organizou o sistema de ensino em 47 regionais, as quais são designadas como Superintendências Regionais de Ensino – SRE; cada uma reúne vários municípios, com exceção da região metropolitana de Belo Horizonte, que conta com três regionais (Metropolitana A, B e C), conforme pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição das SRE por territórios educativos e regionais de ensino



Fonte: SRE Pará de Minas (2016).

A finalidade das superintendências é “exercer, em nível regional as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2016, s/p). Entre as suas competências está a coordenação e implantação de políticas educacionais nas escolas sob a sua jurisdição, exercendo a função de uma ponte entre a escola e a Secretaria de Educação. A escola estudada está sob a jurisdição da 45ª regional de ensino, localizada em Pará de Minas – a SRE Pará de Minas.

A implementação da educação em tempo integral nesse estado vem evoluindo, mas é algo bastante desafiador quando se analisa a disparidade de atendimento entre as suas três etapas, Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando a meta do atual PNE(2014-2024) de oferecer educação em jornada integral em pelo menos 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da Educação Básica.

A Tabela 1 apresenta os números de escolas e alunos em percentuais de escolas da rede pública que oferecem jornada ampliada, em nível nacional e a nível estadual, neste caso de Minas Gerais.

Tabela 1 –Porcentagem de escolas e alunos da rede pública nacional e estadual(MG) com matrículas em tempo integral (2011 a 2014)

Ano	ESCOLAS DA REDE PÚBLICA		ALUNOS DA REDE PÚBLICA	
	BRASIL	MINAS GERAIS	BRASIL	MINAS GERAIS
2011	26,1 %	41,6 %	7,5 %	8,9 %
2012	28,3 %	40,1 %	9 %	9,6 %
2013	34,4 %	43,6 %	12 %	10,9 %
2014	42 %	45,6 %	15,7 %	11,9 %

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do observatório do PNE (2016).

O observatório do PNE (2014-2024) aponta que, em 2014, 42% das escolas da Educação Básica da rede pública nacional ofereciam educação em tempo integral, ficando Minas Gerais um pouco à frente, com 45,6% das escolas. Quanto ao número de alunos, há uma inversão: enquanto 15,7% dos alunos brasileiros estão matriculados na educação em tempo integral, em Minas Gerais são apenas 11,9% dos alunos. No entanto, a evolução da meta em nível nacional foi constante e em maior número, tanto com relação às escolas quanto com relação aos alunos, em comparação com o estado de Minas Gerais. Em seguida, a Tabela 2 demonstra o número de escolas com educação em tempo integral na rede pública de Minas Gerais, de 2011 a 2014.

Tabela 2 –Porcentagem de escolas da rede pública que oferecem educação em tempo integral em Minas Gerais (2011 a 2014)

Ano	Rede Pública Educação Básica	Educação Infantil/ Creche	Educação Infantil/ Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2011	41,6% (5.497)	77,7%	22,8%	36,1%	8,4%
2012	40,1% (5.229)	75,2%	23,1%	33,7%	7,5%
2013	43,6% (5.600)	74%	22,1%	37,7%	15,8%
2014*	45,6% (5.771)	73,3%	21,6%	41,3%	4,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Observatório do PNE (2016).

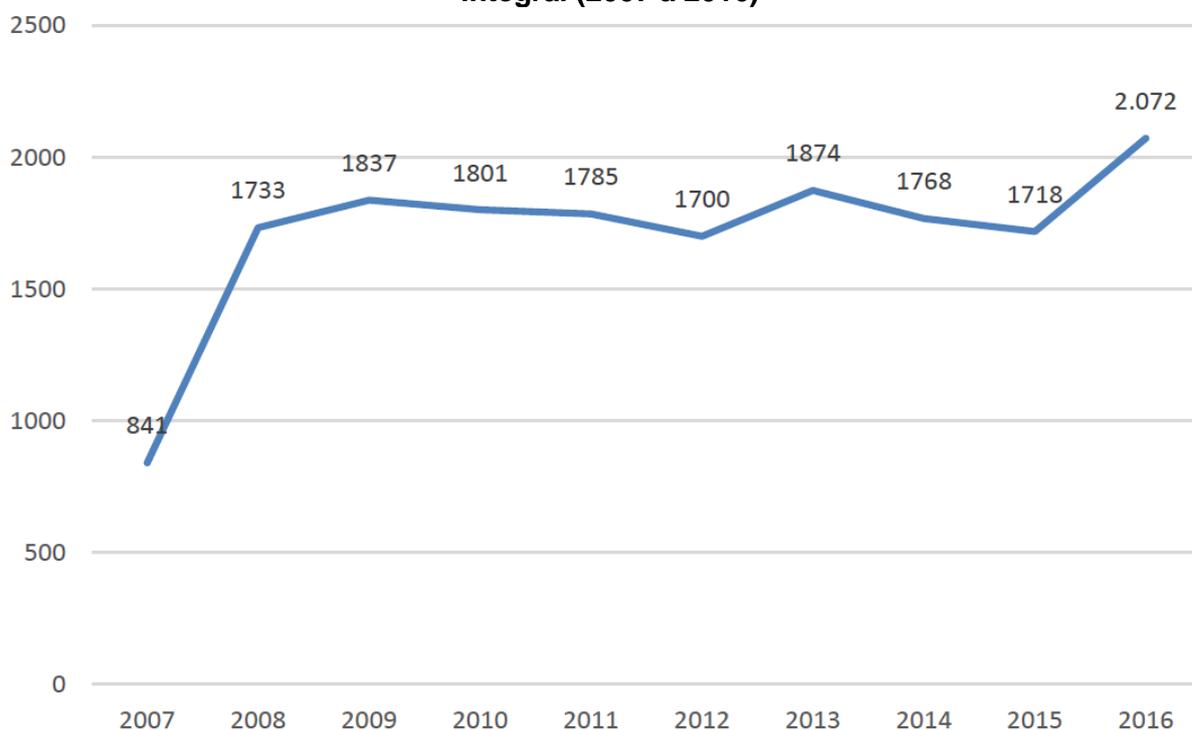
* Os dados de 2014 são os mais recentes disponíveis para consulta.

Com relação à meta do PNE de atendimento de 50% das escolas em tempo integral até 2024, é possível perceber que, na rede pública, a Educação Infantil no estado já alcançou essa meta, e as escolas de Ensino Fundamental estão se aproximando do percentual proposto. Já os dados elencados relativos ao Ensino Médio demonstram como o alcance desta meta nessa etapa é algo bastante

desafiador para o estado. O crescimento do número de escolas oferecendo turmas em tempo integral no ano de 2013 está vinculado à parceria do Governo Estadual com o Governo Federal através da adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Porém, devido à escassez de recursos, muitas escolas não receberam as parcelas do recurso e não deram continuidade à ampliação nos anos posteriores. Eram previstas duas parcelas de recurso, mas as escolas receberam apenas uma, que foi dividida e paga em duas vezes, uma em 2014 e a outra somente em 2015.

Em 2016, Minas Gerais teve o número total de 3.637 escolas estaduais, e desse número 2.072 ofertaram educação em tempo integral. Entretanto, novamente, quando se verifica as três etapas da Educação Básica observa-se uma grande disparidade na oferta de vagas em tempo integral. A Figura 3 traz o número de escolas que aderiram à educação em tempo integral desde a expansão pelo estado, ocorrida em 2007.

Figura 3 –Quantitativo de escolas estaduais que ofertaram educação em tempo integral (2007 a 2016)



Fonte: SEE (2017).

Percebe-se que o gráfico apresenta algumas oscilações, porém o estado mantém uma média acima de 1.700 escolas ofertando tempo integral desde 2008. Analisando os números da educação em tempo integral, verifica-se em 2015 uma

redução no número de escolas desde o ano de 2013. Ao analisar o gráfico, pode-se observar que o número de escolas foi menor em 2012, depois em 2014, o que se explica pelo fato de que em 2012 o documento normativo da educação em tempo integral do início do ano impôs como critério que as escolas deveriam ter apenas turmas em números pares – por exemplo, duas, quatro, seis turmas. Assim, a adesão foi muito baixa no início do ano e, em julho do mesmo ano, a SEE voltou atrás e retirou esta exigência. Em 2014 as escolas somente puderam aderir à educação em tempo integral caso tivessem aderido ao Programa Mais Educação ou contassem com alunos em situações de vulnerabilidade social.

A meta do PNE também faz uma projeção quanto ao número de alunos de jornada ampliada até 2024, que é de 25% do valor total. A Tabela 3 apresenta o número de alunos da rede pública de Minas Gerais em tempo integral, bem como a porcentagem de cada etapa da educação básica.

Tabela 3 –Porcentagem de alunos da rede pública da educação em tempo integral da rede pública de Minas Gerais (2011 a 2014)

Ano	Rede Pública Educação Básica	Educação Infantil / Creche	Educação Infantil/ Pré-escola	Ensino Fundamental/ Anos Iniciais	Ensino Fundamental/ Anos Finais	Ensino Médio
2011	8,9% (374.832)	75,7%	28%	8,4 %	5,4%	1,7%
2012	9,6% (395.458)	71,9%	28,6%	9,3%	6%	1,8%
2013	10,9% (442.232)	71,1%	29,5%	10,8%	7,7%	3,2%
2014	11,9% (473.281)	69,7%	29,1%	12,5%	8,4%	2%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados observatório do PNE (2016).

*Os dados de 2014 são os mais recentes disponíveis para consulta.

Verifica-se que há um crescimento geral na rede pública de Minas Gerais, em torno de 1% ao ano na rede pública de 2011 a 2014, mas é possível perceber, também, que há uma disparidade muito grande entre o número de alunos em tempo integral por etapas da Educação Básica. À medida que a escolaridade aumenta, diminui a porcentagem de alunos em tempo integral. Desta forma, essa meta é outro desafio para o estado, principalmente quando se faz uma análise mais detida do nível de ensino atendido até então em tempo integral.

A Tabela 4 apresenta o quantitativo de alunos matriculados na educação em tempo integral em Minas Gerais no período de 2011 a 2016.

Tabela 4 –Quantitativo de alunos das escolas estaduais que ofertaram educação em tempo integral (2011 a 2016)

Ano	Escolas	Alunos Atendidos
2011	1.785	107 mil
2012	1.700	115 mil
2013	1.874	110.332
2014	1.768	101.819
2015	1763	125.428
2016	2.072	147.671

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEE/MG (2015 e 2016).

Tendo a rede estadual 2.134.086 matrículas em 2016 e apenas 147.671 em tempo Integral – menos de 7% do total – o alcance do percentual de atendimento de 25% da população discente em tempo integral é um desafio para o estado. Nesse contexto, a SEE do estado estipulou uma meta para os três próximos anos para a educação em tempo integral: de 200.000(em 2016), 260.000(em 2017) e 310.000(em 2018). Como demonstrado, a meta de 2016 não foi cumprida. A tabela a seguir (Tabela 5) traz os números do ano de 2016, apontando o percentual de alunos atendidos por intervalos no respectivo ano.

Tabela 5 –Percentual de estudantes em tempo integral nas escolas estaduais (2016)

Intervalos	Percentual de estudantes	Número de escolas
Até 15%	52,4	1.044
DE 15,1% a 25%	19,1	381
De 25, 1% a 50%	19,5	388
De 50,1% a 75%	6,5	129
Acima de 75%	2,5	49
Não oferecem	0	1.646

Fonte: Adaptado pela autora com em dados e quadros da SEE (2017).

Podemos perceber que, com relação ao número de alunos, a meta 6 foi atingida por completo apenas em 566 escolas, isto é, apenas estas têm 25,1% ou mais de alunos em tempo integral. O total de escolas com educação em tempo integral foi, segundo o quadro, de 1.991, sendo que em 2016 o estado contava com 3.637 escolas estaduais. Pode-se inferir que apenas 15,56% das escolas estaduais atendem completamente ao previsto nesta meta, não ficando claro o segundo intervalo (de 15,1 a 25%) qual seria o percentual das escolas que atendem especificamente a 25% de alunos. Além do mais, percebe-se que há um desencontro nestes dados da SEE, já que o total de escolas da Figura 3 não confere com o total de escolas descritos pela mesma nas Tabelas 4 e 5, ambos citados no mesmo documento orientador de fevereiro de 2017. Assim, também o número de

alunos, que em 2015 seria, conforme balanço da SEE para as SRE, de 125.428, difere do que aparece no documento Orientador de 2017, que apresenta o quantitativo de 122.437.

Os dados da educação em tempo integral em Minas Gerais apresentam algumas variações; optou-se nesta pesquisa pelos dados do Documento Orientador de 2017, pois este abrange um período mais amplo, incluído os dados do projeto de Educação Integral, objeto de análise nesta pesquisa.

A SRE Pará de Minas, à qual pertence a escola que será objeto da presente pesquisa, atende a 255 escolas distribuídas em 19 cidades. Destas 255 escolas, uma é federal, 40 são instituições particulares, 150 são escolas municipais e 64 são escolas estaduais. Das 64 escolas estaduais, 23 possuem turmas de educação integral, atendendo a 1.331 alunos, conforme tabela a seguir:

Tabela 6 – Escolas com turmas de Educação Integral da SRE Pará de Minas (2016)

Município	Escolas	Turmas	Nº de Alunos
Abaeté	01	06	153
Bom Despacho	01	03	75
Marinho Campos	01	01	31
Paineiras	01	03	75
Pará de Minas	08	18	481
Pitangui	05	08	206
Dores do Indaiá	02	05	130
Cedro do Abaeté	01	02	50
Estrela do Indaiá	02	02	50
Onça de Pitangui	01	03	80

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SRE - Pará de Minas (2016).

A educação em tempo integral faz parte da agenda das políticas públicas educacionais do estado desde 2007. Os números apresentados nessa seção mostram que a ampliação da educação para tempo integral é um grande desafio nacional e para o estado de Minas Gerais.

Para atender aos diversos territórios educativos, dada a dimensão territorial do estado, o sistema de ensino foi organizado por regionais de ensino, que exercem o papel de “ponte” entre as escolas e a secretaria estadual de educação. Da mesma forma que as políticas e os documentos normativos chegam à escola pela SRE, também a escola encaminha suas demandas a SEE via regional. Esses três sistemas objetivam, cada um na sua esfera de atuação, zelar pelo cumprimento das

metas educacionais, nacionais e estaduais, e pela implementação de programas e projetos em prol da melhoria da qualidade da educação.

A ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral está em pauta na escola desde a implementação do primeiro projeto no estado, e tem encontrado muitos desafios no seu cotidiano. A próxima seção apresenta o contexto escolar analisado e uma descrição da implementação dessa política no âmbito escolar, onde se está o sujeito, a quem se destinam as ações de educação integral.

1.4 A educação em tempo integral em Minas Gerais

No estado de Minas Gerais, a ampliação da jornada escolar para horário integral passou a fazer parte da agenda das políticas públicas estaduais como Projeto Escola Integrada em Belo Horizonte, criado em 2006 e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em articulação com organizações, entidades públicas e privadas, universidades e diferentes esferas governamentais, para atender alunos dos 6 aos 15 anos, e perdura até os dias atuais. Os alunos contam com uma jornada ampliada e, além do currículo tradicional no horário regular, são oferecidas aos estudantes oficinas de artes, de informática, de leituras, entre outras.

O programa tem como foco as escolas com baixos resultados no IDEB e com alunos em situação de vulnerabilidade social. Esse programa é um projeto intersetorial, aponta a educação como processo que envolve as diferentes áreas do conhecimento, objetiva a sua formação integral e também o fortalecimento da relação escola-comunidade, com a ampliação da jornada escolar e dos espaços educativos, com a transformação de outros espaços da cidade em Centros Educativos, como, por exemplo, parques, praças, clubes, centro culturais etc. Os alunos têm acesso a esses espaços educativos acompanhados dos monitores. Cada escola conta com um professor comunitário, que fica encarregado da organização das oficinas. As atividades são desenvolvidas na escola, e os monitores de oficinas e os monitores universitários são contratados pelas caixas escolares. São realizados, também, encontros semanais com os envolvidos (coordenador pedagógico, oficineiros, universitários) para avaliar o desenvolvimento das atividades.

No entanto, essa iniciativa inicial limita-se apenas à capital; a primeira iniciativa estadual de ampliação da educação para horário integral em âmbito estadual veio com o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa⁹, que foi implementado através da Resolução da SEE nº. 416/2003 com o Projeto Aluno de Tempo Integral(PATI), “voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência” (LOPES, 2011, p. 19).

Até o ano de 2006, essa iniciativa abrangia apenas Belo Horizonte e a Regional de Uberaba, e a partir de 2007 o projeto de educação em tempo integral foi ampliado, tornando-se um projeto estruturador da SEE com vista a atender com prioridade “as crianças e jovens que viviam em área de risco, bem como aqueles com baixo desempenho escolar” (PINTO, 2013, p. 14). Nesse ano, passou a denominar-se Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Em 2015, o projeto foi reformulado e as ações da Política de Educação Integral apresentaram um novo desenho, com outros propósitos. Até 2014,o projeto tinha como prioridade a melhoria da aprendizagem de seus alunos, e o novo documento orientador apontou que as ações de Educação Integral teriam o propósito de “reduzir o abandono escolar, estimular a permanência com êxito e reduzir a distorção idade e série”, regulamentado pela Resolução da SEE nº 2749, de 1º de abril de 2015 (MINAS GERAIS, 2015, p.1), proporcionando ao aluno uma formação completa. A partir de 2017, Educação Integral e Integrada passou a ser “compreendida com uma educação libertária, dialógica e que garante o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões” (MINAS GERAIS, 2017, p.1). A seguir será apresentada a descrição da operacionalização da política de educação em tempo no estado em dois períodos distintos, conforme semelhanças em sua operacionalização e concepção.

⁹*Escola Viva Comunidade Ativa* é um projeto educacional, coordenado pela SEE, que tem como objetivo combater a violência nas escolas urbanas mineiras, com foco na região metropolitana de Belo Horizonte; conta com o apoio da comunidade, de modo que as escolas fiquem mais bem preparadas para atender as necessidades educativas dos estudantes que são afetados pela violência, pela exclusão social, propiciando um clima de maior tranquilidade para a favorecer a aprendizagens das crianças e jovens(LOPES, 2011).

1.4.1 A operacionalização da educação em tempo integral (2007 – 2014)

A operacionalização e funcionamento da política de educação em tempo integral são regidos por documentos orientadores enviados às escolas todos os anos antes do início das atividades e também por Resoluções, Cartilhas, e outros documentos oficiais.

O PROETI, em sua primeira versão, teve como objetivo principal a ampliação da permanência dos estudantes na escola, com foco na melhoria da aprendizagem, focalizando nos alunos do Ensino Fundamental. Em 2009, foi lançada a Cartilha Escola de Tempo Integral, que, em sua justificativa, argumentava que a inserção de grande parte das mulheres no mercado de trabalho e “a ausência de espaços públicos de compartilhamento e integração social têm exigido da escola que se ponha em prática um novo modelo de organização escolar que possibilite a realização de um projeto educacional realmente democrático” (MINAS GERAIS, 2009, p.7).

O Estado adotou estratégias de ampliação da jornada educativa, como o PROETI, para que a criança se desenvolvesse como pessoa e cidadão com foco na melhoria da sua aprendizagem. O objetivo geral do programa era “melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p.7). Desta forma, o PROETI tinha como foco elevar a aprendizagem dos alunos. Essa proposta surgiu em razão dos baixos resultados que algumas escolas vinham obtendo nas avaliações externas (SIMAVE), em que se verificou a necessidade de implantação de uma política pública que solucionasse esse déficit de aprendizagem. O PROETI tinha como objetivos específicos:

- Elevar a qualidade do ensino;
- Ampliar a área do conhecimento do aluno, permitindo-lhe uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares;
- Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem;
- Reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extraturno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências;
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas, que ampliem o universo de experiências dos alunos (MINAS GERAIS, 2009, p. 8).

A cartilha apresentava as orientações gerais e as diretrizes metodológicas que serviram de subsídios para que as escolas que contassem com turmas de tempo integral, e era referência para aquelas que tivessem interesse em implantar turmas de tempo integral. De acordo com as orientações, no turno regular os alunos teriam as aulas regulares e, no contraturno, seriam realizadas as atividades diversificadas para a ampliação dos horizontes de aprendizagem dos alunos, com “o enriquecimento do currículo básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e a ampliação de experiências artísticas, socioculturais, e esportivas”(MINAS GERAIS, 2009, p.8).

Assim, a prioridade do PROETI era atender às necessidades educativas dos estudantes que apresentassem dificuldades de aprendizagem nos componentes curriculares e também desenvolver atividades (artísticas, culturais e esportivas) que ampliassem as experiências dos alunos. A cartilha apontava também a necessidade das escolas de reinventarem seus próprios espaços, mas pontuava também a importância de que a instituição escolar se valesse, também, de outros espaços culturais e da integração da escola com o seu entorno.

A ideia de currículo proposta na cartilha é a de um currículo integrado, flexível, com a proposta de um trabalho interdisciplinar. A matriz curricular contava com as atividades curriculares: atividades de Linguagem e Matemática; atividades de formação pessoal e social; e atividades artísticas, esportivas e motoras, conforme mostra o Quadro2.

Quadro 2 –Sugestão Curricular para o PROETI (2009)

Oficinas Curriculares	Atividades	Duração	Profissional
Atividades de Linguagem e Matemática	Português	5 aulas semanais	Professor Regente
	Matemática	5 aulas semanais	
Atividades de formação pessoal e social	Estudos Monitorados	3 aulas semanais	
	Formação Pessoal e Social	3 aulas semanais	
Atividades artísticas esportivas e motoras	Educação física	3 aulas semanais	Professor de Educação Física
	Artes	3 aulas semanais	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Cartilha da SEE (2009).

O documento também traz as atribuições de cada uma das três esferas do sistema educacional, a saber, SEE, SRE e escola. A SEE tinha como atribuição

oferecer suporte administrativo, monitorar, acompanhar e avaliar a implementação e os resultados obtidos, bem como analisar os dados, capacitar as equipes das regionais. As SRE ficaram responsáveis por fazer o elo entre a escola e a SEE, encarregada de apoiar e capacitar os professores, especialistas e gestores, monitorar, acompanhar e avaliar e enviar os dados à SEE. E das escolas esperava-se uma participação coletiva, em que fosse indicado um coordenador para o acompanhamento das atividades.

O documento previa que fosse realizada uma avaliação do aluno a cada dois meses, por meio de relatórios sobre o rendimento escolar que deveriam ser apresentados aos pais. Cita ainda que, após as avaliações trimestrais, as turmas poderiam ser reorganizadas e as propostas modificadas, se necessário, para atender às dificuldades dos alunos; previa também um ambiente virtual para facilitar a comunicação entre a equipe gestora e a operacional. Essa proposta de avaliação, no entanto, não foi concretizada e em nenhum dos períodos houve qualquer comunicação via ambiente virtual.

O documento orientador do PROETI para o ano letivo de 2012 apontava para o desenvolvimento do projeto de Educação em Tempo Integral e apresentava como objetivo:

Ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando a formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas **(na) pela escola**, inclusive por meio de parcerias(MINAS GERAIS, 2012, p.5, grifo nosso).

O documento previa também o desenvolvimento das atividades dentro da escola, ou fora dela, envolvendo os seguintes profissionais: professores, estagiários, voluntários, monitores e outros atores sociais que tivessem interesse em realizar um trabalho na escola. Quanto à organização curricular, o documento não trazia um modelo, mas apontava que as escolas deveriam organizá-lo de modo a integrar os diferentes campos do conhecimento e as estratégias metodológicas devem seguir projetos de trabalho e oficinas pedagógicas, por meio de uma abordagem global e integrada do conhecimento.

Nesse ano de 2012, conforme evidenciado anteriormente, o início das atividades foi marcado por uma nova exigência: de que as escolas deveriam ter números pares de turmas, ou seja, só seriam autorizadas turmas de Tempo Integral

para as escolas que tinham duas ou quatro turmas. A orientação de oferta de um número par de turmas de tempo integral nas escolas estava relacionada a uma proposta de facilidade na organização das atividades dessas turmas. De acordo com Quadro 3, a cada duas turmas, as escolas dispunham de um professor regente de turma e um professor de educação física, que se revezavam na condução das atividades no contraturno.

Quadro 3 –Distribuição das atividades para escolas com uma turma de tempo integral(2012)

1 Professor Regente de Turma Carga Horária (16+4 Exigência Curricular)	8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico 11 módulos de outras atividades conforme Projeto 5 módulos no horário de almoço
1 professor Educação Física Carga Horária (6 h)	4 módulos de atividades esportivas 2 módulos de outras atividades conforme Projeto

Fonte: SEE (2012).

A organização das turmas nas escolas contava com uma organização particular: todos os dias essas duas turmas ficariam juntas no primeiro módulo de 50 minutos, conforme mostra o Quadro4, que correspondia às atividades conjuntas, sob a orientação da professora regente. Na sexta-feira, as escolas tinham que deslocar outro funcionário para ficar com os alunos, pois era o momento reservado ao planejamento das aulas pelos docentes regentes.

Quadro 4 –Horário das aulas de uma turma de educação em tempo integral (2012)

HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:00às7:50	Atividades conjuntas				
7:50 às 8:40	Professor regente	Educação Física	Professor regente	Educação Física	Professor regente
8:40às9:30	Professor regente	Educação Física	Professor regente	Educação Física	Educação Física
9:30às9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Educação Física	Professor regente	Educação Física	Professor regente	Planejamento dos professores
10:40 às 11:30	Educação Física	Professor regente	Educação Física	Professor regente	Planejamento dos professores

Fonte: SEE (2012).

Entretanto, essa determinação acabou gerando muitos transtornos àquelas escolas que tinham se organizado até o momento para o oferecimento de apenas

uma turma de tempo integral, e levou a uma baixa adesão das escolas ao Programa no início do ano. Diante dessa situação de descontentamento em julho do mesmo ano a SEE voltou a autorizar o funcionamento de uma única turma em tempo integral.

Em 26 de outubro de 2012, foi publicada uma nova Resolução para a organização e funcionamento das escolas estaduais, a Resolução da SEE nº 2197, que trazia novas diretrizes para a política de ampliação da jornada escolar, agora denominada de Educação em Tempo Integral. As orientações propostas por essa resolução entraram em vigor a partir de 2013, gerando algumas mudanças significativas para o programa, especialmente no que diz respeito à estrutura do currículo proposto. Houve a ampliação das possibilidades de ações educativas para além das duas opções anteriores (Acompanhamento pedagógico e Educação Física), contemplando as outras áreas de formação do aluno.

O artigo 84 determinava que a educação em tempo integral tem “por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização” (MINAS GERAIS, 2012, s/p). O artigo 86 determina que o currículo da educação em tempo integral deve ser organizado segundo os sete campos de conhecimento, a saber, Acompanhamento Pedagógico e Esporte e Lazer (de caráter obrigatório) e outros cinco campos de conhecimento de caráter eletivo, quais sejam: Cultura e Arte, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental e Direitos Humanos e Cidadania, que estariam integrados com os componentes curriculares do Ensino Fundamental.

A previsão de recursos humanos continuou a mesma dos anos anteriores, com dois professores (um regente e outro de Educação Física) e o número de aulas variava conforme o número de turmas da escola. Assim, se o número de turmas aumentasse, conseqüentemente, o número de aulas dos profissionais aumentaria, mas a organização das atividades das turmas era a mesma, o que houve foi apenas a alteração de horários, pois as turmas teriam o mesmo professor de Educação Física.

A composição curricular deveria seguir as orientações constantes no artigo 86 da Resolução da SEE nº 2197 de 2012, contemplando os campos do conhecimento. Ressalta-se a orientação da resolução, que postulava a obrigatoriedade do trabalho com no mínimo três atividades e no máximo seis atividades por escola.

O documento de organização de funcionamento do PROETI em 2014 cita, na seção de organização do espaço, que “a educação em tempo integral deve ser oferecida dentro do território educativo da escola. Este deve contemplar a escola e os diversos espaços e equipamentos públicos que o compõe” (MINAS GERAIS, 2014, p.3). Assim, essa concepção de educação em tempo integral tende a ampliar a concepção de território educativo, passando para uma concepção de cidade educadora.

No ano de 2014, a adesão ao projeto foi destinada prioritariamente às escolas e aos alunos em situações de vulnerabilidade, observando as seguintes prioridades:

Em distorção idade-ano; Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); Beneficiários do Programa Bolsa Família; Abuso, violência e trabalho infantil; Baixo rendimento escolar; Em progressão continuada (6º a 9º Ano). (MINAS GERAIS, 2014, p. 2).

O documento normativo determinava que o professor regente de turma ministraria vinte e quatro módulos e o de Educação Física, seis módulos. As atividades propostas deveriam ser organizadas da seguinte forma:

Quadro 5 – Distribuição das atividades para escolas com uma turma de educação em tempo integral (2014)

Profissionais	Atividades
1 Professor Regente de Turma	8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico (Alfabetização, Letramento e Para Casa) 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral 5 módulos no horário de almoço
1 professor Educação Física	4 módulos de atividades esportivas 2 módulos de outras atividades conforme projeto de Educação Integral (PME)

Fonte: SEE/MG (2014).

O projeto passou a adotar esse formato em 2014, com a adesão das escolas estaduais ao Programa Mais Educação (PME) do Governo Federal a partir daquele ano. A organização curricular passou a contemplar as atividades do projeto de Educação Integral do PME; esta adesão proporcionou às escolas um considerável aporte teórico, pedagógico, curricular e financeiro, apontando a importância de se

conhecer as experiências educacionais que se desenvolvem dentro e fora das unidades escolares. O PME, além do apoio financeiro para a aquisição de bens de capital¹⁰ e custeio¹¹, apresentou a integração dos diferentes saberes e espaços educativos. Como destaca Fernandes (2014),

Diferentemente do PROETI, a educação evidenciada no Programa Mais Educação, é uma educação que busca superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares, mas não deve se tornar como única instância educativa. Assim, o programa defende a integração de diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos para construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã, já que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre vários atores e instituições (FERNANDES, 2014, p.38).

O Mais Educação se tornou, então, parceiro da Educação Integral no estado, ampliando a concepção de territórios educativos para além dos espaços internos das escolas, incorporando o conceito de “território educativo”, bem como os atores do processo educativo, ao incorporar os profissionais de outras áreas e da sociedade civil. Por meio de uma visão mais ampla do papel da escola, trouxe uma proposta de ressignificação do currículo da escola, articulada com a vida do educando e da comunidade, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas que dialogam com a formação do sujeito. Conta com uma proposta de exploração de outros espaços, como parques, centros culturais e outros.

No entanto, é importante ressaltar que essa adesão foi realizada sem muitos esclarecimentos aos atores que estavam diretamente envolvidos com a promoção das atividades de tempo integral nas instituições escolares; ela foi implementada sem discussão, de forma hierarquizada, o que se torna um desafio para o processo. A SRE enviou vários e-mails as escolas, solicitando a adesão da escola ao Programa Mais Educação, citando que a adesão deveria feita no site de PDDE

¹⁰ Capital – As despesas de capital destinam-se aos investimentos, ou seja, à compra de equipamentos e material permanente e também à compra de imóveis, incluindo planejamento e execução de obras (MOREIRA; RIZZOTI, 2009, p.55).

¹¹ Custeio –As despesas correntes [custeio] são aquelas destinadas à cobertura de despesas diárias, isto é, as despesas mais comuns, de manutenção da instituição. Entre tais despesas pode-se destacar: a compra de material de consumo utilizado no desenvolvimento das atividades (material de expediente) e a contratação de pessoas físicas ou jurídicas para prestação de serviços profissionais (MOREIRA; RIZZOTI, 2009, p.55).

Interativo e era prioridade para a manutenção das atividades. Realmente, o programa de educação integral no estado a partir de 2015 foi destinado somente para escolas que aderiram em 2014 ou em anos anteriores. É importante ressaltar, entretanto, que essa adesão foi realizada como solicitado através do PDDE Interativo sem orientações concretas da SEE e SRE. Nesse momento, as escolas deveriam realizar a escolha dos cinco macrocampos, que subdividiam as atividades, que ainda são desenvolvidas na escola. Não houve nenhum esclarecimento, capacitação ou treinamento sobre o programa, nem para a inserção de dados e as escolhas, que foi utilizado pela primeira vez pelas escolas.

A partir de 2015, como será demonstrado a seguir, a política de educação integral em tempo integral em Minas Gerais passou por uma reformulação, incorporando outros aspectos.

1.4.2 A operacionalização da Educação Integral (2015-2016) e Educação Integral e Integrada (2017)

A operacionalização do tempo integral em Minas Gerais passou por uma reformulação no ano de 2015, com a publicação da Resolução da SEE nº. 2749, de 1º de abril de 2015, ganhando um novo desenho e uma nova nomenclatura no estado: Educação Integral. Essa Resolução dispôs sobre o funcionamento e operacionalização das ações de educação integral na rede estadual, com mudanças curriculares na contratação dos profissionais para atuar nas turmas de educação Integral, em razão da adesão ao Programa Mais Educação.

Vale ressaltar que uma das principais alterações feitas pela Resolução foi a alteração no corpo de profissionais autorizados para desenvolver as atividades no Programa. O artigo 5º dessa resolução aponta que as ações de educação em tempo integral podem ser desenvolvidas por professores, monitores ou agentes culturais, “de acordo com as necessidades dos estudantes, a avaliação do colegiado e as orientações do Programa Mais Educação” (MINAS GERAIS, 2015, s/p). Outra alteração que a resolução instituiu foi a autorização do funcionamento de ações de tempo integral apenas em escolas do estado que fizessem adesão ao Programa Mais Educação no ano de 2014.

Em 14 de abril do mesmo ano foi lançado o “Documento orientador das Ações de Educação Integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e

espaços educativos”. O documento traz as novas diretrizes para o desenvolvimento das atividades de educação integral, reafirmando o disposto na resolução, que as oficinas fossem organizadas conforme o desenho do Programa Mais Educação.

A partir dessa nova política de educação integral, o documento orientador aponta para uma proposta de construção de uma política estadual de educação integral democrática e participativa, e passou a apontar para uma “educação que não seja assumida somente pelo estado, mas, sobretudo, abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa” (MINAS GERAIS, 2015, p.5).

O documento traz os pressupostos da educação integral a serem considerados pelas escolas de educação em tempo integral:

Concepção de educação que envolve a superação da escola de turnos; Currículos que acolham as realidades das comunidades locais; Escola inserida no contexto social; Intersecções dos saberes acadêmicos e populares; A escola como espaço de construção de sujeitos; Desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana como uma das grandes finalidades da escolarização básica (MINAS GERAIS, 2015, p. 6).

Esse documento destaca alguns pontos que devem ser considerados, como a indissociabilidade do cuidar/educar, ou seja, deve-se educar cuidando, ou cuidar educando. Esse cuidar/educar inclui o acolhimento, a segurança, a ludicidade reafirmando os princípios éticos, políticos e estéticos.

Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação; Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias (MINAS GERAIS, 2015, p. 7).

O documento reafirma a orientação, pontuada anteriormente na resolução que institui o Programa, que condiciona o recebimento de recursos financeiros para a implementação das ações de educação integral à adesão ao Programa Mais Educação no ano de 2014 ou nos anos anteriores.

Para a seleção dos estudantes que formarão a turma de Educação Integral devem ser seguidos os critérios de prioridade apresentados pelo Programa Mais Educação. Assim, os critérios para a seleção dos alunos a partir de 2015 diferem

dos critérios utilizados em 2007 do PROETI: enquanto este último era destinado a estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, visando à melhoria dos indicadores educacionais, o Programa Mais Educação tinha como prioridade o atendimento a alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

O quadro de educadores que viriam desenvolver as ações era composto de acordo com o número de alunos. Para as escolas que contavam apenas com uma única turma de no mínimo 25 alunos, com permanência igual ou superior a sete horas, deviam a partir de agora contratar o professor regente de turma, professor de Educação Física e mais três professores de componentes curriculares diferentes para desenvolver três oficinas. O professor de Educação Física ministraria obrigatoriamente quatro módulos de Esporte e Lazer e o professor regente também obrigatoriamente ministraria os módulos de orientação de estudos e uma oficina diária. As oficinas que eram desenvolvidas pelos professores regente de aulas (PRA) deveriam ter duração de 1h40min, conforme pode ser verificado no Quadro 6:

Quadro 6 – Sugestão de momentos das atividades de Educação Integral (2015)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Momento (1h40min)	Orientação de estudo	Oficina 1 (PRA)	Orientação de estudo	Orientação de estudo	Esporte e Lazer(PRA)
2º Momento (1h40min)	Esporte e Lazer(PRA) ¹²	Orientação de estudo	Oficina 2 (PRA)	Oficina 3 (PRA)	Orientação de estudo
3º Momento (50 min.)	Oficina (Professor Regente ¹³)	Oficina (Professor Regente)	Oficina (Professor Regente)	Oficina (Professor Regente)	Oficina (Professor Regente)
Almoço (1h30min)	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

Fonte: SEE/MG (2015).

No ano de 2016 foi publicado um novo documento normativo, fruto da concepção de educação em tempo integral da nova gestão de governo do estado, que apresentou a organização da Educação Integral em dois blocos: de um lado, as escolas urbanas, e de outro, as escolas rurais; a oferta dos macrocampos e atividades variava de acordo com a realidade da comunidade escolar (urbana e

¹² PRA: Professor regente de aulas, professor que leciona aulas, várias aulas em várias turmas, em geral atuam nos anos finais e Ensino Médio, em uma disciplina específica.

¹³ Professor regente de turma: o professor regente de turma atua em uma única turma, como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Integral (Acompanhamento Pedagógico).

rural). O novo documento apresenta também uma descrição da abrangência de cada macrocampo e também de cada atividade que pode ser escolhida e desenvolvida nas escolas, que tem a pretensão de facilitar a organização do trabalho pedagógico e proporcionar a compreensão e envolvimento da comunidade escolar.

As escolas urbanas deveriam, de acordo com o documento, fazer a escolha de quatro a cinco macrocampos de atuação. A orientação para a organização curricular também determinava a obrigatoriedade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, com a atividade também obrigatória “Orientação de Estudos e Leitura”.

Embora o documento estabeleça que há a obrigatoriedade de somente um macrocampo, o mesmo documento também determina a designação obrigatória de um professor de Educação Física para trabalhar com o Macrocampo Esporte e Lazer. Dessa maneira, dois macrocampos são determinados pela orientação normativa do programa e a instituição escolar pode escolher, portanto, até três outros macrocampos.

A contratação dos profissionais deveria seguir a mesma instrução do ano de 2015, e também o mesmo quantitativo, respeitando-se a resolução de designação dos profissionais da educação da SEE/MG. O documento não fez nenhuma menção aos critérios para a seleção dos alunos, mas, como a resolução aponta que devem seguir as orientações do Programa Mais Educação, subentende-se que sejam adotados os mesmos critérios, quais sejam:

estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras) e estudantes em defasagem série/idade (4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano), e estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência(BRASIL, 2009, p.13).

Em 2017, a política passa por novas alterações, passando a ser denominada de Educação Integral e Integrada com a publicação da terceira versão do documento orientador. De acordo com este novo documento, os estudantes devem ser selecionados com base nos seguintes critérios:

Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família, estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e

líderes positivos e, estudantes em defasagem idade série(MINAS GERAIS, 2017, p.11).

O “Documento Orientador: Educação integral e Integrada” (2017) traz a proposta, assim como os documentos anteriores, de um trabalho coletivo; no entanto, esse documento aponta de forma mais clara as formas como deverá se desenvolver esse trabalho coletivo, a saber, em sete tópicos, que são respectivamente: Planejamento Coletivo; Participação dos estudantes no planejamento das atividades; Mapeamento dos espaços com o potencial educativo; Articulação com o currículo Básico; Articulação coma comunidade; Articulação com a família e Articulação com a rede de proteção social.

Outro aspecto destacado se refere à frequência escolar destes alunos, que, a partir dessa nova orientação, deve seguir as mesmas indicações do ensino regular, constantes de acordo com os artigos 21 e 22 da Resolução 2197, de 09 de novembro de 2012, que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica.

Por fim, o documento destaca outro fator importante, que se refere aos registros das informações. O documento também aponta a importância da sistematização das informações por meio do SIMADE. A partir deste ano será obrigatório que as SRE enviem bimestralmente informações de práticas e relatos à Coordenação Geral da Política de Educação Integral e Integrada da Secretaria de Estado de Educação.

De acordo com a orientação, o Programa Educação Integral e Integrada será financiado com recursos do Governo Federal, do Tesouro Estadual e outras fontes, que podem ser, por exemplo, os recursos de manutenção e custeio que as escolas já recebem anualmente. As escolas podem utilizar os recursos do PNME para despesas de transportes e alimentação de mediadores e facilitadores da aprendizagem, bem como cobertura de despesas de custeio para o desenvolvimento das atividades.

O documento orientado da SEE também prevê encontros mensais, conforme cronograma a ser definido pela direção da escola ou Comitê Gestor dos Polos de educação integral por polos. O cronograma dos dias de planejamento também deverá ser elaborado pelas escolas e enviado por e-mail à SRE após um mês de atividades.

As orientações normativas atuais mantêm a separação das escolas em dois grupos, escolas urbanas e escolas rurais, apesar de muitas escolas contarem com alunos advindos tanto da zona urbana quanto rural; a escola analisada, por exemplo, conta com 21,39% dos alunos advindos da zona rural.

Diante do exposto, é possível perceber que a política de educação em tempo integral passou por diversas orientações normativas até tomar o atual formato de Educação Integral. A discussão em torno da ampliação da jornada escolar surgiu da necessidade de elevar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, mas também como uma atenção aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A partir de 2012, essa concepção se ampliou com a definição de sete áreas de conhecimento, visando a uma formação mais completa desses alunos. Por fim, em 2015, a educação em tempo integral assume um formato de Educação Integral, com a nova gestão de governo, com a proposta de ampliação dos territórios educativos, com a previsão da participação de novos atores, principalmente após a adesão das escolas ao Programa Mais Educação e ao Programa Novo Mais Educação, numa perspectiva de cidade educadora.

Esse cenário da política chega, portanto, às Secretarias Regionais de Educação, e também aos municípios mineiros.

1.5 O contexto escolar analisado: uma escola estadual do interior do estado de Minas Gerais

A escola em questão localiza-se em um distrito de um município de pequeno porte, que conta com aproximadamente 12.000 habitantes e com oito escolas. A rede estadual nesse município conta com quatro escolas estaduais e a rede municipal, com outras quatro. O município conta com 2.200 estudantes de Ensino Fundamental e Médio, sendo 1.401 alunos da rede estadual (IBGE, 2016, s/p).

A Escola Estadual Maria Tangará foi criada em 1967 como Escola Primária; naquela época, o prédio e o terreno foram doados pela prefeitura; passou a oferecer, em 1989, a 5ª e 7ª série, posteriormente ampliando o atendimento até a 8ª série. A partir de 2005, a instituição passou a oferecer a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Dois anos depois, também foi implantado o Ensino Médio, com uma turma de 1º e outra de 2º ano, e passou a oferecer, em 2008, todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

A escola analisada atende atualmente a 196 alunos do Ensino Fundamental e Médio, em três turnos, e tem uma turma de cada série. A escola aderiu ao PROETI em 2007, com o objetivo de atender aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, alunos com distorção idade-série, que têm os pais e/ou responsáveis trabalhando e os mesmos não têm uma companhia adulta e alunos de famílias que estão recebendo acompanhamento pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Importante ressaltar que **essas** foram as prioridades inicialmente estabelecidas para a seleção dos alunos da turma do PROETI.

Diferentemente dos CERCR, que apresentaram uma perspectiva específica de educação integral em tempo integral, a Escola Estadual Maria Tangará não conta com outros espaços para o desenvolvimento das atividades além dos que já possui para o ensino regular.

A escola não tem uma sala de aula específica para atender aos alunos da turma de tempo integral desde 2014, quando cedeu a sala para a turma do 1º ano do Ensino Médio com a finalidade de cumprir a legislação federal, que institui que alunos menores de dezesseis anos não deveriam estudar no turno noturno. Desde então, os alunos do tempo integral passaram a ficar alocados em um dos refeitórios desativados no contraturno, que fica localizado entre uma sala de aula e a secretaria da escola.

É relevante assinalar que esse local foi adaptado com um grande painel de madeira para separá-lo de outro refeitório, já que dos lados conta com a estrutura de alvenaria de uma sala de aula e de outro da secretaria, e ao fundo há um muro. A ventilação adentra por cima do painel e ao fundo por um espaço que fica entre o muro do refeitório e o telhado. Devido à proximidade com outros setores situados ao lado, acaba havendo reclamações de funcionários necessitados de concentração. Nessa “sala” também ficam três armários com os jogos pedagógicos e brinquedos, as mesas e cadeiras dos alunos e a mesa dos professores. As carteiras ficam organizadas diariamente em fileiras e em algumas poucas atividades tomam outro formato.

Mesmo diante da ausência de uma sala para comportar os alunos do tempo Integral, a escola optou por não deixar de ofertar o tempo integral para os seus alunos diante da percepção de que esses alunos se encontram em situações de risco e que ações distintas e específicas como a ampliação da jornada escolar pode

contribuir para a melhoria da aprendizagem destes alunos e a compreensão do mundo em que eles vivem, por meio de ofertas formativas diversificadas.

Desde a implementação tempo integral na escola, as turmas foram multisseriadas, conforme mostrado pela Tabela 7, com alunos do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 12 anos. A partir de 2017, houve a ampliação para os anos finais do Ensino Fundamental, como apresentado na Tabela 8.

Tabela 7 – Relação dos alunos dos anos iniciais da educação em tempo integral (2012 a 2017)

ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
2012	8	11	17	11	10	57
2013	4	3	8	7	13	35
2014	11	3	3	8	11	36
2015	5	9	4	4	11	33
2016	4	5	10	5	7	31
2017	5	4	3	9	4	25

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Livro de Matrículas.

Tabela 8– Relação dos alunos dos anos finais da educação em tempo integral (2017)

ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
2017	7	9	6	5	27

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Livro de Matrículas (2017).

A organização do trabalho pedagógico da escola é norteadada pelo seu projeto Político Pedagógico (PPP). O atual PPP da escola foi revisado no ano de 2014, aprovado pela SRE em janeiro 2015 e faz poucas menções ao projeto de Educação Integral. Há referência ao tempo integral na seção do PPP que trata da organização pedagógica, tempo escolar e organização dos alunos, apontando como objetivo do projeto de Educação Integral na escola:

Melhorar a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que demandam maior atenção, distorção idade/série e situação de risco social, beneficiário da Bolsa família, com baixo rendimento escolar, em progressão continuada ampliando sua permanência diária na escola. (PPP, 2014, p.27).

A proposta pedagógica da escola prevê que sejam desenvolvidas atividades “artísticas culturais, esportivas etc., com a disposição diferenciada das carteiras em sala de aula, com a exploração de outros espaços dentro e fora da escola”. Aponta

ainda que o projeto deve proporcionar “aos alunos experiências ricas e significativas objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, reduzindo desta forma, a possibilidade de retenção dos mesmos”(PPP, 2014, p. 27).

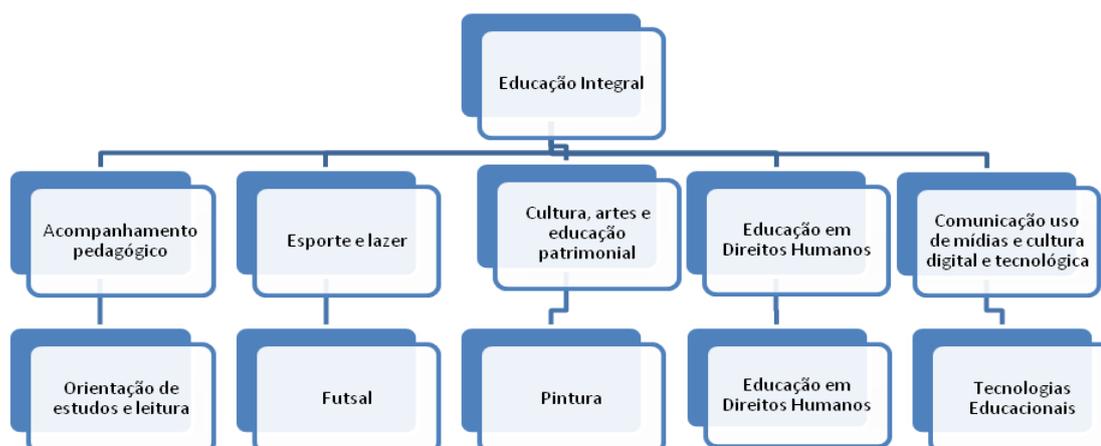
O Projeto Político Pedagógico da escola explicita que a organização curricular deve ser organizada de forma a contemplar os campos de conhecimento e as dimensões formadoras das crianças: Acompanhamento pedagógico, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Cibercultura, Segurança alimentar e nutricional, Direitos humanos e cidadania e Educação Sócio Ambiental.

O Plano Curricular da Educação Integral na Escola Estadual Maria Tangará foi revisado de acordo com as determinações mais recentes da Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015. Essa resolução determina que:

Artigo 2º As ações de Educação Integral deverão contemplar no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: **acompanhamento pedagógico/orientação de estudos(obrigatório)**; **esporte e lazer**; **memória, cultura e artes**; História das comunidades tradicionais e sustentabilidade; **educação em direitos humanos**; Promoção da Saúde; Educação Ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; **comunicação uso de mídias e cultura digital e tecnológica**; Agroecologia e iniciação científica (MINAS GERAIS, 2015, p.2, grifo nosso).

A organização do tempo integral na escola, como destacado na citação anterior, contempla cinco macrocampos, que é o máximo que o documento orientador permite, e também o máximo de atividades permitidas, conforme a Figura 4:

Figura 4 –Organização curricular da E. E. Maria Tangará(2015 e 2016)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Curricular da escola (2016).

O Quadro 7 traz o Plano Curricular da escola pesquisada. O Plano Curricular é organizado em 25 módulos/aulas, sendo quinze módulos de acompanhamento pedagógico, quatro módulos de Educação Física, dois módulos de Tecnologias Educacionais, de Pintura e de Educação em Direitos Humanos, conforme a Tabela 1. Os alunos têm 50 minutos para o almoço, esse horário é orientado e acompanhado pela professora regente de turma.

Quadro 7 –Plano Curricular da Educação Integral da E. E. Maria Tangará (2015 -2016)

PLANO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL		
Macrocampos	Atividades desenvolvidas	Módulos-Aulas Sem. (Duração 50 Min.)
Acompanhamento pedagógico	Orientação de Leitura e escrita;	15
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura digital e Tecnológica	Tecnologias Educacionais	2
Esporte e Lazer	Futsal	4
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	2
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Pintura	2

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano curricular da Escola Estadual Maria Tangará(2015 e 2016).

Os macrocampos e atividades desenvolvidas em 2016 foram escolhidos em reunião pelos membros do Colegiado Escolar juntamente com os planos curriculares das turmas de Ensino Fundamental e Médio, realizada no dia 18 de dezembro de 2015, conforme ata lavrada no Livro nº 2 – Livro de Atas do Colegiado Escolar,

página 70 verso. Os macrocampos escolhidos correspondem às escolhas elencadas no cadastro na escola de adesão ao Programa Mais Educação, no ano de 2014, pelo PDDE Interativo.

O professor regente responsável pelo macrocampo Acompanhamento Pedagógico, de caráter obrigatório, desenvolve as atividades de Orientação de Estudos e Leituras. De acordo com o documento orientador de 2016, esse macrocampo tem por objetivo “a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelas Ações de Educação Integral. Essa atividade será realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente”(MINAS GERAIS, 2016, p. 2):

Orientação de Estudos e Leitura – Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo Programa Mais Educação, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa(MINAS GERAIS, 2016, p.7).

A professora regente de turma em 2016 era habilitada em Pedagogia, trabalhando com turmas de educação integral pela primeira vez. O acompanhamento pedagógico inclui orientação com os deveres de casa, o que leva um tempo médio de uma hora, e no restante do tempo a professora desenvolve outras atividades com os alunos de orientação de leitura e escrita, bem como oficinas de alfabetização e letramento.

Além das atividades citadas, a professora acompanha os alunos no horário do almoço e é responsável pelo registro do desenvolvimento dos alunos no diário. Ao verificar o diário dessa oficina em 15/10/2016 não encontramos o planejamento da professora: as partes destinadas aos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas para o ano de 2016 estão sem preenchimento, já em conteúdos lecionados constam vistos mensais do supervisor, até julho de 2016.

O segundo macrocampo escolhido pela escola para a turma de tempo integral é o do Esporte e Lazer e a atividade desenvolvida é o futsal. De acordo com o documento orientador para o ano de 2016, as orientações para o macrocampos Esporte e Lazer foram:

Esporte e Lazer - Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano. (MINAS GERAIS, 2016, p. 14)

Para o desenvolvimento da atividade escolhida, futsal, o documento orientador não apresentou orientações pedagógicas específicas para essa atividade. O professor responsável pelo módulo é efetivo, portanto não houve designação para preenchimento do cargo, mas ampliação de sua carga horária. O docente trabalhou com o tempo integral de 2012 a 2014, retornando às atividades do projeto em 2016. Os alunos desenvolviam as atividades de futsal em via pública (na rua, em frente à escola) e também no pátio escolar, entre uma sala de aula e outra, cantina e secretaria devido à falta de espaço adequado no prédio da escola para a realização da atividade. Mas, devido ao barulho dentro deste recinto e às intempéries naturais, como o calor excessivo devido ao sol extremamente forte ou chuvas, a opção mais viável ficou sendo mesmo a rua, onde se podia contar com as sombras das árvores. Essa situação foi solucionada em agosto de 2016, quando foi liberado o último pagamento da quadra e a obra foi finalizada. A turma tem, portanto, duas vezes por semana a atividade de futsal com duração de 1h40.

No diário de professor, estão registradas as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ano de 2016. São elas:

Conhecer o futsal, bem como seus fundamentos técnicos e táticos básicos; Vivenciar o futsal e seus fundamentos técnicos e táticos básicos; Conhecer as regras do futsal; Vivenciar as regras do futsal. Identificar as regras do futsal; Reconhecer, no futsal, uma opção para superação de dificuldades e diferenças e desenvolvimento de atitudes e valores, Reconhecer as possibilidades corporais, no futsal, das pessoas com deficiência; Desenvolver estratégias básicas para organização de equipes e realização de jogos de futsal; Compreender os benefícios da vida ativa para o desenvolvimento da corporeidade; Compreender os benefícios do uso de vestuário adequado para a prática do futsal; Compreender a diversidade de gêneros (humanos e culturais), na prática do futsal; Saber perder e saber ganhar (ESCOLA ESTADUAL MARIA TANGARÁ, 2016, p.1).

Nos registros de matéria lecionada, há a predominância dos jogos de futsal e o diário do professor conta dois vistos de supervisor em maio (2016) e agosto(2016). Como atividades previstas para o ano de 2016 há a previsão de:

Jogos pré-desportivos do futsal.
 Fundamentos técnicos básicos do futsal: chute, drible, finta, passe, recepção, técnicas do goleiro, etc.
 Regras e combinados do futsal.
 Desenvolvimento de atitudes e valores na prática do futsal.
 Organização de equipes e estratégias simples no futsal.
 Prática do futsal, saúde e lazer.
 Diversidade de gêneros e o futsal.
 Filme “Um Time Show de Bola”, com debate sobre: saber perder e saber ganhar.
 Fundamentos táticos básicos do futsal (ESCOLA ESTADUAL MARIA TANGARÁ, 2016, p.1).

Os outros macrocampos contam com a atuação de professores regentes das disciplinas: História (Ciências Humanas), para a atividade de Educação em Direitos Humanos e Língua Portuguesa (Linguagens) e Química (Ciências da Natureza) para a atividade de Tecnologias Educacionais. As orientações constantes nos documentos de operacionalização da Educação Integral para o ano de 2015 e 2016 da SEE eram de que fossem escolhidos três professores das diferentes áreas para a execução das três oficinas, que têm a duração de 1h40min cada. Ressalta-se que esses professores não possuem formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a formação dos professores nessas áreas do conhecimento fornece habilitação para os mesmos apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A escola tem autonomia na escolha da área de formação do professor que irá ministrar as oficinas dos eixos formativos, optando por três áreas diversificadas do conhecimento. As orientações apontam também que as escolas podem observar no momento da contratação o perfil do profissional. Nessa escola, seguem-se os critérios de prioridade de designação que são, respectivamente, concursados para o município, concursados de outros municípios, habilitados conforme escala do município e, só depois, professores com autorização para lecionar.

Para o Macrocampo Educação em Direitos Humanos, o documento apontava:

A Educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito

dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências(MINAS GERAIS, 2016, p. 15).

Com relação a esse macrocampo, não houve escolha, já que o macrocampo apresenta uma única atividade, a Educação em Direitos Humanos. Sobre a atividade, o documento citava:

Educação em Direitos Humanos - Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, esta atividade se propõe a abordar os direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos (MINAS GERAIS, 2016, p. 15).

A atividade de Direitos Humanos concentra-se no interior da escola, é desenvolvida por uma professora, que não possui habilitação para o magistério, nem em curso de nível médio, é estudante de graduação e é o segundo ano que ela desenvolve essa oficina. Nesse caso, a servidora possui uma autorização para lecionar História. A professora relata que tem dificuldade de desenvolver atividades coletivas, na qual ocorrem conflitos constantes, com agressões verbais e até físicas entre os alunos; também destaca a dificuldade de desenvolver as atividades com alunos de séries tão diferentes e a falta de capacitação. Não consta no diário da professora desse ano o planejamento das atividades a serem desenvolvidas; o diário também não tem nenhum visto do profissional responsável por supervisionar as ações do projeto.

Outro macrocampo escolhido pela escola para condução no tempo integral foi o de Cultura, Artes e Educação Patrimonial. O macrocampo tem como objetivo de incentivar “a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (MINAS GERAIS, 2016, p.9).

Dentro das possibilidades apresentadas na resolução que regulamenta o tempo integral no estado, a atividade a ser desenvolvida por esse programa escolhida na escola foi a pintura. Para o desenvolvimento dessa atividade, o documento orientador orienta o “desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação, emocional, social, perceptivo, físico e estético, tendo como direcionamento a pintura como arte” (MINAS GERAIS, 2016, p,12).

A atividade de pintura é desenvolvida por uma professora regente com autorização para lecionar Língua Portuguesa; é o segundo ano que ela leciona essa atividade. Ela procura desenvolver diversas atividades de pintura em papel, e também tem relatado a falta de capacitação e orientações pedagógicas voltadas para essa proposta de tempo integral. A professora relata poucos problemas para a execução das atividades, que são desenvolvidas apenas no interior da escola. No diário desse macrocampo também não consta o planejamento anual das atividades a serem desenvolvidas no ano de 2016 e não há visto do supervisor.

O macrocampo Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica propõe oferecer às escolas “a possibilidade de criarem e fortalecerem ecossistemas comunicativos, estimulando práticas de socialização e convivência no espaço escolar” (MINAS GERAIS, 2016, p.7).

Dentro das possibilidades apresentadas na resolução que regulamenta o tempo integral no estado, a atividade escolhida nesse macrocampo foi a Tecnologia Educacional. O documento apresenta como orientação para o desenvolvimento dessa atividade a “aplicação de tecnologias específicas visando à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2016, p.7).

A oficina de Tecnologias educacionais foi escolhida com o objetivo de se acompanhar o interesse e disponibilidade dos alunos em desenvolver novas experiências e aprendizados a partir do uso dos recursos tecnológicos. As atividades são desenvolvidas especificamente no laboratório de informática da escola, como consta na planilha uso da sala. É importante ressaltar que a professora não possui habilitação específica para a docência desse macrocampo, tendo em vista que ela possui autorização para a disciplina de Química (Ciências da natureza). Essa atividade apresenta algumas dificuldades na execução; enquanto a professora da oficina orienta os alunos do primeiro e segundo anos, alguns alunos acabam entrando em conflitos, com agressões verbais e agressões físicas, que são resolvidos com a sua intervenção, conforme registros no Livro de ocorrência disciplinar da escola.

No diário dessa atividade consta o planejamento das atividades, sendo o objetivo geral da oficina “desenvolver a capacidade de avaliação crítica dos recursos tecnológicos disponíveis de modo a contribuir para o enriquecimento da prática

pedagógica com conteúdos muito abrangentes e diversos”(ESCOLA ESTADUAL MARIA TANGARÁ, 2016, p. 1).

No diário também consta o Planejamento anual, separado a partir dos conteúdos pragmáticos e objetivos/habilidades. São eles:

Tecnologia Educacional: Pressupostos, comunicação e gestão de mídias Comunicação.

Recursos audiovisuais: Utilização de músicas, Tv e filmes, Apresentação de multimídias em oficinas, Máquinas e filmadoras digitais.

Mídia Impressa: Diversas linguagens, Oficinas envolvendo a utilização de material impresso.

Internet: Ciberespaço, Ética, Pesquisa, Comunicação, Jogos educativos.

Softwares Educacionais: Tipologia, Utilização, Análise e jogos on-line, Oficinas de informática, Produzir material audiovisual, Pesquisar e conhecer alguns sites (ESCOLA ESTADUAL MARIA TANGARÁ, 2016).

No entanto, quando verificamos os registros de cada aula, constata-se que, dos quarenta módulos de fevereiro a setembro, os registros versam sobre jogos online e educativos. Esse diário consta visto pelo supervisor em maio e agosto.

Desta forma, constata-se que a maior parte dos professores do projeto não possui formação na área de atuação no projeto, possuem apenas uma autorização para lecionar, o Certificado de Avaliação de Títulos (CAT)¹⁴. Escobar (2007) destaca a importância da formação profissional docente, realizada em cursos superiores. Para a autora, a universidade é o local qualificado para formação de professores e se espera que os mesmos adquiram em sua formação diversas competências e habilidades para o trabalho com crianças, como a

sensibilidade, tenha uma concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que acumule conhecimentos sobre desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítica, criativa — diversas competências e habilidades que desenham um perfil profissional (ESCOBAR, 2007, p.8).

Neste ano de 2017, a escola ampliou o atendimento dos alunos em tempo integral também aos alunos dos anos finais, sendo 25 alunos dos anos iniciais e 27

¹⁴ Certificado de Avaliação de Título: É uma autorização para lecionar a título precário em escolas estaduais e tem validade de um ano. Esse título é emitido para candidatos que estão frequentando algum curso superior e/ou não são habilitados no conteúdo que lecionam. O certificado é emitido nas SREs após o candidato apresentar toda a documentação exigida (MINAS GERAIS, 2016).

alunos dos anos finais, no contraturno, conforme ata do colegiado do dia 17 de novembro de 2016. A escola também fez alterações no plano curricular e carga horária diária, fruto das alterações no Programa Novo Mais Educação, fazendo a opção pelas 15 horas semanais no PDDE Interativo.

O quadro abaixo apresenta os macrocampos do Programa Novo Mais Educação (PNME), em que foi realizada a adesão da escola em novembro de 2016, e também os macrocampos da Educação Integral e Integrada.

Quadro 8 –Ofertas formativas do PNME e da Educação Integral e Integrada

	Programa Novo Mais Educação	Educação Integral e Integrada
Macrocampos	I - Acompanhamento pedagógico (Obrigatório) II- Cultura artes II- Esporte e Lazer	I - Acompanhamento Pedagógico II - Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica III Cultura, artes e educação patrimonial IV - Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/ educação econômica (educação Financeira e fiscal V Educação em direitos Humanos VI Esporte e lazer VII – Memória e história das comunidades tradicionais VIII - Promoção da saúde

Fonte: Elaborado pela autora com base nos manuais do PME(2014) e PNME (2017).

Durante a atualização cadastral da escola no PNME, realizada no final de 2016, foram selecionadas as atividades correspondentes dos três macrocampos oferecidos pelo programa, sendo desenvolvidas as seguintes atividades: orientação de estudos e leitura (Acompanhamento Pedagógico); voleibol e futsal (Esporte e Lazer) e artesanato (Cultura e Arte). Já a rede estadual mantém outros macrocampos que não são mais contemplados no PNME. Assim, a elaboração da matriz curricular da escola atendeu as escolhas realizadas no PNME e também aos macrocampos da Educação Integral e Integrada, bem como as orientações para composição do quadro de pessoal que varia de acordo com a carga horária e quantidade de turmas da educação em tempo integral. Na elaboração do plano curricular foi realizada uma adaptação, incorporando ao artesanato o termo “Popular” do macrocampo da Educação Integral e Integrada, a saber, Cultura, artes e educação patrimonial. É importante destacar que as escolas devem manter em

seus planos curriculares as escolhas realizadas no PNME, podendo acrescentá-las, mediante a ampliação do número de oficinas.

Outra mudança ocorrida em 2017 refere-se à contratação de profissionais para a Educação Integral e Integrada. Houve, no final do ano de 2016, a abertura de inscrições para atuar na educação integral em 2017 em duas listagens: uma listagem para os interessados em atuar no macrocampo Acompanhamento pedagógico e outra listagem de profissionais para atuarem nas atividades complementares. O principal critério para a classificação dos profissionais seria o tempo de serviço, podendo este atuar em qualquer oficina, independente de qual corresponde ao seu tempo de serviço. Foi extinta, assim, a obrigatoriedade de professores das diferentes áreas do conhecimento para as atividades complementares, mas a prioridade para os professores licenciados em Pedagogia, Matemática e Língua Portuguesa para o macrocampo Acompanhamento pedagógico foi mantida. Além da documentação exigida pela legislação de designação os candidatos à vaga para atuação no tempo integral também apresentaram, obrigatoriamente, um plano de trabalho e uma declaração de que ele tem perfil para o desenvolvimento da oficina pela qual concorre.

Quadro 9 –Plano curricular das turmas de Educação integral e Integrada (2017)

Macrocampos	Atividades	Nº de módulos
I - Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	05
	Almoço	05 (6h)
II - Esporte e Lazer	Futsal	03
	Voleibol	02
III – Cultura, Artes	Artesanato	02

Fonte: Elaborado pela autora com base no currículo da educação integral (2017).

O horário das turmas de Educação Integral e Integrada dos anos iniciais e finais na escola estudada foi organizado da seguinte forma:

Quadro 10 –Horário das aulas da turma de Educação Integral e Integrada anos iniciais (2017)

Horário	Segunda-feira	Terça – feira	Quarta – feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:40 às 09:30	Oficina : Futsal	Orientação de Estudos e Leitura	-	-	-
09:30 às 10:20	Orientação de Estudos e Leitura	Oficina: Voleibol	Oficina : Voleibol	Oficina : Artesanato	Oficina : Futsal
10:20 às 10:40	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:40' às 11:30'	Oficina : Artesanato	Oficina : Futsal	Orientação de Estudos e Leitura	Orientação de Estudos e Leitura	Orientação de Estudos e Leitura
11:30' às 12:30'	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Curricular da Educação Integral e Integrada da E. E. Maria Tangará.

Quadro 11 –Horário das aulas da turma de Educação Integral e Integrada anos finais (2017)

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
11:20 às 12:20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:20 às 13:10	Oficina : Futsal	Oficina : Futsal	Orientação de Estudos e Leitura	Orientação de Estudos e Leitura	Orientação de Estudos e Leitura
13:10 às 14:00	Orientação de Estudos e Leitura	Orientação de Estudos e Leitura	Oficina : Voleibol	Oficina : Futsal	Oficina : Voleibol
14:00 às 14:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
14:20 às 15:10	Oficina: Artesanato	Oficina: Artesanato	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Curricular da Educação Integral e Integrada da E. E. Maria Tangará.

Como demonstrado pelo quadro, houve uma redução na carga horária diária da Educação Integral e Integrada com relação ao ano anterior. Neste ano a carga horária dos alunos participantes da política estadual de educação em jornada ampliada é de 36h40 min e não mais de 50 horas como nos anos anteriores.

A alteração da carga horária foi realizada pelo colegiado escolar, fruto das reclamações sobre o cansaço dos alunos do tempo integral, como descrito anteriormente; a redução está amparada pelo ofício da SEE/SB/SIFEI n: 23/2017, de 8 de fevereiro de 2017, que trata das orientações sobre a distribuição da carga

horária para as turmas de educação integral em 2017. O ofício abriu a possibilidade e orientava que a carga horária das atividades deveria seguir o cadastro realizado no Programa Novo Mais Educação em novembro do ano anterior, e que as escolas poderiam optar por uma carga horária semanal de 35 horas, 36h40min ou 50 horas. No caso da escola estudada, como informado anteriormente, a opção foi a de 36h40min, em conformidade com o cadastro no PNME.

O quadro de profissionais ficou composto por quatro professores regentes de aulas e não mais de regente de turmas e aulas. Após as designações, permaneceram somente dois profissionais que haviam trabalhado no ano anterior (2016). As professoras contratadas para desenvolver as atividades de Acompanhamento pedagógico ficaram responsáveis por ministrarem aulas e acompanhar o almoço da turma. Uma delas estava lecionando pela primeira vez, e uma se responsabilizou pela turma de anos iniciais e a outra para os anos finais. Percebe-se, conforme quadro a seguir, que mesmo com a ampliação do número de turmas em tempo integral houve uma redução do número de docentes vinculados ao projeto devido à redução da carga horária da modalidade:

Quadro 12 – Professores da Educação Integral e Integrada da E. E. Maria Tangará (2017)

Macrocampos	Atividades	Professores
I - Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Professores I e II
II - Esporte e Lazer	Futsal	Professor III
	Voleibol	
III – Cultura, Artes	Artesanato	Professor IV

Fonte: Elaborado pela autora com base no currículo da educação integral (2017).

As escolas que contam com mais de quatro turmas de educação integral têm direito à contratação de um professor/coordenador para orientar e coordenar as atividades de educação integral, o que não é o caso da escola em questão, já que conta com apenas uma turma.

Assim, a única especialista da escola, a supervisora pedagógica, atende os três turnos: trabalha duas vezes por semana no turno matutino e duas no vespertino, tempo que tem que atender a demanda do tempo integral e das turmas de anos iniciais (1º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano) e do 1º ano do Ensino Médio e

outras atribuições do seu cargo. Após assumir a orientação pedagógica dessa turma, em agosto de 2016, relatou para a gestão a preocupação acerca da quantidade de tempo que os alunos estavam ficando dentro de sala, e com poucas atividades lúdicas. Também relatou que os professores das turmas regulares dos alunos no turno da tarde têm mencionado que os alunos estão ficando cansados, chegando até a dormir em sala e com queixas de dores de cabeça. A supervisora realiza uma reunião de módulo II uma vez ao mês no sábado, com cinco horas de reunião pedagógica junto a todos os professores da escola, incluindo os professores da educação em tempo integral.

É possível perceber, com base nas atas de Resultado Final, que os alunos da educação integral são mais frequentes apenas no primeiro trimestre do projeto e, como demonstrado pela tabela abaixo, a frequência anual desses alunos é inferior a metade da carga horária anual prevista para os respectivos anos.

Tabela 9 –Frequência dos alunos do tempo Integral (2012 a 2016)

Frequência dos Alunos do Tempo Integral da E. E. Maria Tangará				
Ano	Carga Horária Anual	Alunos que cumpriram acima de 75 % ou mais da carga horária anual	Alunos que cumpriram entre 50 % a 75% da carga horária anual	Alunos que obtiveram frequência inferior a 50% da carga horária anual
2012	805'00	10,53%(6)	40,36% (23)	49,11%(28)
2013	770'50	34,28 %(12)	25,71 %(9)	40,01 %(14)
2014	708'20	49,99 % (18)	5,56 %(2)	44,45 %(16)
2015	583'20	42,43 %(14)	12,12 %(4)	45,45 %(15)
2016	833'20	29,03%(9)	29,03%(9)	41,94%(13)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Atas do Resultado Final da Educação Integral (2017).

Os alunos entram em conflitos constantemente, com agressões verbais aos colegas e professores, agressões físicas, desentendimentos verbais por materiais, objetos e pertences, há muitos registros relacionados à questão da sexualidade e alguns conflitos ocorridos tiveram origem fora do ambiente escolar. No ano de 2015, totalizaram 126 registros no Livro de Ocorrência Disciplinar, apresentando uma média mensal de 18 registros.

Outro aspecto importante para ser problematizado é o fato de que a ampliação da jornada escolar com a execução de atividades no contraturno escolar exige, conseqüentemente, a ampliação dos recursos financeiros. A Educação Integral salta aos olhos de muitos gestores e comunidades escolares devido aos

valores que têm sido creditado às caixas escolares nos últimos anos, com destaque para os anos de 2012, 2014 e 2015.

A Tabela 9 apresenta a relação dos recursos financeiros recebidos por meio da Caixa Escolar para a alimentação escolar dos alunos do tempo integral e para a manutenção e custeio das atividades.

Tabela 10 –Recursos financeiros destinado a E. E. Maria Tangará para a educação em tempo Integral pelo Governo Estadual (2012 a 2016)

Ano	Valor	Objeto	Fonte
2012	6.545,00	Alimentação escolar	Tesouro
2012	3.000,00	Material de consumo e/ou serviços	QESE ¹⁵
2012	4.500,00	Material de consumo e/ou serviços	Tesouro
2012	3.100,00	Material de consumo e ou serviços	Tesouro
2013	4.920,00	Alimentação Escolar	Tesouro
2013	4.500,0	Material de consumo e/ou serviços	QESE
2014	2.240,00	Alimentação escolar	Tesouro
2015	3.920,00	Alimentação escolar	QESE
2016	1.750,00*	Material de consumo e/ou serviços	Tesouro
2016	3.000,00*	Alimentação escolar	QESE

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Sistema de Transferência de Recursos Financeiros para as Escolas - *Valor pago parcial.

Através dos recursos da alimentação escolar, são oferecidos aos alunos um lanche e o almoço, que são preparados de acordo com o cardápio de 2014 da Secretaria de Estado de Educação para o PROETI. Com os recursos da manutenção e custeio, são feitas aquisições de gás, materiais de higiene, de limpeza transporte dos alunos, artigos de papelaria, livros, materiais de esporte. A escola, entretanto, não recebeu recursos para a manutenção e custeio no ano de 2014, sendo feito um crédito no final do ano em 2015. Nesses anos as despesas foram custeadas com recursos do programa Mais Educação, embora algumas delas tenham acabado sendo executadas com recursos do ensino regular devido à natureza das despesas, conforme autorização da SEE.

Outra fonte de recursos significativa da Educação Integral veio do Programa Mais Educação, nos anos de 2014 e no ano de 2015, em que a escola recebeu o montante de 30 mil reais, conforme Tabela abaixo:

¹⁵QESE: Quota Estadual do Salário Educação.

Tabela 11 –Recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal, pelo PME e PNME (2014 a 2016)

ANO	VALOR	OBJETO
2014	15.000,00	Capital e Custeio - Programa Mais Educação
2015	15.000,00	Capital e Custeio - Programa Mais Educação
2015	2.800,00	Alimentação escolar - Vinculados ¹⁶
2016	3.000,00*	Alimentação escolar - Vinculados
2016	5.244,00	Capital e Custeio - Programa Novo Mais Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Sistema de Transferência de recursos financeiros para as Escolas - *Valor pago parcial

Deste valor, já veio determinado quanto deveria ser utilizado para custeio e para a aquisição de material permanente. O recurso foi executado pela Caixa Escolar seguindo as orientações e as resoluções. O manual do Programa Mais Educação apresentava uma relação com sugestões de itens de custeio e de capital que poderiam ser adquiridos para a execução das atividades, itens que foram adquiridos nos dois anos.

Nos macrocampos Comunicação: Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica e Educação em Direitos Humanos foram adquiridos um projetor de slides, notebook, televisores, aparelhos de som, DVDs, máquina fotográfica. No macrocampo Esporte e Lazer, para o desenvolvimento da oficina de futsal, foram adquiridos bolas, coletes, apitos e redes. No macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial foram adquiridos tablados para os alunos pintarem, papéis e tintas. E por fim, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico foram adquiridos diversos jogos pedagógicos, material dourado, atlas, globo, mapas, microsystem, entre outros. Os materiais permanentes passaram a integrar o inventário de bens móveis da escola e também são utilizados pelos alunos do ensino regular nos momentos que não estão sendo utilizados pelos alunos do tempo integral, pois muitos deles são os únicos equipamentos dessa natureza que a escola dispõe.

A falta de orientações pedagógicas é outro fator que dificulta o desenvolvimento das atividades. A equipe escolar responsável pelo projeto conta apenas com os manuais de boas práticas, o Manual do Programa Mais Educação, a versão preliminar do documento orientador das ações de Educação Integral da Secretaria de Estado de Educação e com a resolução da SEE n^o 2749, de 14 de abril de 2015. O Centro de Referência Virtual do professor traz diversas orientações pedagógicas e roteiro de atividades para o ensino regular; é um grande suporte

¹⁶Vinculados: Transferência de recurso da união vinculados a educação.

pedagógico para os professores, mas não apresenta orientações pedagógicas para a Educação Integral e Integrada.

A falta de capacitação é relatada pelos professores da Educação integral. Desde que assumimos a gestão da escola, em 2012, os professores passaram apenas por uma capacitação, realizada em 24 de julho de 2014 na cidade de Pitangui. Foram convidados para participar da capacitação a professora regente e o professor de educação física, os únicos professores do PROETI e a supervisora pedagógica da época. A capacitação foi realizada pela Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e não contou com a participação dos gestores. Destes profissionais, apenas o professor de Educação Física continua na escola.

Para a implementação da proposta, o documento orientador (2015) previa que fosse realizado um mapeamento dos territórios (bibliotecas, museus, clubes, entre outros) para buscar as multiplicidades dos agentes e instituições que de alguma forma pudessem vir a contribuir para o processo educativo das crianças e que a educação em tempo integral fosse “abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa”, de prever o desenvolvimento de atividades por parceiros, ou com a participação de membros da comunidade de instituições públicas ou privadas; no entanto, a escola nunca estabeleceu, até o momento, nenhuma ação colaborativa nesse sentido (MINAS GERAIS, 2015, p.5).

A política de educação integral aponta para um modelo de gestão democrático e participativo. Para a concretização da concepção de educação integral em tempo integral é fundamental a interação da escola com a comunidade e com os atores sociais, pois garantir uma formação integral exige mais do que a ampliação do tempo na escola, mas o compromisso da sociedade em geral, um projeto pedagógico diferenciado, ampliando as experiências e vivências dos alunos.

É objetivo do projeto Educação Integral ir além do trabalho com os currículos do ensino regular e visar à formação integral dos alunos por meio da ampliação do tempo, dos espaços com novas oportunidades educativas. As metodologias adotadas na escola até o momento não conseguem fazer com que todos os alunos interajam satisfatoriamente.

E, a partir da minha percepção enquanto gestora e participante desse processo, entendo que a concepção e a compreensão dos sujeitos que conduzem o programa de educação integral na escola precisa ser aprimorada no que diz respeito

aos próprios elementos da equipe escolar, no estudo sistemático e aprofundado das orientações, das diretrizes e das resoluções que regem a Educação Integral. É preciso também aprofundar em outros aspectos que foram já relatados, como a baixa frequência dos alunos nas oficinas, a indisciplina em sala de aula, o desenvolvimento das atividades concentradas mais no interior da escola e em sala de aula e com poucas atividades lúdicas, essa grande parte de tempo na escola, a falta de formação dos professores e a falta de capacitação, ausência de parceiros e atores sociais. A partir disso seria possível alcançar, então, o pleno desenvolvimento do aluno, proporcionando novas experiências e aprendizados, ampliando a abrangência curricular e, conforme orienta a normativa do programa, “compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais” (SEE, 2015, p.2).

Diante desses relatos, a questão que se coloca nesta pesquisa é tentar compreender de que maneira a equipe gestora e docente pode agir para a superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Maria Tangará. Concentram-se, desta forma, os desafios na gestão do projeto, bem como a maneira pela qual a concepção de Educação Integral foi assimilada na escola e pela escola e como está sendo desenvolvida na prática a organização do tempo quanto a do espaço escolar.

Assim, nesse primeiro capítulo foi apresentado o histórico da educação integral no Brasil, experiências de projetos de ampliação tempo escolar, caracterizando o contexto em que foi implantada a política de Educação Integral em tempo integral no Brasil e em Minas Gerais, bem como a organização do sistema estadual de ensino ao qual pertence a escola. Foi destacada a relevante contribuição dos precursores, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na busca de uma educação que visa à formação integral do aluno e também os marcos legais da educação integral. Foram apresentados os aspectos operacionais da ampliação da jornada escolar em Minas Gerais desde 2007 e, em seguida, foi apresentada a descrição do contexto escolar em que se deu a implementação do tempo integral na escola analisada e as evidências que deram origem a esse caso de gestão.

Entretanto, essa política de educação em tempo integral tem se deparado com muitos desafios, que vão desde a redução orçamentária, passando pela carência na formação dos professores, além de melhorias na infraestrutura das escolas e na manutenção das atividades até as práticas desenvolvidas em sala de

aula. Ao passo que o PME abre grandes possibilidades, ele também aponta para a precarização do trabalho docente, o que é copiado pelo governo estadual de Minas Gerais ao propor que as oficinas desenvolvidas na escola possam ser ministradas por “parceiros da escola”, estagiários, entre outros, bem como conclamara a sociedade civil a participar de ações da educação, seja na escola ou fora dela.

A escola analisada acolheu a proposta de educação em tempo integral desde a sua expansão pelo estado, ocorrida em 2007, a princípio com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, focando no atendimento aos alunos em situações de vulnerabilidade. Desde então, a escola oferece todos os anos jornada ampliada para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, expandido em 2017 para os alunos dos anos finais. Nestes dez anos de oferta de uma educação em tempo integral, este projeto significou muito para a comunidade escolar, desde o atendimento dos alunos em situações de vulnerabilidades, da melhoria da aprendizagem, apontando para a ampliação do tempo com atividades que perpassam diversas áreas do conhecimento, considerando outros territórios educativos. Mas também se deparou com muitos desafios, entre eles a falta de formação docente e de capacitação da equipe gestora, em muitos momentos de recursos, espaços, a descontinuidade das propostas do projeto, além de outros fatores a serem pensados como a frequência dos alunos ao projeto, o currículo, a organização do tempo e o espaço.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise da implementação da Educação Integral na escola estudada e o percurso metodológico adotado, tendo como objetivo analisar como os envolvidos acolhem a política de educação integral em tempo integral. Foi realizada também uma revisão de literatura com base em teóricos que debatem o tema no cenário educacional, como Cavaliere (2002), Guará (2009), Moll (2008), Coelho (2009), entre outros, que foram tomados como referencial teórico para a análise dos dados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA

Esse capítulo tem como proposta trabalhar elementos que auxiliem na compreensão do problema descrito no capítulo anterior a respeito da percepção e do acolhimento da proposta da política de educação em tempo integral pela equipe gestora e docente. Para fundamentar a análise, o Capítulo 1 abordou experiências diversas e significativas de educação integral em tempo integral que contribuíram para o entendimento do cenário em que foi criada e implantada essa política em nível estadual. Também foi apresentada uma descrição detalhada da sua implementação no contexto analisado.

Nessa perspectiva, é importante fazer um estudo sobre a educação integral em tempo integral e sua concepção de formação completa do estudante por meio da literatura e uma análise aprofundada desse contexto escolar através de diferentes instrumentos de pesquisa. Assim, esse capítulo está estruturado em três seções. A primeira apresenta os fundamentos teóricos, conceitos importantes para a compreensão dos três eixos de análise da implementação do projeto de educação integral em tempo integral na escola. Na segunda seção estão apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, que foram análise documental, entrevistas e grupo focal. E, por fim, a terceira seção apresenta a análise dos dados coletados sobre como a equipe gestora e docente compreende e acolhe a proposta da educação de tempo integral.

2.1 Pressupostos teóricos da educação integral em tempo integral

A política de educação integral em tempo integral implantada no estado de Minas Gerais traz em seu cerne a concepção de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação e conceitos de reconhecidos teóricos brasileiros que tratam o tema.

Para subsidiar a análise dos dados do referencial teórico foi organizado em três eixos de análises. O primeiro eixo trata da Concepção de Educação Integral e currículos em tempo integral, em que serão abordados os conceitos de teóricos que discutem o tema, como Guará (2009), Cavaliere (2002), Gonçalves (2006), Coelho e Hora (2009), Coelho (1997). Para o segundo eixo, Tempos e espaços na Educação

Integral, foram tomados como referência Coelho (1997), Gonçalves (2006), MEC (2011), Moll (2008). E, para o eixo Gestão do tempo integral, foram escolhidos Paradela (2016), Linhares e Coelho (2008), Alarcão (2001), Coelho (1997), Vinha *et al* (2016) e Costa (2010).

2.1.1 Concepções de Educação Integral e currículo(s) em tempo integral

A educação em tempo integral surgiu, segundo Guará (2009), como uma possibilidade para o alcance da equidade educacional e também em decorrência da necessidade de proteção dos grupos menos favorecidos da população infanto-juvenil, que estavam sujeitos a situações de risco pessoal e social. Muitas vezes a ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades diversificadas do horário ampliado. As bases da educação integral, de acordo com essa autora, “estão fundamentadas na teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança” (GUARÁ, 2009, p.67).

A teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1989), conforme nos mostra Guará (2009), aponta para uma série de processos “em que as particularidades dos educando e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. Segundo essa autora, essa concepção de educação integral está associada à formação integral e agrega a ideia de homem integral, uma

ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2009, p.16).

Esse entendimento de educação integral preconiza ao estudante a oportunidade de aperfeiçoamento humano, realçando a perspectiva humanística de educação, que aponta para a “necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito “cognitiva, afetiva, ética, lúdica, estética, biológica” (GUARÁ, 2009, p.16).

Essa *perspectiva humanística* da educação em tempo integral como formação integral apontada pela autora implica em compreender o processo educativo como condição de ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano, o que implica na

experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-lhes as alternativas mais adequadas a cada situação (GUARÁ, 2009, p.67).

Nessa concepção, os alunos são considerados em suas múltiplas dimensões e também, como demonstrado por Gonçalves (2006), como um sujeito multidimensional, corpóreo, com afetos e que está imerso num contexto de relações, enfim, é percebido em sua “dimensão biopsicossocial”.

O sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, 130).

Outra perspectiva de educação em tempo integral é apontada por Cavaliere (2002). Essa autora entende que a educação em jornada ampliada está baseada numa concepção de educação como *reconstrução da experiência*, em que as escolas precisam construir uma nova identidade sociocultural em que haja uma associação entre instrução, socialização e integração social, o que está relacionado a um projeto amplo de sociedade. A autora aponta que formação integral necessita de escolhas e experiências significativas, que devem estar relacionadas a mecanismos públicos e amplos de discussão, em que a própria prática educativa aprende com os meios que a geraram. Assim, ela aponta alguns elementos que são fundamentais para vida escolar; são eles

- a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos;
- b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola;
- c) permeabilidade às injunções sócio comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola;
- d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado;

[e]recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais (CAVALIERE, 2002, p. 266).

Para que a educação em tempo integral se concretize com formação integral e se torne possível no cotidiano das escolas, Coelho (1997) destaca que é preciso considerar a relação educação-cultura-saúde-trabalho, pois é imprescindível, em uma escola onde o espaço físico seja ampliado, que os trabalhos sejam integrados de modo que os agentes possam desenvolver com educadores, ou até mesmo com as crianças, um trabalho que desperte interesses (artísticos, culturais, entre outros) e fundamentado por uma postura crítica (qualidade política) por meio do confronto entre a realidade vivida e as reflexões realizadas. Esses agentes devem apresentar não só os problemas da comunidade local, mas também alternativas possíveis para que esses sujeitos tenham condições para superá-los ou modificá-los.

Sendo assim, para que a escola ofereça a educação integral em tempo integral, pode propiciar aos estudantes atividades diferenciadas, por meio de comunidades de aprendizagem educativas objetivando a sua formação completa em todas as dimensões, tornando-o um cidadão crítico, emancipado. Só assim essa política pública poderá contribuir de fato para o alcance da qualidade social para todos.

Quanto ao ambiente escolar, Gonçalves (2006) destaca que esse deve ser ressignificado, assim como as relações que se desenvolvem nesses “ambientes, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição” (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Essa concepção considera que outros atores, como as famílias, a sociedade em geral e a cidade também educam, formando uma comunidade de aprendizagem e apontando para um projeto coletivo de educação integral que envolve diversos atores, espaços, que podem proporcionar novas oportunidades e experiências a crianças e adolescentes que contribuem para o desenvolvimento integral desses sujeitos nas suas múltiplas dimensões, quais sejam, intelectual, emocional, física, social e cultural.

As comunidades de aprendizagem, segundo Torres (1996) correspondem a

uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências,

mas, sobretudo, de suas forças, para superar essas carências (TORRES apud BRASIL, 2011, p. 12)

A concepção de educação integral de Guará (2009) entende que a proposta de educação em tempo integral se refere a uma formação completa, que forme o aluno em todas as suas dimensões. Já Cavaliere (2002) aponta para outra uma educação com jornada ampliada como reconstrução da experiência em que há uma junção entre instrução/socialização/integração social por meio de um projeto educativo amplo. Essas concepções contribuem, cada qual a sua maneira, para a concepção de educação integral enquanto formação integral do sujeito, ampliando os espaços educativos, apontando para uma perspectiva de cidade educadora.

Assim, a ampliação da jornada escolar para uma jornada integral requer um novo olhar sobre a organização pedagógica e sobre o currículo escolar. É importante, então, que o currículo da Educação Integral se organize de modo a atender à ampliação das atividades escolares. Assim, diferentes concepções de educação integral estabelecem diferentes organizações curriculares.

Desta forma, essa perspectiva de educação integral não está restrita apenas ao tempo de escola e na escola, mas prevê possibilidades de integração expressas num currículo significativo, “daquilo que ocorre na escola com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo e pelo envolvimento de diversos atores e do poder público” (BRASIL, 2011, p. 21). O documento orientador das ações do PME explica que “um currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (BRASIL, 2011, p.16).

Coelho e Hora (2009) pontuam que um projeto de educação integral se materializa e forma na produção de um artefato denominado currículo. A diversificação curricular, segundo as autoras, corresponde a um “conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em uma sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades, de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis”, o que “corresponde a práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas” (COELHO; HORA, 2009, p. 180).

Para as autoras, a educação integral constitui um conjunto amplo “de atividades diversificadas, integrando e integradas ao currículo regular que possibilitam aos estudantes uma formação mais completa” (COELHO; HORA, 2009,

p. 180). Essas atividades diversificadas devem incluir conhecimentos gerais, cultura, as artes, a saúde, os esportes e o trabalho, que devem ser trabalhados em uma perspectiva crítica emancipadora.

Nessa mesma linha, Gonçalves (2006) afirma que a ampliação da jornada escolar só faz sentido se o horário ampliado representar uma ampliação de oportunidades e de situações que de fato promovam aprendizagens significativas e emancipatórias. Cita também que em termos de política públicas de educação a concepção de educação integral em tempo integral incorpora a ideia de “uma oferta ampla de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular”, implicando num aumento quantitativo e qualitativo (GONÇALVES, 2006, p.131)

Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 131)

De acordo com Coelho (1997) a qualidade social, almejada pela educação, consiste em ações educativas e pedagógicas de que participam agentes (alunos, professores, comunidade) e emergem dos princípios de “produção e socialização de conhecimentos e cotidianização do pensar sócio-histórico” (COELHO, 1997, p.53). Para a autora, a socialização de conhecimentos leva a um fluxo contínuo em que “tanto os conhecimentos advindos de sua cultura, e trazidos por ela para o cotidiano escolar, quanto aqueles oriundos das classes dominantes se mesclam e permitem a uma produção híbrida de conhecimentos” (COELHO, 1997, p. 54).

Cavaliere (2009) destaca que têm sido empregados dois modelos de organização de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas. O primeiro modelo adotado foi o modelo de “Escola de Tempo Integral”, que enfatizava o fortalecimento da escola com “mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p. 53). Esse foi o primeiro modelo ofertado em Minas Gerais com o PROETI.

O outro modelo, segundo a autora, é o de Aluno em Tempo Integral, no qual a ênfase está voltada para a oferta de atividades diversificadas, “fruto da articulação

com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 53). Esse modelo se enquadra na nova política de educação integral, apresentada pela nova gestão de governo estadual de Minas Gerais. Essa atual concepção de educação em tempo integral do estado apresenta o desenho de educação integral proposto pelo Programa Mais Educação do MEC, que trouxe novos caminhos a serem trilhados pelas políticas e conceitos a serem apropriados pelos atores da educação integral.

A ampliação do tempo de escola não garante a formação completa do estudante. As atuais políticas de tempo integral apontam para a ampliação do espaço educativo, das horas na escola, dos atores e de um currículo significativo, que compõe uma equação à qual devem ser adicionadas também as práticas pedagógicas e a formação do professor para que, assim, a educação em tempo integral possibilite uma formação integral.

A ampliação da jornada deve estar articulada com o currículo escolar de forma integrada, contando com o apoio do entorno, da escola e de parcerias com outras organizações governamentais e não-governamentais e do terceiro setor, que são fatores importantes na execução de uma política de educação integral mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, esportivas, de educadores populares com saberes reconhecidos.

A educação em tempo integral, na perspectiva de formação integral dos alunos da educação integral, não se efetiva apenas com a ampliação do tempo na escola. É preciso que esse tempo de permanência implique na ampliação de oportunidades de aprendizagem e que este tempo seja ampliado e tenha conexão com o turno regular ampliando a aprendizagem.

A educação integral em tempo integral pressupõe um trabalho articulado de atores sociais e institucionais (entre pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidades), ou seja, para que a Educação Integral responda com maior eficiência aos desafios propostos, ela deve ser capaz de olhar para as várias dimensões do indivíduo: física, intelectual, social, afetiva, não apenas sob a responsabilidade das secretarias de educação, mas compreender que as políticas intersetoriais de Educação Integral exigem articulação de saberes tempos e espaços planejados, avaliação e resultados.

2.1.2 Tempos e espaços na Educação Integral

[..] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares (MOLL, 2012, p. 118).

A ampliação do tempo escolar, segundo Moll (2012), implica na (re)significação do tempo e do espaço escolar, que são fatores relevantes e podem contribuir de forma significativa para a formação completa dos alunos.

Segundo Ferrari (2008), as escolas devem proporcionar às crianças uma formação integral, isto é, afetiva, intelectual e social. Essa ideia que representa uma revolução no ensino foi elaborada por Henri Wallon (1879-1962) por meio de sua teoria pedagógica, na qual o estudante leva para a sala de aula, além do corpo (cérebro), as suas emoções. A sua teoria gira em torno de quatro elementos que estão interligados; são eles: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Segundo ele, as emoções são um fator importante no desenvolvimento da criança, pois é por meio delas que a criança vai demonstrar seus desejos. Desta forma, deve estar num mesmo plano a afetividade, as emoções, o movimento e o espaço físico.

Conforme as ideias de Wallon, a escola infelizmente insiste em imobilizar, a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa (FERRARI, 2008, p.41).

A teoria walloniana enfatiza que a inteligência da criança evolui do conflito do seu eu com a realidade exterior, isto é, na solução do conflito do mundo da fantasia com o mundo real (símbolos, valores) que se dá a sua evolução. Desta forma, Wallon demonstra que o trabalho do professor deve contar com atividades e situações pedagógicas variadas, propõe uma cultura escolar mais humanizada, ou seja, que considera a criança com um todo; “a construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado” (FERRARI, 2008, p.41). É no momento que a criança está em confronto com o outro e com o meio que descobre a si mesma e se desenvolve intelectualmente.

No último século, o Brasil viveu experiências diversas de organização do tempo e do espaço escolar em escolas de tempo integral para atender aos alunos e permitir desenvolver atividades num “segundo turno”. Coelho (2009) destaca duas

experiências significativas distintas de organização do tempo e espaço escolar com vistas à formação integral dos sujeitos. A proposta de escolas em tempo integral de Anísio apresentou a organização em dois espaços: a escola regular, na qual os alunos recebiam as atividades da escola regular, e outro espaço, planejado para que os alunos recebessem as atividades diferenciadas no contraturno, complementando a sua formação. Ambos dentro da mesma dependência escolar, porém em blocos distintos. Já a proposta de Darcy Ribeiro contava com a utilização do mesmo espaço escolar, mas com a integração entre as atividades do turno regular com as atividades do contraturno (COELHO, 2009).

Na perspectiva de Coelho (1997), o desenvolvimento das atividades de uma escola de tempo integral não deve ficar restrito à sala de aula. Para ela é importante que o espaço físico da escola seja ampliado com atividades dotadas de intencionalidades educativas “capazes de proporcionar a essas crianças a ampliação de seu universo de referências” (COELHO, 1997, p.57). A ampliação do tempo e do espaço deve significar também a ampliação de oportunidades de aprendizagem, por meio de um trabalho integrado. Segundo a autora, a relação tempo-espaço-qualidade emancipadora se concretiza por meio de atividades complementares desenvolvidas de forma integrada e em espaços diferenciados, como bibliotecas, gramados, hortas, clubes, núcleos de saúde entre outros:

Para que essas atividades complementares se constituam realmente em qualidade emancipada é necessário que estejam *integradas*. Integração deve ser entendida como fazer parte de um contexto educativo onde haja fundamentos e princípios norteadores (COELHO, 1997, p. 57).

A educação integral, nesse molde, pressupõe articulação com a cidade educadora. A proposta do Programa Mais Educação, do Governo Federal, destaca que a cidade deve ser vista como uma “grande sala de aula” que tem potencial para “educar”, pois proporciona diversas oportunidades socioeducativas, que ensinam comportamentos e atitudes. Essa perspectiva teve como fonte de referência o Movimento das Cidades Educadoras de Barcelona:

O movimento das Cidades Educadoras, iniciado na década de 90 em Barcelona, despertou a consciência de que as pessoas que moram em uma cidade são educadas pelo modo como suas ruas, vielas e praças são estruturadas e usadas, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, pelas diferentes formas como os seus moradores habitam, trabalham, se transportam

e se comunicam. Pense em um jovem que vive na periferia (BRASIL, 2011, p.9).

Assim, além de museus e bibliotecas, outros espaços da cidade também se tornam educativos ao serem vistos com novos olhares, e “o ambiente social se transforma num espaço de aprendizagem” (BRASIL, 2011, p.10). As ruas, praças, empresas, indústrias e as pessoas formam, então, comunidades de aprendizagem que se estendem para além dos muros da escola.

Segundo Gonçalves (2006), esses ambientes têm a potencialidade de oferecer diversas oportunidades educativas, ao proporcionar um novo olhar sobre as relações. O autor ressalta a importância de se inovar, seja no modo como uma sala de aula está organizada, no arranjo das carteiras, na exploração de outros espaços na escola e fora dela.

Nessa linha, Moll (2008) destaca que “cidade educadora” implica na conversão do território urbano num território intencionalmente educativo. Para ela, Educação Integral pressupõe escola pública de qualidade e para todos, que deve estar em articulação com os espaços, com as políticas e atores envolvidos. A cidade “pode oferecer experiências contínuas e significativas em todas as esferas da vida do aluno”, que, em articulação com a escola, dará novos sentidos aos conteúdos e à própria experiência escolar (MOLL, 2008, p.14).

O patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (MOLL, 2008, p.14).

Para que a escola programe uma proposta de educação em tempo integral, segundo Moll (2008) é importante que ela reaproxime o tempo do aluno (sua história, suas experiências, sua cultura) com o tempo da própria escola, ou seja, com os saberes escolares, com os conteúdos. Nesta perspectiva, as escolas precisam considerar os saberes, as memórias, história dos sujeitos do entorno com os quais trabalha para que esta aproximação contribua para a formação do educando em suas múltiplas dimensões.

Além dessa perspectiva de educação integral em tempo integral que engloba a cidade num amplo processo educativo, existem outras perspectivas de educação integral em tempo integral que são desenvolvidas dentro da unidade escolar.

De acordo com Pereira e Vale (2013, p. 5), a escola é entendida como “estação de conhecimento” e as práticas educacionais como estação de conhecimento contextualizado”. Com o objetivo de favorecer a formação integral, a sala de aula deve proporcionar ao estudante, além de um espaço em que ele se sinta acolhido e seguro, a sensação de bem-estar. Como citam Pereira e Vale (2013), a sala de aula deve:

ser pensada didaticamente a fim de se instrumentalizar organicamente situações de aprendizagem e desenvolvimento, que capacitem aos educandos compreender e expressar o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal etc.), à proporção que se reconheça o processo de ensino/aprendizagem como uma realidade multidimensional tanto cognitiva quanto afetiva.(...) O espaço físico e social das instituições escolares, observando-se símbolos, ludicidade, aspectos sensoriais e psicomotores, sob os liames da educação integral, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos aprendentes (PEREIRA; VALE, 2013, p.5-6).

Como afirma Pereira e Vale (2013), é de suma importância que na educação de tempo integral sejam desenvolvidas atividades que trabalhem com a linguagem simbólica, explorem a ludicidade e estimulem aspectos sensoriais e psicomotores.

Coelho (2009) cita que há estudiosos que apontam que as atividades de educação integral devem considerar outros espaços e “outros atores e que a ampliação do tempo escolar deve estar acompanhada de atividades interessantes e instigantes, dotadas de intencionalidade pedagógica” (COELHO, 2009, p.94). A autora cita, ainda, que somente o ambiente interno da escola não oportuniza a formação integral do sujeito. Esses estudiosos

pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na para além da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas fora do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha (COELHO, 2009, p.94).

Segundo a autora, há outros que defendem que a formação integral do aluno deve ocorrer a todo momento, mas não somente no espaço ou fora deste. As

atividades de educação integral precisam ser significativas e ocorrer nos diversos momentos de aprendizagem.

A necessidade de ampliação do tempo não é correlata à realização de atividades que construam a educação integral. Esses estudiosos acreditam que a intensidade educativa independe da extensão do tempo na escola ou fora dela, ou seja, os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão-somente, a relação educação integral e tempo (COELHO, 2009, p.94).

Arroyo (2012) destaca que os programas e projetos de educação integral, através da organização e ampliação dos tempos-espacos, podem contribuir de forma significativa para uma vivência mais justa da infância-adolescência da classe popular. O autor destaca a importância dos diferentes espacos escolares para formação integral dos alunos e ressalta que ampliar as experiências exige diversificar espacos e ir “além da sala de aula”, que, segundo ele, “tornam-se espacos de reclusão de mestres e alunos” (ARROYO, 2012, p.44). Nesse sentido, o autor aponta para a ampliação das funções da escola: articular o direito ao conhecimento com a cultura do aluno, com as ciências, artes, esportes etc.

Outro fator importante destacado pelo autor refere-se à superação do dualismo – turno normal e turno extra, em que, no turno normal as escolas desenvolveriam suas funções clássicas de “ensinar-aprender conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aulas”, esquecendo-se das dimensões da formação como os valores, do corpo e suas linguagens, deixando, desta forma, para o turno extra as atividades de formação integral, como as lúdicas, as culturais entre outras (ARROYO, 2012, p. 45).

Nessa perspectiva, Giolo (2012) destaca que, no atual modelo de educação, as atividades do “contraturno” têm ocupado papel mais relevante. Ressalta que a educação integral não deveria apresentar essa “divisão” turno-contraturno, pois o que ocorre é a ampliação do tempo escolar, embora sejam acrescentadas outras atividades de formação complementar que não teriam como ser desenvolvidas apenas em um turno. No entanto, aponta que essas atividades devem apresentar conexão com os conteúdos escolares.

Rabelo (2012) destaca que o *espaco escolar* na concepção de tempo integral é concebido como *território educativo*, território este que não está delimitado pelos “muros da escola, mas trata-se de um espaco de aprendizagem sem limites, sem

cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, da expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida” (RABELO, 2012, p. 125).

A educação integral em tempo integral pode se desenvolver dentro da própria escola, com a ressignificação dos espaços escolares. Nesse caso, a extensão do tempo e espaço deve ser pensada pela escola para que não se reproduza as atividades do turno regular. Ela pode contar também outras formas de organização do espaço e incorporar outros espaços educativos. Nesse sentido, a cidade deve ser entendida em sua perspectiva educadora, seja com os atores escolares ou com o apoio de novos atores.

É necessário considerar o espaço físico e simbólico na qual a escola está inserida e também o processo de aprendizagem e saberes da escola pública, levando em conta a socialização da escola na cidade e a contribuição que esta possa fazer na transformação e formação do aluno.

A ampliação do tempo e do espaço escolar por si só não garante a formação integral dos alunos da educação integral, pois esta ampliação deve incorporar atividades dotadas de intencionalidades educativas e pedagógicas, com atividades diferenciadas, envolvendo as diversas dimensões do aluno, com tempo flexível, almejando assim o seu desenvolvimento.

Desta forma, a educação em tempo integral implica num trabalho integrado entre o trabalho educativo desenvolvido dentro da escola, as atividades desenvolvidas na “cidade educadora” e as atividades do turno regular. Nesse sentido, é fundamental a organização do trabalho pedagógico da escola e as relações entre os atores.

A política da educação integral deve ultrapassar a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais; busca-se discutir e construir espaços de participação nas escolas, favorecendo o processo ensino aprendizagem nas perspectiva inclusiva, de cidadania e do respeito aos direitos humanos.

Após a discussão teórica das diferentes concepções de educação em tempo integral, do espaço e do tempo escolar e suas implicações no currículo escolar, esta pesquisa traz, como terceiro eixo de análise, a gestão do tempo integral, apresentado a seguir.

2.1.3 Gestão do tempo integral

A atual política de educação em tempo integral da rede estadual de Minas Gerais - Educação Integral, além de uma proposta da concepção de uma formação integral em jornada ampliada, aponta para novas relações entre os atores envolvidos no processo educativo. Segundo Lomanaco e Silva (2013), isso tem colocado

em xeque várias ideias até então hegemônicas, e adotando outras que vêm dar um novo tempero à escola: educar (quando fora do âmbito familiar) passa a ser tarefa de toda a sociedade (família, escola e comunidade), realizada por diferentes atores que ensinam, transmitem e trocam conhecimentos diversificados (SILVA; LOMANACO, 2013, p. 66).

Como destacado pelos autores, falar em educação integral em tempo integral pressupõe romper com barreiras e a compreensão do sentido de uma “educação integral” em tempo integral que perpassa por atores, currículos, espaços e relações. Nesse sentido, equipe gestora, docente e comunidade devem apresentar uma relação de integração e cooperação unidas em prol da formação integral do aluno.

Nessa linha, o gestor escolar desempenha papel fundamental no processo de implementação da política de educação integral em tempo integral na escola, seguido de uma integração entre a escola e a cidade, do poder público, entidades privadas e de setores sociais no processo de formação integral dos estudantes.

Lomanaco e Silva (2013) destacam que a educação em tempo integral

é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e, para isso, é preciso um novo arranjo educativo em conexão com todo o Município, na oferta de ações intencionais e intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber e do desenvolvimento humano e social por meio da ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, implicando na atuação de muitos sujeitos na tarefa de educar e cuidar integralmente (LOMANACO; SILVA, 2013, p. 65).

A educação em tempo integral aponta para um rearranjo educativo, uma conexão da escola com outros territórios, considerando outras esferas e a atuação de novos agentes educativos, como famílias, pessoas da comunidade, ONGs, empresas, entre outras.

Segundo Giolo (2012, p.101), “o que garante o sucesso do trabalho escolar é, entre outros elementos, a organização do tempo de forma a permitir ação metódica

de professores e de alunos em direção ao conhecimento”. Cita também a importância do trabalho integrado entre professores do turno regular e do contraturno, acompanhando e/ou orientando as atividades.

É preciso reconhecer, então que a condição de exequibilidade da política pública voltada para a educação integral assentasse na vivência de um conceito que têm apresentado como potencialidade: a intersetorialidade (GIOLO, 2012, p. 101).

Giolo (2012) destaca a importância da intersetorialidade, ao qual o Programa Mais Educação vai acrescentar outro conceito, o de *governança*. O programa aponta para um pacto entre os entes federados, prevê ações de outros ministérios, como o de Desenvolvimento Social e Combate à fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e outros desde que previstas nos PPP das escolas.

A tarefa de formar os alunos em suas múltiplas dimensões, proposta da atual política de educação integral do governo estadual e federal, não é tarefa exclusiva da escola, mas também do poder público, da sociedade em geral e das famílias, por meio de uma gestão compartilhada, desenvolvida num clima de cooperação.

Uma cultura de cooperação, a atitude do diálogo e o trabalho coletivo são elementos chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral (PACHECO; TITON, 2012, p. 152).

Nas escolas de tempo integral, é de suma importância o desenvolvimento de trabalho cooperativo, mediado pelo diálogo. Segundo Paradelo (2016), o gestor escolar deve possibilitar o desenvolvimento profissional dos seus liderados e fornecer-lhes orientações, tendo em vistas a execução de ações, apontar direções, mobilizar e estimular a equipe em prol do sucesso dos programas e projetos educacionais.

A gestão do tempo integral pressupõe o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes dos agentes educativos, mudanças nas relações, apontando um modelo de gestão participativa. Nesse sentido,

os gestores escolares devem possibilitar na escola a criação de ambientes participativos, uma vez que não decide sozinho, a implementação da atual política de educação integral, deve envolver a participação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais servidores, entidades) e a sociedade geral, uma gestão participativa. O gestor deve conhecer

bem as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto e orientar a reelaboração do projeto político da escola, considerando as particularidades, quanto a Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, para uma escola que oferece a opção curricular de tempo integral (PINTO, 2013, p. 64).

Como demonstrado pela autora, o gestor escolar deve ter conhecimento das diretrizes da política de educação integral; na função de líder, cabe a ele orientar a reelaboração da proposta pedagógica da escola sob a sua gestão, partindo de um diagnóstico da escola.

Os projetos políticos pedagógicos das escolas devem prever o planejamento das atividades do contraturno de modo que elas apontem uma conexão com as atividades do turno regular por meio de um trabalho integrado e interdisciplinar.

De acordo com Linhares e Coelho (2008), escolas eficazes são aquelas em que os gestores agem como líderes pedagógicos e contam com a integração entre os professores; afirmam ainda que escolas bem direcionadas refletem uma “cultura de reforço mútuo das expectativas, que compreende interações entre funcionários, e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula” (COELHO; LINHARES, 2008, p.5). Desta forma, o poder de transformação de uma escola está relacionado ao clima relacional que advém dos educadores que nela atuam, por meio do diálogo, do partilhar. Assim, uma gestão participativa

caracteriza-se por uma troca de atuação consciente, pela qual os membros de uma escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escola, de sua cultura e de seus resultados educacionais (COELHO; LINHARES, 2008, p. 2).

As autoras explicam que uma gestão participativa faz com que a equipe escolar sinta-se mais motivada e corresponsável pelo trabalho, o que vai refletir também no clima escolar. Um clima positivo favorece a implementação de ações e projetos.

Segundo Vinha *et al* (2016, p. 104), o clima é um “conceito-chave no planejamento do trabalho nas unidades escolares”. A criação de um clima positivo requer uma gestão inovadora, que esteja “aberta às mudanças”, que valorize os atores de sua comunidade, que seja mediado por diálogo e um trabalho coletivo, permitindo o desenvolvimento da sociabilidade e despertando o sentido de

pertencimento. Nesse sentido, a implementação do Projeto de Educação Integral necessita de um clima positivo; a escola deve estar em constante diálogo e aberta à comunidade, para a efetivação dessa política.

Pacheco e Titon (2012) destacam a importância da elaboração de um projeto coletivo de educação integral, contemplando ações que objetivem o encontro entre o mundo da escola e a vida dos alunos, ou seja, um encontro dos saberes escolares com experiências educandos. Para isso, ressaltam os respectivos autores, é preciso reconstruir papéis, redefinir tarefas e ampliar os atores envolvidos.

O projeto político pedagógico de uma determinada comunidade educativa, construída coletivamente, constituindo-se uma forte marca de sua identidade e, é ao mesmo tempo, a expressão singular de um amplo projeto político e a tradução de trajetórias, necessidades, interesses e possibilidades locais (PACHECO; TITON, 2012, p. 153).

O PPP é o norteador do trabalho educativo, como citaram os autores, a identidade da escola. O comprometimento com formação do educando em todas as suas dimensões passa por processos de gestão tendo em vista a melhoria de resultados e também de formação continuada, dentro das escolas e de ações previstas no seu projeto educativo.

Essa formação pode constituir-se em espaços para a construção de competências e de identidades; delineamento de papéis e a partilha de responsabilidades; a visibilidades das representações sociais; o confronto das trajetórias individuais; a compreensão de conflitos epistemológicos e para o questionamento de culturas profissionais e institucionais (PACHECO; TITON, 2012, p. 153).

A formação continuada nessa perspectiva aponta que esses elementos sejam reinterpretados, segundo Titton e Pacheco (2012), por meio de uma pedagogia de investigação e de reflexões. Reflexões sobre currículo, sobre práticas, entre outros aspectos, sobre “oportunidades para que esses elementos sejam reinterpretados sob múltiplos olhares, contemplando diferentes visões de mundo” (PACHECO; TITON, 2012, p. 153).

De acordo com Coelho (1997), o processo emancipatório, proposto pela nova concepção de educação integral enquanto formação completa do indivíduo exige que o professor desempenhe um papel de coadjuvante, “sua constante atualização e aperfeiçoamento permite-lhe a necessária reflexão crítica em sua formação profissional” (COELHO, 1997, p.55). Nesse sentido, a autora apresenta o tríplice

papel do professor: de docente (ensino), pesquisador (pesquisa) e agente capaz de intervir na realidade. O professor deve ser, além de mediador no processo de construção do conhecimento, estar em constante atualização de modo a favorecer a aproximação do “mundo da escola” do “contexto do aluno”.

Nesse sentido, a escola precisa ser, segundo Alarcão (2001), reflexiva e mais dinâmica para adequar-se às novas demandas da sociedade. Essa transformação envolve decisões políticas, administrativas e pedagógicas, uma mudança na cultura que se vive na escola, mudanças estas que devem partir de si própria e não de instâncias superiores, pois é a comunidade escolar que dá sentido à existência da escola, com espaços abertos a participação e ao diálogo, com a descentralização de poder e com um trabalho conjunto.

Desta forma, a implementação da educação integral em tempo integral em sua concepção de formação integral dos alunos não se efetiva apenas com a ampliação do tempo, de pessoas e de recursos, mas com práticas diversificadas e atividades educativas significativas. Para tanto, a gestão do tempo integral na escola deve considerar, além do fator tempo e espaço, as relações.

A escola não é o único “local” de formação integral; ela deve estar conectada com a cidade e deve-se considerar outros agentes, como as famílias e outros parceiros. A gestão do tempo integral, nesse molde, está vinculada ao modelo de gestão participativa, estreitando assim a distância entre o mundo da escola e o mundo do aluno. Desta forma, é de suma importância a participação da comunidade escolar no processo educativo.

A ampliação do tempo na escola deve contar, também, com um trabalho de cooperação entre os atores dos dois turnos, entre docentes e equipe gestora, em constante reflexão, para favorecer a aprendizagem dos alunos, sua formação completa.

Para que a ampliação do tempo de permanência na escola signifique educação integral, faz-se necessário que os gestores e educadores façam mais gestão das relações (institucionais e interpessoais), das redes intersetoriais e da integração com a cidade, compartilhando projetos num clima de cooperação e na divisão de competências.

2.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Essa seção apresenta a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso consiste numa “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico”; trata-se de um método qualitativo que tem sido bastante utilizado em pesquisas no campo das Ciências Sociais. Schramm (1971) cita que a “essência o estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão, ou um conjunto de decisões, seus motivos, implementações e resultados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60).

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), busca responder a questões mais particulares porque trabalha com um universo de significados, valores e atitudes, realidades que não podem ser quantificadas através de números. A autora relata que uma pesquisa qualitativa se distingue da pesquisa quantitativa por sua natureza: enquanto a qualitativa baseia-se no mundo “dos significados das ações e relações humanas”, a quantitativa fundamenta-se no trabalho com estatísticas, por meio de métodos e técnicas” (MINAYO, 1994, p.21). Ela esclarece ainda que os dados qualitativos e quantitativos não divergem; pelo contrário, se complementam, “excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p.21).

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural. Na visão destes autores, as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas *in loco*. Outro aspecto apontado por estes autores é que uma investigação qualitativa é, em sua essência, descritiva, ou seja, os dados são registrados na forma de transcrições e a preocupação destes pesquisadores é mais com o processo do que com os resultados. Desenvolve-se uma pesquisa de forma indutiva, em que o procedimento de análise de dados se assemelha a um “funil”, isto é, “as coisas estão mais abertas de início (ou topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A opção nesta pesquisa por essa metodologia decorre do entendimento de que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem contato direto com o ambiente e o objeto de pesquisa, e tem nele uma fonte direta de dados. Essa abordagem, portanto, se configura como elemento mais apropriado para o presente estudo da implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira,

que tem a gestora como pesquisadora, portanto, presente no “ambiente natural”, e além do mais, gestora dos pesquisados. Desta forma, a pesquisa qualitativa foi escolhida por apresentar mais flexibilidade e as características mais apropriadas para o referido caso de gestão.

Assim, nesta pesquisa foram tomados alguns cuidados para restringir o “efeito do observador”. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.114), ao fazer uma investigação deve-se buscar interação com os sujeitos de forma mais natural possível, “menos intrusiva e não ameaçadora”. Como destacamos autores, “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a participante, a entrevista ou a busca de documentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.114).

Duarte (2002) alerta sobre a importância da definição de critérios para a seleção dos sujeitos pesquisados que participarão da investigação; afirma ainda que é fundamental considerar o grau de representativa dos mesmos com o objeto de análise, pois estes interferem “diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise uma compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141). Desta forma, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados com base na relação direta dos mesmos com a implementação do Projeto de Educação Integral na escola. Portanto, foram selecionados a vice-diretora, a supervisora e os quatro professores atuantes na Educação Integral, já que a gestora da escola é a pesquisadora.

Outra preocupação desta pesquisa concentrou-se no campo da ética. Todos os instrumentos de coletas de dados contaram com o consentimento livre e esclarecido dos participantes, sendo também assegurado aos mesmos o sigilo de suas respectivas identidades, todos registrados em formulários específicos. Os termos foram entregues pela pesquisadora aos professores e equipe gestora na própria escola.

Neto (1994) aponta alguns cuidados que devem ser observados na entrada a campo, como a busca de aproximação com as pessoas envolvidas, “a apresentação da proposta, a postura do observador em relação à problemática a ser estudada” e o “cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada considerando que o mesmo não se aplica por si só” (NETO, 1994, p.p. 55-56). Buscou-se, dessa forma, ver o campo de pesquisa não como um campo de

comprovação ou não de hipóteses, mas como local de possibilidade de se tecer novas relações.

Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, pesquisas documentais, pesquisas bibliográficas e grupo focal. Esse número de técnicas foi escolhido por considerarem todas as variáveis e tendo também o objetivo de dar maior confiabilidade a pesquisa, já que a pesquisadora está inserida no ambiente natural, o que poderia provocar incômodo nos entrevistados com relação ao levantamento de críticas e considerações acerca da questão.

Prodanov e Freitas (2013) destacam que a entrevistas têm por objetivo “a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”, podem ser padronizadas (ou estruturadas), não padronizadas (ou semiestruturadas) ou de painel. Neste caso, optou-se pela entrevista semiestruturada, em que não há “rigidez de roteiro, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

As entrevistas foram aplicadas à vice-diretora e à supervisora pedagógica partindo de um roteiro pré-estabelecido, elaborado com antecedência, mas que sofreu alterações durante o seu desenvolvimento. A primeira entrevista foi realizada no dia 29 de março na escola, com a vice-diretora, sem interrupção, já que neste dia escola estava em período de paralisação. Já a entrevista com a supervisora pedagógica foi realizada no dia 12 de abril, dia letivo normal, mas também não houve interrupção. As duas entrevistadas foram convidadas na própria escola, pessoalmente, pela pesquisadora. Para preservar a identidade destas duas entrevistadas, foram utilizados os nomes dos respectivos cargos que ocupam na escola para referenciá-las, a saber, vice-diretora e supervisora pedagógica, respectivamente.

Além do tratamento qualitativo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa teve início com uma análise documental, que permitiu a verificação de registros e dados, por meio dos relatórios anuais do SIMADE de 2012 a 2016, atas de reuniões do Colegiado Escolar referentes às aprovações dos planos curriculares do projeto de Educação Integral dos anos de 2015 e 2016, diários dos professores da Educação Integral, e-mails de orientação da Educação Integral, livros de registros disciplinares e de reuniões, bem como os livros de atas de Resultado

Final, que forneceram importantes elementos para essa pesquisa. Segundo Saint-Georges (1997), a pesquisa documental

[...] é aquela que recorre essencialmente a documentos escritos (livros, artigos de revista, relatórios de investigação etc.). Os locais privilegiados para sua consecução são as bibliotecas, os centros de documentação ou os centros de investigação. Embora a pesquisa documental possa recorrer, também, a documentos não escritos, a pesquisa bibliográfica é uma de suas técnicas particulares e limita-se exclusivamente às fontes escritas. "Fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse." (COSTA *apud* SAINT-GEORGES, 1997, p. 32).

O levantamento bibliográfico partiu de uma pesquisa bibliográfica em artigos, periódicos, documentos oficiais (como legislações, resoluções, ofícios) e revistas que trouxeram experiências de educação em tempo integral em nível nacional e municipal que contribuíram para o atual desenho de Educação Integral, apresentado no Capítulo 1.

Após o exame de qualificação, foi incorporado a este trabalho, como sugestão dos membros presentes na banca, a técnica de grupos focais como instrumento de pesquisa. Gondim (2003) cita a definição de grupos focais de Morgam (1997), que o define como a técnica de coleta de dados através das interações entre os envolvidos, o grupo, sobre um determinado tópico apresentado pelo pesquisador. Esta técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, e é também "um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais" (GONDIM, 2003, p. 151).

Entre as modalidades de grupos focais, Gondim (2003) cita as três modalidades de grupos focais definidas por Morgan (1997), que são elas:

- a) Grupos auto-referentes, usados como principal fonte de dados;
- b) Grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas;
- c) Grupo focal como proposta multimétodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade (GONDIM, 2003, p.152)

Nesta pesquisa, a modalidade de grupo focal utilizada é a de grupo focal multimétodo, pois na pesquisa optou-se pela realização das discussões dos grupos

focais associado a outras técnicas, como a entrevista. De acordo com Gondim (2003, p. 153) a “utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação e confronto das opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico” e mais ainda, que a associação dos grupos focais com as observações de campos permite comparar os conteúdos elencados pelo grupo com o cotidiano das participantes no ambiente natural.

Sobre o tamanho de um grupo focal, Bahia e Gondim (2003) citam que eles variam de quatro a dez pessoas; neste caso, contou com cinco pessoas, a pesquisadora/gestora e quatro professores. A discussão foi gravada em áudio, procedimento autorizado pelos presentes. Outro cuidado que foi tomado na pesquisa foi quanto à transcrição das discussões, que aconteceu logo em seguida, para não perder de vista de quem são as “falas” em cada trecho da gravação.

A reunião do grupo focal aconteceu na escola no dia 5 de abril de 2017. Os professores que atuam na Educação Integral (vide detalhamento apresentado no Quadro 14) já haviam sido convidados a participar da pesquisa anteriormente, mas, devido à ampliação dos dias de greve, os mesmos foram convidados para este encontro por telefone. A reunião foi realizada em dia tranquilo na escola, já que os demais professores da escola estavam em greve; contou com a participação de quatro professores que atuam na educação em tempo integral. Os professores se mostraram bastante disponíveis em descrever as suas experiências enquanto profissionais da educação em tempo integral. Houve apenas uma interrupção de um servidor da escola que adentrou na sala por engano, retirando-se ao perceber que estávamos reunidos. Mesmo com a interrupção as discussões prosseguiram tranquilamente, não afetando o comportamento dos participantes. Estes profissionais foram nomeados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D para que as suas identidades sejam preservadas.

Os dados dessa pesquisa foram organizados com base em temas recorrentes de acordo com os três eixos de pesquisa, subdividimos em sub-temas, que compõem a próxima seção.

2.3 A educação (em tempo) integral na visão dos agentes escolares envolvidos

Os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico apresentado na seção anterior e em documentos normativos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que regulamentam a operacionalização da atual política de educação em tempo integral. Destaca-se que esta pesquisa teve início em 2016, com a análise da implementação do projeto de Educação Integral, e continuidade em 2017, com o Projeto de Educação Integral e Integrada, implicando em algumas alterações que causaram impactos no contexto escolar analisado.

Para a análise dos dados foi tomado como critério a análise de conteúdo na abordagem qualitativa. Segundo Calixto *et al* (2014, p. 14), a escolha desse método de análise dos dados coletados tem como objetivo transpor as dúvidas, advindas das hipóteses e pressupostos.

A escolha deste método de análise pode ser explicado pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CALIXTO; CAVALCANTE; PINHEIRO, 2014, p.14).

A técnica da análise de conteúdo escolhida foi a “análise temática ou categorial”, composta por um conjunto de procedimentos que, segundo Oliveira (2008, p.572) proporciona “rigor metodológico ao seu desenvolvimento”, bem como permite “a reaplicação da técnica, possibilitando a comparação entre resultados de diferentes estudos” (OLIVEIRA, 2008, p.572). O autor sugere algumas etapas e procedimentos a serem desenvolvidos pela análise temática, entre eles, a definição de hipóteses provisórias sobre o objeto estudado e o texto analisado, a determinação das unidades de registro (palavras, frases, parágrafos, temas), a definição das unidades de significação ou temas, a análise categorial do texto, o tratamento e apresentação dos resultados e a discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo.

Outro ponto importante que Calixto *et al* (2014) destaca refere-se à relação entre a pergunta da pesquisa e a escolha “da análise de conteúdo para produção de respostas; a atitude científica é por buscar respostas e, conseqüentemente, o

encontro ou aproximação com as soluções encontradas por meio de procedimentos metodológicos estruturados no ato de perguntar” (CALIXTO; CAVALCANTE; PINHEIRO, 2014, P.16). Como ressaltam os autores, é fundamental que “se complementem pergunta e método de análise com o intuito de dar respostas ou aproximações fidedignas” (CALIXTO; CAVALCANTE; PINHEIRO, 2014, p.16).

A pesquisa busca analisar a implementação do projeto de Educação Integral em tempo integral, iniciando com a reflexão sobre os desafios e as possibilidades elencados na percepção da gestora desta unidade escolar, partindo da seguinte questão: de que modo a gestão escolar pode agir na superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral nesta escola?

O quadro a seguir apresenta o perfil dos profissionais da educação em tempo integral, bem como a formação e a experiência desses na educação e na educação em tempo integral.

Quadro 13 – Perfil dos profissionais da Educação Integral e Integrada (2017)

Entrevistados	Formação Acadêmica	Experiência na educação	Experiência na educação integral
Diretora	Licenciatura em História Especialização em Gestão Escolar	11 anos	5 anos*
Vice-diretora	Licenciatura em Biologia e Especialização em Análises Clínicas Humanas e Veterinária	15 anos	5 anos*
Supervisora pedagógica	Licenciatura em Letras e Pedagogia com especialização em Metodologia do Ensino de Português	30 anos	7 meses
Professor A	Licenciatura em Educação Física Especialização em Educação Física com ênfase em Esporte e Dança na Escola	5 anos	5 anos*
Professor B	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	1 mês
Professor C	Estudante de graduação História	2 anos	2 anos
Professor D	Licenciatura em Biologia	8 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos nas entrevistas* Incluindo PROETI e Educação em tempo integral (2017).

Ao analisar o perfil destes profissionais, verifica-se que, atualmente, entre os profissionais atuantes na Educação integral e Integrada, a maior parte tem mais de cinco anos na educação. Já na educação em tempo integral essa experiência varia de um mês a cinco anos. Destaca-se que apenas o professor de Educação Física conta com 5 anos desenvolvendo atividades no mesmo macrocampo e os demais apresentam a experiência em macrocampos alternados. Além disso, dos quatro professores entrevistados, apenas um professor possui habilitação para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e outro ainda é estudante de graduação.

Os dados analisados foram obtidos em entrevista com a supervisora pedagógica, com a vice-diretora e também com o grupo focal, que contou com a presença de quatro professores do projeto na referida escola, tomando como base temas recorrentes que serão apresentados a seguir, ficando a análise estruturada em duas seções, a saber: os desafios na implementação do projeto de Educação integral e Integrada e suas possibilidades, permitindo sua “confrontação” com a percepção da gestora apresentada na descrição no capítulo 1.5.

É importante pontuar que a experiência de educação integral aqui analisada traz em seu desenho a concepção de educação integral do Programa Mais Educação, que sugere a incorporação do conceito de educação integral de Guará (2009). Essa autora considera a perspectiva humanística da educação como condição para a formação integral do estudante e como uma possibilidade para o alcance da equidade educacional. Assim, a política estadual de educação em tempo integral propõe garantir o desenvolvimento integral do aluno, isto é, o desenvolvimento do educando, em suas múltiplas dimensões – intelectual, emocional, cultural, social e física.

Partindo dessa reflexão inicial sobre os fundamentos da experiência de educação integral analisada, a entrevista aos sujeitos de pesquisa partiu do questionamento da opinião dos mesmos sobre a educação integral. A partir desse questionamento, a vice-diretora fez o seguinte relato:

Eu acho que a educação em tempo integral veio trazer uma nova expectativa para os alunos e também segurança por morarmos em uma localidade onde os alunos estão em risco social. A educação integral eu acho que ela é de grande valia, como eu já disse nossos alunos aqui são de risco social. (VICE-DIRETORA)

Assim como a fala da vice-diretora, a visão dos professores A, B e C acerca da educação em tempo integral também se associa a um perfil de alunos atendidos (de vulnerabilidade social) e aponta para um entendimento do tempo integral associado a um caráter de acolhimento e proteção dos alunos, conforme relatos abaixo:

Esses alunos, né, do tempo integral, estão, assim, em vulnerabilidade social, correndo risco de vida, esses meninos são carentes, às vezes nem têm o que comerem casa. (PROFESSOR A)

Eu considero a educação em tempo integral de muita importância, pois ela acolhe, né, esses alunos, que muitas das vezes estariam em casa sozinhos, ou até mesmo na rua enquanto os pais estão trabalhando. (PROFESSOR C)

A gente deve destacar a questão das drogas, apesar daqui ser uma região de interior infelizmente estamos passando por essa dificuldade que são as drogas e...esqueci o nome, e essas crianças estão no melhor lugar possível que é a escola. (PROFESSORA B)

Desta forma, percebe-se que a maioria dos entrevistados citou o caráter de proteção do projeto, que se trata do atendimento de alunos em situações de risco pessoal. É possível perceber pela fala dos entrevistados que, dentre as possibilidades que a educação em tempo integral oferece, há maior ênfase na ampliação do tempo como aspecto de proteção do que como processo educativo. Essa associação entre educação integral e proteção é uma preocupação bastante frisada na produção de Guará (2009), quando destaca que muitas vezes a ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades do horário ampliado. A autora aponta que as bases da educação integral estão fundamentadas na teoria do desenvolvimento humano, “que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para o crescimento integral da criança” (GUARÁ, 2009, p. 67). Nota-se que a concepção de educação em tempo integral de Guará (2009) dimensiona a ênfase dada à proteção como um dos aspectos que compõem o processo de formação completa do educando; nesse sentido, a fala dos entrevistados caminha para um entendimento comum sobre a função e formação diferenciada que a educação em tempo integral promove aos discentes, mas é um entendimento que aparece restrito à função de proteção da educação integral, que a criança seja mantida dentro da escola, ficando a função social da escola relegada a segundo plano. Sendo assim, é importante que esses profissionais façam uma

reflexão, tendo em vista o alcance nesta escola do objetivo principal dessa política, que é a formação do educando em suas múltiplas dimensões.

Após analisar a concepção de educação integral em tempo integral é possível perceber que a concepção de educação em tempo integral dos sujeitos entrevistados está voltada para a percepção de uma educação numa concepção de proteção social. Desse modo, essa percepção tende a se refletir no próprio desenvolvimento das atividades.

Assim, a análise dos dados ficou organizada em duas seções, uma seção voltada aos desafios, que apresenta as limitações na implementação do projeto de Educação Integral, desafios discutidos com base no referencial teórico e na legislação que rege a educação em tempo integral; seguido da segunda seção, possibilidades da educação em tempo integral nesse contexto. A análise de dados organizada nessas duas seções (desafios e possibilidades) apresenta uma discussão potente, pois, além de uma discussão dos desafios desse projeto, de como ele é acolhido e compreendido pelas duas equipes (gestora e docente), a segunda seção apresenta as possibilidades de aperfeiçoamento do projeto compartilhadas pela equipe gestora e docente, profissionais que atuam diretamente no tempo integral, conhecem a potencialidade da escola e da comunidade, fornecendo assim contribuições importantes para a superação dos desafios e para que seja assegurada aos alunos uma educação integral.

2.3.1 Desafios

Os desafios na implementação da educação em tempo integral – Educação Integral e Integrada - elencados nessa seção foram apontados pelas entrevistas e discussões com a equipe gestora e docente da escola, sendo comuns aos entrevistados os desafios voltados para a infraestrutura, a organização do tempo e o espaço escolar, a formação (integral) e currículo, a formação e capacitação docente, a baixa frequência dos alunos ao projeto e a pouca integração com as famílias.

2.3.1.1 Formação e currículo em tempo integral

Educar para a integralidade, segundo Gonçalves (2006), implica em incorporar a concepção de ampliação das oportunidades complementares de

formação com a ideia de uma oferta ampla de oportunidades complementares de formação, oportunidade para que “os conteúdos propostos [possam] ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem” (GONÇALVES, 2006, p. 131). Sobre a ampliação dessas oportunidades de formação e enriquecimento curricular, a supervisora pedagógica faz alguns apontamentos:

A proposta do projeto de educação em tempo integral é muito boa, mas tem a questão da estrutura das escolas, o Estado não preparou as escolas para receber essa educação integral. Na educação integral esses alunos têm uma carga horária maior de atividades escolares, atividades diferenciadas envolvendo as diversas áreas do conhecimento, têm assim, mais oportunidades de aprendizagem, pois estão expostos a mais situações de aprendizagem do que os alunos do [ensino]regular (SUPERVISORA).

A concepção da formação e currículo em tempo integral da supervisora pedagógica aponta para uma ampliação da jornada escolar com atividades curriculares e situações de aprendizagem envolvendo as áreas do conhecimento, como preconiza o projeto. Sendo assim, falta à equipe pedagógica buscar estratégias para aproximar as matrizes curriculares das atividades na perspectiva de uma formação integral, com discussões em torno da reestruturação do currículo para o atendimento de uma formação ampliada, que impacta inclusive na formação continuada dos professores.

Nesse sentido, é importante refletir que o próprio entendimento que a equipe gestora e docente tem sobre educação integral e currículo em tempo integral acaba se refletindo nas práticas e na atuação dos mesmos para implementação do projeto. Partindo desse pressuposto, foi perguntado aos docentes de que forma eles se preparam e estruturam as suas práticas para visar uma implementação de sucesso do Programa na escola:

A gente sempre faz planos de aulas, atividades bem elaboradas, diversificadas para que os alunos não percam o interesse, porque como não é uma coisa obrigatória, igual regular que é obrigatório, a gente tem que trabalhar atividades diferenciadas, diversificadas para que os alunos venham e participem, para que eles tenham vontade de vir para a escola, para tá participando das aulas, e a gente faz as atividades de acordo com a realidade dos alunos, da comunidade. (PROFESSOR A).

Verifica-se que o professor compartilha do entendimento quanto ao trabalho com atividades diferenciadas e diversificadas, que se refletem na integração destas atividades ao currículo escolar na perspectiva de formação do aluno nas múltiplas dimensões. Coelho e Hora (2009) pontuam que um projeto de educação integral se materializa e se forma na produção de um artefato denominado currículo e que a diversificação curricular corresponde a um conjunto de práticas diferenciadas integradas ao currículo regular que possibilitam aos estudantes uma formação mais completa. Ainda com relação ao currículo da educação integral, o Professores D também fez alguns apontamentos sobre o planejamento das atividades:

A gente elabora um plano de acordo com os parâmetros curriculares, de acordo realmente com as necessidades dos alunos, não convém eu elaborar um plano bem elaborado, se não está de acordo com os nossos alunos, eu tenho que atender os nossos alunos. (PROFESSOR D).

Segundo Moll (2008), as escolas de tempo integral precisam “considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias”; uma proposta de jornada ampliada numa perspectiva integral implica numa aproximação do tempo do aluno com os saberes escolares, contribuindo para a formação integral desses alunos. Nessa linha, pelas falas dos respondentes é possível perceber que eles consideram que estão caminhando nesse sentido, de aproximar o mundo da escola e o mundo das crianças, e que para isso, segundo eles, as atividades são planejadas pensando na realidade dos alunos.

Já no que concerne às reflexões sobre a formação dos estudantes pela educação em tempo integral, não houve um consenso geral na fala dos entrevistados, mas duas perspectivas principais:

Educação integral possibilita aos alunos uma maior qualidade de ensino, porque tem todo um apoio pedagógico, a criança tem condições de estar fazendo para casa, com mais atenção, pois vai ter ali um professor tirando as dúvidas (PROFESSOR B).

Essa visão do tempo integral apontada pelo professor B relaciona a ampliação do tempo na escola com a ampliação da formação disciplinar por meio de um trabalho com conteúdos. Já os professores C e D têm outro entendimento da educação em tempo integral: de que ela preconiza a formação aos alunos em esferas educativas, como a emocional, a social, conforme relato abaixo.

Trabalhamos temas diversificados, abordando aí temas como as drogas, prostituição, trazendo informações sobre o cotidiano mesmo, né. (PROFESSOR D).

A gente busca trabalhar direitos humanos, eu busco trabalhar muito valores com os meninos, como comportar na escola, na sociedade, começando pela escola. (PROFESSOR C).

Ainda sobre o diferencial da formação dos alunos por meio da educação integral, o Professor A faz uma comparação entre os alunos participantes da educação integral (macrocampo Esporte e Lazer) e os alunos que frequentam o ensino regular:

Eu sinto a diferença daqueles alunos que tem aulas no projeto de tempo integral, né, que eles tem cinco aulas a mais do que os alunos que estão no tempo integral, então a coordenação motora deles é...desenvolve muito mais do que aqueles alunos que estão só no tempo regular. (PROFESSOR A).

A percepção de educação integral do Professor A aponta para a questão do aperfeiçoamento humano, nesse caso, o desenvolvimento das faculdades corporais, um dos aspectos citados entre aspectos a serem desenvolvidos pelos sujeitos da educação integral, segundo Guará (2009), ao qual também deve ser adicionado o desenvolvimento das faculdades cognitivas, afetivas e espirituais.

Os docentes foram questionados sobre o que fazem para a educação integral ser bem implementada. Nesse sentido, o professor C e a supervisora relataram que desenvolvem atividades diversificadas que proporcionem lazer a essas crianças, como brincadeiras e jogos.

Outra coisa interessante também, gente, é a questão do lazer, nesse sentido, eu busco desenvolver no projeto, né, juntamente com os meus colegas, atividades que tragam lazer para essas crianças, através de brincadeiras, de jogos, né, e coisas né, que talvez em casa eles não teriam. (PROFESSOR C).

Eles ficam na sala de aula enquanto fazem o para casa e utilizam a quadra pra desenvolver as atividades de esporte e a sala de informática para pesquisa e mesmo para lazer. (SUPERVISORA).

A partir desses excertos, nota-se uma associação da concepção de educação integral dos educadores com ideia de lazer enquanto divertimento e não tanto a partir de um caráter educativo. Os dois respondentes apresentam uma visão restrita do papel do “lazer” enquanto importante componente curricular para a formação

integral dos alunos. Nesse sentido, é importante refletir que o lazer é parte integrante do currículo da Educação Integral, parte constituinte do macrocampo Esporte e Lazer, e tem como pressuposto contribuir para a formação ampliada, com “práticas escolares vividas ininterruptamente, no cotidiano das relações entre alunos, professores e comunidades” (BRASIL, 2011, p.11). De acordo com o PME,

o significado de lazer mais importante para nós é seu entendimento como cultura vivida com alegria e liberdade no tempo disponível fora das obrigações sociais. Um tempo/espaco/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas, para brincar de diferentes modos, participar de diferentes formas (assistindo, praticando, conhecendo) e em vários lugares. Como é um dos fatores de qualidade de vida, o lazer é compreendido como meio e fim educativos para a formação de valores, e pode contribuir muito para o desenvolvimento social, cultural e humano (BRASIL, 2011, p.11).

Desta forma, a partir da fala dos professores é possível perceber que o elemento do lazer, enquanto parte integrante do currículo da educação em tempo integral, ainda não está bem definido pela equipe gestora e docente. O lazer enquanto um dos componentes curriculares da educação integral é um fator que pode ser discutido pelos docentes e equipe gestora, considerando a sua importância para o desenvolvimento sociocultural e humano destes discentes.

Assim, uma das principais reflexões que podemos fazer a partir da fala dos entrevistados se refere às definições e apropriações curriculares do tempo integral, com o desenvolvimento das atividades que tendem a se voltar mais para um currículo que proporcione lazer do que pense o caráter formativo do aluno. A literatura acerca da temática de tempo integral tem nos alertado da importância de que as atividades desses projetos sejam dotadas de intencionalidades pedagógicas de caráter formativo, para que, assim, a escola não se torne um “abrigo” para crianças atendidas, que a ampliação das atividades proporcione mais do que preenchimento do tempo para esses alunos, contribua de fato para a formação integral dos alunos do tempo integral conforme a proposta da política em questão.

2.3.1.2 Infraestrutura, organização do tempo e do espaço

A política estadual de educação em tempo integral da SEE aponta para a necessidade de se realizar um mapeamento dos espaços que tenham algum potencial educativo; na visão da SEE, é essencial a utilização de espaços

educativos fora da escola, até mesmo em função das dificuldades de infraestrutura das escolas.

A utilização de espaços fora da escola é primordial para o desenvolvimento da Educação Integral, tanto no que diz respeito à **ampliação dos espaços de ensino e aprendizagem** quanto no auxílio à superação das dificuldades de infraestrutura. A expansão do espaço escolar para além dos muros da escola e a inclusão de novos atores no processo educativo são etapas fundamentais para a concretização de uma educação integral de qualidade (MINAS GERAIS, 2017, p. 13, grifo nosso)

As entrevistas também buscaram identificar e analisar o uso dos espaços internos e externos no desenvolvimento das atividades do tempo integral, bem como analisar a organização do tempo escolar, na perspectiva de formação integral do aluno.

Na visão das entrevistadas da gestão e do professor A, são comuns os relatos sobre as dificuldades que os mesmos têm enfrentado em função da infraestrutura da escola.

O primeiro é a estrutura da escola para receber, esses meninos, que ficam o dia todo, depois a questão da qualificação profissional, porque o desejo da gente é colocar, por exemplo, uma oficina de música, de arte, de dança, mas nós não temos esses profissionais qualificados, um professor de música, por exemplo (SUPERVISORA)

Nosso espaço aqui é adaptado, necessitando assim de um planejamento da gestão para que o tempo integral ocorra com mais tranquilidade e mais segurança para os nossos alunos (VICE-DIRETORA)

Falta às vezes espaço, igual aqui na nossa escola não tem uma sala específica para o projeto é um espaço improvisado, né, minhas colegas citaram anteriormente elogiando os espaços, mas acho que elas se esqueceram desse ponto fraco na nossa escola (PROFESSOR A)

Os relatos apontam que a sala dos alunos da educação em tempo integral é um espaço improvisado, como descrito no Capítulo 1, o que, na visão dos pesquisados, dificulta o desenvolvimento das atividades do tempo integral. É importante assinalar que essa pesquisa tem por objetivo propor, ao final das análises, ações que sejam exequíveis pela equipe gestora e docente; desta forma, propor uma alteração na estrutura do prédio, como uma sala de aula, não pode ser executada pela gestão da escola; envolve a SEE e SRE.

Em relação aos espaços internos da escola utilizados para o desenvolvimento das atividades da educação em tempo integral, foram feitos diversos relatos pelos entrevistados, transcritos a seguir.

No meu caso da Educação Física, os espaços da escola ficaram bem restritos no ano de 2015 e 2016, que a nossa quadra entrou em reforma em maio de 2014 (...)e terminou a reforma no final de 2016. Então, o único espaço que eu tinha né, perto da escola era um pátio muito pequeno né, exposto ao sol e a chuva, e em frente a escola, uma rua de calçamento, paralelepípedo, com umas pedras pontiagudas, e quando não....o sol não estava... estava tempo nublado eu os levava para a quadra da comunidade que fica longe da escola, fica em torno de 700 metros da escola. E... agente foi improvisando fazendo joguinhos, aí... de acordo com os espaços. (PROFESSOR A)

É, os espaços da escola são bons, porque no meu caso a gente trabalha artesanato, a gente tem agora a quadra, pode tá levando os cavaletes para a quadra, é... tem a sala de informática, né, e ela é muito importante, para a gente tá trabalhando com os alunos, tá vendo as biografias, eles conseguem ver as obras, as imagens tridimensionais, do que ficar o tempo todo folheando nos livros. (PROFESSOR B)

Eu utilizo todos os espaços da escola, como o parquinho, os pátios, a sala de informática, que eles adoram e que também é sala de leitura, né, biblioteca. (PROFESSOR C)

De acordo com os relatos, a escola dispõe de diversos espaços internos que são utilizados pelos professores, como a própria sala de aula, o refeitório, a quadra de esportes, a biblioteca, a sala de informática, os pátios – segundo a especialista, eles são bem utilizados, com destaque para a quadra. Podemos verificar, então, que esses espaços internos da escola são explorados e as atividades não ficam restritas apenas à sala de aula. Coelho (1997) pondera sobre a importância do desenvolvimento das atividades do tempo integral não ficar restrito à sala de aula, tendo em vista que a ampliação do tempo e do espaço deve representar também a ampliação das oportunidades educativas. Esse é, portanto, um desafio no qual a escola estudada já vem caminhando e traçando estratégias de exploração dos demais espaços da escola como espaços formativos.

A organização do espaço escolar pensada pelo PME compartilha da concepção de Moll (2012), que implica em ressignificá-los. Assim, o projeto prevê o desenvolvimento de atividades em todos os territórios educativos, o que implica na conversão do território urbano num território intencionalmente educativo, conforme

demonstrado por Moll (2008) em seu conceito de “cidade educadora”, que amplia a concepção do território educativo para além dos muros da escola, o que Rabelo (2012) designa de “território educativo”.

Entretanto, podemos verificar, pela fala dos entrevistados, que os espaços elencados para a realização das atividades estão restritos ao próprio recinto escolar e, quando questionados a respeito do uso dos espaços externos à escola para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, dois entrevistados citam que são utilizados, a saber, o professor A e a supervisora. O professor A relata que “sim, né, como citei anteriormente, no meu caso, Educação Física, eu uso a quadra da comunidade, né, quando o sol não está muito quente, e o entorno da escola, né, a frente da escola, os pátios” (PROFESSOR A). Já a supervisora acrescenta:

Sim, tem a pracinha na localidade, os professores vão com os alunos pra lá, tem uma academia essa academia, né, é ao ar livre, o espaço na frente da escola como eu falei, eles **usam esses espaços para fazer atividades recreativas**(SUPERVISORA, grifo nosso).

Neste sentido, é importante refletir acerca do termo utilizado pela supervisora ao fazer referência ao uso desses espaços: são utilizados para a realização de atividades recreativas. Essa questão também aparece nos relatos do professor C:

Outra coisa interessante também, gente, é a questão do lazer, nesse sentido, eu busco desenvolver no projeto, né, juntamente com os meus colegas, atividades que tragam lazer para essas crianças, através de brincadeiras, de jogos, né, e coisas né, que talvez em casa eles não teriam. (PROFESSOR C).

A proposta da Educação Integral é de que essas atividades sejam desenvolvidas nos espaços internos e também externos da escola e tenham intencionalidades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Na perspectiva da supervisora e do professor C, observamos que eles pensam em desenvolver atividades como possibilidade de proporcionar lazer a essas crianças. É importante assinalar que a exploração tanto dos espaços intraescolares quanto dos espaços extraescolares deve ter intencionalidades formativas, e não apenas constituir em “espaços” para o desenvolvimento de atividades recreativas; é importante pensar este na perspectiva de “território educativo”, como sugerem os documentos normativos.

Nesse sentido, Coelho (1997) aponta que a ampliação do tempo e espaço deve necessariamente significar também a ampliação das oportunidades de aprendizagem, o que não é efetivado se as atividades não tiverem intencionalidades formativas. A política analisada também apresenta essa concepção e destaca como fator primordial a ampliação dos espaços de ensino e aprendizagem; no entanto, essa ampliação aparece novamente na fala dos entrevistados mais relacionados a uma perspectiva de espaços de lazer do que de espaços de aprendizagem, isto é, de formação do aluno.

Também foi questionado aos entrevistados o que eles pensam a respeito do uso desses espaços; a vice-diretora e a supervisora relataram:

Com relação aos espaços seria melhor se eles tivessem um espaço próprio para acontecer essas oficinas, porque às vezes ficam meio tumultuados. Eles podem fazer na quadra de esporte, mas às vezes é horário de educação física do ensino regular, então fica meio complicado. (VICE-DIRETORA)

É importante perceber que, ao ser questionada sobre o uso dos espaços para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, a entrevistada pensou como espaço educativo apenas os espaços intraescolares, entendimento que também é compartilhado pelos professores e supervisora pedagógica:

É que eu já falei anteriormente, né, assim, os espaços não são como a gente, é, gostaria, adequados. Mas eles exploram esses espaços o máximo que podem com atividades recreativas. Por exemplo, a nossa quadra é uma quadra muito boa, é bem explorada, a mesma coisa a biblioteca, ela funciona junto com a sala de informática, então, usam da maneira que podem. (SUPERVISORA)

A partir dos trechos elencados, percebemos que nessa escola a educação integral é desenvolvida exclusivamente nos espaços intraescolares e que os espaços extraescolares ainda não são pensados como possibilidades formativas, mas como improvisado em função da estrutura física da escola. Assim, a utilização dos espaços extraescolares é outro aspecto a ser pensado pela escola, pois é fator importante para a formação do aluno em todas as suas dimensões, uma vez que eles proporcionam aos alunos outras oportunidades socioeducativas.

Outro ponto aspecto abordado na entrevista diz respeito à organização do tempo escolar nas escolas que aderiram ao tempo integral. Conforme destaca Rabelo(2012), tem havido muita ênfase nas atividades do “contraturno”. Nessa

perspectiva, Arroyo (2012) ressalta a importância da superação desse dualismo, turno e contraturno, que tem gerado divisões de atividades, sendo trabalhadas no turno regular as atividades regulares, “as funções clássicas de aprender e ensinar”, e, no contraturno, as atividades diferenciadas.

Nessa linha, foi questionado aos entrevistados como eles avaliam a organização do tempo da educação integral na escola, bem como quais os pontos fortes e fracos da organização do tempo na educação integral. Com relação à organização ao tempo, a vice-diretora aponta que a educação em tempo integral apresentou até 2016 uma carga horária extensa, cansativa para os alunos.

Até 2016 eu achava uma jornada muito cansativa, muito extensa, os nossos alunos ficavam muito fora de casa. Mais ao mesmo tempo aqui na escola eles ficavam mais protegidos, e bem alimentados... E assim esse ano com a redução da carga horária [de 50 h para 36h40min.] eu acho que ficou melhor para os nossos alunos. (VICE-DIRETORA)

Nesse mesmo caminho, a entrevistada menciona como fator positivo a redução da jornada da educação integral no ano de 2017. Segundo ela, os alunos ficavam muito na escola até o ano anterior, o que acabava consolidando uma jornada cansativa para os mesmos. Essa redução do tempo escolar citada pela entrevistada foi uma novidade para esse ano, fruto da abertura da legislação estadual em conformidade com o PNME, que deu a opção às escolas de escolher uma entre as três opções de carga horárias apresentadas. A escola optou então pela redução do tempo escolar desses alunos para uma carga horária semanal de 36h40min, implicando numa redução semanal de 13h20min. É importante assinalar que a ampliação do tempo para uma jornada integral, conforme destaca Gonçalves (2006), só faz sentido se este horário ampliado representar ampliação de oportunidades que de fato promovam aprendizagens significativas, por meio de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular.

É importante que o tempo ampliado represente a ampliação de atividades dotadas de intencionalidades pedagógicas, planejadas de modo a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno enquanto ser multidimensional, e não somente como tempo de permanência na escola, planejados de forma que não se tornem cansativas para os alunos.

Outro ponto relativo à organização do tempo escolar que a pesquisa abordou foi a integração entre os turnos. Segundo Giolo (2012), para o sucesso do trabalho

da educação em tempo integral é preciso o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os professores da educação integral e os professores do turno regular para o desenvolvimento das atividades. Entretanto, dentre os entrevistados apenas a supervisora relata que há uma integração entre os professores do ensino regular e os professores do projeto, como descrito a seguir:

Essa integração... A gestão pensa que essa integração é muito importante, porque um dos objetivos do projeto é justamente esse, né, que haja essa integração entre o ensino regular e o segundo. Há bastante integração, os professores do ensino regular, tem, reunião com os professores do projeto passam para eles quais são os anseios e quais são as dificuldades dos alunos. Então há bastante integração. (SUPEVISORA)

Embora a supervisora afirme que há uma integração, a vice-diretora diz que “há pouca integração, acontece somente durante a reunião com todos os professores”. Os professores também reforçam o posicionamento da vice-diretora a respeito da falta de integração entre o ensino regular e o tempo integral. Como exemplo, trazemos a fala do Professor A:

Eu acho que nesse ponto a gestão deixa a desejar, né, essa integração entre o ensino regular e o segundo turno, deveria ser feita alguma proposta, alguma coisa para esses meninos estarem tendo esse descanso é cansativo o menino chegar as sete e sai às cinco. Então essa troca de turno a gestão deveria mais.... Investir, buscar coisas novas para esses meninos estarem tendo esse descanso, porque aquele menino também né, que fica no né, chega tempo integral e depois fica no ensino regular, eles fica muito cansado, e as vezes esse é um ponto da baixa frequência desses alunos, não ter esse descanso nessa troca de turno, então nisso a gestão deixa a desejar. (PROFESSOR A)

Nesse sentido, é possível perceber que, na visão da maior parte dos entrevistados, a integração entre o turno regular e contraturno é outro ponto que deve ser aprimorado. Dentro das discussões teóricas sobre o tempo integral, a discussão sobre a necessidade de superação da dicotomia entre turno e contraturno é uma das mais consistentes e basilares da temática. Arroyo (2012) ressalta a importância da superação do dualismo turno normal e turno extra, que, segundo o autor, acaba ficando para o turno extra, de formação integral, como as lúdicas, as culturais e, no turno regular, os conteúdos disciplinares. Assim, é importante que a “educação integral” mantenha conexão com a “educação regular”, de modo a

compor uma equação que garanta a formação integral do aluno. A própria política de educação em tempo da rede estadual de Minas Gerais também prevê, dentre os seus objetivos, a articulação das ações da Educação Integral com o currículo básico:

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, 2017, p. 15)

A articulação das ações da Educação Integral com o currículo básico numa perspectiva de formação integral é um dos objetivos da proposta da Educação Integral, como já destacado, que precisa ser superado nesse contexto escolar, o que não é tarefa fácil diante das atuais propostas e estrutura do Programa Novo Mais Educação, que é o grande parceiro e financiador das ações da Educação Integral, e que tem enfatizado atualmente a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, apresentando uma redução significativa dos campos do conhecimento.

A baixa frequência dos alunos as atividades foi outro aspecto apontado como uma preocupação pela gestora e pelos entrevistados. A supervisora pedagógica e professor A fizeram alguns apontamentos sobre a frequência, conforme relatos a seguir:

A questão da frequência, por que se a gente ofertar, um projeto de qualidade que atraia os meninos, eles, a frequência vai aumentar consequentemente, eles vão passar a vir mais, e também o apoio da família. A família matricula os alunos e colocam eles aqui assim, como um lugar para eles ficarem não preocupam em dar assistência, em saber como está sendo desenvolvido o projeto, então, um dos desafios é esse também. (SUPERVISORA)

Outro desafio, a gente melhorar a frequência desses alunos, não é! A frequência é baixa, uma turma dessa aqui, por exemplo, de 30 alunos, é, 15 a 20 são frequentes assim, a frequência é baixa, e buscar o apoio familiar que a gente não tem também porque a família também não apoia, isso aí também é uma dificuldade pra estar implementando esse projeto de tempo integral. (PROFESSOR A)

Na visão da supervisora, a baixa adesão dos alunos às atividades está vinculada à qualidade do projeto e apoio das famílias; o professor A também aponta a falta de apoio das famílias como fator que contribui para a baixa frequência.

A baixa frequência dos alunos nas atividades já foi descrita no subcapítulo 1.5 pela gestora da escola, quando foi apresentado pela Tabela 9, que traz a frequência dos alunos do tempo integral no período de 2012 a 2016, verificando assim que nestes cinco anos (2012 a 2016) o percentual de alunos que obtiveram frequência escolar igual ou superior aos 75% variou de 10,53 % a 34,28% dos alunos.

Nesse sentido, a baixa participação dos alunos às atividades da educação integral é um desafio que merece atenção, pois num projeto de educação integral que objetiva a formação integral é fundamental a participação de todos os alunos, “ter o estudante no centro das ações educativas é condição primeira para o desenvolvimento da Educação Integral” (MINAS GERAIS, 2017, p. 12).

Após analisar os aspectos relacionados à infraestrutura, ao espaço e tempo, foi possível perceber que os professores têm se utilizado de forma mais efetiva apenas do ambiente interno da escola para o desenvolvimento de suas atividades, pois não há reconhecimento ou alusão a outros espaços formativos fora do ambiente escolar. Nesse sentido, um ponto para análise nesse eixo é o protagonismo e responsabilização da equipe gestora sobre a utilização do espaço externo enquanto território educativo, que tem o potencial de contribuir para ampliar os horizontes, experiências e aprendizados dos alunos, conforme as próprias orientações nacionais do Programa Mais Educação.

Além disso, outro elemento de importante reflexão que foi evidenciado na fala dos entrevistados é que a própria concepção de ampliação do tempo na escola seja objeto de reflexão, de modo que a ampliação do tempo do aluno na escola signifique também a ampliação das oportunidades formativas com vistas a formação integral do aluno. Nesse âmbito também se problematiza a integração entre os profissionais dos dois turnos de modo que a essa integração favoreça o planejamento dos trabalhos, favorecendo a formação integral dos alunos.

2.3.1.3 Integração com as famílias, comunidade e sociedade

Lomanco e Silva (2013) destacam que a atual política de Educação Integral, objeto de análise nesta pesquisa, aponta para novas relações entre os atores

envolvidos no processo educativo; educar passa a ser tarefa de toda a sociedade (famílias, escolas, comunidade, etc.), por meio de ações intencionais e intersetoriais que compreendam as diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Assim, a proposta da política de educação em tempo integral prevê que sejam executadas ações que promovam a articulação da escola com a comunidade:

A relação entre escola e comunidade é um pressuposto da concepção de Educação Integral, o qual entende a cidade como um amplo espaço educativo com vários lugares e sujeitos. Sendo assim, a escola deve construir estratégias a fim de envolver a comunidade no planejamento e na execução de ações, buscando resultados que contribuam na relação escola-comunidade (MINAS GERAIS, 2017, p.15).

O projeto em análise traz, entre os seus objetivos propostos pela SEE, a noção de que “envolver a família na educação integral é imprescindível para o processo educativo dos estudantes, pois assegura que as ações promovidas pela escola alcancem maior desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2017, p.15).

Na entrevista, buscou-se analisar a participação das famílias no projeto; foi perguntado aos entrevistados se as famílias se envolvem com o projeto. A primeira entrevistada, a vice-diretora, relata que “não, os nossos pais não têm muita esta preocupação até porque os alunos estão em risco social”. Os professores e supervisora também fizeram relatos sobre a participação das famílias; relataram que

Não, a participação dos pais aqui é muito pouca, eles não querem saber o que o menino está desenvolvendo, aprendendo, só se conversa em casa, porque diretamente com professores e direção. Somente deixa os alunos na porta da escola e pega no final da aula (PROFESSOR A).

É convidado. A gente elabora os projetos e convida a família para estar vindo, né, mas é só quando tem alguma coisa pra escola toda é que a família vem, para o tempo integral, para a educação integral, não né (PROFESSOR D).

A família matricula os alunos, deixam os mesmos aqui, como um lugar para eles ficarem, e não se preocupam, em dar assistência, em saber como está sendo desenvolvido o projeto, então um dos desafios é esse também (SUPERVISORA).

Ainda com relação ao envolvimento das famílias/pais, os professores destacaram que a participação dos pais é restrita aos eventos escolares que

envolvem toda a escola e com a gestão da escola em conversas individuais, embora na fala dos entrevistados não fique evidente se há o estabelecimento de alguma proposta de participação das famílias no projeto. Moll (2012) destaca que a efetivação da atual proposta de educação integral implica em “baixar os muros da escola e colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais” (MOLL, 2012, p. 142). Nesse sentido, é importante que a escola pense a relação da escola/família, refletindo sobre os espaços de participação das famílias na tomada de decisões. É importante ressaltar que, atualmente, os espaços de participação da comunidade na escola ficam restritas a: (I) reuniões convocadas pela gestão da escola para entrega de resultados bimestrais e conversa sobre os projetos da escola; (II) comunicados emitidos pela gestão da escola e (III) a representação da comunidade no Colegiado Escolar. Percebe-se que esses espaços que a escola tem para os pais e comunidade têm um caráter bem mais informativo do que participativo e deliberativo. Além disso, não há nenhum espaço específico para a participação estabelecido para as famílias de alunos que são atendidos no tempo integral. Nesse sentido, é importante reconhecer a importância da participação ativa da comunidade como agente corresponsável pelas ações na escola, em especial no tempo integral.

A falta de apoio das famílias foi apontada pelos membros da gestão e também pelos professores como um desafio a ser refletido. A proposta do projeto analisado é de que seja desenvolvido um trabalho coletivo, e na perspectiva da SEE “envolver as famílias é aspecto fundamental para o processo educativo dos estudantes, pois assegura que as ações promovidas pela escola alcancem maior desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2017, p. 13). Para tanto, as escolas devem estimular as famílias a participarem de todo o processo educacional (MINAS GERAIS, 2017, p. 13). De acordo com os professores, os pais não se envolvem com o projeto, os professores relatam a falta de incentivo das famílias, que, na visão dos mesmos, não dão a devida importância ao projeto, o veem como espaço para deixarem seus filhos enquanto trabalham, por isso esses alunos têm tantas faltas.

A proposta de Educação Integral do PME é de que sejam criadas comunidades de aprendizagem, que a comunidade em que a escola encontra-se inserida seja percebida como possibilidade de aprendizagem, que a cidade seja

vista como uma “grande sala de aula” que tem potencial ampliar as aprendizagens dos educandos.

Fazer do município, uma comunidade de aprendizagem exige, em primeiro lugar, um olhar diferente, que fortaleça o propósito comum – de todos, os órgãos governamentais e dos não-governamentais, bem como dos movimentos sociais – de educar a si mesmos e educar as crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 11).

No contexto escolar analisado, ainda não há uma comunidade de aprendizagem, a escola ainda não estabeleceu parcerias nesse sentido, o que acaba por reduzir os espaços e atores, restringindo a empreitada pela formação dos alunos somente aos educadores e ao ambiente escolar. A educação em tempo integral, como salienta Lomanaco e Silva (2013), não é um compromisso só da escola, mas das famílias e sociedade; para isso, é preciso uma nova organização educativa “em conexão com todo o município, na oferta de ações intencionais e intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber e do desenvolvimento humano e social” (LOMANACO; SILVA, 2013, p. 65). Assim, é importante que a gestão da escola se atente sobre a importância da criação de uma comunidade de aprendizagem para, assim, ampliar o universo de referências desses alunos com ações intencionais e intersetoriais que venham a contribuir para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

2.3.1.4 Planejamento, formação e capacitação

O planejamento das atividades foi outro aspecto abordado nos instrumentos de pesquisa. Assim, foi perguntado à equipe gestora como é desenvolvido o planejamento das atividades da educação integral. Buscou-se com esse questionamento identificar se é desenvolvido um planejamento coletivo. A supervisora relatou que

Esse planejamento é feito, mas individual, os professores não têm muita oportunidade encontrar para fazer esse planejamento e conjunto. De vez em quando eles fazem esse planejamento em conjunto, pelo menos uma vez ao mês, a gente encontra, pelo menos, uma vez ao mês (SUPERVISORA).

Esse relato vai ao encontro do relato da outra integrante da gestão da escola, a vice-diretora, a qual acrescenta que o planejamento para as ações do tempo

integral é “anual, cada professor faz o seu planejamento diário e individualizado” (VICE-DIRETORA). Essa constatação nos remete às ponderações de Pacheco e Tilton (2012), que destacam a importância da elaboração de um projeto coletivo de educação integral, cujas ações objetivem o encontro entre o mundo da escola e a vida dos alunos. Os autores ressaltam ainda a importância de um PPP construído coletivamente, pois assim ele irá refletir as necessidades, interesses e possibilidades da escola. Assim, entendemos a importância de que o planejamento das atividades da educação em tempo integral seja pensado na perspectiva de trabalho coletivo e na possibilidade de reelaboração do PPP da escola.

A própria proposta da SEE também demonstra a importância do desenvolvimento de um planejamento coletivo para as ações da educação integral:

O planejamento coletivo é o momento de alinhamento entre as propostas de trabalho dos educadores com o Projeto Político Pedagógico das escolas e as demandas e oportunidades apresentadas pelos estudantes e pela comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2017, p.12).

Nesse sentido, também foi perguntado aos docentes como eles realizam o planejamento das atividades do tempo integral. Os relatos dos professores vão ao encontro do que já foi apresentado pelos membros da gestão no que concerne ao planejamento das ações:

Eu na área de Educação Física [esporte e lazer] vou de acordo com as matrizes curriculares dos anos iniciais, vou de acordo com o PCN, CRV, site, e... E a gente planeja as atividades né, de acordo com a realidade dos alunos, alcançar né, os objetivos, de acordo com a realidade dos alunos (PROFESSOR A).

Sendo assim, é importante que a equipe gestora reflita sobre a importância de um planejamento coletivo e um espaço de diálogo e socialização de experiências, para que seja realizado um trabalho em equipe. O planejamento individual dificulta o estabelecimento de um objetivo comum, o estabelecimento e alinhamento de ações educativas pelos profissionais da educação em tempo integral que contemplem as todas as dimensões do aluno, que se estabelecem a partir dos momentos coletivos de reflexões, discussões e experiências diversas dos profissionais envolvidos sobre as necessidades dos alunos. Essa questão nos leva a pensar sobre o alerta de Pacheco e Tilton (2012) de que a formação continuada dos professores reflete no

comprometimento com a formação do educando em todas as suas dimensões, “essa formação pode constituir-se em espaços para a construção de competências e de identidades; delineamento de papéis e a partilha de responsabilidades” (PACHECO; TITON, 2012, p. 33).

À vice-diretora e à supervisora também foi perguntado se elas consideram que os professores estão preparados para trabalharem com a educação em tempo integral.

(Você considera que os professores estão preparados para trabalhar com o tempo integral?)

Mais ou menos. Pois eu acho que esses professores deveriam ser mais bem preparados onde os alunos teriam atividades mais lúdicas, menos cansativas, diferenciadas mesmo das atividades realizadas do ensino regular. (VICE-DIRETORA).

Há um pouco. Não estão preparados da maneira que deveria ser. Quando começou o projeto no estado deveria ter duas capacitações por ano. Eu acho que os professores precisam de um preparo maior, fica muito... fica muito a desejar(SUPERVISORA).

A formação do aluno na sua integralidade demanda formação, exige, segundo Amorim (2013), professores mais preparados, aquisição de novos saberes e uma postura aberta; devem “se adaptar as exigências educacionais deste novo tempo, que se colocam como mestres e aprendizes”(AMORIM, 2013, p.13). Assim, na perspectiva destas duas entrevistadas da gestão da escola os professores não estão preparados; a supervisora lembra que, inicialmente, com a expansão da política de Educação Integral no estado, havia sido prevista a realização de formações semestrais com os profissionais envolvidos no programa, mas que isso não tem acontecido.

Outro aspecto importante para pensar o sucesso na implementação do projeto de educação integral em tempo integral refere-se à capacitação dos profissionais envolvidos. Para tanto, foi questionado aos entrevistados sobre como são desenvolvidas as capacitações da educação em tempo integral. O professor A relata que:

Como eu disse anteriormente tem cinco anos que eu trabalho com o tempo integral e nesses cinco anos teve uma capacitação que foi em 2014, Em 2014 era ... não tinha mais professores de oficinas assim não, era educação física e o orientador de estudos. Foram só nós dois, eu, né, e o orientador de estudos da época [Acompanhamento

Pedagógico]. Então teve só um encontro, uma capacitação, dentro de 5 anos (PROFESSOR A).

Percebemos que há uma ausência de capacitações por parte dos órgãos centrais (SRE e SEE), e apenas um dos envolvidos, o professor A, passou por uma capacitação realizada pela SRE quando o projeto era nomeado de “Educação em Tempo Integral”. Diante desse cenário, é importante ponderarmos o papel e impacto das estratégias de formação – inicial e continuada – para atuação docente no tempo integral. A falta de capacitação é um desafio apontado pelos professores que impacta a implementação da política de educação em tempo integral.

A formação continuada dos professores é, segundo Tilton e Pacheco (2012), um fator importante para o comprometimento destes com a formação integral do educando, uma vez que contribui para o desenvolvimento de competências pelos docentes, bem como reflexões sobre

a prática, que permitem que elementos sejam reinterpretados por meio de uma pedagogia de investigação e de reflexões sobre currículo, sobre as práticas, entre outros aspectos, sobre oportunidades para que esses elementos sejam reinterpretados sob múltiplos olhares, contemplando diferentes visões de mundo (PACHECO; TITON, 2012, p. 153).

A formação continuada tem a potencialidade de proporcionar aos professores e equipe gestora uma maior preparação e qualificação profissional para atuação na educação integral, contribuindo, portanto, para elevar a qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e formação dos estudantes. Assim, é importante que a gestão se atente para espaços de formação continuada dos professores, que deve estar em constante atualização, para diminuir a distância entre a teoria e a prática, refletindo sobre as suas práticas, dando-lhe sentido, pois na educação integral lidamos com uma geração interativa, com uma grande diversidade cultural e alunos de diversas idades (alunos de 6 aos 16 anos). A falta de capacitação compromete a qualidade dos serviços e a aprendizagem desses alunos.

Quando perguntado sobre as capacitações na escola, a supervisora explica que “essa capacitação acontece assim, eles pesquisando, eles reunindo lendo as resoluções, as instruções, as... Orientações que vem sobre o projeto”.

As capacitações da educação integral, conforme relato da supervisora, ficam restritas a leituras sobre a operacionalização do projeto na escola e em pesquisas

individuais; é importante que a gestão da escola pense na importância das capacitações e considere as três dimensões de formação docente, que são, segundo Coelho (1997), a de docente (ensino), pesquisador (pesquisa) e agente capaz de intervir na realidade (extensão). Assim, a formação continuada dos professores é fator a ser incorporado para a superação dos desafios de implementação do projeto em análise, bem como para atribuição das responsabilidades dos sujeitos envolvidos.

Aos professores foi perguntado como eles realizam a sua formação permanente e que tipo de formação eles consideram importantes para a docência no tempo integral; esses foram os relatos dos docentes:

Ah, no meu ponto de vista acho que deveria ter mais capacitações, porque a gente fica trocando experiência com outros projetos de outras cidades, e eles estão passando né, algum conhecimento diferente para gente estar aplicando aqui no tempo integral da nossa escola. E já, é, como eu disse anteriormente tem cinco anos que eu trabalho com o tempo integral e nesses cinco anos teve uma capacitação que foi em 2014, Em 2014 não tinha mais professores de, assim não, era educação física e o orientador de estudos, foi só nós dois, eu e o orientador da época. Então teve só um encontro, uma capacitação, dentro de 5 anos (PROFESSOR A).

Em 2015 a supervisora fazia um encontro, tinha duas supervisoras, a escola tinha duas supervisoras em 2015, então a supervisora responsável pela educação integral reunia com os professores das oficinas separadamente, então isso era bom, por que a gente desenvolvia um plano diferenciado, discutia ações, o que ia ser feito. E em 2016 a escola ficou com uma supervisora só, né, isso dificulta esses encontros separados. É feito reuniões ... é conjunto com todos os professores da escola. Precisa ter mais capacitações.... é, cursos, palestras (PROFESSOR D).

Com base nos relatos, os professores A e D consideram importante que a formação o Professor C enfatiza que a capacitação os “proporcionaria um melhor preparo”. Nessa mesma linha, o Professor B faz alguns apontamentos:

É, inclusive, na área de artesanato a gente acaba que se você fica buscando do seu jeito, como o [nome do professor] havia comentado a gente, troca experiência com colegas de outras escolas e a gente vai trazendo diante do possível, diante daquilo que a gente consegue estar fazendo exatamente por falta ... de uma... é uma ajuda que eu acredito que seria muito importante se a gente tivesse uma capacitação a gente estaria muito bem preparado (PROFESSOR B).

Com base nos relatos dos professores, percebe-se ausência de apoio para a formação continuada dos mesmos, e que eles consideram importante que a formação conte com capacitações para atuação no tempo integral, reuniões para planejamento, cursos e palestra. Nesse sentido, Coelho (1997, p.55) salienta que a concepção de educação integral, enquanto formação completa do indivíduo, exige capacitação e atualização profissional; o professor deve desempenhar um papel de coadjuvante, e sua constante atualização e aperfeiçoamento permite-lhe a necessária reflexão crítica em sua formação profissional. A política de educação em jornada ampliada exige dos docentes constante atualização, reflexão, busca de estratégias de intervenção na realidade dessas crianças, de modo a fornecer condições para que sejam possibilitadas, para esses sujeitos, uma mais formação completa. No caso da escola em estudo, o professor tem 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada para o planejamento e formação: parte deste tempo é cumprido na escola e a outra parte em casa.

Após aplicar os instrumentos de pesquisa, foi possível perceber que a escola ainda não efetiva ações de planejamento conjunto das atividades da educação em tempo integral, e também não há um monitoramento efetivo por parte da equipe gestora da escola no que concerne a esses planejamentos, já que pelas falas dos entrevistados percebe-se que a equipe planeja individualmente as ações. É possível perceber, por meio desta análise, que a efetivação de educação integral em tempo integral nesse contexto escolar requer que a equipe gestora e os educadores faça mais gestão destas relações, busquem a realização de um trabalho coletivo, contem com a integração dos outros setores, compartilhando a tarefa de formar esses alunos integralmente, baseados num trabalho coletivo, participativo e cooperativo e na divisão de responsabilidades.

2.3.2 Possibilidades

As entrevistas e a discussão com o grupo focal também objetivaram refletir, junto com os entrevistados, sobre algumas sugestões para o aprimoramento da educação integral na escola. Além disso, também foi possível perceber, ao longo de toda a entrevista e grupo focal, algumas alternativas para aprimorar a gestão e atuação dos sujeitos envolvidos na implementação do tempo integral na escola analisada. Essas falas deram mote para o estabelecimento de uma seção que

propusesse elencar e refletir sobre as possibilidades de aprimorar as práticas de gestão e organização do projeto.

Nesse sentido, foram elencadas como possibilidade para o desenvolvimento da Educação Integral nesse contexto a exploração de outros territórios educativos, a melhoria das práticas, o monitoramento da frequência, a integração da escola com as famílias e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As subseções seguintes apresentam essas possibilidades.

2.3.2.1 Exploração dos territórios educativos

A exploração dos espaços extraescolar foi uma sugestão apresentada pela vice-diretora, como uma possibilidade: “A exploração de lazer e cultura principalmente do nosso município, e como eu já havia falado, o melhoramento nas práticas docentes”.

A exploração do espaço extraescolar foi apontada como sugestão apenas por este membro da gestão como espaços educativos; a percepção de espaços educativos dos professores ficou restrito ao recinto escolar. Entretanto, o uso dos espaços externos como territórios educativos é uma das propostas do PNME e da política estadual de tempo integral do estado. O projeto analisado tem como um dos seus objetivos a exploração de outros territórios educativo o que vai ao encontro da proposta do PME de englobar a cidade numa perspectiva educadora, que carrega o conceito de “cidade educadora” de Moll (2008). Segundo a autora, o território no contexto da Educação Integral

pode ser a cidade em suas múltiplas possibilidades e se a forma pode ser definida pela ampliação da jornada na perspectiva do tempo integral, é desejável que seus conteúdos dialoguem organicamente com temas que falem do que é estrutural para a vida em uma sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática (MOLL, 2008, p.14).

Nesse sentido, formar o aluno na sua integralidade implica em oportunizar a esses sujeitos novas possibilidades educativas. Rabelo (2012) considera que os territórios educativos devem ser “sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida” (RABELO, 2012, p. 125). Assim, o espaço de aprendizagem não

deve estar restrito aos espaços internos da escola; remete ao conceito de cidade educadora que, segundo Moll (2008), implica na “conversão do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade” (MOLL, 2008, p.14).

Outro entrevistado, o professor D, destacou a possibilidades de que espaços internos da escola possam ser ressignificados:

Talvez tenha a possibilidade de aproveitar o espaço que a escola já tem para fazer essa sala de relaxamento dos alunos, né, e também, tá vendo com a gestão essa questão da gestão de aproveitar mais esses banheiros, se não atrapalha o ensino regular, estar colocando o chuveiro, para esses alunos estarem fazendo a higiene pessoal, né, eu acho que mais é isso mesmo (PROFESSOR D).

As possibilidades de ressignificação do espaço escolar apontadas pelo Professor D, apesar de não serem enfatizadas pelos outros sujeitos da pesquisa, compõem uma sugestão importante, que vai ao encontro da proposta *PME e da Educação Integral*. A sugestão de adaptação nos espaços existentes na escola para atender a demanda do tempo integral, quando ao banho e descanso, como citado pelo professor, são possibilidades essenciais para repensar a gestão do projeto de tempo integral na escola, refletindo sobre a utilização desses espaços como espaços de formação, que oportunizam aos educandos a ampliação das referências e aprendizado.

A ampliação do espaço físico da escola para além da sala de aula é apontada por Coelho (1997), que reforça a importância dessa ampliação ser dotadas de intencionalidades pedagógicas e educativas capazes de proporcionar a essas crianças a ampliação de seu universo de referências. A ampliação do tempo e do espaço deve ser dotada de intencionalidades formativas significando a ampliação das oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

2.3.2.2 Formação docente e desenvolvimento de projetos interdisciplinares

A formação e capacitação dos professores foi uma sugestão fortemente indicada pela maioria dos entrevistados. A supervisora destacou que seria importante o “melhoramento nas práticas docentes” e a supervisora ainda sugere: “acho que deveria ter capacitação pelo menos duas vezes ao ano”.

O professor D destaca a dificuldade da realização de encontros, mas aponta, como sugestão, que durante as reuniões que já ocorrem na escola os mesmos reservem parte desse tempo em outro local para discussão das ações específicas do tempo integral

Às vezes com a falta de tempo que nós ficamos, né, professor que trabalha em duas escolas e o tempo é corrido, tentar até mesmo no dia das reuniões que já acontece, tá separando é.... Esses professores das oficinas pelos mesmos aí uns trinta minutos, é né, elaborando esses projetos, vendo que pode ser feito, catando as ideias (PROFESSOR D).

A concepção de educação em tempo integral, enquanto Educação Integral, segundo Coelho (1997), exige do professor constante atualização e o desenvolvimento de três papéis, a saber: de docente, pesquisador e agente capaz de intervir na realidade de modo a favorecer a aproximação do mundo da escola do contexto do aluno. A concepção de educação integral em tempo integral exige repensar a prática pedagógica; assim, a formação continuada dos professores constitui um fator importante para a implementação do projeto de educação integral, sugestão importante que será incorporada ao PAE.

Outra possibilidade foi relatada pelo professor A, que seria a elaboração de uma matriz de referência para a Educação integral.

Está fazendo às vezes uma matriz curricular específica pro projeto, porque os alunos é, apesar dos alunos do tempo integral estarem inseridos no ensino regular, eles têm um perfil diferente dos... do geral dos alunos do tempo regular. Esses alunos, né, do tempo integral, estão né, assim em vulnerabilidade social, correndo risco de vida, de às vezes tá na rua, as vezes a família, né, esses meninos são mais carentes, as vezes não tem nem o que comer em casa, então deveria, né, estar implementando é...além dos conteúdos, uma matriz curricular específica para o projeto (PROFESSOR A).

Essa sugestão, portanto, pode ser pensada do ponto de vista do planejamento e alinhamento de ações entre os profissionais da educação integral e o PPP da escola, elaboração do planejamento anual e diário dos profissionais da educação integral tendo em vista propósitos comuns, já que a elaboração de uma matriz curricular para a educação integral compete à SEE.

Outro aspecto relacionado ao currículo refere-se a uma reflexão sobre a concepção de educação integral dos educadores e sua relação com o lazer. Nesse sentido, é importante refletir que o lazer tem como propósito contribuir para a

formação ampliada é de suma importância para o desenvolvimento sociocultural e humano destes discentes. A vice-diretora sugere a “exploração de lazer e cultura principalmente de nosso município”. Como já destacado, é importante pensar as finalidades pedagógicas da “exploração deste lazer” como foi citado pela entrevistada.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares foi sugestão apontada pelos professores nas discussões do grupo focal.

Essas sugestões que eu disse anteriormente às vezes não dependem só da gente, uma sugestão que depende nós professores...acho que deveria ser feito mais projetos, igual aquele projeto que a gente citou, Ninguém é igual a ninguém, foi um projeto que deu muito certo, então, falta também a gente tá fazendo mais esses projetos, né, e é isso (PROFESSOR A).

É mais projetos é inter... interdisciplinares, e as vezes com a falta de tempo que nós ficamos, né, professor que trabalha em duas escolas e o tempo é corrido, tentar até mesmo no dia das reuniões que já acontece, estar separando é... esses professores das oficinas pelos mesmos aí uns trinta minutos, é né, elaborando esses projetos, vendo que pode ser feito, catando as ideias (PROFESSOR D).

Os professores destacaram que consideram importante o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e ressaltaram a importância de se reunirem para a elaboração desses projetos. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares no contexto da educação integral leva a uma reflexão sobre o trabalho por projetos. Segundo Moura (2010), o trabalho por projetos proporciona ao educando uma visão globalizante, uma aprendizagem significativa. Isso demanda mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem, conseqüentemente na postura docente.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem (MOURA, 2010, p.3).

Assim, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sugestão dada pelos professores, poderia ser pensada sob a ótica de um trabalho por projetos na escola, proporcionando aos alunos uma visão mais global e rompendo com as fronteiras entre as disciplinas. No entanto, essa proposição não é tarefa fácil, já que a atual configuração do PNME dificulta esse trabalho, pois as escolas não contam com

mediadores e facilitadores de todos os campos do conhecimento, somente em Cultura e Arte, Esporte e Acompanhamento Pedagógico (Matemática e Língua Portuguesa).

Sendo assim, o desenvolvimento de projetos coletivos entre dois ou mais professores torna-se a ação propositiva mais viável para os profissionais da Educação Integral. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação integral, que, notadamente, é um espaço potente para que os sujeitos envolvidos no processo de implementação do tempo integral reflitam sobre suas práticas e ações e, a partir de então, tragam intencionalidades para suas práticas pedagógicas. Conforme destacado por Cavaliere (2007), o projeto de formação integral das escolas de tempo integral implica em ações que contribuem para formação integral do aluno, sendo uma possibilidade, a construção de espaços de experiências e reflexões, não apenas vinculadas aos conteúdos, mas uma ampliação de horas na escola que possibilitem outra qualidade de experiências escolares.

2.3.2.3 Monitoramento da frequência escolar e apoio das famílias

O monitoramento da frequência escolar foi destacado pelos membros da gestão como sugestão, conforme relatos abaixo:

Outra sugestão a respeito de proposta seria a questão do controle da frequência, é que a gente pudesse controlar trazer mais esses meninos mais para o projeto (SUPERVISORA).

Um trabalho mais participativo por parte da gestão, um acompanhamento mais sistemático das ações do tempo integral quanto à frequência (VICE-DIRETORA).

Na visão destes membros da gestão, é importante que a equipe escolar busque estratégias para monitoramento da frequência dos alunos, já que, conforme as atas de Resultados Finais das turmas de educação integral entre os anos de 2012 a 2016 (vide Tabela 9), menos de 50% dos alunos têm frequência satisfatória. Assim, como sugestão para a superação desse desafio da frequência, a supervisora aponta para o “controle da frequência” e a vice-diretora para um “acompanhamento mais sistemático” da frequência. Sendo assim, uma sugestão a ser incorporada como proposta de ação no PAE nesse sentido é o monitoramento da frequência dos

alunos do tempo integral, com o objetivo de elevar a participação dos alunos em todas as oficinas.

O apoio das famílias foi outra sugestão para a superação dos desafios nesse contexto. Sobre o apoio das famílias, o professor B relata que:

É, a gente também precisa desenvolver uma forma de ta conscientizando os pais né, para que eles se envolvam mais nesse projeto, que é de grande importância para os filhos e para a comunidade em geral, então acho que é, uma... isso também acredito que tenha condição da gente está fazendo, está buscando o apoio desse pais, para que a gente possa estar mostrando pra eles a importância do projeto (PROFESSOR B).

A participação das famílias é fator relevante e também foi apontado pela vice-diretora, que destacou que é importante “buscar também o apoio das famílias”, o que, segundo o professor B, reflete na frequência dos alunos ao tempo integral. A importância da participação das famílias é enfatizada por Almeida et al. (2015, s/p):

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. Sendo assim a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem, não basta apenas a escola se preocupar na aprendizagem, e os pais não se preocuparem. Segundo as autoras Rocha & Machado (2002, p.18), o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande (ALMEIDA et al., 2015, s/p)

Como destacado pelos autores, a participação das famílias é fator que apresenta impactos positivos na aprendizagem dos alunos, além de representar estímulo ao professor. Portanto, essa sugestão que vai ao encontro dos objetivos da Educação Integral também será incorporada como ação propositiva nesta pesquisa.

Após a análise destas três subseções, foi possível comprovar algumas preocupações apresentadas na percepção da gestora e elencadas no Capítulo1, como a falta de capacitação dos professores, a preocupação quanto à baixa frequência dos alunos, o desenvolvimento de atividades concentradas no interior da escola, a falta de interação da escola com a comunidade e com as famílias, a importância do “aprimoramento” da concepção de formação integral dos alunos pela equipe gestora e docente – desafios e sugestões estes que serão considerados na elaboração do Plano de Ação Educacional, proposto no próximo capítulo.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao longo desta pesquisa, buscou-se analisar a implantação do Projeto de Educação Integral e Integrada numa escola estadual do centro oeste mineiro e a forma como a equipe gestora compreende e acolhe a política de educação em tempo integral. Assim, esse capítulo tem como objetivo a proposição de ações a serem desenvolvidas pela equipe gestora e docente para alcance dos objetivos propostos na atual política estadual de educação em tempo integral – Projeto de Educação Integral e Integrada.

A pergunta propositiva que norteou desenvolvimento da pesquisas foi: de que modo a gestão escolar pode agir na superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral nesta escola? Essa pesquisa foi motivada a partir do meu envolvimento profissional como gestora da instituição, percebendo a importância que esse projeto tem para a comunidade em que a escola está inserida em função da realidade desses alunos. Além disso, a pesquisa foi pensada também como um espaço para refletir sobre a importância da ampliação do tempo escolar para a formação dos alunos em suas múltiplas dimensões, entendendo como importante uma discussão mais aprofundada sobre as concepções e práticas tanto da gestão quanto dos professores, para que sejam asseguradas aos educandos as possibilidades para uma formação integral.

Para tanto, a dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo trouxe uma descrição da política de educação em tempo integral ao longo do último século no Brasil, com destaque para a política de educação em tempo integral do estado de Minas Gerais. Na seção destinada às experiências estaduais de educação integral foi focalizado o período dos dois últimos anos, quando a política incorpora a concepção de formação integral do alunos, fruto de um parceria com o Programa Mais educação do Governo Federal, seguida da descrição detalhada da implementação desta política no contexto escolar.

O segundo capítulo trouxe o referencial teórico utilizado para subsidiar a análise dos dados e as propostas de ações; foi estruturado em três eixos de análise, (I) Concepção de Educação Integral e currículos em tempo integral, (II) Tempos e espaços na Educação Integral e (III) Gestão do tempo integral. Os eixos trazem conceitos de teóricos que discutem a educação em tempo integral sob o prisma da formação integral dos educandos, bem como a metodologia utilizada na pesquisa, a

abordagem qualitativa. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados a análise documental, entrevistas e grupo focal. Ao final do capítulo foram elencados os desafios e as possibilidades desta política. Com o intuito de oportunizar uma compreensão mais uniforme dos resultados desta pesquisa, apresentamos o quadro a seguir, que sintetiza os dados mais significativos advindos do campo.

Quadro 14 –Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Concepção de educação integral voltada para uma concepção de proteção.	Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa, pela comunidade escolar.
2	Atividades voltadas ao desenvolvimento de atividades recreativas.	Estudo das diretrizes curriculares do Projeto de Educação Integral e Integrada; Organização de agenda de revisão do PPP.
3	Utilização dos espaços como espaços para o desenvolvimento de atividades recreativas.	Rever a relação educação integral versus lazer (percebendo o lazer enquanto fim educativo que contribui para o desenvolvimento desses sujeitos)
4	Utilização apenas dos espaços intraescolares.	Exploração dos espaços extraescolares.
5	Necessidade de exploração do território educativo.	Desenvolvimento de projetos de integração com as famílias.
6	Falta de integração entre escola e as famílias.	Desenvolvimento de projetos de integração da escola com as famílias.
7	Falta de capacitações.	Reuniões pedagógicas para a capacitação e maior preparo dos profissionais (Solicitar capacitação junto ao órgão central).
8	Planejamento individualizado.	Desenvolvimento de um trabalho coletivo (entre os professores e também da escola).
9	Baixa frequência dos alunos às atividades.	Monitoramento da frequência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após coletados os achados da pesquisa, parte-se para a elaboração de um Plano de Ação Educacional que propõe a superação dos desafios elencados no capítulo anterior e aqui retomados: a reflexão acerca da concepção de educação integral como proteção, a baixa frequência dos alunos ao projeto, a falta de estabelecimento de parcerias com outros órgão e setores, a superação da concepção de território educativo centrado apenas na figura da escola e para o

desenvolvimento de atividades recreativas, planejamento individualizado das ações da educação em tempo integral e a pouca integração com as famílias e com a comunidade

Para a elaboração do plano de ação foi tomado como referência o modelo administrativo 5W2H. Segundo Meireles (2013), trata-se de uma ferramenta administrativa utilizada na elaboração de quadros voltados a problemas de gestão que corresponde à junção das iniciais em inglês que serão utilizadas neste processo, a saber: What (etapas), Why (justificativa); Where (local); When (tempo); Who (responsabilidade); How (método) e How much (custo). Assim, o objetivo das ações apresentadas nesse PAE é prever todas as questões relacionadas às propostas com a finalidade de que elas sejam exequíveis no contexto da referida escola.

As ações foram organizadas conforme o quadro abaixo e serão desenvolvidas pela equipe gestora e docentes. Na elaboração das ações foi dada uma atenção à questão dos custos; neste caso, as despesas citadas podem ser custeadas com recursos da manutenção e custeio que a escola já recebe todos os anos.

Quadro 15 –Ações a serem executadas pela equipe gestora e docente

What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1- Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa, pela comunidade escolar	Ações formativas para apropriação da concepção de educação integral enquanto formação integral do aluno pela comunidade escolar, para a superação da concepção de educação integral enquanto proteção e lazer.	Na escola	Três reuniões	Equipe gestora e professores, e comunidade escolar	Através de discussões durante as reuniões.	Não haverá custos
2- Estudo das diretrizes curriculares do Projeto de Educação Integral e Integrada e organização de uma agenda de revisão do PPP	Revisão da concepção de currículos em tempo integral, reflexão sobre educação integral versus lazer e das finalidades formativas das atividades do tempo integral. A escola precisa pensar as ações do TI definindo as suas intencionalidades educativas, por meio de uma revisão do PPP.	Na escola	Ação permanente	Primeiramente com a equipe gestora e pedagógica e depois com a comunidade escolar	Com a leitura das orientações metodológicas e curriculares da Educação Integral, com discussões e leitura de textos sobre educação integral versus lazer.	Não haverá custos
3- Revisão da relação educação integral versus lazer	Perceber o lazer enquanto fim educativo que contribui para o desenvolvimento desses sujeitos.	Na escola	Ação permanente	Equipe gestora e docente	Grupo de discussões com equipe gestora, supervisora e professores, por meio da reelaboração do PPP.	Não haverá custos
4- Exploração dos espaços extraescolares	Para a superação da figura da escola como único espaço educativo e ampliação das oportunidades de aprendizagem para os estudantes.	Na localidade e no município	No primeiro bimestre	Vice-diretora em diálogo com os alunos, pais e em parceria com outros setores de (cultura, lazer)	Com um mapeamento dos territórios educativos da localidade e do município.	Não haverá custos

5 - Desenvolvimento de projetos de integração da escola com as famílias	Buscar novos atores para a formação de uma comunidade de aprendizagem.	Na escola	No primeiro bimestre (duas reuniões)	Equipe gestora e docente	Conscientizando os pais da importância de participarem de ações (do tempo integral) da escola.	Não haverá custos
6 -Reuniões pedagógicas para a capacitação e maior preparo dos profissionais	Realização de reuniões pedagógicas para troca de experiência entre profissionais da educação em tempo integral. Discussões sobre teorias e reflexões sobre suas práticas.	Na escola	Toda semana durante as horas de atividades extraclasse.	Equipe gestora e docente	Encontros semanais de estudo e reflexões. Solicitar capacitação junto ao órgão central.	Não haverá custo
7 - Desenvolvimento de um trabalho coletivo (entre os professores e também da escola)	Para o desenvolvimento de um trabalho coletivo de educação integral entre os profissionais da educação integral e da escola, que atenda as especificidades dessa comunidade escolar, com ações a serem desenvolvidas pelos atores tendo em vista objetivos comuns.	Na escola	Ação permanente (durante as reuniões de módulo II).	Equipe gestora e docente	Desenvolvimento de uma gestão aberta à participação, diálogo entre os profissionais e criação de um grupo de Whatsapp para facilitar a comunicação entre os professores.	Não haverá custo
8 -Monitoramento da frequência	Acompanhar a frequência dos alunos da educação em tempo integral e compartilhar com as famílias da importância do projeto, elevando a participação dos alunos nas atividades.	Na escola	Ao final de cada mês.	Vice-diretora	Através de uma planilha a ser atualizada todo mês.	Não haverá custo

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas ações apresentadas foram elaboradas a partir dos achados e serão discutidas de forma mais detalhada na seção a seguir.

3.1 Detalhamento do PAE

A partir dos dados coletados nas entrevistas e no grupo focal, foram elaboradas ações para serem desenvolvidas pela equipe gestora e docente para a superação dos desafios de implementação do projeto de Educação Integral em tempo integral na escola pesquisada. Essa seção traz o detalhamento das ações propostas no Quadro 15, com o objetivo de facilitar e orientar a sua aplicação na escola pelos profissionais envolvidos.

3.1.1 Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa pela comunidade escolar

Os dados apontaram para a importância de uma reflexão sobre a concepção de educação integral em tempo integral, que, na visão dos entrevistados, sinaliza para uma concepção de educação voltada para a proteção, o que refletiu no currículo e no desenvolvimento de atividades da jornada ampliada. Conforme aponta Guará (2003), a concepção de formação integral “tem como escopo o enriquecimento de todas as potencialidades da criança, para que concorram tanto para o sucesso da aprendizagem escolar, quanto para seu crescimento pessoal e social” (GUARÁ, 2003, p.36). Sendo assim, para refletir sobre a concepção de educação para a formação do aluno na sua integralidade e suas implicações sobre o currículo foi proposto um estudo das concepções de educação integral do projeto analisado.

A proposta é que esta ação se desmembre em três ações. A primeira, a ser executada pela equipe gestora por meio de uma reunião entre os membros da gestão, é a apropriação da concepção de educação integral enquanto formação integral do aluno para a superação da concepção de educação integral enquanto proteção e lazer. A segunda contará com a participação da equipe gestora e docente, com uma reunião, compartilhando as reflexões da gestão, refletindo, assim, em conjunto, equipe gestora e professores, sobre as concepções de educação integral do programa e de autores que discutem o tema, de forma que seja

incorporada por esses atores a importância da formação “integral” do aluno, superando a concepção de educação integral enquanto proteção e lazer. E por fim, a terceira ação, uma reunião com a comunidade escolar refletindo sobre importância e objetivo do projeto, momento em que seria proposto que os professores de cada macrocampo selecionassem fotografias ou mesmo atividades que realizaram com os alunos para exposição durante a reunião. Essa terceira ação teria o objetivo de aproximar a proposta de formação em tempo integral que o corpo gestor e docente estiver adotando com a comunidade escolar.

3.1.2 Estudo das diretrizes curriculares do Projeto de Educação Integral e Integrada e organização de uma agenda de revisão do PPP

O currículo da educação integral deve prever ações que tenham intencionalidades pedagógicas com vistas a contribuir para o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões. A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, implica numa reorganização pedagógica e, segundo Guará (2003), em

repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, interrelacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (GUARÁ, 2003, p.38).

Nesse sentido, a gestão deve estar atenta às diretrizes curriculares, buscando, também, segundo Giolo (2012), a superação do dualismo turno regular e contraturno. Assim, para repensar as práticas e a organização curricular faz-se importante uma revisão da organização curricular da escola, prevendo também ações de integração entre os turnos e o currículo. Sobre esse tópico, o novo Documento Orientador da Educação Integral, de 2017, apresenta algumas sugestões nesse sentido, sobre a integração entre os turnos, que também foram incorporadas a este PAE:

Divulgação da programação das ações da Educação Integral no mural de informações nas salas de professores das escolas participantes;

Promoção de atividades conjuntas entre Ensino Regular e Educação Integral. (MINAS GERAIS, 2017, p.14)

Percebe-se, assim, que esses anseios dos entrevistados quanto a essa integração entre os turnos e currículo também foram objetos de reflexão pela SEE, que resultaram em um novo documento orientador (2017), apontando ações nesse sentido pela primeira vez.

O primeiro passo dessa ação é um estudo por parte da equipe gestora e docente das diretrizes curriculares do projeto de Educação Integral e Integrada, por meio de duas reuniões, discussões e debates, a ser incorporadas no calendário de reuniões pedagógicas da escola e intercaladas com as ações da seção anterior (3.1.1).

O segundo passo é a elaborar uma agenda de revisão do PPP, da organização curricular da escola, para uma discussão sobre as diretrizes curriculares do tempo integral. Essa reunião deve contar com a presença de todos os professores da escola e com comunidade escolar e seus representantes.

E, por fim, há a proposta de divulgação da programação das atividades (teatro, apresentações, etc.) da educação em tempo integral no mural da escola (pátio) e na sala dos professores e o desenvolvimento de atividades conjuntas no turno regular desses alunos, como auditórios, eventos, atividades em grupos e nas salas e em outros espaços da comunidade. Essa sugestão deve ser uma ação permanente. É importante destacar que todas as ações propostas nesse plano deverão ser incorporadas ao PPP da escola.

3.1.3 Revisão da relação educação integral versus lazer

As propostas dessa ação têm como objetivo o estabelecimento de ações que visam a refletir a relação da educação integral versus lazer e a exploração de espaços extraescolares e deve ser uma ação permanente. Para uma reflexão sobre a relação educação integral *versus* lazer faz-se importante, além de um estudo sobre as concepções contemporâneas de educação integral em tempo integral, um estudo sobre a relação lazer e recreação. Ao se refletir sobre os objetivos da educação, do lazer e da recreação, percebe-se que eles convergem para o entendimento comum.

O termo lazer apresenta diferentes significações e funções, a saber, proporcionar bem estar, tempo livre, socialização, entre outras. Marcelino (2000) destaca a ausência de consenso entre os estudiosos sobre o lazer e suas funções. Ele destaca a função educativa do lazer, segundo o autor, “o lazer é por mim entendido como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada” (MARCELINO, 1995, p.17).

O lazer é entendido como “especificidade concreta”, e, na sua especificidade, com possibilidades de gerar valores que ampliem o universo das manifestações do brincar, do jogo, da festa, da recreação, para além do próprio lazer. Em síntese, a consideração da “especificidade concreta” do lazer deverá levar em conta: o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos para e pelo lazer (MARCELINO, 1995, p.17-18).

Marcelino (2000) salienta que a especificidade concreta que permeia o lazer aponta para a sua função educativa, envolvendo conteúdos e valores que contribuem muito para a formação do educando. O autor aponta ainda as cinco áreas de interesse do lazer: manuais, sociais, artísticas, intelectuais e físicas.

A educação tem como objetivo atender às necessidades de desenvolvimento integral do aluno, e a recreação é uma grande força em favor da educação, pois mobiliza fatores biopsicossociais, ou seja, favorece o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança e os jogos são definidos por Moraes (2002) como recreação sujeita a regras, que conta com início meio e fim, limites do tempo e do espaço e envolvem valores físicos, psíquico, intelectual e social, quando pensados e planejados. Desta forma, sugere-se a leitura individual do livro “O movimento infantil: jogos e recreação escolar”, que pode ser realizada nas horas de planejamento que os professores já fazem em casa, pelos professores do tempo integral e membros da gestão; depois da leitura os mesmos devem discutir e refletir sobre esse livro, em que Moraes (2002) propõe metodologias, exemplos de atividades a serem adotadas e desenvolvidas nas escolas pelos professores com seus respectivos objetivos pedagógicos e que podem contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral e social do aluno. Essas

reuniões podem ser intercaladas com as reuniões da primeira e segunda ação desse PAE.

Outra sugestão para pensar a relação educação integral *versus* lazer é o estudo do Caderno Pedagógico da Série Mais Educação: Esporte e Lazer. Esse caderno compõe o acervo do PME do Governo Federal e traz importantes orientações pedagógicas e metodológicas desse macrocampo. Essa ação deve ser executada em reuniões pedagógicas de Módulo II pela equipe gestora e docente no primeiro semestre do ano letivo.

3.1.4 Exploração dos espaços extraescolares

Essa ação tem como objetivo levantar espaços da localidade e do município que podem ser utilizados para ampliar o aprendizado dos estudantes. Conforme destaca Guará (2003), a sociedade contemporânea exige que se experimentem novas possibilidades para além do espaço escolar, processando e concebendo múltiplos sentidos à aprendizagem para a aquisição de novas competências, bem como a aquisição de uma visão social. Essa ação tem como objetivo a superação da figura da escola como o único espaço formativo.

Com relação aos espaços do entorno da escola, podem ser estabelecidas estratégias na própria escola, e quanto aos outros espaços do município que demandam percurso maior com os estudantes, as ações planejadas dependem de parceria com a Secretaria Municipal de Transporte e serem planejadas para serem executadas em um horário intermediário (entre início e fim do turno) para que sejam utilizadas para transporte dos alunos as escolares do município para que não impliquem em custos para a escola.

Essa ação aponta para um mapeamento dos territórios educativos, deve ser realizada pela vice-diretora da escola, uma vez ao ano, no primeiro bimestre letivo, por meio de uma cartografia da própria localidade de lugares como praças, em parceria com as Secretarias de Esporte, Lazer e Cultura do município, para ampliação do território educativo, como clubes, bibliotecas, sendo a integrante da equipe gestora responsável pela organização de materiais, autorizações dos pais, registros. A exploração desses territórios educativos deve ser planejada e ser dotada de intencionalidades pedagógicas para que de fato amplie o universo de referências

e aprendizagem desses alunos, o que demanda um trabalho coletivo dos profissionais da educação integrada.

3.1.5 Desenvolvimento de projetos de integração da escola com as famílias

Sobre a integração da escola com as famílias, Lomanco e Silva (2013) destacam que essa integração é uma exigência da atual concepção e política de Educação Integral, que aponta para novas relações entre os atores envolvidos no processo educativo; educar, então, passa a ser tarefa de toda a sociedade, por meio de ações intencionais e intersetoriais que compreendam as diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano sob a supervisão da escola.

A própria proposta da política de educação em tempo integral da rede estadual de MG traz entre os seus objetivos propostos o de envolver a família na educação integral.

Assim, é fundamental a elaboração de um *Projeto de Integração Escola-Família*. O objetivo desse projeto é o desenvolvimento de ações que possam fazer com que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar dos seus filhos. Para isso, é fundamental conscientizar as famílias do quanto a sua participação é importante para os seus filhos e que esta aproximação irá refletir na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

O primeiro passo dessa ação é uma reunião com a equipe gestora e com os professores para o planejamento de como se pretende fazer essa aproximação, bem como preparar o primeiro encontro com os pais, ambas no primeiro bimestre. Esse primeiro encontro deve contar com ações que envolvam os pais e alunos, que pode ocorrer por meio de dinâmicas, “chá” na escola, e ao final estabelecer juntamente com eles ações a executadas por eles nas atividades escolares. Seria importante apresentar ideias, mas que as ações a serem estabelecidas partissem das próprias famílias, de modo que elas se sintam corresponsáveis pelo processo educativo e também importantes, refletindo sobre o seu papel no desenvolvimento pleno das crianças. Destaca-se que essas ações deverão ser incorporadas ao PPP da escola.

3.1.6 Reuniões pedagógicas para a capacitação e maior preparo dos profissionais

As reuniões de capacitação dos professores devem ocorrer semanalmente durante as horas de atividades extraclasse para não implicar no aumento da carga horária do docente, com duração de duas horas. Durante essa reunião as equipes gestora e docente devem fazer um estudo das teorias e refletir sobre as práticas e planejamento de projetos interdisciplinares ou entre dois ou mais professores. Como sugestão de material para capacitação, é importante que eles façam uma leitura das atuais concepções de educação integral em tempo integral, busquem experiências de educação integral e façam “viagens” pelo Centro de Referência em Educação Integral, disponível no site: <http://educacaointegral.org.br/>. Durante essa capacitação, o professor deve buscar refletir sobre o seu papel de mediador e, como apontou Coelho (1997), além de docente e pesquisador, ele é um AGENTE capaz de intervir na realidade.

Outro passo é o envio de um ofício a SRE solicitando capacitações, justificando a importância de atualização desses profissionais e troca de experiência entre profissionais da educação em tempo integral.

3.1.7 Desenvolvimento de um trabalho coletivo

Outro aspecto que foi apontado nos dados é a ausência de um trabalho coletivo, o que também impacta a implementação dessa política. Nesse sentido, o gestor deve, na condição de líder, mobilizar a sua equipe; como destaca Paradela (2016), ele deve possibilitar o desenvolvimento profissional dos seus liderados e estimular a equipe em prol do sucesso dos programas e projetos educacionais. Nesse sentido, Linhares e Coelho (2008) pontuam que escolas eficazes são aquelas que os gestores agem como líderes pedagógicos e contam com a integração entre os professores.

A projeto analisado tem entre os seus objetivos a proposta de um planejamento coletivo alinhado ao PPP da escola.

O planejamento coletivo, é o momento de alinhamento entre as propostas de trabalho dos educadores com o Projeto Político Pedagógico das escolas e as demandas e oportunidades apresentadas pelos estudantes e pela comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2017, p.11)

É importante destacar que, para que se desenvolva na escola um trabalho coletivo, esta deve ter um clima aberto e participativo, que advém de uma gestão participativa em que as decisões tomadas representam os interesses da comunidade escolar, assim, todos trabalham com mais empenho.

Desta forma, o primeiro passo é que a equipe gestora da escola reflita, mantenha diálogo e compartilhe com o corpo docente os desafios, busque a participação na solução desses desafios, como cita Alonso (2002):

O trabalho coletivo tem como base a suposição de que as melhores ideias e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto, é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, que recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões. Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo. (ALONSO, 2002, p.23)

A gestão torna-se o ponto chave nessa ação: o gestor tem a responsabilidade de mobilizar a equipe, envolvendo-os na busca de objetivos comuns, e deve, para isso, basear-se em princípios de cooperação e fortalecimento do trabalho em equipe.

Um segundo passo a ser desenvolvido neste tópico é que a equipe gestora mobilize os docentes, e juntos reflitam sobre a importância do desenvolvimento de projetos (de curto, médio ou longo prazo) pelos professores do tempo integral, ou parte deles, e também sejam desenvolvidas ações conjuntas entre os professores do ensino regular e da educação integral, como, por exemplo, um teatro.

Enfim, é importante salientar que essa ação não pode ser resolvida apenas numa reunião específica, mas deve ser objeto de reflexão pela equipe gestora em suas práticas no seu dia a dia na escola e em todas as demais reuniões e discussões propostas neste PAE.

3.1.8 Monitoramento da frequência

Essa ação, monitoramento da frequência dos alunos da Educação Integral, deve ser executada pela vice-diretora da escola a partir de um levantamento dos diários dos professores da educação integral, ação mensal com a finalidade de

levantar a frequência dos alunos e entrar em contato com as famílias e/ou responsáveis pelos alunos “faltosos”.

Para facilitar esse monitoramento, a servidora deve elaborar uma planilha com o nome de todos os alunos, a qual será atualizada mensalmente em programa específico (Excel) que realizará a adição das faltas do mês atual para facilitar esse controle.

Após esse levantamento a servidora deverá entrar em contato com as famílias, dialogando com as famílias sobre o motivo destas faltas, convidando-as para conhecer o projeto, suas diretrizes, atividades, discutir com os outros membros da gestão e professores os “motivos” para que estes façam também uma autoavaliação do projeto na escola como o objetivo de elevar a frequência destes alunos, por meio da conscientização, mantendo diálogo com as famílias e destacando a importância deste projeto.

3.2 Avaliação do plano de ação educacional (PAE)

As ações apresentadas no quadro, foram elaboradas para serem executadas pela equipe gestora e docente da escola e, como todo processo, sofre interferências dos agentes e do contexto; foi proposto também por esta pesquisa que as ações que compõem esse PAE sejam avaliadas em três etapas, nos meses de abril, agosto e novembro, por meio de discussões pela equipe gestora e docente, através de rodas de conversa, com uma “caixa de sugestões e críticas”, para, assim, serem diagnosticados os impactos destas ações propostas pelo PAE tem causado na escola.

Após avaliar as ações, a equipe gestora terá condições de perceber se elas têm obtido o resultado esperado e aquelas ações que não geraram impacto poderão ser substituídas por novas ações, bem como a haverá a possibilidade destas ações se subdividirem em novas ações, conforme percurso trilhado pela política estadual de educação em tempo integral.

Destaca-se que essas ações devem ser realizadas por meio de um trabalho colaborativo e como importante sugestão, que esse Plano de Ação Educacional (PAE) seja “transformado” na escola, pela equipe escolar, em um Plano de Metas, com o estabelecimento dos responsáveis e cronograma feito pela equipe escolar, conforme desenho desse PAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, tema deste trabalho, está presente nos discursos educacionais, na meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê por meio de uma proposta de jornada ampliada a ampliação do tempo, espaço e oportunidades de aprendizagem, tendo como objetivo a formação integral dos alunos, o que não se garante apenas com a ampliação das horas do aluno na escola, mas implica repensar as práticas, o tipo de gestão, a formação do professor, entre outros fatores.

Assim, esse trabalho teve como objetivo geral analisar a implementação do Projeto de Educação Integral da rede estadual de Minas Gerais em uma escola do centro-oeste mineiro. A pergunta propositiva que norteou desenvolvimento da pesquisa foi: de que modo a gestão escolar pode agir na superação das dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral nesta escola? Para isso, a dissertação foi organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo foi realizada uma descrição da política e educação em tempo integral ao longo do último século no Brasil e, em Minas Gerais, enfatizou-se o período de 2015 a 2017, quando a política passou a incorporar a concepção de formação integral dos alunos, fruto de uma parceria com o Programa Mais Educação, do Governo Federal. Na sequência, foi apresentada uma descrição detalhada da implementação desta política no contexto escolar, bem como os desafios que essa política tem encontrado, tanto no âmbito nacional, quanto no contexto analisado, apontados pela gestora da escola e que vieram a ser confirmados após aplicação dos instrumentos de pesquisa, descritos no capítulo seguinte.

O segundo capítulo trouxe o referencial teórico e as metodologias dessa pesquisa de abordagem qualitativa, que ficou estruturada em três eixos de análise: (I) *Concepção de Educação Integral e currículos em tempo integral*, (II) *Tempos e espaços na Educação Integral* e (III) *Gestão do tempo integral*, com conceitos de teóricos que discutem a educação em tempo integral sob o prisma da formação integral dos educandos, que subsidiaram a análise dos dados coletados pelas entrevistas realizadas com a vice-diretora, supervisora pedagógica e com as discussões do grupo focal envolvendo os quatro professores da educação integral. Sendo assim, ao final do capítulo foram elencados os desafios e as possibilidades de implementação da política de educação integral nesta escola, ficando

evidenciado que as equipes gestora e docente têm uma concepção de concepção de educação integral em tempo integral mais voltada para uma concepção de educação como proteção, uma organização curricular com atividades recreativas que proporcionam lazer e restritas ao ambiente intraescolar, pouca integração da escola com as famílias e com a comunidade, falta de capacitações da equipe gestora e docente, um trabalho individualizado dos profissionais e baixa frequência dos alunos ao projeto.

Educar integralmente vai além de um trabalho com conteúdo; envolve também a cultura, as relações, a exploração de outros territórios que têm o potencial de contribuir para a formação dos alunos em suas múltiplas dimensões (social, afetiva, cultural, cognitiva, física). E para isso, a atuação do gestor escolar é fundamental para o desenvolvimento de novas atitudes, pois enquanto gestores respondemos a partir dos nossos atos, perante a comunidade escolar e a nós mesmos, assumindo nessa resposta, um compromisso ético com a formação integral do aluno.

Nesse sentido, o último capítulo propôs ações a serem executadas pela equipe gestora e docente, como o estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa, conhecimento mais aprofundado das diretrizes do programa pela comunidade escolar; foi proposta também uma revisão da relação educação integral *versus* lazer, percebendo o lazer enquanto fim educativo que contribui para o desenvolvimento desses sujeitos; a exploração dos espaços extraescolares como espaços educativos, a elaboração de projetos que envolvam as famílias, a comunidade, as secretarias de saúde, de segurança, de esporte, de cultura e de assistência social; a capacitação pedagógica da equipe gestora e docente na escola e um monitoramento efetivo da frequência dos alunos as oficinas.

Para que as ações sejam desenvolvidas com mais eficiência sugerimos que esse Plano de Ação seja “transformado” na escola em um Plano de Metas, com a definição de uma cronograma e divisão dos responsáveis pela equipe escolar, com foco em estudos anuais e o desenvolvimento de ações por meio de um trabalho colaborativo.

E, por fim, espera-se que essas ações propostas sejam referência para que essa e outras escolas de tempo integral que apresentem desafios semelhantes possam pensar ações a serem implementadas para a garantia do direito do aluno do tempo integral a uma formação completa, cumprindo, assim, os profissionais os seus

papeis de formadores e mediadores, e a escola, a sua missão enquanto instituição social formadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M. M. S. de; FERREIRA, M. B.D.; LIMA, M. A. de; VIEIRA, M. R. **Influência da família no processo ensino aprendizagem**. Website. 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Influ%C3%Aancia-da-Fam%C3%ADlia-no-Processo-de-Ensino-Aprendizagem-.aspx>>. Acesso em: 25 maio 2017.

ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

AMORIM, J. M. de A. **Docência e Educação Integral: percepções das professoras da escola básica Adotiva Liberato Valentim**. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105647/Joseane%20Maria%20de%20Aguiar%20Amorim.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. da C.; PAIVA, F. R. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **R. Est. Pes. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n.1, jan/jun. 2014.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Lei n^o 8.069 de 13 de julho de 1990. **Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Lei n^o 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. Lei nº.11.494 de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.**

____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

____.**Nota Técnica:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

____.**Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada.** Série Mais Educação. SEB/MEC, 2011

____. Senado Federal. Salto de qualidade é urgente: Avanços dos últimos anos não diminuem desigualdades regional entre escolas. Senado sugere maior participação da União. **EM DISCUSSÃO**, Ano 4, n. 14, fev. 2013.

____. Centro de Referências em Educação Integral. **Matrículas de tempo integral caíram pela metade, aponta Censo 2016.** Disponível em:<<http://educacaointegral.org.br/reportagens/matriculas-de-tempo-integral-cairam-pela-metade-aponta-censo-2016/>>. Acesso em: 26 mar. 2017

CALIXTO, P.; CAVALCANTE, R. B; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relação com a pergunta da pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:** Est. João Pessoa, v.24, n.1, jan./abr. 2014, p.p.13-18.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.p. 247-270, dez. 2002.

____.Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, p.p. 249-259, 2010.

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

____.Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso em: 10 jan. 2017.

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

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222>>. Acesso em: 20 out. 2016

_____. Escola pública de horário integral. **Revista Presença Pedagógica**, n.15, mai./1997.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-estudos**, Campo Grande – MS, n. 27, p.p. 177-192, jan/jun, 2009. Disponível em: <www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/202/89>. Acesso em: 20 fev. 2016.

COELHO, S. do B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica Latu Sensu**, ano 3, n. 1, p.p. 1-10, mar. 2008. Disponível em:<<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2749>> Acesso em: 19 jun. 2016.

COSTA, A. F. L. da. **Clima escolar e participação docente**: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2055/1/Alda%20Ceia.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa. Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.p. 139-1584, mar. 2002.

ESCOBAR, V. R. B. **A importância da Formação do professor na Educação Infantil**. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/455.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ESCOLA ESTADUAL MARIA TANGARÁ. Diário de Classe da Turma de Educação Integral. [cidade], MG, 2016

_____. Projeto Político Pedagógico. [cidade], MG, 2014.

FERRARI, M. Henri Wallon: o educador integral. **Revista Nova Escola**, Edição Especial, n. 10/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/educador-integral-423298.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.).**Caminhos da Educação Integral no Brasil** – direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2 – Educação Integral – 2/2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12 n. 24, 2003, p.p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/222>>. Acesso em: 15 set. 2016.

____. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender In: **Muitos Lugares para Aprender**. Educação & Participação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.

LOMANACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade** / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

LOPES, F. A. de O. **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI: uso otimizado do tempo e do espaço em duas escolas da superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

MARCELINO, N. C. **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas: Papirus, 1995.

MEIRELES, M. **Ferramentas administrativas: planilha 5W 2H**. Disponível em: <http://www.comunicacaoetendencias.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Planilha_5w2h.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MINAS GERAIS. **Cartilha Tempo Integral**. SEE/MG, 2009.

____. **Projeto Educação em Tempo Integral**. 2012. Disponível em: <<http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/projeto-educacao-em-tempo-integral-1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

____. **Projeto Estratégico “Educação Em Tempo Integral”**: orientações para implantação do projeto. 2014. Disponível em: <http://srenovaera.educacao.mg.gov.br/index.php/index.php?option=com_docman&ta>

sk=doc_view&gid=6064&tmpl=component&format=raw&Itemid=.>. Acesso em: 12 jun. 2016.

____. Resolução SEE N°416, de 04 de junho de 2003. **Institui na rede pública de Minas Gerais o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa de apoio às escolas em área de risco social.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

____. Resolução SEE N° 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.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

____. Resolução SEE N° 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.**

____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2013.

____. **Missão e valores.** 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

____. **Objetivo operacional e competências legais.** 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

____. Superintendência Regional de Pará de Minas. **Sobreposição dos 17 territórios e das 47 Superintendências Regionais de ensino.** 2016. Disponível em: <http://sreparademinas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1713&Itemid=100122>. Acesso em: 12 mar. 2016.

____. **Documento orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos.** 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/EducacaoIntegralPTC/educacao-integral-see-mg-14042015-2-verso-1>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

____. **Documento orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços.** 2ª versão. 2015. Disponível em: <http://files.comunidades.net/alfabetizacaoemtempocerto/EDUCACAO_INTEGRAL_SEE_MG_14.04.2015_2_VERSAO.pdf>. Acesso em: 12 mai. 16.

____. **Documento orientador: Educação integral e Integrada.** Versão 3. Belo Horizonte: SEE, 2017.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

____. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o Futuro**. Ano XVIII, Boletim. 13 ago. 2008, p.p. 11-16.

MORAES, R. M. **O movimento infantil: jogos e recreação escolar**. Florianópolis: Ceitec, 2002.

MOREIRA, A. M. de A; RIZZOTI, J. R. **Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?**. Módulo VI, Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de Campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, p.p.9-40, 2000b.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enferm. EURJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez, p.p.569-576.

PACHECO, S. M.; TITTON, M. B. P. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARADELA, V. **Competências da liderança na gestão escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

PEREIRA, M.P. T.; VALE, F. F. do. **Educação Integral e Integrada – novos tempos, espaços e oportunidades educativas**. 2013. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PINTO, D. M. **A gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: um olhar prospectivo**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/921/1/denisemariapinto.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. In: **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Universidade Feevale. Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul, 2013.

RABELO, M. K. O. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**– direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012,

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3747/3157>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

APÊNDICES**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(professores, supervisora pedagógica, vice-diretora)

Eu, _____, declaro ter sido devidamente esclarecido (a) sobre a minha participação na pesquisa de dissertação desenvolvida pela mestranda Natália Fernanda Lobato de Abreu, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, estou ciente de que o estudo de um caso de gestão tem como objetivo geral analisar a implementação da política de Educação Integral em Tempo Integral na Escola Estadual Maria Tangará, com ênfase no período de 2015 a 2016, nessa escola. Desta forma, autorizo a gravação em áudio da entrevista, das escritas, pois a minha identidade será preservada. (Título IV – g: A garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa)

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

Referência: Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que trata da aprovação e normas reguladoras de pesquisas envolvendo pessoas.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Especialista e vice-diretora)

Dados gerais do entrevistado	1. Fale um pouco de sua trajetória e experiência na educação e na Educação Integral.
Eixo I: Concepção de Educação Integral em tempo integral	2. Qual a sua opinião sobre a educação integral? Para você qual é o diferencial da formação desses estudantes pela educação integral? 3. Você sente que os profissionais ligados ao tempo integral se envolvem com esse projeto? Em que medida?
Eixo II - Gestão do tempo integral na educação integral	4. Como a escola realiza o planejamento das atividades de tempo integral (oficinas)? 5. Qual a opinião de vocês sobre a produção de projetos interdisciplinares? 6. Você considera que os professores estão preparados para trabalhar com o tempo integral? 7. Como é a participação dos alunos nas oficinas?
Eixo III: Tempos e espaços da educação integral	8. Quais espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral? 9. O que você pensa respeito do uso desses espaços? 10. Como você avalia a organização do tempo da educação integral na sua escola? Quais os pontos fortes e fracos? 11. Como a gestão pensa e promove a integração entre o ensino regular e o segundo turno? 12. Quais são as dificuldades para implementar a educação em tempo integral? O que vocês enxergam como desafio? 13. Qual a sugestão de propostas vocês teriam para o aprimoramento do projeto de educação integral na escola?

ROTEIRO GRUPO FOCAL (PROFESSORES)

<p>Eixo I: Concepção de Educação Integral em tempo integral e currículo(s) em tempo integral</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião sobre a educação integral? 2. Para você qual é o diferencial da formação desses estudantes por meio da educação integral? 3. Você acredita na educação em tempo integral? O que você faz aqui na escola para que ela seja bem desenvolvida ou bem implementada?
<p>Eixo II - Gestão do tempo integral na educação integral</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Você se considera preparado(a) para trabalhar com o tempo integral? 5. Que tipo de formação vocês pensam ser importantes para a docência no tempo integral? 6. Como é realizado o planejamento das atividades de tempo integral (oficinas)? 7. Qual a opinião de vocês sobre a produção de projetos interdisciplinares? 8. Como é a participação dos alunos nas oficinas?
<p>Eixo III: Tempos e espaços da educação integral</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como vocês comparam as suas atuações no ensino regular e na atuação na educação em tempo integral? O que mudou na sua relação com a escola e com os alunos comparados à sua experiência anterior? 10. Quais espaços da escola são utilizados para o desenvolvimento das suas atividades de educação em tempo integral? 11. O que você pensa respeito do uso desses espaços? 12. Como você avalia a organização do tempo da educação integral na sua escola? Quais os pontos fortes e fracos da organização do tempo em período integral? 13. Como a gestão pensa e promove a integração entre o ensino regular e o segundo turno? 14. Quais são as dificuldades para implementar a educação em tempo integral? O que vocês enxergam como desafio? 15. Qual sugestão de propostas vocês teriam para o aprimoramento do projeto de educação integral na escola?