

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

DEBORAH ETRUSCO TAVARES

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA
POSSIBILIDADE PARA AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

JUIZ DE FORA

2017

DEBORAH ETRUSCO TAVARES

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA
POSSIBILIDADE PARA AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

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. Tarcísio Jorge Santos Pinto

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)

Tavares, Deborah Etrusco.

A Educação Integral na Perspectiva da Cidade Educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem / Deborah Etrusco Tavares. -- 2017.

160 f.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

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. Cidade Educadora. 3. Tempos e Espaços escolares. I. Pinto, Tarcísio Jorge Santos, orient. II. Título.

DEBORAH ETRUSCO TAVARES

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA
POSSIBILIDADE PARA AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto (Orientador)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho à minha avó Edith Augusta de Mello, educadora que me inspira nas suas palavras: “Se é a educação de uma criança que pretende promover, disponha-se a amar, pois só quem ama, constrói, humaniza, perdoa, edifica e aperfeiçoa” (in memorian).

AGRADECIMENTOS

Durante a Conferência "Formar professores para o futuro" durante o III Encontro PIBID UNESPAR - Paraná em setembro de 2014, o Professor Português Antônio Nóvoa nos explicou sobre o significado do agradecimento com base no Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino, nele o filósofo ensina que a gratidão consiste em uma complexidade humana e se compõe em três níveis.

O primeiro nível é o mais superficial, aquele em que se reconhece o benefício recebido. O segundo, corresponde ao agradecimento, onde se dá graças. O terceiro e último é mais profundo, é o nível da retribuição, em que se estabelece um vínculo, nele nos sentimos comprometidos a retribuir o outro pelo que recebemos dele.

O professor ainda explica que diferente de outros idiomas, a expressão portuguesa "Obrigado" é a única que revela o nível mais profundo de gratidão, neste sentido queremos dizer "fico obrigado perante vós" e assim o vínculo se estabelece e nos comprometemos a retribuir um favor.

É na singularidade, beleza e compromisso do "muito obrigado" que eu me comprometo diante cada pessoa e instituição responsável por esta jornada retribuindo gestos, palavras e ações que me trouxeram até aqui.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, representante legítima do povo mineiro, que financiam a formação docente de servidores, apontando caminhos para a valorização profissional de professores da rede.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e aos docentes que promovem o debate, a reflexão e o conhecimento sobre questões fundamentais para uma educação pública com princípios de equidade e qualidade.

À Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto que me oportunizou e viabilizou esta pesquisa, disponibilizando fontes e documentos para a construção desta análise, através de seus servidores e colegas de trabalho.

À Escola Estadual Marília de Dirceu, seus gestores, professores, funcionários e principalmente estudantes que abriram todas as portas com gentileza e afeto, para um mergulho no campo de pesquisa.

Ao Professor Tarcísio, orientador sereno e assertivo em tantas reflexões sobre percurso da pesquisa.

À Diovana, mais que um suporte acadêmico, foi uma anjo de asas na construção de cada palavra deste texto.

À turma PPGP/CAEd 2015, pela partilha de saberes, experiências, culturas e amizades. Em especial às meninas Gilda, Marília e Waldirene que dividiram comigo as alegrias e angústias nesta caminhada.

À minha família, Mamãe, Papai e Cacá que sempre estiveram comigo, me fazendo acreditar que mesmo difícil seria possível chegar até aqui.

À Sofia, Luciano e Francisco, vocês estiveram o tempo todo ao meu lado, e por isso são aqueles que mais sofreram, mais me entenderam e mais se alegraram com esta conquista, eu amo vocês!

Sou infinitamente grata à Deus, por permitir que tantas pessoas fizessem parte deste momento, compartilhando minhas alegrias e lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Dispute outros currículos. Para o direito
do educando a Saber-se.

Miguel Arroyo, 05 de abril de 2017.

RESUMO

A presente dissertação propõe uma análise a respeito da Política de Educação Integral de Minas Gerais, a partir da perspectiva da Cidade Educadora, apresentando, com base nesta concepção, uma alternativa para a superação dos problemas relacionados aos espaços escolares. Esta pesquisa pretende compreender como uma escola da rede pública estadual pertencente à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, em Minas Gerais, localizada no centro histórico da cidade, realiza ações pedagógicas em espaços intra e extraescolares. Busca-se, ainda, a compreensão acerca das alternativas encontradas pela escola para enfrentar o desafio da falta de espaço necessário ao desenvolvimento das atividades do programa. Entende-se a experiência da Escola Estadual Marília de Dirceu como uma possibilidade de reflexão sobre a implementação da política pública de Educação Integral, revelando alternativas para discussão sobre os tempos, os espaços escolares, os territórios e as comunidades em que estão inseridas as escolas e os sujeitos que as compõem. Os dados analisados neste trabalho foram obtidos por meio de observação realizada no campo de pesquisa e de entrevistas semiestruturadas. A reflexões teóricas e analíticas aqui empreendidas organizaram-se em dois eixos de estudo, quais sejam: tempos e espaços na escola e a perspectiva da Cidade Educadora. Tais eixos foram fundamentados nos estudos de autores como Moacir Gadotti (2006) e (2009), Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006), Isa Maria F. Rosa Guará (2006), Ana Maria Cavalieri (2007), Jaqueline Moll (2009) e (2014), Cláudia da Mota Darós Parente (2010), Lúcia Helena Alvarez Leite (2012), Miguel Arroyo (2013) e Levindo Diniz Carvalho (2015). A análise dos dados desta pesquisa subsidiou o Plano de Ação Educacional que contém ações propositivas visando à busca pela construção identitária das escolas que implementam o Programa de Educação Integral dentro da concepção da Cidade Educadora, visto a necessidade de reconhecimento do entorno e da cultura de cada unidade escolar participante do projeto, para a efetivação das propostas pedagógicas e administrativas da Educação Integral, em escolas da regional de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação Integral; Cidade Educadora; Tempos e Espaços escolares.

ABSTRACT

This dissertation proposes an analysis about the Integral Education Policy of Minas Gerais, from the perspective of the Educating City, presenting, based on this conception, an alternative to overcome problems related to school spaces. This research intends to understand how a school of the state public network belonging to the circumscription of the Regional Superintendence of Education of Ouro Preto, in Minas Gerais, located in the historical center of the city, performs pedagogical actions in intra and extracurricular spaces. It also seeks to understand the alternatives found by the school to face the challenge of the lack of space necessary for the development of the program's activities. It is understood the experience of the Marília de Dirceu State School as a possibility to reflect on the implementation of the public policy of Integral Education, revealing alternatives for discussion about the times, the spaces, the territories and the communities in which the schools are inserted and the subjects that compose them. The data analyzed in this study were obtained through observation in the field of research and semi-structured interviews. The theoretical and analytical reflections we have outlined here were organized into two main areas of study: time and space in the school and the perspective of the Educating City. These axes were based on studies by authors such as Moacir Gadotti (2006) and Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006), Isa Maria F. Rosa Guará (2006), Ana Maria Cavalieri (2007), Jaqueline Moll (2009) (2015) and Levindo Diniz Carvalho (2015). In this paper, we present the results of the study. The analysis of the data of this research subsidized the Educational Action Plan that contains propositional actions aiming at the search for the identity construction of the schools that implement the Integral Education Program within the conception of the Educating City, given the need to recognize the environment and the culture of each a school unit that participates in the project, for the accomplishment of pedagogical and administrative proposals of Integral Education, in schools of the regional education of Ouro Preto, Minas Gerais.

Keywords: Integral Education; Educating City; Times and School spaces.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Infraestrutura da Escola Estadual Marília de Dirceu	66
Quadro 2 - Projetos desenvolvidos na Escola Estadual Marília de Dirceu.....	70
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas na Escola Estadual Marília de Dirceu no Programa de Educação Integral – 2017.....	73
Quadro 4 - Organização da ida a campo	88
Quadro 5 - Relatório de Observação – Diário de Campo.....	91
Quadro 6 - Códigos de identificação dos entrevistados	106
Quadro 7 - Distribuição da carga horária semanal na Educação Integral	114
Quadro 8 - Espaços e Instituições da cidade utilizados pela escola	128
Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	135
Quadro 10 - Ações a serem executadas pela S.R.E Ouro Preto.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos e escolas atendidas em tempo integral entre 2007 e 2017 na SRE Ouro Preto	56
Tabela 2 - Quantitativo de turmas, alunos e modalidade de ensino das escolas estaduais na SRE Ouro Preto/2017	61

LISTA DE ABREVIATURAS

CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto das Crianças e Adolescentes.
EVEC	Projeto Estruturador Escola Viva, Comunidade Ativa
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPTC	Ouro Preto Tênis Clube
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Programa Aluno de Tempo Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEAS	Programa de Educação Afetivo Sexual
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema de Monitoramento e Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA CONVERGÊNCIA DE VONTADE E LUTAS POLÍTICAS	21
1.1 A trajetória da Educação Integral no Brasil: das primeiras concepções à contemporaneidade	22
1.2 Marcos legais da Educação Integral no Brasil	29
1.3 A política pública no estado de Minas: da concepção de aluno de tempo integral para construção de uma Educação Integral	44
1.4 Configurações do território regional para construção de uma política de Educação Integral	54
1.5 O desenho que a Escola Estadual Marília de Dirceu traçou para uma Educação Integral	64
2 PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A COMPREENSÃO DA EE MARÍLIA DE DIRCEU SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA	77
2.1 Sem sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem sob a perspectiva da cidade educadora.....	77
2.1.1 Tempo e Espaço na Educação Integral	78
2.1.2 A Perspectiva da Cidade Educadora na Educação Integral	82
2.2 Percurso de investigação para refletir sobre a utilização dos espaços intra e extraescolares da EE Marília De Dirceu na Educação Integral.....	84
2.3 Um olhar estrangeiro sobre a escola e a busca por elementos que possibilitam a investigação.....	89
2.4 Investigação e estruturação dos fundamentos constitutivos da pesquisa de campo.....	105
2.4.1 Considerações sobre as questões de tempos e espaços na escola investigada.....	113
2.4.2 Reflexões sobre a perspectiva da Cidade Educadora como apoio para o desenvolvimento das atividades na escola	123
3 PARA SUSTENTAR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO: UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	133
3.1 Um Plano de Ação Educacional como possibilidade para o enfrentamento dos desafios da Educação Integral e Integrada	136

3.2 Discriminação das características de cada ação propositiva	140
3.2.1 Estudo de Conceitos	142
3.2.2 Planejamento	143
3.2.3 Cartografia e Intersetorialidade	144
3.2.4 Quarto Encontro Regional de Educação Integral e Integrada	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA	157
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	158
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	159

INTRODUÇÃO

Como desafio para a educação pública no Brasil, a proposta de aumento da jornada escolar dos estudantes encontra, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal de 1988, fundamentos para atender a necessidade de se criar novas possibilidades para a incansável luta pela melhoria da qualidade na educação brasileira. Também com o intuito de incentivar a implementação da política pública de tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014) prevê, em sua meta 6, a oferta de Educação Integral para 50% das escolas públicas, atendendo a 25% dos estudantes matriculados na educação básica.

Programas e projetos na perspectiva da Educação Integral existem no Brasil desde a primeira metade do século XX, principalmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual Anísio Teixeira e outros intelectuais brasileiros vislumbravam uma escola viva e transformadora. Acreditavam na transformação da sociedade brasileira a partir da qualificação do processo educativo e viam na Educação Integral uma saída eficaz.

Embora ainda existam divergências quanto ao que seja “formação completa” e quanto aos pressupostos metodológicos desta formação, muitas experiências foram realizadas no país, apontando para o surgimento do conceito de Educação Integral, com a ideia de uma formação mais completa do ser humano perpassando todas elas. Contudo, as concepções de Educação Integral sugerem atividades que visam à formação do sujeito fundamentando-se em princípios político-ideológicos variados. As diferentes concepções e práticas são embasadas em percepções do mundo social, às vezes complementares, às vezes contraditórias. O que, atualmente, se percebe é que existem princípios de uma Educação Integral fortalecidos por marcos legais que vêm se modificando ao longo dos anos.

A Educação Integral pode proporcionar o acesso de sujeitos a outros saberes, desenvolvendo neles habilidades que não conseguiriam desenvolver só no tempo regular, do mesmo modo oferece aos alunos de classes sociais menos favorecidas mais oportunidades quando a ampliação do tempo na escola está orientado para uma concepção de Educação Integral. É neste contexto que se configura a possibilidade de superação das diferenças, não só aquelas anteriores ao ingresso

da criança no universo escolar, como também a partir das outras diferenças que ocorrem durante sua permanência na escola.

Nesse sentido, a política de Educação Integral traça seus propósitos a fim de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando, às crianças e adolescentes da educação básica, novas possibilidades de se desenvolverem.

Aos gestores públicos e escolares cabe o desafio de implementar uma educação de qualidade, buscando reflexões sobre o contexto da sociedade contemporânea, no qual se vivencia uma complexidade da vida social entreposta por crises de diferentes naturezas. Crises ou reconstruções que adentram a educação em nível nacional e regional. Nesse sentido, a possibilidade do desenvolvimento de um projeto audacioso como este encontra limitações que dificultam o processo, merecendo uma habilidosa análise e interpretação.

A dinâmica para implantação de um programa que amplia a jornada escolar dos alunos e possibilita uma formação integrada do sujeito com vistas à melhoria da aprendizagem é longa e, como tal, demanda expressivos investimentos públicos. É, nesse sentido, importante refletir sobre a promoção de uma educação de qualidade e sobre a formação oferecida a crianças e adolescentes para o enfrentamento da vida em sociedade, nas suas múltiplas dimensões. Isso se confirma no texto de Leite, Carvalho e Said (2010),

a Educação Integral só terá sentido se for realizada com o claro objetivo de garantir os direitos e criar oportunidades legítimas de formação das crianças e jovens. Um desafio para nós educadores é construir um olhar sensível aos sujeitos com os quais trabalhamos e criar oportunidades para que eles se desenvolvam em todas as suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 29).

Há, historicamente, diferentes concepções e práticas de Educação Integral consolidadas a partir de visões ideológicas que se contrapõem em alguns aspectos¹. Para Coelho (2009), as concepções de Educação Integral podem ser abordadas sob a ótica político-filosófica e, no caso brasileiro, isto pode ser percebido partindo-se de visões sociais que perpassam paradigmas diferentes, como a visão conservadora, a

¹Lígia Martha C. da Costa Coelho aponta que, em termos sociohistóricos, podemos compreender a educação integral “a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos” (COELHO, 2009, p. 83).

liberal e a socialista que, além de apresentar concepções, propõem a implementação de práticas distintas de Educação Integral. É possível perceber, independente da concepção que tem guiado as ações para o tempo integral no Brasil, que as diretrizes legais que fundamentam esta política pública fortaleceram-se até meados de 2016 com a busca de uma educação cada vez mais pautada no acesso, na qualidade e na permanência dos estudantes na escola.

Na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, 26 instituições de ensino fundamental podem oferecer Educação Integral aos seus estudantes. Destas, 24 escolas da rede estadual ofertam aos estudantes da educação básica uma jornada ampliada do tempo escolar com formação integral e integrada. Esse número demonstra que 80% das escolas, com os pré-requisitos necessários para adesão à proposta, já oferecem o programa a seus estudantes. Embora esse percentual ultrapasse o que propõe a meta do PNE, algumas escolas ainda não conseguem atender ao mínimo de 25% dos estudantes.

Os outros 20%, referentes às escolas que ainda não oferecem o programa, argumentam sobre a falta de espaço suficiente e adequado para oferta de atividades em jornada ampliada. Essa argumentação se justifica quando compreendemos que os espaços das salas de aula, no contraturno, são também ocupados por turmas do ensino regular, ou ainda, que a estrutura física das escolas necessita de reformas, melhorias nos prédios, ou até ampliação nas infraestruturas.

Alcançar as metas estabelecidas pelo PNE, entretanto, significa ir muito além do quantitativo proposto pelas orientações normativas. Para a promoção de um desenvolvimento integral não basta a aquisição de conhecimentos formais num período ampliado de tempo. Deve-se, pelo contrário, prezar pelo processo educativo que qualifica o tempo de vivência escolar, garantindo o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e de diferentes linguagens, trabalhando as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política.

Diante do exposto, esta pesquisa parte dos pressupostos de Cidade Educadora, Territórios Educativos e Comunidade de Aprendizagem. Tratam-se de conceitos indicados pela proposta do estado de Minas Gerais para a implementação da política pública, fomentando a reflexão sobre a prática Educação Integral em um contexto específico. Esses conceitos trazem, para a Educação Integral, a necessidade de articulação entre os saberes escolares, os saberes populares e comunitários e estabelecem um diálogo com as diretrizes do Documento Orientador

das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais-Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos/Versão II. Este documento apresenta a seguinte proposta:

a construção de uma Política Pública de Educação Integral que considere todas as dimensões formativas dos sujeitos, compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais. Busca-se, assim, a diminuição das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade cultural mineira, para ampliar a abrangência curricular e tornar a escola mais atrativa, contribuindo para a aprendizagem e a melhoria da qualidade na educação (MINAS GERAIS, 2015a, p. 2).

Exercendo a função de Analista Educacional na SRE de Ouro Preto desde 2008, atualmente como coordenadora do Eixo de Educação Integral da circunscrição, e tendo a experiência de 15 anos no cargo de professora efetiva da rede estadual, encontro motivos epistemológicos, teóricos e profissionais para justificar o meu interesse por este tema.

Pensar uma concepção de educação efetivamente integral exige uma articulação de políticas públicas que valorizem as relações entre a educação e a cidade (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010). É preciso, portanto, inserir a educação na dinâmica das práticas sociais, visto que a partilha de vivências socioculturais pode ser tomada como elemento significativo pela escola e pelos professores, incorporando a sua organização à experiência dos alunos, que passam, então, a ser considerados sujeitos portadores de uma cultura.

A dimensão educativa que existe na relação entre a cidade e a escola deve ser potencializada devido aos vínculos de aprendizagem coexistentes. A escola e a cidade são espaços de mediação educacional entre crianças, jovens e adultos que dividem o mesmo território. As práticas educativas que envolvem a escola e o território são espaços de experiência democrática, aprendizagem da cidadania e conhecimento.

Diante dos desafios que permeiam a implementação de políticas públicas educacionais, intenciona-se compreender como é possível realizar a gestão de uma proposta para o aumento de possibilidades de aprendizado em jornada escolar ampliada que seja, ao mesmo tempo, capaz de diminuir o abandono escolar, estimular a permanência do aluno na escola e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade, por meio do uso dos espaços intra e extraescolares.

O estado de Minas, desde 2004, tem avançado na perspectiva da Educação Integral, sobretudo, no que se refere à garantia dos direitos a essa modalidade educacional. Mas é, a partir de 2015, em decorrência às diretrizes políticas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que há uma mudança expressiva nas orientações normativas do Programa. Propôs-se às instituições escolares a ressignificação de práticas docentes, a integração entre comunidade e escola, bem como a inserção de novos atores no ambiente escolar no que concerne à educação em tempo integral.

Por estar próxima da realidade desafiadora dos gestores nas escolas que ofertam o programa, visto a minha atribuição como coordenadora das ações de Educação Integral na regional de ensino; na presente pesquisa analiso uma escola do município de Ouro Preto que fez adesão ao programa, apresentando como possibilidade de aprendizagem uma diretriz educativa por meio da utilização dos espaços da comunidade, do bairro e da cidade.

A Escola Estadual Marília de Dirceu, em estudo nesta pesquisa, apresentou, em 2015 e 2016, uma prática pedagógica em que foi possível perceber a organização de atividades que iam para além dos muros da escola, estabelecendo relações com seu entorno e buscando parcerias com instituições presentes no bairro. Foi na realização de encontros sobre a Educação Integral, promovidos pela SRE, que a escola compartilhou sua prática, apresentando experiências na implementação de uma Educação Integral possível.

A escola em estudo oferta a educação em tempo integral desde de 2007, quando a secretaria estadual expandiu suas ações. Em 2014, a escola fez adesão ao Programa Mais Educação (PME) do governo federal, definindo as atividades diversificadas para atendimento dos estudantes. Em 2015, com a nova etapa das ações promovidas pelo governo estadual, a escola pôde ampliar suas ações educativas para além do acompanhamento pedagógico e da educação física, optando por macrocampos com atividades formativas que diversificam as possibilidades de ação e formação dos estudantes.

Entretanto, é preciso esclarecer que não tomamos, de antemão, a experiência da escola como boa prática. A escola será o *lócus* da pesquisa porque apresenta indicativos, em seus relatos, de experiência com a prática de Educação Integral no contexto da Cidade Educadora, sendo possível realizar nela uma análise de como

se deu a relação entre essa prática e a perspectiva da Cidade Educadora no período pesquisado.

Diante de todo o exposto, como objetivo geral desta dissertação, pretende-se propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumento de apoio para a SRE de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral dos pressupostos da Cidade Educadora. Os objetivos específicos da pesquisa buscam: i) descrever de que forma o conceito de Cidade Educadora é estabelecido nos níveis nacional, regional e local de gestão da política; ii) analisar a relação estabelecida entre a gestão da Política Pública de Educação Integral implementada na escola pesquisada e os pressupostos da perspectiva da Cidade Educadora e; iii) pensar em estratégias que faça uso dos espaços extraescolares e da cidade para contribuir com a implementação da política pública de Educação Integral na SRE.

Para que esses objetivos sejam cumpridos, a estrutura da dissertação consolida-se a partir da sua configuração em três capítulos. O primeiro capítulo, de viés descritivo, tem por objetivo evidenciar como a relação entre Educação Integral e o conceito de Cidade Educadora é pensada nos diferentes níveis da gestão. Para tanto, o capítulo apresenta a trajetória da Educação Integral no Brasil, ao longo dos anos; suas concepções e fundamentações, bem como o desenho que essa perspectiva tomou nos territórios do estado de Minas Gerais, especialmente nos contextos da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e da escola investigada. Utiliza-se para essa descrição a análise documental das orientações normativas do estado de Minas e nacionais, do Programa Mais Educação, das orientações da SEE/MG e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola observada.

O capítulo 2 apresenta uma análise sobre os espaços intra e extraescolares utilizados pela escola Marília de Dirceu, refletindo como esses espaços constituem-se como peças fundamentais para a implementação da política pública de Educação Integral, que pretende contribuir para uma significativa melhoria da qualidade na educação. Além disso, são analisados os tempos e espaços escolares no contexto da perspectiva da Cidade Educadora. A análise dos dados estabelecida no segundo capítulo é construída com base em fundamentos teóricos que dialogam com a problemática da pesquisa.

Os principais elementos que constituíram a análise foram consolidados através de documentos fornecidos pela escola e por aqueles que norteiam as diretrizes do programa no estado de Minas. Outra fonte de pesquisa de campo, foi o período de observação *in loco* e de entrevistas realizadas com os sujeitos da escola pesquisada.

De característica propositiva, o capítulo 3 configura-se no Plano de Ação Educacional, elaborado a partir da investigação realizada. As ações propostas no último capítulo desta dissertação foram respaldadas pelas percepções e análises realizadas no capítulo 2. As ações propostas pretendem divulgar estratégias para outras escolas que enfrentam o desafio da falta de espaços escolares. Vislumbra-se a divulgação de alternativas para a ampliação de espaços de aprendizagem na perspectiva da Cidade Educadora.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA CONVERGÊNCIA DE VONTADE E LUTAS POLÍTICAS

É importante compreender a maneira como a Educação Integral vem se configurando no território nacional, para que tenhamos condições de observar e refletir sobre as novas concepções acerca do tema e suas implicações para a implantação de políticas públicas em educação.

Para a devida compreensão acerca da contextualização histórica das diferentes concepções de Educação Integral, é necessário, também, que sejam apropriados um conjunto de ações que foram se moldando com o passar dos anos. Tais ações foram construídas e amparadas por meio de marcos legais e ideológicos, até que deram o contorno atual das políticas e programas neste campo. O conhecimento desta trajetória pode fomentar a construção de estratégias pedagógicas e de gestão para a implementação de uma Educação Integral e Integrada.

Embora pareça simples conceber o significado da construção de uma política de Educação Integral, definindo o sentido e o público ao qual ela se destina, isso não é algo corriqueiro, porque as perspectivas pedagógicas, sociais e políticas envolvidas nesse processo são diversas, sendo, por vezes, contraditórias. Compreender tais concepções facilita a reflexão sobre os rumos que a política pública de Educação Integral e suas propostas de implementação assumem na atualidade, tendo em vista tantas experiências que ocorreram na educação brasileira, responsáveis pelo desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas que se tornaram objetos de um pensamento sobre educação.

Nesse sentido, são apresentadas as tentativas realizadas, a partir do século XX, a favor da Educação Integral no país. São discursos que podem ser associados a projetos de sociedade distintos e com concepções e finalidades próprias, vinculadas aos períodos históricos e aos caminhos traçados para o desenvolvimento de uma Educação Integral, caracterizando a diversidade de propósitos e concepções dessas experiências.

As seções deste capítulo estão organizadas de maneira que possamos conhecer os documentos normativos que fundamentam a Educação Integral, como o Programa Mais Educação, as diretrizes da SEE/MG e suas variações ao longo de todo o processo de implementação da política de Educação Integral e da Proposta

Político Pedagógica da escola em questão. Visa-se perceber os elementos constitutivos para a análise da relação entre a Educação Integral e a Cidade Educadora, como estratégia de trabalho para a Educação Integral e Integrada.

Na próxima seção, apresentamos a trajetória da Educação Integral no Brasil.

1.1 A trajetória da Educação Integral no Brasil: das primeiras concepções à contemporaneidade

Para que entendamos como o Brasil foi desenvolvendo a noção de Educação Integral exige que retomemos importantes movimentos educacionais ocorridos no início do século XX. As primeiras experiências de Educação Integral podem ser percebidas a partir do fortalecimento do Movimento Anarquista, da Ação Integralista e do Movimento da Escola Nova, que ocorreram entre o fim do século XIX até as décadas de 1920 e 1930, do século XX .

O Movimento Anarquista tomou força com a imigração italiana, sendo apoiado por intelectuais brasileiros, espanhóis e portugueses. Sob uma perspectiva de autogestão, eles consideravam os indivíduos como entes independentes, capazes de produzir e viver sem a sustentação do estado ou da religião. Discutiam os valores tradicionais da sociedade e buscavam a transformação do mundo contemporâneo a partir de algumas ações, entre elas algumas do ponto de vista educacional.

Cerca de 85% da população brasileira era analfabeta nesta época e, por isso, a divulgação das ideias anarquistas era difícil entre os meios populares e entre os operários, sendo essas as camadas mais atingidas pela falta de escolarização. A educação era para os anarquistas a oportunidade de transformação das relações sociais e econômicas. Através dela seria possível uma sociedade mais fraterna, igualitária e democrática. Uma escola construída nesses moldes seria fundamental para uma transformação profunda na sociedade, em que fossem eliminadas as relações autoritárias da escola tradicional, e em que o modelo pedagógico tivesse dimensões de liberdade e igualdade (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010).

As escolas modernas brasileiras pautavam-se em três modelos de educação: a formal, a informal e a não-formal. Na educação formal os conhecimentos eram sistematizados, o currículo era bem organizado e as disciplinas eram bem delimitadas. Na educação informal, as formas e as possibilidades educativas eram disseminadas no cotidiano. Na educação não-formal, não havia delimitação de

tempo e de local, a escolha de temas era flexível, porém organizada nas informações e reflexões.

Considerando essas possibilidades de educação, a proposta anarquista envolvia, também, o incentivo à leitura e à produção de periódicos que preparavam os alunos para o trabalho, para a reflexão e, sobretudo, para a militância. Segundo os autores Carvalho, Leite e Valadares (2010), esse incentivo “demarcava a diferença da proposta pedagógica das escolas modernas em relação às escolas de modelo tradicional” (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010, p. 13). A união entre escolas, jornais, centros culturais e outras diversas atividades culturais transformaria a sociedade.

Outro movimento em que podemos perceber um significado para a concepção de Educação Integral foi a Ação Integralista Brasileira da década de 1930. Lançado por Plínio Salgado, em 1932, através do “Manifesto de Outubro”, propôs à sociedade brasileira uma renovação nacional, com intensa pregação nacionalista, patriótica e cristã. Segundo Cavalieri (2010), tal manifesto concebia que a “Educação Integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa” (CAVALIERI, 2010, p. 249). Seu princípio de educação, com base na disciplina apresentava uma postura divergente da anarquista. Havia uma ideologia conservadora, tanto social quanto educacional, mesmo visando à formação humana (física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa). Tal proposta de Educação Integral sustenta-se em princípios contrários a um pensamento emancipador do sujeito. As escolas integralistas proporcionavam um ensino pautado na tríade: Deus, Pátria e Família, através da oferta de cursos de alfabetização, cursos profissionais que instrumentalizavam e propagavam os seus ideais (CAVALIERI, 2010).

Exercendo uma influência mais determinante na concepção atual de Educação Integral, podemos destacar o movimento da Escola Nova da primeira metade do século XX, fortalecido na Europa, América e Brasil e com foco na renovação do ensino.

John Dewey, filósofo e pedagogo, grande nome desse movimento na América, acreditava que a prática e a democracia eram importantes ingredientes da educação. Segundo Cavalieri (2002, p. 251), para Dewey, a pedagogia era compreendida “como vida e não preparação para a vida”. Ou seja, a escola seria a

própria vida do aluno, e sua função seria propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro da vida de cada um.

Fazendo oposição a um modelo tradicional de educação, as ideias e concepções de Dewey influenciaram muitos educadores brasileiros e deram início ao Movimento Escola Nova, que teve seu marco na divulgação do documento conhecido como a “Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, oferecendo novas diretrizes para uma política de educação nacional (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010, p. 18).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco na história da educação brasileira. Um dos principais educadores a assinar o manifesto foi Anísio Teixeira, que defendia a educação como uma função pública; a escola como única e comum, sem assinalar privilégios econômicos de uma minoria. O manifesto defendia que professores tivessem formação universitária e que o ensino fosse laico, gratuito e obrigatório. A partir do Manifesto, a educação integraria diversos grupos sociais e serviria de instrumento de reconstrução da democracia. Os educadores que compartilhavam desses ideais, segundo Tenório e Schelbauer, tinham a “crença da possibilidade de formulações de políticas educacionais que conseguissem fazer com que o processo educativo fosse assumido por todos”. (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 8).

Anísio Teixeira, responsável pela criação do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), que hoje leva seu nome, foi educador e trabalhou em secretarias de governos estadual e federal. A partir dos anos de 1950, construiu escolas-modelo para a consolidação de uma proposta de educação baseada nos princípios conceituais do escolanovismo. Afirmava que era responsabilidade da escola educar ao invés de instruir, formar homens livres e ensiná-los a viver com mais inteligência e mais tolerância. Tenório e Schelbauer apresentam-nos a noção de função da educação elaborada e desenvolvida na obra de Anísio Teixeira:

a função da escola avança para o campo da educação total do sujeito, no momento em que prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas; todavia, quando trata e oportuniza em seu trabalho pedagógico a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 2).

Foi em Salvador, na Bahia, que ele inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, como secretário de educação do estado. A criação do Centro significou, na prática, os ideais de educação defendidos por ele. Para Tenório e Schelbauer, a Escola Parque concretizou o pensamento de Anísio Teixeira “com relação a uma escola capaz de preparar os indivíduos para participarem plenamente na vida social e econômica da sociedade” (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 10).

No Centro Educacional, as atividades curriculares eram trabalhadas nas Escolas Classe e outras atividades aconteciam no espaço denominado por ele de Escola Parque. Essas atividades da Escola Parque aconteciam no turno oposto ao da jornada regular do aluno. A proposta era de alternar atividades intelectuais com atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, ao longo de todo o dia. O principal objetivo das Escolas Parque era a oferta de uma Educação Integral, com cuidados na alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010).

Quando retornamos ao pensamento que fundamentou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, percebemos que Anísio Teixeira e seus pares lutavam pela implantação de um sistema público, abrangente e de qualidade para o país. Coelho (2009) afirma: “deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)” (COELHO, 2009, p. 89).

Em 1958, a proposta de uma educação popular, iniciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, ganha força e importância no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos², para ampliação do sistema público de ensino. Objetivava-se a incorporação do princípio da universalização da escola para todos, voltada para os interesses da população, principalmente, para aqueles marginalizados socialmente.

²O Congresso aconteceu no Rio de Janeiro, no contexto da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), quando da realização do congresso, “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para esta modalidade de Ensino.”(HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 112). Os autores revelam que havia um quadro de renovação pedagógica no cenário político daquele momento histórico, junto às camadas populares, grupos diversos buscavam sustentação política para suas propostas.

Para Haddad e Di Pierro (2000), “o Congresso repercutia uma nova forma do pensamento pedagógico com adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112). Paulo Freire, relator do Seminário Regional de Pernambuco, preparava o Congresso, defendia a substituição de uma aula expositiva por uma aula dialógica, preocupava-se com o lugar social, político, educacional e de autoridade a ser assumido pelos educadores e educandos. Os temas abordados tanto no Congresso quanto no Seminário marcaram um pensamento que confrontava com antigas ideias e preconceitos.

Os autores Carvalho, Leite e Valadares (2010) indicam que o pensamento de Paulo Freire aponta para uma educação que promovesse nos estudantes a conscientização da realidade para efetivar transformações e que se fundamentasse justamente no diálogo, na liberdade, enraizada na realidade social, política e econômica, com uma metodologia onde o homem pudesse refletir sobre sua situação e sobre si mesmo.

A partir do texto de Carvalho, Leite e Valadares (2010), a perspectiva de uma educação segundo os ensinamentos de Paulo Freire deve ser apoiada em três pilares: o diálogo na relação entre educador e educando, na qual os dois participam da problematização da realidade e buscam soluções para os problemas encontrados; o respeito ao saber popular, aproximando o professor do contexto onde o aluno seria alfabetizado, conhecendo seu discurso e utilizando parte de seu vocabulário para ensinar; e, por fim, a dimensão política da educação, em que a ação educativa seria articulada com movimento que visasse à formação do sujeito para atuar criticamente no contexto social. Os autores ainda destacam sobre o pensamento de Freire onde:

compreendem-se as relações entre a educação e a cultura de forma profunda, quando se destaca que não é possível separar o saber da experiência que cada um carrega consigo para a construção de um saber mais, que vá além da mera alfabetização e que conta com a participação dos próprios educandos, sujeitos produtores de cultura, na construção de alternativas educacionais. (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010, p. 36).

Em 1964, o Golpe Militar desmobilizou movimentos sociais, de cultura e educação. Paulo Freire e Anísio Teixeira, bem como outras lideranças ligadas a esses movimentos, foram presos e exiliados do país. De 1964 a 1984, o governo

militar alterou os planos de uma geração que sonhou com mudanças na educação e na sociedade brasileira por meio dos Atos Institucionais que cassaram direitos civis. Embora Leite, Oliveira e Mendonça (2015, p. 35) relatem que “as propostas de educação popular e democrática foram cerceadas e substituídas por outra mais tecnicista”, a luta de segmentos da sociedade pela redemocratização do país não parou. Outras experiências, após esse período, foram se concretizando e aproximando a escola da sua realidade social.

A defesa de uma educação como direito público e dever do Estado requer uma discussão sobre a construção de uma escola menos discriminatória, que abarque, em seu interior, culturas diversas e desenvolva dimensões formadoras do fazer humano. As experiências citadas configuram-se como propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação, reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem é cultural e deve ser organizado em tempos e espaços escolares em função dos alunos. Discussões coletivas entre alunos, profissionais e pais, considerando a formação plena dos educandos, são, nessa perspectiva, ferramentas de construção de uma escola voltada para a realidade social de cada participante daquele contexto.

Os autores Carvalho, Leite e Valadares (2010) evidenciam que outras experiências de Educação Integral no Brasil foram tomando forma. No período de 1983 a 1987, funcionaram instituições no Rio de Janeiro voltadas para crianças de classes populares com o foco na escolarização em tempo integral. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram idealizados pelo sociólogo Darcy Ribeiro, seguidor de Anísio Teixeira, na década de 1980, também influenciado pelas ideias que estavam na base do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador, na Bahia. A Escola Cidadã, em Porto Alegre/RS, criada em 1994, propôs uma reestruturação curricular. Incentivou a discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos, constituída pelos pais, alunos, professores e funcionários.

Outros exemplos são o da Escola Plural, em Belo Horizonte/MG, implantada em 1995. Esse modelo abordava uma nova visão de educação pública, do papel do professor e do aluno, como sujeito de direitos, apresentando uma nova organização de tempos e espaços escolares, pensados em função dos seus alunos. Articulando mudanças metodológicas, a proposta pensou nos direitos de inclusão e de proteção social a serem exercidos em todos os espaços estruturais do cotidiano. A Escola Candanga em Brasília – Distrito Federal, é outro exemplo que, na gestão de 1997 a

2000, adotou ciclos de formação e constituiu uma experiência educativa alternativa, oferecendo oportunidade para a participação das famílias na escola e proporcionando, inclusive, formação para pais de baixa renda, ao mesmo tempo que estimulando o desenvolvimento da comunidade como um todo.

Nesse sentido, é possível perceber que o anúncio de um conceito de Educação Integral formou-se no Brasil conforme os diversos movimentos ocorridos ao longo do século XX, servindo de referência para várias iniciativas. As experiências e diferentes metodologias de ensino vivenciadas no Brasil permitem-nos dizer que a Educação Integral concretiza-se pela ideia de uma formação cada vez mais completa do ser humano, mesmo sem haver um consenso sobre o que é uma formação completa, ou tampouco quais são os pressupostos metodológicos para essa formação.

Ainda assim, é possível afirmar que os fundamentos da Educação Integral estão baseados em princípios político-ideológicos diversos, mas com proposições de atividades educativas semelhantes, nos quais são vislumbradas uma formação mais plena do sujeito no contexto da escola de tempo integral. O conceito de Educação Integral pode ser compreendido a partir das diferentes experiências com o tema. O entendimento sobre suas características, prática e conceito são diversos e não se constituem de maneira uniforme, embora coexistam no cenário da educação brasileira. Uma concepção mais reconhecida de Educação Integral pode ser compreendida com base na fala de Coelho (2009):

A Educação Integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar “formação completa”, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão. (COELHO, 2009, p. 90).

Atualmente, percebemos diferentes concepções e práticas de Educação Integral, com seus alicerces em visões de mundo contraditórias ou complementares. O que não se pode perder de vista é o fato de que as diretrizes legais vinham sendo fortalecidas com o objetivo de incorporar os princípios de uma educação cada vez mais preocupada com a qualidade, permanência dos alunos na escola, e em tempo integral.

Embora a concepção de uma Educação Integral não seja recente na história da educação do Brasil e sua definição também não seja consensual, a perspectiva

de uma educação que vise à formação plena do sujeito em uma escola de tempo integral é comum a diferentes propostas pedagógicas. Assim, as normas que se referem ao assunto ajudam-nos a compreender os conceitos envolvidos na construção de uma escola de qualidade, seus desafios e possibilidades na implantação de uma educação de tempo integral.

Enfim, compreender, também, os aspectos jurídicos da temática significa poder ampliar a construção de uma formação para a cidadania. É o que se apresenta na próxima seção deste trabalho.

1.2 Marcos legais da Educação Integral no Brasil

Nesta seção, são apresentados os principais marcos legais da Educação Integral do Brasil. Dentre as diretrizes normativas que fundamentam e promovem a Educação Integral, o Programa Mais Educação trouxe para a proposta novas perspectivas de trabalho. Analisa-se, desse modo, como essas orientações relacionam-se com o conceito de Cidade Educadora, a fim de tornarem-se uma possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem

O entendimento sobre o que dizem as leis a respeito da Educação Integral no Brasil oferece-nos a oportunidade de contextualizar as proposições dos órgãos institucionais sobre os conceitos que envolvem a implementação dessa perspectiva de educação na construção de uma escola de qualidade, desenhando seus desafios e possibilidades.

A leitura do texto constitucional remete-nos à busca pela garantia dos direitos sociais para toda a população. A abertura política após os anos 1980 proporcionou o vínculo da Constituição de 1988 aos princípios democráticos, visando garantir a liberdade política de expressão, de associação e de reunião.

Começando pelo Artigo 3º, a Constituição apresenta seus grandes objetivos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Outros artigos da Constituição garantem direitos sociais a toda a população, dentre os quais está o direito à educação. Sobre ele, vejamos o Artigo 6º da Constituição:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2015).

Além de dar indicativos do que se pretende com a Educação Integral a partir da proposição do pleno desenvolvimento da pessoa, no Artigo 205, da Constituição Federal, fica estabelecido que os processos de ensino e aprendizagem deverão ser definidos em função de seus objetivos mais amplos. Sugere-se a participação da sociedade na promoção, elaboração e gestão de políticas educacionais. Da mesma maneira, a Constituição determina que a sociedade civil não deve se omitir da luta pelos seus direitos e da participação política em todos os espaços sociais: família, escola, representação de pais, fóruns, conselhos municipais, sindicatos, partidos políticos e em todos os movimentos que defendam a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

As bases que orientam a Educação Integral no Brasil também se revelam no texto constitucional, articulando as dimensões que afetam o cotidiano escolar: garantia do acesso, permanência e gratuidade do sistema público de ensino, além da participação democrática da comunidade na gestão escolar. Assim, não basta que o aluno esteja na escola, é preciso que exista um padrão de qualidade nela. Conforme demonstrado no Artigo 206,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

Garantir uma educação de qualidade para todos não é tarefa simples. A própria Constituição recomenda um ordenamento social, com mecanismos de proteção para crianças e adolescentes, em ações conjuntas e articuladas entre a sociedade e o poder público que deve criar condições necessárias para o acesso e para a permanência dos alunos na escola. Uma responsabilidade dos dirigentes políticos, e não apenas das escolas e seus atores.

Normatizado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reitera os princípios constitucionais em relação ao direito à educação. Como direito social, a educação deve, assim, atender a toda população, e os entes federados devem transformar os princípios legislativos em ações efetivas. O capítulo IV do Estatuto dispõe sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, revelando no Artigo 53, retomando o que trata a Constituição Federal:

- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Se houve uma ampliação do acesso ao Ensino Fundamental por todo país nas últimas décadas, apesar desse aumento, o que vemos é o direito à educação marcado por desigualdades sociais e regionais, o que, de certa forma, fere os princípios básicos de garantia da permanência do aluno na escola e do nível de qualidade equivalente para todos, direitos estes previstos na Constituição Federal.

Carvalho, Leite e Valadares (2010) relatam, por sua vez, a importância do ECA apontando que o documento confere a toda criança e a todo adolescente o “direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (CARVALHO; LEITE; VALADARES, 2010, p. 75).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida no Congresso Nacional em 1996, em um cenário que apontava para altas taxas de reprovação, grande número de alunos com distorção idade/ano escolaridade e famílias de baixa renda atingidas pela falta de escolarização e vulneráveis ao abandono escolar.

A LDBEN traz um conceito ampliado de educação, porque contempla outros espaços formativos para além daqueles escolarizados. Ela considera que os espaços vivenciados em família, através do trabalho, das manifestações culturais e dos movimentos sociais também são locais e momentos de ensino e aprendizagem. Contempla a ideia de que a educação integra espaços formais e não formais de aprendizagem.

A lei reitera o dever do Estado em oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos, resgatando aspectos que já fazem parte da Constituição Federal e do ECA, como o direito à educação e o dever de educar.

Outro importante destaque da LDBEN, após a alteração de 2006 está relacionado aos sistemas de ensino com ampliação do ensino fundamental para 9 anos, assinalado como dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir de 6 anos na educação básica, mas a lei desde 1996 coloca a possibilidade de ampliação do tempo de permanência na escola, em seus Artigos 34 e 87, recomenda a implantação do regime de tempo integral nas escolas do ensino fundamental:

Art. 34º. 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.

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

A partir desses princípios legais, os estados e municípios vêm propondo a ampliação da jornada escolar para alunos em escolas que funcionem para além dos turnos de quatro horas, na tentativa de diminuir a evasão escolar, os índices de repetência, e de aumentar o desejo dos alunos de irem para a escola. Apesar de todo esse envolvimento, os níveis de qualidade da educação ainda precisam melhorar, não bastando apenas que a Constituição Federal, o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantam a inserção das crianças nas escolas. É preciso muito trabalho para que a qualidade na educação seja uma realidade não apenas de ampliação de um tempo que existe e não funciona. Repetir mais do mesmo é permanecer no mesmo lugar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também está previsto na Constituição Brasileira como instrumento para o alcance de um padrão de qualidade no sistema público educacional. O primeiro PNE, de duração decenal, propôs o aumento da jornada escolar dos alunos desde 2001, no entanto esta ampliação ocorreu de forma tímida sem políticas públicas que fomentasse o ensino integral. O segundo Plano Nacional fortaleceu, na Meta 6, a proposta de Educação Integral para a década 2014/2024, qual seja: oferecer a 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.

Moll (2014) discute os desafios da escola de tempo completo e a formação integral dentro do PNE, aprovado em 25 de junho de 2014, como Lei nº13.005. A autora aponta que após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e da abordagem de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro acerca do ensino integral, o tema retorna ao cenário educacional com o Plano Nacional. Nas palavras da autora, o tema Educação Integral “volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda a sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias” (MOLL, 2014, p. 373).

As diretrizes norteadoras do PNE são extremamente importantes para compreendermos a importância, dada pelo governo federal, à ampliação da jornada escolar como mecanismo de melhoria do rendimento escolar. Moll (2014) considera

que algumas diretrizes do Plano levam em conta as profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras e, segundo a autora, essas desigualdades podem ser compreendidas de modo diferenciado em uma escola de tempo integral:

difícilmente poderão ser consideradas e tomada como referência em uma escola de tempo parcial e fragmentado, descontextualizada social e culturalmente, e, sobretudo, com ênfase em aspectos cognitivos, focados em um modus operandi de exercícios repetitivos, cópias e silenciamentos culturais (MOLL, 2014. p. 373).

Os Programas e as políticas para a educação básica vêm sendo pensados e aplicados, para que esses direitos constitucionais sejam respeitados. Temos como exemplo o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996, cujo objetivo central era retirar as crianças e adolescentes de 7 a 15 anos do trabalho perigoso, insalubre e degradante. Visava a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, por meio de ações da Secretaria de Assistência Social, do antigo Ministério da Previdência Social. O programa, ainda, incentivava o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola, implantando atividades complementares à escola e ampliando a jornada dos alunos nessas atividades. Havia, também, a promoção de programas e projetos de cunho assistencialista, com estímulo à qualificação profissional e à geração de renda e trabalho junto às famílias.

O programa esteve vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, depois de ampliado e integrado ao Programa Bolsa Família, no qual o controle da frequência escolar constitui-se como foco para validação dos programas e para a distribuição dos recursos financeiros distribuídos às famílias participantes. Além disso, o programa mantém princípios contidos no ECA, tais como os de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Dignos de proteção contra as formas de exploração do trabalho, de contribuição para o seu desenvolvimento integral, oportunizando o acesso à escola formal, saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura, profissionalização, bem como convivência familiar e comunitária.

O Programa Segundo Tempo também surgiu nesse contexto de ampliação dos tempos nas escolas. Assinado em conjunto pelos Ministérios da Educação e dos Esportes, seu objetivo era democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva, promovendo, em parte, o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e

jovens, como mecanismos para melhoria da qualidade de vida, prioritariamente, nas áreas de vulnerabilidade social. Assinado em 24 de novembro de 2003, o parágrafo único do Artigo 1º da portaria estabeleceu como prioridade o atendimento aos “alunos de escolas públicas de ensino fundamental com mais de 500 alunos, localizadas nas capitais dos Estados e no Distrito Federal” (BRASIL, 2003).

Havia uma preocupação em articular o Projeto Segundo Tempo com as decisões pedagógicas das escolas. A meta do programa constituía-se em desenvolver atividades esportivas no contraturno escolar, contribuindo para uma escola de Educação Integral. Envolveu parcerias dos dois ministérios com instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, responsáveis pelo Segundo Tempo de jornada nas escolas, por meio de atividades esportivas, palestras, complementação alimentar e, ainda, reforço escolar para alunos do projeto.

Muitas outras experiências de ampliação da jornada escolar espalharam-se pelo país desde 2007, e o impacto dos incentivos às políticas educacionais vieram reforçando a construção de práticas pedagógicas de tempo integral. Uma dessas políticas foi a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A importância das realocações no FUNDEB deu-se pelo fato de que o Fundo, além de atender toda a educação básica, direciona recursos financeiros específicos para o funcionamento do ensino de tempo integral. Assim se o FUNDEF alocava recursos apenas para o Ensino Fundamental, o FUNDEB passou a investir em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino médio e os programas destinados à educação de jovens e adultos.

A defesa da ampliação da jornada escolar a fim de atender um público de alunos e escolas com demandas específicas, em diversas áreas do conhecimento, envolve maior necessidade de recursos físicos e financeiros, de modo que as leis que regulamentam o FUNDEB definiram que a Educação Integral seria incentivada com maior aporte desses recursos.

Em 2007, foi lançado, pelo Governo Federal, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foram apresentadas vinte e oito diretrizes pautadas na avaliação e na qualidade da aprendizagem dos alunos. No Plano, destacou-se a importância da

colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em conjunto com comunidades, para a promoção da melhoria da qualidade da educação e como ferramenta de operacionalização do PNE 2001-2011.

Muitas proposições legais, dentre eles a Constituição Federal e a LDBEN foram tomadas para a construção de uma Educação Integral, com metas de transformação da escola em um espaço da comunidade. Além disso, valorizou-se o investimento em equipamentos públicos no entorno da escola, para que fossem promovidos ambientes de aprendizagem coletiva. É nesse contexto que surge o Programa Mais Educação (PME), regulamentado pela portaria Interministerial nº17/2007 (BRASIL, 2007), para fomentar a Educação Integral de crianças e adolescentes, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O objetivo do projeto era contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação e da distorção idade/ano de escolaridade, melhorando o aproveitamento escolar dos alunos.

O Artigo 1º, da Portaria Interministerial que instituiu o Programa Mais Educação, esclarece seus objetivos:

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

Com vistas à ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, o Programa Mais Educação trouxe a possibilidade de envolver crianças, adolescentes e jovens com atividades formativas em arte, cultura, esporte e lazer. Em síntese contribuir para a redução de índices de evasão, reprovação e de distorções idade/ano de escolaridade e, ao mesmo tempo, ampliar o tempo de aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental, que atualmente é de quatro horas diárias.

O PME retoma ideais de Educação Integral, pensados nos tempos da Escola Nova com os pioneiros da educação, toma experiências exitosas desse contexto e as apresenta as redes públicas de ensino em municípios e estados brasileiros. Segundo texto do Ministério da Educação (MEC), o Mais Educação foi elaborado

para contribuir para a construção dos caminhos de uma proposta de Educação Integral, em jornada ampliada:

em 2008, o Programa Mais Educação teve início em 55 municípios de 25 estados, e no Distrito Federal. Começou priorizando 1380 escolas de Ensino Fundamental com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 2009 já havia se estendido a 5 mil escolas, beneficiando 1 milhão de alunos. Em 2010, o número foi ampliado a 10 mil escolas, em capitais, regiões metropolitanas e em cidades com mais de 163 mil habitantes, atingindo 3 milhões de alunos. Espera-se, até o fim de 2011, atingir 16 mil escolas e 3,5 milhões de estudantes (BRASIL, 2011, p. 7).

Com o propósito de elevar os índices no desempenho dos alunos, a diferença do programa é que ele pretende integrar iniciativas dentro e fora da escola, dando “vida e significado ao currículo e tornando a escola mais atraente e adequada às demandas das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2011, p. 7). Para a equipe de trabalho no MEC, responsável pelo texto base que originou as diretrizes do PME:

Tornar realidade a Educação Integral, com intersetorialidade e governança, é humanizar as políticas sociais e educacionais, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes, os jovens e seus educadores (BRASIL, 2011, p. 30).

Percebe-se, através da portaria que instituiu o PME em 2007, a intenção do Governo Federal em construir uma ação educativa que articule diversos ministérios e órgãos públicos, dentre eles os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e do Desenvolvimento Social. O intuito dessa articulação é diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Trata-se de uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais. Leclerc e Moll (2012) discutem, em artigo, a estratégia de Educação Integral engendrada pelo Programa Mais Educação e relatam que ela “materializa a inclusão da educação integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro” (LECLERC, MOLL, 2012, p. 95).

De forma ampla, o Programa Mais Educação prioriza atender, em tempo integral, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em regiões de vulnerabilidade social. Com a ampliação do programa, para atingir as metas do PNE, o atendimento e oferta de Educação

Integral passa a ser, neste momento, estendida a um número muito maior de escolas e estudantes.

Deve-se considerar, nesse contexto do PME, que o direito à Educação Integral e Integrada, embora ganhe visibilidade nacional, pode ser considerado como um direito em partes, já que não considera a implementação de Educação Integral para todos os alunos, e tampouco para todas as escolas. Também não há, nos textos de criação do programa, a proposta de criação de escolas de Educação Integral e em tempo integral, que oferte uma infraestrutura compatível com a proposta.

Essa característica do programa pode levar ao pensamento de que ele é mais uma política focalizada, e não uma política indutora da melhoria da qualidade e do desempenho escolar dos alunos, preocupada com a formação integral do sujeito. O Programa pode acabar atendendo a uma necessidade da população e resolvendo, por meio dele, as mazelas do estado no que diz respeito à garantia de direitos básicos a todo cidadão, como de se alimentar e de usufruir do acesso a equipamentos públicos, que o estado deve lhe oferecer.

A publicação do Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), materializou a organização da escola na perspectiva da Educação Integral através da proposição dos macrocampos do Programa, que, conforme Lerclerc e Moll, são:

um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola. Esta proposição está em curso, com o desafio de auxiliar a construção de projetos políticos pedagógicos de Educação Integral a partir de experiências desencadeadas no âmbito das escolas e de suas redes, para implementação de programas e projetos de Educação Integral. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

As atividades poderiam ser variadas e foram agrupadas em macrocampos. Segundo as diretrizes do PME, a escolha de atividades e macrocampos do tempo integral precisam estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. O Programa, ainda, pode contar com o estabelecimento de parcerias com instituições públicas ou privadas, desde que as atividades sejam oferecidas de forma gratuita aos alunos, faça parte da proposta que a escola construiu e mantenha como

objetivo principal a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais.

Além disso, as diretrizes do PME preveem ampliação da convivência entre professores, alunos e comunidade, ampliando, não só tempos e espaços da escola, mas compartilhando, com diferentes atores sociais, a tarefa de educar, sempre sob a coordenação da escola. Esses macrocampos foram referenciados no parágrafo 2º do Decreto nº 7083/2010:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à disponibilização dos recursos financeiros necessários para a articulação do programa, o Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) define, em seu Artigo 4º, a prestação de assistência técnica e financeira, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Outros aspectos relacionados à assistência financeira são abordados em seu Artigo 7º, declarando que a assistência será feita pelo FNDE para implantação do programa mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Com o objetivo de “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola” (BRASIL, 2011, p. 7), o Programa Mais Educação propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades, integra ações dentro e fora da escola e ressignifica o currículo, atraindo jovens e crianças para a permanência na escola.

A fim de analisar o diálogo entre a Educação Integral e o conceito de Cidade Educadora, esta seção traz a leitura de como os conceitos dialogam nos documentos normativos nacionais do programa.

A Proposta do Programa Mais Educação também se articula com a ideia da Cidade Educadora, pressupondo que a cidade seja também uma grande sala de aula: “saber que toda cidade educa faz com que estejamos atentos para aproveitar

as oportunidades educativas [...] presentes no entorno, percebendo que a Comunidade de Aprendizagem precisa ir além dos muros da escola” (BRASIL, 2011, p. 10).

Ao pensarmos na articulação do PME com o conceito de Cidade Educadora, é importante refletir que essa articulação não tira do estado suas responsabilidades no que tange à oferta de bens públicos, como a construção de escolas com infraestrutura digna ao atendimento de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, trazer o conceito de Cidade Educadora para dentro da escola e para o programa de Educação Integral não pode servir de argumento para que sejam minimizados os investimentos em reformas e construção de espaços apropriados à prática de formação dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que a responsabilidade se torna outra: a de articular todos os setores da rede pública em prol de um melhor atendimento a esses cidadãos. Por isso, a proposta de fomentar a intersetorialidade, numa ação que envolva todos os setores públicos disponíveis em uma cidade.

A fim de fomentar o debate e a reflexão no que tange à Educação Integral em jornada ampliada, o MEC publicou uma série de textos com referências para discutir as possibilidades de ampliar os tempos e espaços de aprendizagem. Essas possibilidades sugerem “atividades socioeducativas oferecidas em ampliação de jornada e articuladas aos projetos políticos pedagógicos das escolas, apoiados para atuarem como catalizadoras do potencial educativo dos seus territórios” (BRASIL, 2011, p. 5).

Os textos propõem um instrumento de mobilização para dirigentes governamentais, lideranças da sociedade civil, educadores ou gestores escolares que se interessam pela “ideia de abrir-se à integração e transformar a escola em espaço de articulação de políticas governamentais e iniciativas comunitárias, aperfeiçoando a relação dialógica escola-comunidade e a gestão democrática [...]” (BRASIL, 2011, p. 6).

É notório que a proposta apresentada pelos documentos citados sobre Educação Integral deve articular representantes do poder público, da sociedade civil ou da comunidade escolar, responsabilizando esses atores em seus respectivos campos de atuação. Aos dirigentes públicos, cabe realizar a integração e articulação de políticas públicas, atuando na intersetorialidade, aos líderes da sociedade civil, o fortalecimento do diálogo entre aqueles que fazem a educação dentro e fora da

escola. Aos atores da escola, cabe a reflexão sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, que deve ampliar a visão da escola, contemplando a Educação Integral.

Para o MEC,

Governantes e lideranças sociais, reunidas em Conselhos e outros fóruns, têm legitimidade para firmar um novo contrato social na educação – um contrato que estabeleça claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato como agentes educativos. Afirmar a centralidade da escola não significa que somente ela deve sediar as ações e atividades que envolvem a Educação Integral (BRASIL, 2011, p. 10).

Isso significa que os limites da sala de aula podem ser expandidos para a cidade, ampliando oportunidades para aprender e ensinar, transformando o que é significativo para quem vive naquele território.

A concepção de Cidade Educadora tem seus fundamentos no movimento das Cidades Educadoras que teve início em 1990, a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha. Governos locais de um grupo de cidades pactuaram o “princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1). Essa ação ocorreria a partir da participação ativa na utilização e evolução da própria cidade em conformidade com a Carta aprovada das Cidades Educadoras. Em 1994, com a realização do III Congresso, em Bolonha, o movimento foi formalizado e difundido para outras cidades.

Segundo o documento do MEC de 2011, o movimento:

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 seus moradores habitam, trabalham, se transportam e se comunicam.” (BRASIL, 2011, p. 9).

A Carta das Cidades Educadoras é composta por princípios norteadores que se relacionam: ao trabalho da escola, como espaço comunitário; à cidade, como um grande espaço educador; à ideia do aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; à valorização do aprendizado vivencial e à priorização da formação de valores. Em relação a esse último aspecto, um dos princípios da Carta propõe que:

A Cidade Educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 9).

Segundo o documento, a diversidade é inerente às cidades atuais. Promover o equilíbrio e a harmonia entre a identidade e a diversidade é desafiador. Por isso, a importância de salvaguardar as contribuições das comunidades que integram o direito das pessoas que habitam as Cidades Educadoras, para que se sintam reconhecidos por sua identidade cultural. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Com a participação na associação, a cidade passa a compartilhar, com outras cidades, os projetos em conjunto. Além disso, com base nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, além de deter visibilidade, a cidade, através de seus programas e experiências, conecta-se com outras cidades e participa dos congressos promovidos pela associação (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 9).

Nesse cenário, as cidades que participam como membros da associação precisam cumprir todo um protocolo de atendimento à população local. Cabe ao poder executivo, garantir acesso a equipamentos públicos, com propostas de construção, reforma ou revitalização de espaços na cidade e elaborar campanhas educativas para moradores e visitantes.

Com base nesses excertos que constituem a análise documental, percebemos que o PME não induz as cidades à participação na associação das Cidades Educadoras, mas traz, em seu desenho, a concepção do conceito que pretende valorizar o território em que se vive, além de propor uma articulação entre os setores públicos e a sociedade, através da intersetorialidade entre as entidades que já existem no poder público.

Enfim, como política pública, vemos que a proposta de uma Educação Integral no Brasil é recente. Outros saberes, reflexões e propostas ainda podem ser incorporados ao contexto da Educação Integral, tanto em níveis teóricos quanto

práticos. No documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), podemos ler:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6).

Configurar uma identidade para construir uma política pública de Educação Integral não é desafio recente no país. Administrar e financiar recursos, a partir da participação da comunidade escolar e da valorização dos seus saberes tem sido o foco de algumas políticas públicas. Contudo, ainda não é efetiva a garantia da ampliação de tempos e espaços com a promoção de oportunidades educativas para estudantes da rede pública de ensino, oportunidades estas que modifiquem a rotina da escola e trabalhem efetivamente, a partir de conceitos como o da Cidade Educadora, dos Territórios Educativos e das Comunidades de Aprendizagem. Para além disso, que articulem os saberes escolares com os saberes populares e comunitários.

Outros desafios também se configuram nas discussões sobre o tema. Pedro Demo (2007) diz que o passado da escola integral é conturbado, embora a ideia seja potente. Ele destaca que é fundamental investir e dar importância à formação do professor. Essa estratégia deve estar ligada à qualidade da ampliação do tempo na escola, pois sem a formação devida do professor, o que tende a acontecer é a reprodução de um modelo focado em didáticas instrucionais. Para o autor é urgente que ocorra “o aumento da aprendizagem efetiva” (DEMO, 2007, p. 1), constituindo para a Educação Integral o desafio de cuidar do professor. Uma mudança intensa e profunda na escola precisa passar pelo professor, que é aquele que deve fazer o aluno aprender.

Pensar na qualidade da educação e em uma política para a Educação Integral implica em pensar sobre o aumento do tempo do aluno na escola. Nesse sentido, Demo (2007) destaca que o aumento na quantidade de dias letivos, previsto na LDBEN, não foi suficiente para melhorar o aproveitamento dos alunos. Segundo o

autor, “foi um engano crasso, desvelando a postura instrucionista retrógrada de uma lei recém-nascida” (DEMO, 2007, p. 2). Para o pesquisador, aumentar o número de aulas e não fomentar a pesquisa e a investigação não altera a estrutura da aula. Desse modo, o estudante não tem oportunidade de aprender mais e melhor. Para Demo, há uma precariedade no tempo regular e essa precariedade não deve ser ampliada. Manter a mesma postura no ambiente escolar não garante qualidade na educação. Não se trata de culpar o professor, que é parte do mesmo sistema, mas de cuidar da sua formação “para que possa, sabendo aprender bem, fazer o aluno aprender bem” (DEMO, 2007, p. 3).

É importante apontar caminhos para um perfil do professor, adequado à concepção de Educação Integral em que o estudante tenha tempo para a pesquisa e seja um sujeito protagonista em sua própria formação. Além da formação do professor é crucial discutir o currículo nesse contexto. Para Demo (2007, p. 7), não se pode usar um tempo a mais na escola para “entupir o aluno mais ainda de conteúdos superficiais, porque isto não leva a aprender”. As escolas, os municípios, os estados e a federação devem unir esforços para garantir a formação plena do sujeito, para construir uma educação de qualidade, e isso pode se fundamentar pela implantação de uma educação de tempo integral. Na perspectiva de Demo, “a escola de tempo integral precisa tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública” (DEMO, 2007, p. 12). Nesse sentido, construir um novo paradigma educativo é fundamental para que sejam articuladas as ações relativas à integração do currículo, ao investimento na infraestrutura escolar, à alimentação escolar de qualidade dos alunos, ao investimento em profissionais de apoio e formação pedagógica, às relações entre a comunidade e a escola, à superação da concepção da escola de turnos.

Considerando todas as questões acima discutidas, na próxima seção, é apresentado como o estado de Minas Gerais vem constituindo a política pública de Educação Integral desde 2007, ano de criação do PME.

1.3 A política pública no estado de Minas: da concepção de aluno de tempo integral para construção de uma Educação Integral

Apresentamos, nesta seção, os marcos da Educação Integral de Minas Gerais, e analisamos também como esses marcos se delineiam no cenário estadual,

se relacionando com o Programa Mais Educação, e como a normativas do estado conduziram a política pública de Educação Integral para um diálogo com o conceito de Cidade Educadora.

Para a compreensão dos projetos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que permeiam os caminhos da Educação Integral no estado, é preciso uma abordagem que dê subsídios para compreender os caminhos para a estruturação deste modelo de educação.

A perspectiva da educação em tempo integral tomou seus primeiros contornos no estado de Minas em 2004, com o Programa Aluno de Tempo Integral (PATI). O seu percurso iniciou vinculado ao Projeto Estruturador *Escola Viva, Comunidade Ativa* (EVCA), instituído pela Resolução SEE/MG nº 416/03, que também se vinculava a outros dois projetos: o Programa Abrindo Espaços e o Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS). Segundo Paiva,

em meados do ano de 2004, momento em que o EVCA já estava sendo desenvolvido por algumas escolas, a SEE/MG teve a iniciativa de sistematizar a ação “Aluno de Tempo Integral”, sob o formato de um projeto. Assim para a produção do texto normativo do Projeto “Aluno de Tempo Integral” [...] convidaram profissionais para escreverem a proposta [...]. (PAIVA, 2015, p. 55).

O PATI constituiu-se numa proposta restrita não atingindo um quantitativo significativo de alunos e escolas. A princípio, o projeto buscou ofertar atividades esportivas e artísticas para alguns alunos no contraturno. No ano de 2005, os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) foram divulgados e diante dos níveis de alfabetização insatisfatórios, a SEE/MG considerou a necessidade de incluir, no PATI, atividades pedagógicas voltadas para a alfabetização e matemática (PAIVA, 2015).

Em 2005, foi publicado o texto normativo que oficializou o PATI dando início à implementação do programa de jornada ampliada para alunos do ensino fundamental, em escolas localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana. Paiva (2015) confirma em seu estudo que, de acordo com relatos apresentados sobre as primeiras ações da SEE/MG para implementação do programa para o ensino fundamental,

a primeira proposta teve sua origem, enquanto ideia inicial, em 2003, no contexto de criação do Projeto “Escola Viva Comunidade Ativa”. Contudo, a política, enquanto texto começou a ser elaborada em 2004, e sua efetivação iniciou-se em 2005 (PAIVA, 2015, p. 58).

O PATI desenvolveu-se nos anos de 2005 e 2006, vinculado ao EVCA em áreas de vulnerabilidade social da capital e da região metropolitana. Com base na experiência do PATI, a SEE/MG, com o intuito de ampliar a proposta, estabeleceu novas diretrizes e apresentou o Projeto Estruturador Escola de Tempo Integral (PROETI): “As escolas que desenvolviam o PATI passaram a incorporar o PROETI, e as demais escolas estaduais de todo o estado de Minas Gerais receberam o convite para aderir ao novo projeto” (PAIVA, 2015, p. 70).

A proposta do PROETI ampliava o acesso dos alunos e das escolas, em uma política de aumento da jornada escolar. O Ofício Circular nº 93/2007, de agosto de 2007, orientava a respeito da implementação do projeto. A adesão deveria acontecer se as escolas atendessem a requisitos como: “disponibilização de espaço físico compatível (sala de aula disponível, quadra poliesportiva, preferencialmente coberta ou [...] quadra descoberta, desde que tenha outro espaço coberto) e turmas de 25 alunos” (PAIVA, 2015, p. 72).

O PROETI trazia consigo uma perspectiva de apoio pedagógico aos alunos que necessitavam de um atendimento diferenciado na escola. O programa esteve, então, ligado à política de resultados, do chamado “Choque de Gestão”³ do governo estadual, e os alunos que apresentavam comprometimento na aprendizagem eram priorizados no atendimento. Por um período, o aumento da jornada significou para a escola e para os alunos uma oportunidade de reforço escolar, com o intuito de melhorar o desempenho da instituição nas avaliações em larga escala. Paiva destaca que,

com a abrangência do projeto para todas as escolas do estado, a SEE considerou necessário sistematizar melhor essa proposta de ampliação do tempo escolar diário, reforçando a finalidade de melhorar a aprendizagem nos conteúdos disciplinares, o que, conseqüentemente, melhoraria o rendimento dos alunos nas

³ Segundo Paiva (2015), “Seu objetivo consistia em modernizar a gestão a partir de uma administração pública voltada para resultados” (PAIVA, 2015, p. 49). A autora ainda destaca que a adoção de um modelo gerencial na reforma do estado levou a implicações para a educação, quando procurou enfatizar a descentralização, a participação da sociedade civil e da iniciativa privada na prestação de serviços, bem como o estabelecimento de metas e resultados a serem apresentados pelas políticas públicas.

avaliações estaduais do PROALFA e PROEB. A sistematização do projeto consistiu, principalmente, na obrigatoriedade da ampliação do tempo escolar diário, em todos os cinco dias semanais e no acompanhamento das atividades realizadas no contraturno por professores contratados pelo Estado. (PAIVA, 2015, p. 73).

Para Senra (2016), que analisou a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de Minas Gerais,

o objetivo do projeto foi o de melhorar o aprendizado dos alunos, principalmente dos que demandavam maior atenção do sistema educacional, por meio do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas, ampliando o universo de experiências pedagógicas destes alunos e promovendo o atendimento àqueles com defasagem de aprendizagem (SENRA, 2016, p. 33).

Senra (2016) apresenta, em seu trabalho, o objetivo da SEE/MG ao implementar o programa nas escolas estaduais, estendendo-o à todas as regionais do estado. Segundo o autor, o programa visava “a redução das taxas de reprovação, evasão e abandono, além do aumento do quantitativo de alunos lendo e escrevendo até os 8 anos de idade, melhorando por conseguinte, a proficiência média dos alunos” (SENRA, 2016).

Por meio da abordagem de Paiva (2015) infere-se que, na prática, a intenção principal do programa era voltada para melhoria dos bons resultados nas avaliações sistêmicas. Embora o programa tenha se expandido para todos o estado, a política continuava com uma ação individualizada, porque nem todos os alunos de uma escola que desenvolvesse o programa poderiam participar das atividades em tempo integral. A carga horária era dividida entre o professor de educação física e o regente de turma, que realizavam manobras didáticas para sanar as dificuldades de leitura, escrita, alfabetização e de matemática dos alunos, além de tentar proporcionar atividades lúdicas e de recreação. Paiva (2015) confirma essa característica focal do programa relatando:

a sistematização de uma organização curricular para os cinco dias semanais foi realizada com o intuito de garantir que as atividades de linguagem, matemática e o reforço escolar fossem desenvolvidos com os alunos, a fim de se alcançar os objetivos do projeto, ou seja, a melhoria da aprendizagem. (PAIVA, 2015, p. 79).

Outro ponto significativo na implementação do programa nas escolas estaduais diz respeito aos espaços. Segundo Senra (2016), a necessidade, que se fazia primordial era a de as escolas terem salas que não fossem utilizadas pelo ensino regular e possuírem espaço físico específico para a prática esportiva, mesmo diante da recomendação para a utilização de outros espaços alternativos, como, por exemplo, quadras, salões comunitários de Associações e Igrejas do bairro.

O PROETI enfatizava a aprendizagem em tempo integral por meio de uma ação pedagógica de projetos. A metodologia apostava em um currículo integrado e flexível, que tivesse a ludicidade como componente das atividades. Na prática, as escolas enfrentavam muitos desafios, inclusive pela própria organização normativa do PROETI que fechava as atividades em três naturezas: linguagem e matemática; artística, esportiva e motora; formação pessoal e social.

No contexto de mobilização estadual para implementação de uma política pública de Educação Integral, percebemos que embora iniciativas como o Programa Segundo Tempo, o Programa Mais Educação e experiências com a perspectiva da Cidade Educadora já fossem realidade pelo Brasil, a gestão educacional mineira procurava definir suas próprias diretrizes e fundamentação para constituição da escola de tempo integral.

O Projeto Escola de Tempo Integral, iniciado em 2007, foi sendo ampliado até o ano de 2009. Em 2010, a SEE/MG publicou um relatório do PROETI (apud PAIVA, 2015) em que reforçava seus objetivos propostos, os resultados previstos, as ações que haviam sido desenvolvidas, sua metodologia, desafios e conclusão das etapas de implementação da proposta de ampliação do tempo escolar. O relatório considerava a experiência no estado bastante exitosa, visto que os resultados nas avaliações externas cresciam, e a ação era considerada como um dos pilares da SEE/MG. No entanto, havia a necessidade de avanços para os próximos anos. O PROETI vigorou até 2011, e a continuidade do modelo administrativo para o quadriênio 2011-2014 fez a equipe reformular a política de tempo integral, passando a desenvolver o Projeto Educação de Tempo Integral.

Sobre a necessidade de reformulação da proposta, Paiva (2015) destaca, em seus achados de pesquisa, a referência quanto à expressão 'Educação Integral', que não havia sido fundamentada nas diretrizes oficiais do estado, quer seja no PATI ou no PROETI:

A expressão em questão é mencionada no documento do PROETI, mas limita-se à apresentação das concepções de Educação Integral sob uma espécie de preâmbulo do documento, e não dialogando com elas, no sentido de fundamentar suas diretrizes (PAIVA, 2015, p. 88-89).

Nesse sentido, o novo Projeto Educação de Tempo Integral foi criado a partir da reformulação do antigo PROETI, no ano de 2012, subsidiado pela publicação da Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), que fundamentou a educação em tempo integral como:

Art. 84 A Educação em Tempo Integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização.

Parágrafo único. A jornada escolar ampliada deve ter a duração mínima de 3 (três) horas diárias durante todo o ano letivo e contemplar a formação além da Escola, com a participação da família e da comunidade.

Art. 85 As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas. (MINAS GERAIS, 2012).

Nesse sentido, podemos inferir que a Educação Integral em Minas, até o ano de 2012, consolidava-se como uma política de resultados. Segundo Paiva (2015), depois de 2012, a proposta levava à compreensão de uma concepção de Educação em Tempo Integral mais ampliada. Porém, a mesma autora destaca, a partir da análise de documentos relevantes para a implantação do mesmo, que a proposta permanece enfatizando a formação e a aprendizagem, bem como a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Observando a trajetória de implementação da política pública de Educação Integral em Minas Gerais, podemos perceber que as suas diretrizes, a partir de 2012, caminhavam com o intuito de ampliar o número de escolas a ofertar essa modalidade de educação e oferecer certa liberdade no que tange à elaboração da proposta curricular para realização do projeto.

Silva C. (2014) observa, em seus estudos, que houve mudanças na perspectiva de Educação Integral, principalmente, no que se refere às alterações no foco da política pública, a partir de 2013:

na orientação de 2009 há uma preocupação com a ampliação do atendimento dos alunos com defasagem escolar e, por consequência, ênfase na alfabetização, no letramento, na matemática e no desenvolvimento de atividades curriculares que melhorassem o seu desempenho e reduzissem a reprovação. Entretanto, na orientação de 2013 há um foco mais próximo ao do Programa Mais Educação no qual a SEE/MG enfatiza importância das parcerias e de outros espaços educativos (teatros, museus, bibliotecas, praças, clubes, quadras, parques, cinemas, entre outros) para compor o território educativo da comunidade escolar como potencializadores das capacidades e habilidades dos alunos (SILVA, C., 2014, p. 60).

A proposta de Educação Integral, a partir de 2012, teve respaldo na Resolução nº 2197/2012 (MINAS GERAIS, 2012), documento que continua em vigor em todo estado, direcionando o trabalho educativo das escolas estaduais. O documento que estabeleceu as diretrizes para a organização e para o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais trouxe no Título VII, Artigos 84, 85 e 86, as diretrizes da educação em tempo integral a serem seguidas pelas escolas da rede pública estadual. Com a publicação dessa resolução, a SEE/MG ampliou as possibilidades de ações educativas para além das atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, contemplando outras áreas do conhecimento como, por exemplo: Cultura e Arte, Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania.

Segundo Paiva (2015), a elaboração da proposta ocorreu após adesão ao Programa Mais Educação, baseando-se “nas diretrizes desse programa indutor da ampliação da jornada escolar, ao determinar as atividades curriculares a serem desenvolvidas mediante projeto” (PAIVA, 2015, p. 96). Outro ponto da proposta, que difere das anteriores e aproxima do Programa Mais Educação, diz respeito ao desenvolvimento de atividades em espaços para além das dependências escolares, sugerindo uma organização de espaços em parceria com outras instituições. A concepção da Educação Integral do estado de Minas Gerais passa, então, a acolher uma perspectiva da Cidade Educadora, considerando o entorno da escola como espaço educativo.

O modelo de gestão que sustentou a proposta de Educação Integral em 2012 foi substituído, após as eleições para governo do Estado, em 2014. A nova gestão da SEE/MG, a partir de 2015, por meio da Resolução nº2749/15 (MINAS GERAIS,

2015b), restabelece o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral para o estado de Minas. O documento aproximou, ainda mais, as diretrizes das ações educacionais do estado ao Programa Mais Educação, que propõe uma ampliação da jornada escolar.

O objetivo da Resolução nº2749/15 consiste em promover e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes da rede pública estadual, assegurando, de forma democrática e participativa, uma política de Educação Integral para todos. Visa transformar o dia a dia da escola e promover a aprendizagem a partir de conceitos como da Cidade Educadora.

É importante salientar que a Resolução nº 2197, de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), encarregada de orientar as ações de tempo integral no estado, não foi revogada pelo atual governo, mas novos documentos foram elaborados com o intuito de dar fundamentos para o conceito que a atual equipe gestora pretende instituir para implementação da política pública de Educação Integral. De modo complementar, a Resolução nº 2749/2015 (MINAS GERAIS, 2015b) considera a necessidade de:

estimular a promoção de um modelo que visa corresponsabilidade pela gestão do tempo educativo nos municípios, mediante ação intersetorial das áreas sociais, em articulação com as escolas, a fim de estruturar estratégias na busca do desenvolvimento sustentável; estreitar a parceria entre escola e comunidade, ocupando, criativamente, o espaço escolar nos finais de semana, com atividades educativas, culturais, esportivas e de qualificação para o trabalho e geração de renda; considerando a necessidade de articulação dos programas estratégicos do governo na perspectiva de construir processos educativos que envolvam diferentes atores sociais (MINAS GERAIS, 2015b, p. 1).

Ainda em 2015, a SEE/MG divulgou o Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos (MINAS GERAIS, 2015a). O documento trouxe as diretrizes para as escolas do estado a fim de que desenvolvessem ações de Educação Integral a partir daquele ano. O texto apresentou-se de forma preliminar como uma versão II. A partir de dúvidas, de questionamentos, contribuições das escolas, das SREs e de experiências de trabalho, entre 2015 e 2016, a Equipe de Coordenação das Ações de Educação Integral de SEE/MG elaborou novo documento em 2017

(MINAS GERAIS, 2017), a fim de consolidar as perspectivas e propostas para a Educação Integral, em Minas Gerais.

Conforme o Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos, Versão II (MINAS GERAIS, 2015a), para os próximos anos:

ainda que muitas escolas tenham avançado no sentido da Educação Integral como garantia de direitos, é preciso ainda que esta concepção seja assimilada por todas as Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e o caminho deve ser o fortalecimento de boas práticas e a ressignificação de outras, a promoção da interação da escola com a comunidade e a integração de novos atores ao coletivo de educadores das escolas (MINAS GERAIS, 2015a, p. 3).

Nesse sentido, a orientação é a de que a proposta de construção da Política Pública de Educação Integral realize-se de forma democrática e participativa envolvendo todos os estudantes mineiros e as comunidades e que apresente alguns pressupostos:

Revitalização das atividades pedagógicas no tempo de permanência na escola ou sob sua responsabilidade; concepção de educação que envolve a superação da escola de turnos; currículos que acolham as realidades das comunidades locais; escola inserida no contexto social; interseções dos saberes acadêmicos e populares; a escola como espaço de construção do sujeito; desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana como uma das grandes finalidades da escolarização básica (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6).

No que concerne ao conceito de Cidade Educadora, as diretrizes para implementação das ações de Educação Integral, referendadas no documento de 2015, fortalecem a relação com essa perspectiva na medida em que propõem considerar as múltiplas possibilidades de agentes e instituições para contribuírem com o processo educativo dos estudantes. O Documento Orientador sugeriu que cada escola elaborasse o mapeamento do território no qual está inserida. Ação esta que proporcionaria uma possibilidade de ampliação das atividades educativas para além da escola, identificando espaços e sujeitos que contribuíssem para a formação de crianças e adolescentes. Com o intuito de colaborar com as escolas na identificação de potenciais espaços e sujeitos comprometidos com a ação educativa, o Documento Orientador sugere o levantamento das seguintes questões:

Quais os espaços no entorno da escola com potencial educativo?
Quais as sugestões dos estudantes e funcionários da escola a partir de seus itinerários?
Quais as pessoas que com seus saberes e fazeres podem contribuir com a educação de nossos estudantes?
As questões da comunidade onde a escola está inserida podem ser temas para as atividades com os educandos? (MINAS GERAIS, 2015a, p. 10).

A proposta fomenta a relação escola-comunidade, fortalece a perspectiva da Cidade Educadora, propõe a construção de uma rede de aprendizagem e reafirma três princípios: Éticos- combatendo e eliminando preconceito e discriminação; Políticos- defendendo e reconhecendo direitos e deveres da cidadania; Estéticos- valorizando manifestações culturais da cultura brasileira, construindo identidades plurais e solidárias (MINAS GERAIS, 2015a, p. 7).

É possível perceber que a implementação da política pública de Educação Integral vem se constituindo sem interrupção, desde meados de 2004, no Estado de Minas. Como vimos, os projetos elaborados pelas equipes de governo da SEE/MG passaram por sucessivas modificações conforme diretrizes que sustentavam suas bases políticas. Procuramos assinalar, no decorrer do texto, como as concepções sobre a construção de uma política para a Educação Integral podem ser variáveis e podem servir de subsídios para se compreender a proposta, refletindo sobre possibilidades para a sua implementação.

Nesse sentido, compreender como as diretrizes teóricas sobre o tema são construídas regionalmente, como os excertos da análise documental demonstram que política pública em questão se aproximou do conceito de Cidade Educadora e revelam outras possibilidades para a prática educativa; faz-se necessário para o desenvolvimento desta pesquisa

As perspectivas de implementação da política pública, no território em análise, seguem orientações do órgão central da Secretaria de Estado da Educação que, desde 2007, experimenta caminhos diversos na tentativa de ampliação da jornada escolar para os alunos da rede estadual. A política em tela constituiu-se em conformidade com as diretrizes estaduais, que desenharam o programa nos últimos anos, estabelecendo uma relação direta com a ideia de Cidade Educadora, guardadas as especificidades regionais, de acordo com o apresentado na seção seguinte deste capítulo.

1.4 Configurações do território regional para construção de uma política de Educação Integral

Nesta seção, observamos como desenhou-se a Educação Integral na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, bem como de que maneira essa política articulou-se ao Programa Mais Educação, às normativas legais e ao conceito de Cidade Educadora.

A complexidade do território mineiro pode ser percebida sob dimensões culturais, geográficas, políticas, dentre outras características que evidenciam toda diversidade do estado. Para dar conta de toda essa complexidade, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais está dividida em 47 Superintendências Regionais de Ensino, com o propósito principal de mediar e articular as ações governamentais da SEE/MG com as escolas da rede estadual. As Regionais de Ensino prestam supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração entre estado e municípios, agindo em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. As Superintendências podem ser classificadas como de porte I e II.

Situada em Ouro Preto, Minas Gerais, a SRE desta cidade abrange municípios da chamada Região dos Inconfidentes. De notória expressão histórica e cultural, o município de Ouro Preto teve suas origens ainda no período colonial brasileiro, quando bandeirantes paulistas, buscavam riquezas minerais pelos sertões.

Foi capital da capitania de Minas, no século XVIII, com o nome de Vila Rica, por ser das cidades mineradoras que mais enviavam ouro à coroa Portuguesa. Marcada pela exploração de escravos mineradores e pela presença de ordens religiosas, Ouro Preto construiu e preservou seus prédios e sua arte colonial, foi palco de muitos fatos históricos relevantes para memória nacional. Dentre os fatos ocorridos, destaca-se o movimento revolucionário da Inconfidência Mineira, motivo pelo qual a região no entorno da cidade de Ouro Preto é denominada de Região dos Inconfidentes. Sobre sua trajetória na educação, a criação da Escola de Farmácia de Ouro Preto é datada de 1839 e a Escola de Minas de 1876, marcando a cidade como polo de educação superior desde o século XIX.

Em 1897, a cidade deixou de ser capitania por conta de suas poucas possibilidades de crescimento, sendo criada, neste ano, a atual capital do estado de

Minas, Belo Horizonte. Pela preservação e importância de seus monumentos arquitetônico e artístico, em 1933, Ouro Preto foi elevada a Patrimônio Nacional. Cinco anos depois, foi tombada pela instituição que hoje é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, em 1980, foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade, em Paris, na quarta sessão, pelo Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO.

A Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto foi criada no ano de 1968. Instalada no dia 08 de novembro daquele ano, como 16ª Delegacia Regional de Ensino, e, até meados da década de 1990, funcionou como 15ª Delegacia Regional de Ensino, atendendo, ao todo, 15 municípios. Nos anos 1990, precisamente em 1994, a regional recebe a denominação de 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, coordenando os trabalhos em cinco municípios: Ouro Preto, Itabirito, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Suas atividades contam hoje, com 60 servidores, entre técnicos, analistas educacionais, professores e especialistas de educação básica. Funciona em sede própria, no centro histórico de Ouro Preto, e administra recursos repassados pelo órgão central. A unidade distribui-se em três diretorias: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria Educacional; e Diretoria de Pessoal. A SRE é coordenada por uma Diretora de nível II, Superintendente de Ensino. As diretorias acima destacadas contam com uma diretora, um supervisor e coordenadores de área. Todas as diretorias responsabilizam-se pela articulação das ações, pedagógicas, administrativas, financeiras e de pessoal em 31 escolas estaduais. Além dessas escolas, fazem parte da regional 119 escolas municipais e 39 particulares. A circunscrição ainda conta com um Instituto Federal e com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

A rede estadual da regional atende atualmente 17.681 alunos, distribuídos em todos os níveis de ensino da educação básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais -, Ensino Médio, Educação Profissional, Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A previsão estimada de atendimento para o ano de 2017 é de 24.085 alunos na educação básica nas modalidades destacadas.

A circunscrição da SRE é considerada uma das menores de todo o estado, já que abrange cinco municípios apenas, porém não é a menor em quantitativo de alunos e escolas atendidas. Os servidores da Diretoria Educacional coordenam programas e projetos e são responsáveis por grupos de escolas distribuídos entre os

analistas. Sendo assim, em muitas situações, há uma sobrecarga de ações para os servidores das divisões.

As ações relacionadas ao Eixo de Educação Integral existem na SRE desde 2007, quando a Secretaria de Estado da Educação implantou o Projeto Escola de Tempo Integral, e estão vinculadas à Diretoria Educacional. À época, um servidor era a referência do programa, mas todos os analistas trabalhavam em visitas junto às escolas, observando e orientando quanto às diretrizes propostas.

Em 2007, a secretaria expandiu às ações do Projeto Estruturador Escola de Tempo Integral para as 47 superintendências e, assim, iniciaram as ações da política pública na região dos Inconfidentes. A partir da apresentação da Tabela 1, a seguir, podemos perceber como foi organizado o quantitativo de alunos e de escolas atendidas pelo PROETI, entre os anos de 2007 até 2017.

A adesão das escolas na circunscrição sempre atendeu às orientações normativas da SEE/MG. Para ofertar o programa em 2007, era preciso um parecer favorável elaborado pelo serviço de inspeção escolar da SRE, que deveria verificar os requisitos propostos pela secretaria, como, por exemplo, a disponibilização de espaço físico. Isso significou, na prática, que as escolas sem salas de aula compatíveis com o número de alunos para o atendimento do tempo integral não poderiam oportunizar o atendimento aos alunos em jornada ampliada.

Tabela 1 – Número de alunos e escolas atendidas em tempo integral entre 2007 e 2017 na SRE Ouro Preto

Ano	Nº de alunos atendidos	Nº de escolas atendidas
2007	sem informação	sem informação
2008	1168	17
2009	1209	17
2010	963	15
2011	1191	19
2012	1380	19
2013	1310	19
2014	1200	19
2015	1423	19
2016	1631	21
2017	1753	24

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Censo Escolar/SEEMG (2017).

Os dados da tabela apresentada revelam uma oscilação no quantitativo de alunos atendidos pelo programa entre os anos de 2008 até 2014, com crescimento progressivo nos últimos três anos. O número de escolas atendidas manteve-se em

17 nos dois primeiros anos, com queda, em 2010, para 15 escolas. De 2011 a 2015, a circunscrição contou com 19 escolas participantes do programa. Destaca-se que, a partir de 2015, houve crescimento não só no quantitativo de alunos atendidos, como também na ampliação do número de escolas atendidas na rede. O trabalho da SRE e da SEE/MG junto às escolas tem se mostrado mais efetivo no fomento à adesão de escolas no programa: de 2015 a 2016, passamos de 19 para 21 escolas atendidas e, em 2017, já são 24 escolas da rede em atendimento com Educação Integral, garantindo o direito dos alunos, proposto pelas diretrizes nacionais e estaduais de Educação Integral.

O monitoramento das ações do Programa Escola de Tempo Integral da SRE Ouro Preto, de 2007 a 2014, vinculou-se às ações do Programa de Intervenção Pedagógica⁴, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, obter bons resultados no rendimento dos alunos nas avaliações estaduais do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE). A partir de 2015, a administração estadual estabeleceu outro modelo de gestão tendo em vista a mudança de governo no estado.

A Superintendente Regional de Ensino, junto à equipe de assessoria pedagógica, definiu pelo menos um eixo de trabalho para cada analista, de modo que fui convidada pela equipe gestora, em 2015, para coordenar o eixo de Educação Integral, que se configura em uma proposta com características peculiares, sendo um dos focos de trabalho do atual governo de estado. Exerço, desde então, a função de coordenadora do eixo de Educação Integral, com a função de estabelecer o diálogo e a parceria entre as escolas considerando as diretrizes e orientações estaduais e nacionais do programa.

Essa proposta de Educação Integral que entra em vigor, a partir de 2015, através da Resolução nº 2749/2015 (MINAS GERAIS, 2015b) e do Documento Orientador das Ações de Educação Integral (MINAS GERAIS, 2015a), conseguiu trazer novas possibilidades para superar o desafio da falta de espaço de algumas escolas para abrigar o tempo integral. A partir desse momento, as orientações estaduais também se aproximaram mais dos fundamentos do Programa Mais

⁴Programa Estruturador da SEE/MG que durou de 2008 a 2014. O Programa de Intervenção Pedagógica se constituía na prática de estratégias para melhoria da qualidade na educação, através da apropriação dos resultados das avaliações internas e externas, ações monitoradas nas escolas e formação de professores. No início as ações se resumiam aos anos iniciais e ao período de alfabetização dos alunos; com o passar dos anos o programa ampliou seu foco para os anos finais do ensino fundamental.

Educação, orientando-se para um caminho com um número maior de atividades e ofertas formativas. A partir daí a equipe gestora da SRE passa a ter, também, a incumbência de oferecer suporte às escolas para dentro de suas possibilidades, apontarem alternativas para ressignificarem a prática educativa da Educação Integral, atendendo às especificidades de cada território.

Conforme registros arquivados na SRE Ouro Preto, em 2015, foi realizado o I Encontro Regional de Educação Integral. Segundo os documentos analisados, o encontro ocorreu em outubro de 2015 com participantes das regionais de ensino de Ouro Preto e Ponte Nova. A proposta de realização do encontro deu-se com base na necessidade de apresentar aos sujeitos envolvidos na proposta de Educação Integral das escolas da rede estadual de Ouro Preto e Ponte Nova as diretrizes que sustentam a Educação Integral no estado de Minas naquele período.

Os documentos de registro da realização do encontro relatam que a Educação Integral de Minas Gerais estabeleceu uma relação intrínseca com o Programa Mais Educação, levando às escolas uma nova estrutura de trabalho, o que demandou uma revisão de conceitos e quebra de paradigmas instituídos, principalmente, no que diz respeito à definição dos macrocampos e atividades a serem realizadas nas escolas, bem como do perfil dos profissionais ligados às ações do programa nas escolas.

Outros fatores ainda são apontados como justificativa para a realização do encontro: o conhecimento sobre os territórios educativos e a integração entre as regionais, que, até então, não haviam se aproximado para troca de experiências. O encontro teve como foco a exploração dos territórios, a valorização dos saberes locais, a construção coletiva das ações, as parcerias, a organização de tempos e espaços na escola, em que eles fossem ocupados e aproveitados com qualidade para uma formação cidadã e para que os atores envolvidos no programa fossem valorizados.

O encontro propôs a realização de dois movimentos principais: ouvir os professores/coordenadores, seus anseios, expectativas, propostas, sugestões, desafios, ideias; e compartilhar saberes e experiências. A metodologia do encontro foi através de rodas de conversa, oficinas, palestras, mostra de trabalhos, números artísticos, depoimentos, exposição de fotos, salas temáticas, apresentação de vídeos, pesquisados em registros arquivados na SRE Ouro Preto.

Ainda conforme os registros da SRE Ouro Preto, em novembro 2016 foi realizado o II Encontro de Educação Integral. Nele, o público alvo foram os professores de oficinas, os professores coordenador/comunitário, os diretores de escola, os analistas da SRE envolvidos com a Educação Integral. Todos da regional de ensino de Ouro Preto.

A proposta no folder do encontro é de reflexão sobre Territórios Educativos, Comunidades de Aprendizagem e Saberes Populares, o material de divulgação do evento apresenta a reflexão sobre a proposta de Educação Integral da SEE/MG, através do Documento Orientador – Versão II (MINAS GERAIS, 2015a), e diz que é nesse sentido que todos os esforços se concentram para que cada vez mais as desigualdades sejam minimizadas, que sejam repensados os currículos, para atrair estudantes para uma escola que valorize a cultura regional, para contribuir para a aprendizagem de estudantes e para melhorar a qualidade na educação de jovens e crianças.

A programação do encontro contou com Rodas de Conversa entre os participantes. Com a equipe do órgão central da SEE/MG, foram realizadas oficinas, apresentações culturais, mostra de vídeo comentada, exposição de banners, partilha de saberes e meditação.

Outros dois movimentos sob a ótica da Cidade Educadora e da valorização do território foram pensados em 2017, na regional de Ouro Preto. A equipe gestora da SRE propôs a realização de um Encontro de Educadores, com vistas a dar continuidade aos encontros anteriores e, ainda, reunir as outras temáticas, com professores das escolas que ofertam Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral e Integrada. O encontro aconteceu em dois dias do mês de agosto de 2017, com o propósito de refletir sobre os sujeitos em seus espaços de convivência e seus tempos de aprendizagem.

Ainda no ano de 2017, a SRE Ouro Preto implantou, com apoio da SEE/MG, o Polo de Educação Integral e Integrada no município de Mariana⁵. Embora não seja possível fazer uma análise consistente desse movimento, visto que o início da atividade aconteceu em meados do mês de maio do referido ano, é importante ressaltar que, na proposta de implementação aprovada na SEE/MG pela equipe de

⁵Este polo é constituído de três escolas da rede estadual, atende a 300 (trezentos) alunos, sendo 100(cem) alunos de cada escola. A sede do polo fica em uma das escolas que dispõe de melhor espaço físico, as outras duas são próximas, os alunos fazem o traslado a pé acompanhados dos professores das atividades formativas.

coordenação geral das ações de Educação Integral e Integrada, o conceito de Cidade Educadora está presente na justificativa de implementação do polo como estratégia para atender à demanda dos alunos. Considerando a proposta de que os alunos se desloquem a pé de uma escola para a outra, há a previsão de que os espaços urbanos sejam vistos como potencialidades para a formação dos sujeitos que a ocupam. O polo também pretende utilizar outros espaços públicos para a prática esportiva e para a realização de atividades pedagógicas ligadas à arte, à cultura e à educação.

Entretanto, essas são iniciativas bem recentes e precisam de um tempo maior, após a sua implementação, para que seja possível uma leitura consistente do que as ações promoveram na realidade das escolas.

Nesse sentido, cabem às Superintendências de Ensino, junto à Secretaria de Educação, trabalhar em regime de parceria, colaboração e apoio com os gestores das escolas para que, além do alcance da meta proposta pelo PNE, sejam garantidos aos alunos, os direitos de permanência na escola de formação integral. Investigar as possibilidades de aprendizagem converge para o que Demo (2007) chama a atenção sobre a Educação Integral: “não pode cair na vala comum [...] aquela aula instrucionista, se não soubermos fazer as coisas bem, vai ser aquilo que será aumentado, para a imbecilização e todos [...] temos a obrigação de oferecer uma aprendizagem adequada” (DEMO, 2007, p. 12).

Para os gestores das escolas, os desafios que se configuram para a implementação da política de Educação Integral é o problema de infraestrutura das escolas da rede. Algumas escolas não têm salas de aula disponíveis para atendimento dos alunos em jornada ampliada, assim como não possuem espaços para recreação e oferta de outras atividades.

É importante que a coordenação, responsável pelo eixo da Educação Integral na Superintendência Regional de Ensino, compreenda o porquê de uma escola, mesmo não disponibilizando de espaços intraescolares, fazer a adesão ao programa e apresentar as possibilidades de aprendizagem por meio da utilização dos espaços da comunidade, do bairro e da cidade.

As escolas circunscritas na regional de ensino de Ouro Preto e a equipe de analistas da SRE estiveram envolvidas com a implementação dos programas de Educação Integral propostos pela SEE/MG, de maneira que algumas escolas apresentam uma trajetória importante nesse contexto. Passam pelas várias etapas

de entendimento sobre a política. Algumas dessas escolas, já percorreram um caminho na educação em tempo integral, desde o ano 2007, adquirindo experiência, maturidade e aprendendo com as diretrizes das políticas de governo do estado.

A tabela, a seguir, apresenta dados atualizados do quantitativo de alunos e turmas por escolas da circunscrição, revelando que, no ano de 2017, apenas duas escolas da regional não ofertam Educação Integral aos seus alunos. Isso significa que 92,30% das escolas da regional fizeram adesão ao programa, ultrapassando a meta proposta pelo PNE. São 73 turmas de Educação Integral, distribuídas entre os cinco municípios, circunscritos pela regional de ensino de Ouro Preto. Já em relação ao percentual de alunos, embora o número de escolas atendidas seja expressivo, não houve alcance da meta 6 do PNE, que prevê o atendimento a 25% dos alunos. A tabela apresenta 8696 alunos matriculados, no ensino fundamental, destes 20,94% são atendidos em Educação Integral pelas escolas que fizeram adesão, totalizando 1821 alunos, evidenciando que, mesmo o quantitativo de escolas tendo aumentado, nem todos os alunos da rede participam do programa.

Tabela 2 - Quantitativo de turmas, alunos e modalidade de ensino das escolas estaduais na SRE Ouro Preto/2017

Município	Escola	Modalidade	Nº alunos	Nº de Turmas na Ed. Integral	Nº de alunos na Ed. Integral
Acaiaca	EE. Padre Simim	Anos Finais	62	2	50
	EE. Prof. Martins	Anos Finais	237	4	100
Diogo de Vasconcellos Itabirito	EE. Cel. Nicolau Sampaio	Anos Finais	265	4	100
	EE. Intendente Câmara	Anos Finais	240	4	100
	EE. Henrique Michel	Anos Iniciais e Anos Finais	341	1	25
	EE. Dr. Raul Soares	Anos Iniciais e Anos Finais	437	1	25
	EE. Prof. Tibúrcio	Anos Iniciais e Anos Finais	553	1	25
Mariana	EE. Profª Santa Godoy	Anos Iniciais	175	5	125
	EE. Dom Benevides	Anos Iniciais e Anos Finais	257	4	100
	EE. Dr. Gomes Freire	Anos Iniciais	598	4	100
	EE. Prof. Soares Ferreira	Anos Finais	754	4	100
Bandeirantes	EE. Cônego Mauro de Faria*	Anos Iniciais e Anos Finais	96	4	96
Padre Viegas Monsenhor	EE. Padre Viegas*	Anos Iniciais e Anos Finais	124	2	50
	EE. Cônego Braga*	Anos Iniciais e	256	4	100

Horta		Anos Finais			
Cachoeira do	EE. Dona Reparata	Anos Iniciais e	286	2	50
Brumado	Dias de Oliveira*	Anos Finais			
Furquim	EE. Monsenhor	Anos Iniciais e	178	4	100
	Moraes*	Anos Finais			
Ouro Preto	EE. Des. Horácio	Anos Iniciais e	395	1	25
	Andrade	Anos Finais			
	EE. Marília de Dirceu	Anos Iniciais e	700	4	100
		Anos Finais			
	EE. Dom Veloso	Anos Iniciais e	639	4	100
		Anos Finais			
	EE. de Ouro Preto	Anos Finais	143	4	100
Santa Rita	EE. José Leandro**	Anos Iniciais e	478	4	100
		Anos Finais			
Ant. Pereira	EE. Antônio Pereira**	Anos Finais	387	2	50
	EE. Profª Daura de	Anos Iniciais	273	4	100
	Carvalho Neto**				
Cachoeira do	EE. Padre Afonso de	Anos Finais	360	0	0
Campo	Lemos**				
	EE. Nossa Senhora	Anos Iniciais	452	0	0
	Auxiliadora**				
Total	26 escolas	-	8696	73	1821

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados cedidos pela Coordenação das Ações de Educação Integral SRE Ouro Preto (2017).

Legenda: As escolas assinaladas com o sinal * atendem à alunos dos distritos de Mariana. As escolas assinaladas com o sinal ** atendem à alunos dos distritos de Ouro Preto.

Nesse contexto de experiências e expectativas para implementação da política pública de Educação Integral, partimos do entendimento de que a Escola Estadual Marília de Dirceu, localizada na sede da regional de ensino em Ouro Preto, apresenta características para fundamentar a investigação proposta. Isso porque se pretende compreender como uma escola enfrenta o desafio da falta de espaços intraescolares, utilizando como alternativa o entorno da escola.

A escola em questão oferece aos seus educandos a oportunidade de ampliação do tempo escolar desde a implementação do PROETI em 2007, no estado mineiro. Vem enfrentado desafios e se abrindo para novas possibilidades de implementação do tempo integral desde então. Por isso a escola foi escolhida como *locus* da investigação sobre como se constrói a relação entre as práticas de Educação Integral e a perspectiva da Cidade Educadora.

É justamente nessa abertura para outras perspectivas que a escola demonstrou uma preocupação com a apropriação do seu território. Fazendo uso das novas diretrizes estaduais, que possibilitaram um novo desenho à proposta de Educação Integral, a escola apresentou práticas de trabalho que propõem a ampliação da ocupação de espaços para além dos muros da escola. Apresentando

aos alunos outros espaços de aprendizagem, apropriando-se de equipamentos públicos e reconhecendo o território em que estão inseridos. Parece haver a intenção de valorizar a cultura local por meio de princípios como respeito e cidadania, indo ao encontro do que as diretrizes normativas do PME propõem para a consecução das ações e formação em tempo integral.

A escola, em observação, ofertava a oportunidade de Educação Integral para turmas dos anos iniciais e finais entre os anos de 2007 a 2014, em turnos alternados. A partir de 2015, a equipe gestora continuou a oferta de quatro turmas de Educação Integral, mas apenas para alunos dos anos iniciais. Isso significou que as quatro turmas passaram a ser atendidas no mesmo turno mesmo sem haver salas de aula suficientes para a quantidade de alunos.

Motivados pela proposta de realizar o programa para além dos muros escolares e contando com apoio de um quantitativo maior de servidores, a equipe gestora transferiu as vagas dos alunos de anos finais para atendimento exclusivo dos alunos de anos iniciais, no turno da manhã. Com isso, foi possível atender a demanda de Educação Integral dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa ação, que surgiu o interesse em compreender como ocorre a organização para ocupação dos espaços extraescolares e fomento do trabalho que pense o sujeito em função do território no qual está inserido. Como pesquisadora, o intuito é partir dessa experiência, para analisar os elementos importantes para que uma escola de Educação Integral possa fazer uso do seu território como possibilidade para a prática educativa, aproximando-se da perspectiva da Cidade Educadora. A análise das estratégias e das propostas da escola que prosseguem no texto tem a intenção de apresentar possibilidades para as escolas da circunscrição que enfrentam a dificuldade com a infraestrutura escolar, constituindo-se em uma proposição para a rede estadual da SRE de Ouro Preto.

Conhecer a prática da EE Marília de Dirceu; como se constitui o planejamento das ações realizadas fora da escola; e em que medida o diálogo com instituições parceiras é necessário para consolidação da prática pedagógica, tornam-se relevantes para fundamentar o estudo da organização e do uso dos espaços extraescolares na prática da Educação Integral dentro da regional de ensino de Ouro Preto. Realizar o estudo de uma prática gestora, fornece-nos subsídios para pensar possibilidades de atuação em outros territórios, enfrentado o desafio da ampliação

da oferta de Educação Integral de qualidade para um número maior de alunos da rede estadual de ensino.

1.5 O desenho que a Escola Estadual Marília de Dirceu traçou para uma Educação Integral

Esta seção objetiva evidenciar as ações realizadas pela Escola Estadual Marília de Dirceu no contexto da Educação Integral. Visibilizamos as ações da escola e demonstramos em que medida elas coadunam com o conceito de Cidade Educadora. A análise desse percurso é documental, baseia-se na leitura dos textos normativos da escola, como, por exemplo, a Proposta Político Pedagógica e o Regimento interno da instituição em questão.

A Escola Estadual Marília de Dirceu foi criada em julho do ano de 1925, como Grupo Escolar e, atualmente, integra a rede estadual de ensino de Minas Gerais (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 6). Ela está localizada no bairro Antônio Dias, no Largo do Dirceu nº 40, no centro histórico de Ouro Preto/MG. Nesse endereço foi criado o prédio escolar no período de sua fundação, em terreno em que existia a residência de Marília de Dirceu, noiva do inconfidente Tomaz Antônio Gonzaga.

Segundo o histórico que compõe a Proposta Político Pedagógica da escola, “A casa de Marília de Dirceu era um prédio de construção simples, de um só pavimento, assentada sob base alta. Por sua avantajada dimensão, a população deu-lhe a denominação de “Casa de Grande”. Após a morte de Marília no ano de 1853, esse nome foi substituído por “Casa de Marília”. O prédio ainda serviu de quartel e convento, o monumento foi se deteriorando pela ação do tempo, teve seu telhado desabado e as dependências destruídas. A antiga casa foi demolida, dando início à construção do prédio atual. Em 1972, o Grupo Escolar deu lugar à Escola Estadual Marília de Dirceu.

Atualmente, o prédio da Escola Estadual Marília de Dirceu está na lista da Portaria nº 312, de 20 de outubro de 2010, como um bem de interesse cultural. Segundo a portaria,

entende-se por bens de interesse cultural todos aqueles que por sua existência e características possuam significância cultural para a

sociedade – valor artístico, histórico, arqueológico, paisagístico, etnográfico, ou outro – seja individualmente ou como conjunto. Os bens listados fazem parte do SÍTIO TOMBADO e destacam-se como edificações de referência para a quadra onde estão inseridos (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2010, p. 22).

A portaria foi criada como um instrumento municipal para instituir medidas gerais de preservação, regulamentação da ocupação urbana das construções arquitetônicas e das transformações promovidas no Sítio Tombado, denominado “Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Ouro Preto”. O artigo 4º estabelece que:

quaisquer intervenções a ser realizada no perímetro de tombamento e de seu entorno, depende de autorização do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, conforme dispõe os artigos 17 e 18 do Decreto – Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937 (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2010, p. 2).

Estes dados conferem à escola importância cultural e histórica, mas limitam a possibilidade de intervenções na arquitetura do prédio e alterações significativas em sua infraestrutura⁶. Isso impede, por exemplo, que a escola tenha quadra coberta ou receba qualquer ampliação de salas.

A escola tem em seus registros 740 alunos regularmente matriculados (SIMADE, 2017), atendendo aos alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica, nos turnos da manhã e tarde. São 14 turmas do 6º ao 9º ano, com 385 alunos no turno da manhã e 14 turmas de 1º ao 5º ano, com 325 alunos no turno da tarde. No que tange à infraestrutura, a escola possui um quantitativo significativo de espaços, como podemos observar no quadro abaixo. Atendendo a 12 turmas do ensino regular, no turno da manhã, somadas às quatro turmas da Educação Integral, a escola dispõe dos seguintes espaços intraescolares:

⁶A Portaria nº 312 de 2010, que “dispõe sobre os critérios para a preservação do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Ouro Preto em Minas Gerais e regulamenta as intervenções nesta área protegida em nível federal”, foi elaborada considerando a Constituição Federal de 1988, o Decreto-lei de declaração da cidade como Monumento Nacional, bem como a inscrição do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Ouro Preto como bem patrimonial protegido pelo IPHAN no Livro do Tombo da Belas Artes e no Livro do Tombo Histórico e Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. A proposta da portaria pretende conforme o Artigo 1º “Estabelecer regras e medidas para a preservação do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Ouro Preto” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2010, p.1), considerado pela portaria como sítio tombado.

Quadro 1 - Infraestrutura da Escola Estadual Marília de Dirceu

Espaço Escolar	Quantidade
Sala de Aula	15
Banheiro Feminino	1
Banheiro Masculino	1
Banheiro de Funcionários/cadeirante	2
Sala da Direção	1
Secretaria	1
Sala de Professores/Reunião	1
Sala de Supervisão	1
Biblioteca	1
Laboratório de Informática	1
Laboratório de Ciências	1
Sala Recurso	1
Sala Multimídias	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Quadra Descoberta	1
Pátio Interno	1
Jardim/ Pátio externo	1
Depósito/Arquivo	1
Depósito Carteiras	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A escola oferece Sala de Recurso para os alunos portadores de necessidades especiais de toda a rede estadual da cidade de Ouro Preto, com atendimento diferenciado e específico, conforme as necessidades dos alunos e os registros de matrícula. Os espaços são utilizados pelos estudantes do turno regular e na Educação Integral, no período da manhã. A escola atende a 12 turmas regulares no período da manhã, que fazem uso dos espaços internos conforme os planejamentos pedagógicos.

Conforme dados do QEDU (2017), a partir do questionário solicitado na Prova Brasil (2015), podemos verificar o perfil, o cotidiano e a percepção dos alunos sobre a escola. Foram respondidos 59 questionários na Prova Brasil. Destes, a maioria dos alunos do 5º ano se considera pardo, um total de 49% dos estudantes. 55% vivem com três ou quatro pessoas em casa, e apenas um estudante apresentou distorção idade/ano de escolaridade no 5º ano. Segundo as informações do questionário, a maioria dos pais participam da vida escolar de seus filhos. Apenas 2% dos estudantes declarou que nunca ou quase nunca os pais frequentam a reunião, isso demonstra que a participação dos pais na vida dos filhos, ao menos nos anos iniciais, é significativa.

No que diz respeito aos equipamentos de comunicação presentes nos lares dos alunos, verifica-se que em todos eles há pelo menos uma televisão em cores, 21% não possuem computador, enquanto 79% possuem um ou mais computadores em casa, o mesmo percentual se repete para os estudantes que possuem carro na família (QEDU, 2017).

De acordo com o SIMAVE, o índice socioeconômico médio da escola se concentra na categoria alta. O índice produzido pelo SIMAVE (2014, pg. 29) “é construído levando em consideração a escolaridade dos pais dos alunos e da posse de bens de conforto, que são indicadores da condição socioeconômica das famílias dos alunos”. São quatro categorias do índice: baixa, médio-baixa, médio-alta e alta, em que cada categoria representa uma combinação de itens.

O quadro de servidores da escola é composto por um Diretor, dois vice-diretores, uma secretária, dois especialistas de educação básica, 13 auxiliares de serviços gerais, sendo dois designados para atender à Educação Integral, quatro assistentes técnico de educação básica e dois auxiliares de biblioteca. Para atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a escola conta com a colaboração de 15 professores regentes de turma; nos anos finais são 12 professores, divididos nos componentes curriculares obrigatórios no ensino regular (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física, língua estrangeira, artes e ensino religioso).

Para atendimento das atividades de Educação Integral, são sete professores, sendo quatro professores para Acompanhamento Pedagógico/ Orientação de Estudos e três Professores monitores de oficinas, um professor coordenador/comunitário e dois Auxiliares de Serviços Básicos, para o atendimento específico da Educação Integral.

Mesmo o PROETI oferecendo um quantitativo menor de professores regentes e ofertas específicas para oficinas aos alunos, a escola buscou parcerias e ampliação do currículo no programa. Os professores realizavam atividades com os alunos em áreas externas e buscavam parcerias com instituições no entorno da escola.

No entanto, a partir de 2015, com a aproximação das ações de Educação Integral da SEE/MG com o Programa Mais Educação e com a possibilidade de extensão da aprendizagem para fora dos muros da escola, evidenciado na resolução nº 2749, de 01 de abril de 2015 (MINAS GERAIS, 2015b), em seu Artigo 8º, “nas

ações de Educação Integral, as escolas devem propiciar aos estudantes oportunidades educativas diferenciadas, contribuindo para seu pleno desenvolvimento.” A equipe gestora, em diálogo com a coordenação das ações de Educação Integral da SRE e apoiadas pelas proposições da agenda de Educação Integral e Integrada da secretaria de estadual de educação, percebeu, nessa proposta, uma sustentação para uma perspectiva de trabalho que a escola já praticava.

A atual equipe gestora da Escola Estadual Marília de Dirceu assumiu as funções na escola em 26 de janeiro de 2012. A diretora e o vice-diretor são servidores efetivos da escola nos cargos de professores da educação básica e aceitaram o desafio de oferecer Educação Integral a quatro turmas no turno da manhã, mesmo tendo apenas duas salas disponíveis para oferta das atividades aos estudantes. Isso levou a equipe de profissionais da escola a adotar uma perspectiva diferenciada na utilização dos espaços extraescolares, já que todos os alunos seriam atendidos em um mesmo turno.

As parcerias com as instituições do bairro foram estabelecidas, como, por exemplo, com a Fundação de Arte de Ouro Preto⁷, com o grupo de trabalho dos Sentidos Urbanos⁸, com clube próximo do bairro Ouro Preto Tênis Clube (OPTC)⁹. Além disso, ainda são utilizados espaços como a Praça de Antônio Dias, o adro da capela Nossa Senhora das Dores e do Santuário de Nossa Senhora da Conceição¹⁰.

Conforme os registros da última versão da Proposta Político Pedagógica da escola são apresentados os principais projetos desenvolvidos pela escola no decurso do ano letivo. Em análise da proposta da escola, percebe-se que a última versão trata do triênio 2014-2016. O texto da Proposta tem referências anteriores ao que a SEE/MG apresenta como diretriz, a partir de 2015. É notória a necessidade de atualização da proposta, visto que ações como o Programa de Educação Integral já sofreu alterações importantes, tanto na prática escolar, quanto nas orientações

⁷A FAOP está vinculada à Secretaria de Cultura de Minas Gerais e oferta para os alunos da Educação Integral aulas de desenho e pintura.

⁸Os Sentidos Urbanos, grupo ligado ao IPHAN com o propósito de fomentar a cultura local, realiza trabalho com os alunos na criação de mapas sensoriais e registros ligados à memória e educação patrimonial.

⁹O OPTC é um complexo de lazer e esportivo de propriedade particular, que em parceria com a escola permite a utilização de quadra esportiva e brinquedos para alunos do Programa, matriculados na escola.

¹⁰Espaços públicos do entorno da escola utilizado para atividade recreativa, apresentação de teatro, dança, poesia.

advindas do órgão central, que não constam no texto da proposta, bem como programas e projetos registrados na PPP, deixaram de ser executados como programas estruturadores da SEE/MG.

No segundo semestre de 2016, o governo federal abriu o sistema PDDE Interativo, para que as escolas públicas fizessem adesão ao Programa Novo Mais Educação (PNME), que financiaria recursos para atendimento dos alunos, em jornada ampliada. A SEE/MG orientou à Superintendência que as escolas interessadas em ofertar Educação Integral aos seus alunos no ano de 2017 deveriam fazer adesão ao Programa federal, a fim de garantir financiamento das ações nas escolas da rede estadual.

A Escola Estadual Marília de Dirceu e outras escolas da regional fizeram adesão ao programa definindo os macrocampos e as atividades a serem desenvolvidas. Atualmente, conforme dados inseridos no Sistema de Monitoramento e Administração Escolar (SIMADE) da SEE/MG e documentos orientadores da política pública no estado, a escola pesquisada oferece para cada turma de Educação Integral, dez Módulos de Acompanhamento Pedagógico, cinco módulos do macrocampo de Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); cinco módulos do macrocampo de Esporte e Lazer, sendo três de recreação e lazer/Brinquedoteca e dois de Atletismo; e mais cinco módulos no macrocampo de Cultura, Artes e educação Patrimonial, sendo três com atividades de Artesanato Popular e dois de Educação Patrimonial, totalizando 25 módulos semanais, em cada turma.

Nos anos de 2015 e 2016, a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto recebeu convites para prestigiar a culminância de ações da Educação Integral da Escola selecionada para análise. Nesse contexto, foi sempre possível perceber a atuação da escola em ações com as quais a comunidade sempre esteve presente, bem como os espaços do entorno da escola também foram utilizados. Os alunos da Educação Integral, sempre estiveram envolvidos com movimentos culturais de teatro, dança e poesia participando inclusive de eventos e encontros promovidos pela SRE para apresentações culturais.

Dentre alguns trabalhos significativos, em que a SRE esteve representada, destaca-se o Cortejo em homenagem aos 150 anos do Bloco Zé Pereira dos Lacaios. Ação do programa em que os alunos confeccionaram instrumentos de lata

e em parceria, com os músicos do bloco, aprenderam o ritmo característico para apresentação pelas ruas do bairro; a Caminhada no bairro pela Paz Mundial, os alunos criaram cartazes com frases e apelos para a paz na escola, no bairro, na cidade e em todo canto do mundo, e saíram pelas ruas do entorno da escola para sensibilização de moradores e turistas; a realização do Projeto “a Poesia bate a minha porta”. Nessa ocasião, foi possível ver a concretização do trabalho entre o ensino regular e a Educação Integral, alunos dos anos iniciais e anos finais, realizando uma atividade em grupo. Crianças e adolescentes saíram pelas ruas do bairro e, em duplas, ofereciam a declamação de uma poesia para os moradores. O dia de integração com a família em que os professores realizaram oficinas com alunos e pais, em um movimento de interação e aproximação de pais, em relação às atividades que os alunos vivenciavam na Educação Integral.

Muitos foram os momentos e oportunidades nos quais a coordenação de Educação Integral foi convidada a participar de ações, em que a equipe de Educação Integral pôde evidenciar o trabalho que a escola realiza com os alunos. A participação nesses momentos, bem como fotografias enviadas pela equipe da escola, instigaram a curiosidade sobre como a gestão da escola Marília de Dirceu organiza-se para o aproveitamento de múltiplos espaços e para a realização de atividades que se concretizam para além dos muros da escola.

O quadro 2 apresenta os projetos desenvolvidos pela escola sustentados por sua Proposta Político Pedagógica:

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos na Escola Estadual Marília de Dirceu

Dados do projeto	Objetivos do projeto	Resultados esperados
Projeto: Caminhando juntos rumo ao Letramento Séries contempladas: 1º ao 9º ano. Disciplinas: Alfabetização Responsáveis pela execução: Professora Alfabetizadora Período de realização: 01/05/2017 até o final do ano	Alfabetizar alunos que não foram alfabetizados no tempo certo.	Alunos lendo e interpretando os diversos tipos de textos. (continuando)
Projeto: Feira Cultural Séries contempladas: 1º ao 9º ano Disciplinas envolvidas: Todas Responsáveis pela execução: Professores; Supervisoras; Direção. Período de realização: 01/10 a 30/11.	Melhorar integração dos turnos; Valorizar a cultura local/regional; Refletir sobre valores e respeito às diferenças; Estimular a pesquisa; Promover um aprendizado significativo;	Construção de um aprendizado interdisciplinar; Formação integral do aluno; Aplicação do conhecimento

	Estimular e dar espaço para as habilidades artísticas dos alunos.	adquirido no cotidiano do aluno.
<p>Projeto: Intervenção Pedagógica Proalfa/Proeb</p> <p>Séries contempladas: 3º; 5º e 9º ano</p> <p>Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>Responsáveis pela execução: Supervisora; Prof. regente e eventuais.</p> <p>Período de realização: Ao longo do ano letivo</p>	Promover a consolidação dos descritores cujas habilidades ainda não foram consolidadas.	Consolidação de todas as habilidades no tempo certo.
<p>Projeto: PROERD (Parceria com a Polícia Militar).</p> <p>Séries contempladas: 5º e 7ºano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Todas</p> <p>Responsáveis pela execução: Polícia Militar.</p> <p>Período de realização: 1º Semestre.</p>	Conscientização dos malefícios causados pelo uso de drogas; Conscientização sobre as consequências da prática do bullying.	Prevenção contra o uso de drogas e a prática do bullying.
<p>Projeto Marília contra a Dengue</p> <p>Séries contempladas: 5º e 9º ano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Todas.</p> <p>Responsáveis pela execução: Professores; Supervisora.</p> <p>Período de realização: 1º semestre.</p>	Conscientizar sobre o perigo da dengue e formas de evitar a proliferação do mosquito transmissor.	Que os alunos se tornem agentes multiplicadores de combate ao mosquito transmissor da dengue.
<p>Projeto: Olimpíadas.</p> <p>Séries contempladas: 1º ao 5ºano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Todas</p> <p>Responsáveis pela execução: professores regentes; Professores de educação físicas; Supervisora; Direção.</p> <p>Período de realização: 3º bimestre.</p>	Estimular a prática de esportes; Incentivar o patriotismo; Promover um aprendizado mais significativo a partir de um evento realizado no país.	Maior conhecimento sobre as modalidades esportivas e seus benefícios; Maior valorização da Pátria.
<p>Projeto: A poesia bate à sua porta.</p> <p>Séries contempladas: Turmas de Educação Integral e de 8º e 9º ano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Português.</p> <p>Responsáveis pela execução: Prof. língua portuguesa; Prof. do tempo integral e Supervisão.</p> <p>Período de realização: 3º Bimestre.</p>	Estimular a leitura e o gosto pela poesia; Promover um trabalho integrado entre alunos do Fundamental I e Fundamental II. Promover interação escola/comunidade.	Formação de leitores; Aproximação com a comunidade. (conclusão)
<p>Projeto: Biblioteca Circulante.</p> <p>Séries contempladas: 1º a 5º ano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Leitura.</p> <p>Responsáveis pela execução: Bibliotecária</p> <p>Período de realização: Ao longo do ano letivo.</p>	Incentivar a leitura.	Maior interesse dos alunos pela leitura.
<p>Projeto: Jornal “De Olho no Marília”</p> <p>Séries contempladas: 1º ao 9º ano.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Todas</p> <p>Responsáveis pela execução:</p>	Trabalhar diversos tipos de gêneros textuais; Divulgar os trabalhos realizados na escola	Formar leitores críticos e escritores

Professoras de língua Portuguesa do 5º e 9º ano; Supervisão; Vice direção. Período de realização: Ao longo do ano letivo.	Marília de Dirceu; Incentivo à leitura; Desenvolver habilidade de escrita.	autônomos.
Projeto Jogos Escolares Séries contempladas: 1º ao 9º ano. Disciplinas envolvidas: Ed. Física Responsáveis pela execução: Prof. Educação Física. Período de realização: Ao longo do ano letivo.	Fomentar a prática esportiva entre os alunos.	Participação dos alunos nos jogos, desenvolvendo o espírito competitivo e respeitoso.
Projeto: Medalhas “DU” Marília Séries contempladas: 6º ao 9ºano. Disciplinas envolvidas: Todas as disciplinas. Responsáveis pela execução: Direção. Período de realização: 2º semestre.	Estimular os estudos.	Melhoria das notas.
Projeto: PROCOM MIRIM Séries contempladas: 3º ao 6º ano. Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa. Responsáveis pela execução: Prof. regentes do 3º ao 5ºano; Prof. de língua Portuguesa do 6ºano; Supervisão. Período de realização: 4º Bimestre.	Formar consumidores conscientes.	Transformar as reflexões e discussões em práticas reais de consumo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela gestão da escola (2017).

Os projetos desenvolvidos pela escola no ensino regular buscam, conforme os objetivos apresentados, a formação de sujeitos participativos e motivados, conscientes do seu papel na escola e na cidade, que tenham espaço para a criatividade, desenvolvam habilidades físicas motoras e intelectuais. Os resultados esperados pela escola são pautados na transformação dos alunos, enquanto sujeitos autônomos, reflexivos que valorizem a escola e comunidade em que estão inseridos.

No PPP da escola (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014), a equipe gestora aponta para o objetivo geral de “entender que a organização didático-pedagógica é o conjunto de decisões coletivas necessárias à realização das atividades escolares, para garantir o processo pedagógico da escola” significando que a escola busca participação coletiva nas decisões da comunidade escolar. No mesmo documento, os valores da escola estão pautados na Ética, Respeito e Justiça, Responsabilidade Social, Profissionalismo e Cooperação, Confiabilidade e Coerência. A missão da escola é apontada para “Servir com excelência, por meio da educação, formando cidadãos éticos, solidários e competentes” (ESCOLA

ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014). Os objetivos, valores e missão da escola são percebidos pelos projetos desenvolvidos pela escola analisada na medida em que o que se pretende está alinhado aos propósitos do PPP.

Para o desenvolvimento das ações de Educação Integral na Escola Estadual Marília de Dirceu, as atividades são realizadas em espaços alternativos, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas na Escola Estadual Marília de Dirceu no Programa de Educação Integral – 2017

Macrocampo	Atividades Relacionadas	Espaços Utilizados	Frequência
Acomp. Pedagógico	Oficinas de Leitura, Escrita e Contação de Histórias	Salas de aula; Pátio da escola; Adro das Dores	Diária
Educação Ambiental, Desenv. Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal).	Oficina de Horta (Plantação, Cuidado com a terra e germinação)	Área externa da escola	4 vezes na semana
	Oficina de Gastronomia (parceria com IFMG)	Cozinha e refeitório da escola	1 semana de Maio
	Oficina de Saúde	Salas de aula; Adro das Dores; OPTC; Espaço externo da escola	4 vezes na semana
	Oficina de Identidade e Diversidade	Salas de aula; Adro das Dores; OPTC; Espaço externo da escola	4 vezes na semana
Esporte e Lazer, (Recreação, lazer/Brinquedoteca e Atletismo)	Oficina de Bonecos (Parceria com a Sede do Zé Pereira e Ex-alunos da escola)	Sala de aula; FAOP; Sede do Zé Pereira	1 semana de Abril
	Oficina de Panô (Parceria com a Biblioteca Municipal)	Biblioteca Pública Municipal	1 semana de (conclusão)
	Oficina de Santa Cruz	Sala de aula; Área externa da escola.	1 semana de Maio
	Festa Junina	Área interna e externa da escola	Maio
Cultura, Artes e Educação Patrimonial (Artesanato Popular e Educação Patrimonial)	Visita Monitorada na Cidade	Museus, Teatro e Patrimônio Histórico da cidade	1 vez por semana
	Oficina de Arte.	FAOP	2º semestre
	Intercâmbio com a Educação Integral das Escolas Estaduais Des. Horácio Andrade e José Leandro	Áreas da cidade e dentro da escola.	1 vez por mês

	Oficina de Pipas (Parceria com a Polícia Militar e Corpo de Bombeiros)	Morro da Forca.	Agosto
	Semana da Família	Áreas internas e externas da escola	Agosto
	Oficina A Poesia bate a sua porta (Parceria com o ensino regular)	Nas ruas e casas do entorno da escola	Setembro
	Oficina de Brinquedoteca de Material Reciclado (Parceria com amiga da escola)	Áreas internas e externas da escola	Outubro
	Semana Afro	Áreas internas e externas da escola	Novembro

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela gestão e coordenação da Educação Integral da Escola (2017).

As atividades apresentadas no quadro são referentes aos macrocampos que a escola definiu, quando fez adesão ao PNME em 2016, e são os mesmos registrados no SIMADE. As atividades desenvolvidas na escola acompanham os macrocampos formativos do Programa Novo Mais Educação, seguindo as diretrizes pedagógicas da SEE/MG que flexibiliza o currículo, ampliando as possibilidades formativas dos alunos que participam do programa, por isso a realização de atividades para além do que os campos formativos do PNME disponibilizam às escolas.

Outra observação importante diz respeito ao fato de que as atividades desenvolvidas no Programa de Educação Integral da escola pesquisada, são realizadas de maneira interdisciplinar. Os professores de referência dos macrocampos trabalham e planejam as ações conjuntamente, projetos e oficinas são realizadas dando ênfase a todos os macrocampos definidos pela escola.

Como apresentado, os espaços intraescolares e extraescolares são variados e utilizados como alternativa para o enfrentamento da falta de espaços internos, assim como uma oportunidade de realização de atividades de aprendizagem em espaços para além dos muros da escola. O próximo capítulo apontará a compreensão da escola sobre a perspectiva da maior utilização dos espaços extraescolares.

Analisando os documentos normativos da Escola Estadual Marília de Dirceu, percebemos que a equipe responsável pela construção dos documentos leva em consideração que o PPP “define a identidade da escola e indica caminhos para

ensinar com qualidade” (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p.1). Reúne propostas a serem executadas em um certo período, levando em conta que a escola é um espaço de “formação de cidadãos consistentes, responsáveis, críticos, que atuarão individualmente ou coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir” (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p.1), além disso o documento define e organiza atividades e projetos educativos que contribuem com o processo ensino aprendizagem.

Outro traço percebido no PPP diz respeito ao fato de que o alcance das metas propostas estão ligadas às parcerias estabelecidas “com a comunidade escolar e demais parcerias a serem consolidadas com o real comprometimento de todos para atingir o objetivo de oferecer um ensino de qualidade que transforma a vida dos envolvidos” (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 1), este traço é revelado na prática através das relações estabelecidas pela escola com projetos que envolvam outras instituições e são desenvolvidos na escola.

A seção que trata da Educação Integral no PPP da Escola Marília, fundamenta a base legal no Artigo 34 da LDBEN que prevê a perspectiva de Educação em Tempo Integral. A seção também se sustenta pela idealização de Educação Integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e se apresenta com a finalidade de “ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização” (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 18).

Outra observação a ser considerada no trecho sobre Educação Integral é a proposta de ampliação das oportunidades educativas dos alunos, que visam a formação de novas habilidades na extensão do período escolar, “em atividades (na) e pela escola, inclusive por meio de parcerias. (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 18).

Estes excertos revelam que a escola pretende com a Educação Integral ampliar tempos e espaços escolares através de parcerias com a comunidade. O que se confirma no texto do PPP quando a equipe diz que:

A educação não se restringe à escola. O desenvolvimento da Educação Integral deverá acontecer sobretudo por meio de gestão de parcerias envolvendo escola, as famílias, o poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõe o território. (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 18).

No que tange ao conceito de Cidade Educadora, o PPP da escola Marília de Dirceu não evidencia expressivamente o conceito. Contudo, revela nuances da ideia quando no texto lemos:

As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidades da escola, ou fora dela, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas. (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 18).

Baseando na análise dos documentos disponíveis na escola, que constituem a análise documental deste texto, pode-se dizer que não existe uma relação direta entre o que a escola desenhou sobre o programa de Educação Integral, as práticas vivenciadas e o conceito de Cidade Educadora. Entretanto, embora o conceito de Cidade Educadora não esteja explícito no decorrer dos documentos que fundamentam a proposta pedagógica da escola é notória a intenção do PPP em estabelecer diálogos com a comunidade, evidenciando que os espaços da cidade se constituem como possibilidade de aprendizagem e que para eles as parcerias representam respeito e colaboração em “uma relação de corresponsabilização pelo sucesso educativo no seu território.” (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2014, p. 18).

A compreensão de como o conceito de Cidade Educadora encontra espaço na gestão pública, dentro das diretrizes nacionais, regionais e locais dá sustentabilidade para o enfrentamento do desafio dos espaços escolares.

No âmbito da gestão para implementação da política pública de Educação Integral na SRE Ouro Preto, perceber a potencialidade da Cidade Educadora como estratégia para apropriação de outros espaços de aprendizagem é fundamental porque amplia oportunidades educativas a um número cada vez maior, de estudantes da escola pública.

O próximo capítulo do texto faz uma reflexão teórica com base em pensadores que tratam do conceito de Educação Integral e Integrada, e da ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem. A proposta metodológica também é apresentada no capítulo subsequente.

2 PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A COMPREENSÃO DA EE MARÍLIA DE DIRCEU SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA

Como descrito no capítulo anterior, a perspectiva da Cidade Educadora se apresenta como possibilidade de ampliação das potencialidades educativas. A proposta ainda valoriza os territórios educativos na comunidade em que a escola está inserida, resgatando valores, cultura, saberes informais da sociedade e preserva a identidade local, aproximando a escola e as crianças da cidade.

Neste ponto, serão analisadas as questões que envolvem a pesquisa, a fim de compreender como a Escola Estadual Marília de Dirceu faz uso dos espaços extraescolares na perspectiva da Cidade Educadora. A pesquisa pode ser classificada com uma abordagem qualitativa, porque vai investigar se a utilização de espaços extraescolares na Escola Estadual Marília de Dirceu contribui para implementação da política pública de Educação Integral em um contexto da perspectiva da Cidade Educadora.

Estabelecer parcerias com a comunidade, conhecer os sujeitos e seus fazeres, definir espaços com potencial educativo, fazer o deslocamento dos alunos para estes espaços, são desafios para implementar uma política pública que valorize seu território. Conhecer a organização de uma escola neste contexto de utilização dos espaços extraescolares pode fundamentar subsídios para implementação desta política.

2.1 Sem sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem sob a perspectiva da cidade educadora

O papel da escola, no âmbito da cidade que educa, consiste em contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização de informações, da reflexão, gerando uma nova mentalidade, outra cultura sobre o caráter público do espaço da cidade. Para Gadotti, (2006, p. 134) “temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade”. O autor ainda ressalta uma perspectiva transformadora do conceito, onde “a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza” (GADOTTI, 2006, p. 135).

Moacir Gadotti (2006) diz que o desafio da escola, numa Cidade Educadora, consiste em traduzir os princípios da escola cidadã em práticas inovadoras, em projetos que promovam a cidadania e tomem o destino da cidade, em suas mãos. Isso ampliou o papel social da escola, que deve articular a cultura, agregar pessoas, movimentos, organizações e instituições. É importante, portanto, que a coordenação responsável pelo eixo da Educação Integral na Superintendência Regional de Ensino compreenda por que uma escola mesmo não disponibilizando de espaços intraescolares fez adesão ao programa e apresenta possibilidades de aprendizagem através da utilização dos espaços da comunidade, do bairro e da cidade.

Como definição do foco de análise, os eixos a serem trabalhados na pesquisa são: i) Refletir sobre questões de tempo e espaço na escola; ii) Analisar sobre as questões a partir do conceito de Cidade Educadora. Estes caminhos auxiliarão na delimitação para pensar sobre o problema em questão, a partir destes eixos o foco analítico da pesquisa foi definido.

Os subtópicos que seguem refletem sobre cada eixo que conduzirá a análise do caso. Serão apresentados, a partir de fundamentos e pensamentos de autores que estudam a questão da Educação Integral, estabelecendo o aporte necessário para o foco de análise.

2.1.1 Tempo e Espaço na Educação Integral

Atitudes criativas não são bastante para alterar tempos escolares, nem tampouco modificar a lógica da escola advinda do passado. Pensar sobre as transformações políticas e escolares é relevante a partir da identificação dos diferentes sujeitos que compõem a educação e de suas necessidades histórico-culturais devem ser consideradas na concepção dos diversos tempos escolares.

Parente (2010) apresenta a noção de tempos escolares incitando “a busca de inovações políticas e escolares que produzam alternativas aos tempos escolares vigentes” (PARENTE, 2010, p. 135), para isso é preciso pensar em tempos escolares que tenham um olhar humanizado, percebendo a necessidade que os sujeitos buscam nos espaços de educação. A autora aponta a relevância de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais nas quais o foco seja tempos escolares e os fatores relacionados à sua organização, as questões sobre os tempos e

organização destes, devem ser preponderantes para construção de políticas, programas e projetos da educação.

Segundo Parente (2010), para dizer que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais é preciso compreender a complexidade de seus significados:

significa compreender que existem motivações para formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas (PARENTE, 2010, p. 136).

Arroyo (2013) reflete sobre os espaços que a infância abre na sociedade, o autor destaca como uma das marcas da presença de crianças e adolescentes, na diversidade de espaços sociais, é que “a infância pretende entrar como sujeito legitimado de direitos” (ARROYO, 2013, p. 179).

O professor Miguel Arroyo ainda diz que “o reconhecimento social da infância como sujeito de direitos pressiona por uma disputa de sua presença em espaços sociais, públicos donde não teve lugar: espaços da saúde, de educação, da justiça, do direito.” (ARROYO, 2013, p. 180) o que aponta não só para uma perspectiva do direito social à educação como também para uma perspectiva de ocupação de espaços públicos como equipamentos de aprendizagem coletiva.

Sobre a ampliação do tempo diário de escola, Cavalieri (2007) também contribui para a reflexão, dizendo que ela pode ser entendida e justificada de diferentes formas. Sendo elas:

(a) Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERI, 2007, p. 1016).

Para a autora, a última definição é a que mais nos desafia, já que traz uma reflexão educacional mais abrangente e perpassa pelas outras, trazendo questões

importantes a serem refletidas sobre a educação nacional. Cavaliere (2007) discute e analisa o tempo de escola, sob a ótica sociológica, compreendendo o tempo social, entendendo que “a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERI, 2007, p. 1017).

Arroyo (2013) discute e reflete sobre os sujeitos do direito: aos saberes das vivências do tempo e aos espaços do viver digno e justo. Ele nos diz que as vivências do espaço, de lutas por espaços mais dignos, são vivências marcantes dos coletivos e que educadores quando percebem a centralidade destas vivências do espaço, organizam trabalhos com os educandos para que estes tenham o direito de entender estas vivências do espaço.

O autor trata em seu texto dos processos de desterritorialização, reflete sobre a precarização de moradias, de territórios, de condições espaciais e da “reclusão nos espaços mais indignos, ou distantes, nas fronteiras do não espaço” (ARROYO, 2013, p. 330), ele diz que os processos de desenraizamento, fazem com as tradições culturais sejam esquecidas, as identidades e memórias, a herança simbólica e o direito a ter direitos dos sujeitos se percam. Para ele a vivência dos coletivos nas experiências de desenraizamento devem levá-los a um reencontro com suas memórias e origens, “até mitificar os lugares de referência, identitários” (ARROYO, 2013, p. 330).

Trazer à tona a questão de ocupação destes territórios significa redimensionar o nosso olhar para os espaços negados a cada cidadão, que perde seu direito de apropriação do território em que vive. Para Arroyo (2013), “As formas de tratar o espaço, a terra, os territórios têm condicionado a negação e a garantia de todos os direitos humanos em nossa história.” (ARROYO, 2013, p. 330).

Miguel Arroyo (2013), revela que os sujeitos presentes na escola estão persistentemente atrelados a um presente-passado, o que nos obriga a refletir sobre um currículo “como território de disputa política da memória, pensá-lo como território de disputa de concepções de tempo, da relação entre educação, memória e temporalidade.” (ARROYO, 2013, p. 307).

Atualmente, as ciências sociais discutem espaço-tempo, território-memória inseparavelmente, para Arroyo (2013) estes conceitos não estão presentes nos currículos com a verdadeira importância que tem, “porém, centrais e historicamente

enraizados nas teorias da formação, do desenvolvimento humano e das aprendizagens” (ARROYO, 2013, p. 307).

Segundo Arroyo, “quando esses conceitos são secundarizados, os currículos e a docência esquecem não apenas da memória a eles atrelada, mas esquecem da centralidade das vivências do tempo na formação como humanos.” (ARROYO, 2013, p. 307).

Alcançar os objetivos de uma escola de tempo integral é buscar a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, princípio maior da escola. Para Gadotti (2009) trata-se portanto, de “ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade”. Para o autor, a Educação Integral em tempo integral, pode e deve contribuir para o desenvolvimento de comunidades locais, na medida em que “busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas.” (GADOTTI, 2009, p. 39).

No texto de referência para o debate nacional sobre a Educação Integral, Jaqueline Moll deixa clara a importância de se discutir as questões sobre tempos espaços escolares:

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 ressignificar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009, p. 18).

Para Brasil (2009), a Educação Integral deve “considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada.” (BRASIL, 2009, p. 18).

Conjugando com o mesmo pensamento, Gadotti aponta para a importância do mapeamento do potencial educativo da comunidade, para “integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação” (GADOTTI, 2009, p. 40), para ele “não há Educação Integral sem a integração das diversas ‘educações’ da cidade” (GADOTTI, 2009, p. 40) onde os espaços públicos como praças, jardins, e tantos equipamentos públicos da cidade são aproveitados ao máximo para beneficiar a formação integral de crianças e adolescentes, de modo que a Cidade Educadora vislumbra uma alternativa para o desenvolvimento da política pública de Educação Integral e Integrada.

2.1.2 A Perspectiva da Cidade Educadora na Educação Integral

No que tange a discussão da Educação Integral sob a perspectiva da Cidade Educadora, será apresentado o que os autores pensam e refletem sobre a possibilidade de utilização do espaço da cidade como alternativa para questões de espaços intraescolares, bem como a valorização da cidade e o resgate da cidadania de estudantes no entorno da escola, no bairro e na cidade. Neste contexto, “a cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras” (GADOTTI, 2009, p. 43).

Também é preciso compreender o princípio da Educação Integral como o princípio da integralidade. Este conceito, conforme nos mostra Moacir Gadotti (2009) deve ser feito com qualidade sociocultural, não parcial e não fragmentada, integrando cultura, saúde, assistência social e educação. Para o autor, “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 98) tanto físicas, quanto emocionais, artísticas e culturais.

Ainda sob o olhar de Gadotti, em relação à Cidade Educadora, “precisamos de uma pedagogia da cidade, articulada com uma cidade como pedagogia” (GADOTTI, 2009, p. 45). Para ele, é preciso aprender com a cidade e para isso não podemos ignorar a cidade, precisamos percebê-la, sem se esconder das coisas que acontecem nela, nos comprometendo com a cidade.

É importante ressaltar que o objeto da pedagogia da cidade, segundo Gadotti consiste em:

conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa própria cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. Precisamos empoderar educacionalmente a todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade (GADOTTI, 2006, p. 139).

Pensando ainda em tantos outros espaços de aprendizagem oferecidos pela cidade, Guará (2006) pensa sobre as possibilidades da oferta de um ensino formal conjugado com outros espaços de aprendizagem, “pressupondo que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido quando recheado pela relação

entre crianças e educadores.” (GUARÁ, 2006, p. 23). A autora fala de espaços públicos dentro da comunidade, sejam eles, parques, museus, bibliotecas, como um mosaico de possibilidades para montagem de uma rede de aprendizagem, que em grande parte não são utilizados pela maioria de crianças e jovens. Dar sentido aos espaços a serem aproveitados é importante para educadores e educandos.

Guará (2006) ainda fala sobre lugares em que crianças e jovens se sintam acolhidos e que sejam referências de vida da comunidade, na qual estão inseridos. É nesses lugares que estudantes e suas famílias se sentem bem e desenvolvem atividades de convivência social e aprendizagem. São igrejas, centros comunitários, núcleos socioeducativos, presentes em pequenas comunidades e em bairros afastados.

Para a autora, algumas ações educativas que valorizam a vinculação da escola e do território estão surgindo como possibilidade de inovação metodológica e podem auxiliar na superação de problemas da educação, um exemplo é “a criação de comunidades de aprendizagem que se ampliam com o conceito de Cidade Educadora” (GUARÁ, 2006, p. 24).

Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006) aponta que um dilema dos tempos atuais, está na questão sobre o tempo integral, exigido pela LDBEN, poder ser feito exclusivamente na escola. Carvalho (2006) é enfática ao dizer: “não!” O funcionamento da escola é em dois ou três turnos para atender à demanda de vagas no regular, inviabilizando propostas de tempo integral. Assim a autora sinaliza que:

A busca do tempo integral exige uma articulação orgânica entre a escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a Educação Integral e não apenas de tempo integral. (CARVALHO, 2006, p. 11).

Na perspectiva da Cidade Educadora, a cidade deixa de ser o espaço de perigo e violência. A experiência com a Cidade Educadora, abre as portas da escola e ocupa a cidade. Para Leite (2012) o tempo na Cidade Educadora passa a ser utilizado “para que crianças, jovens e adolescentes possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades” (LEITE, 2012, p. 69).

Carvalho nos diz que “ao pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos” (CARVALHO, 2015, p. 43) o que fundamenta a reflexão sobre tempos e espaços na escola a partir de uma educação (em tempo) integral. Para Levindo Carvalho (2015), a proposta educativa em análise, cria “oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo em amplitude, para a formação humana.” (CARVALHO, 2015, p. 43).

Experiências de Educação Integral que formalizam a quebra simbólica dos muros da escola e ocupam a cidade, são exemplos que fortalecem esse processo como um direito de crianças e adolescentes.

2.2 Percorso de investigação para refletir sobre a utilização dos espaços intra e extraescolares da EE Marília de Dirceu na Educação Integral

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito e os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97). Essa seção apresenta, então, os procedimentos metodológicos que indicam os passos a serem dados nesta abordagem qualitativa da pesquisa.

A pesquisa apontou como problema a ser investigado a questão de como a Escola Estadual Marília de Dirceu em Ouro Preto usa os espaços extraescolares, fazendo a gestão de implementação da Política Pública de Educação Integral na perspectiva da Cidade Educadora. Nesse sentido, o caminho metodológico para a consecução da pesquisa se estabeleceu levando em consideração as possibilidades de elucidação do problema.

Estudos de caso podem ser instrumentos importantes para investigar fenômenos educacionais porque promovem um contato direto e duradouro do pesquisador com os eventos em análise. Esse contato possibilita a descrição de ações e comportamentos e conforme André (2013), “pode captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações,

sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Isso permite a compreensão do surgimento, desenvolvimento e evolução dos fenômenos em um determinado período.

Uma pesquisa qualitativa deve ter o caminho a ser percorrido descrito com clareza. Para se chegar aos objetivos propostos na pesquisa, a descrição do percurso deve ser feita com rigor pelo pesquisador, isso demonstra sua preocupação com a fundamentação que deve ter um texto científico. Para André, “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2013, p. 97). O autor ainda aponta que:

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

Neste estudo foi priorizado o estudo de caso instrumental que conforme André (2013) é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. André pontua que para esse tipo de estudo de caso pode-se escolher uma escola que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares (ANDRÉ, 2013, p. 98). Na pesquisa aqui apresentada, optou-se pela escolha do recorte da escola.

Definir sujeitos, fontes, procedimentos de coleta e análise de dados constituem em ações importantes para caracterizarem uma pesquisa qualitativa na medida em que esclarecem as opções feitas no decurso da pesquisa sustentada pelos aportes teóricos, caracterizam o estudo de caso qualitativo em educação.

As fontes definidas para realização da pesquisa foram importantes porque possibilitaram descrever como a escola usa os espaços extraescolares para implementar a política pública de Educação Integral. Nesse sentido, para descrever como a unidade de ensino faz o uso espaços extraescolares para implementação da política pública de Educação Integral foram utilizadas fontes documentais como a

Proposta Político Pedagógica; Atas de reunião de pais e professores; Registros das parcerias firmadas entre a escola e instituição e Registro de enturmação e frequência dos alunos.

Através destes documentos foi possível analisar como estes espaços contribuíram para implementação do programa e subsidiou estratégias para elaborar um relatório em que foram apontados desafios e dificuldades apresentados pela escola, bem como a verificou-se práticas que possam ser disseminadas para outras escolas da circunscrição de Ouro Preto.

Os instrumentos de coleta exigem do pesquisador um esforço diferenciado em seu tratamento. Assim, a proposta é que os documentos selecionados sigam uma criteriosa análise fundamentada pelos conceitos de Educação Integral e Cidade Educadora, observando de que maneira os registros coadunam com a temática da pesquisa.

Para coleta de dados foram propostas entrevistas, observação e análise documental. Segundo André (2013) no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais. As entrevistas semiestruturadas tendem a permitir maior flexibilidade ao pesquisador, possibilitando uma análise de comportamento e reações, bem como poderão dirimir dúvidas sobre o caso em questão. Elas foram transcritas e utilizadas na análise da pesquisa.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, o vice-diretor, professor coordenador e professores monitores de oficina. Foi elaborado um roteiro de entrevista para a equipe gestora e outro para os professores que trabalham diretamente com o programa na escola.

A equipe da Escola Estadual Marília de Dirceu que participou das entrevistas, assinou o termo de autorização para a pesquisa, permitindo que as questões sobre o tema da pesquisa fossem abordadas durante o trabalho de campo.

Outro instrumento proposto para essa pesquisa foi o de observação que permitiu a inserção no objeto de estudo, vivenciando o dia a dia das ações de Educação Integral na perspectiva da Cidade Educadora desenvolvidas na escola pesquisada. Importante ressaltar que esse instrumento metodológico necessitou um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para a construção do PAE. Segundo a autora, documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam

informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados (ANDRÉ, 2013, p. 100).

Sob orientação da linha de trabalho e pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e desde o início do processo de construção do caso de gestão a minha ideia sempre foi a de discutir a Educação Integral e Integrada, mesmo porque a orientação do programa sempre foi de que o pesquisador deveria partir de campo de atuação dentro da gestão pública.

Pensando nos desafios postos pela implementação desta política pública, o caso de gestão foi se delineando na perspectiva da análise dos espaços, ou da falta de espaços para realização do programa de Educação Integral. Assim que o caso se configurou em um problema de pesquisa e a Escola Estadual Marília de Dirceu tornou-se o campo de observação, conversei com a diretora da escola, sobre o fato de que a pesquisa que eu desenvolveria na pós-graduação teria como cenário as ações praticadas na escola em que ela atuava. Este foi o primeiro contato com a equipe gestora para estabelecer um vínculo com o campo da pesquisa.

Durante a escrita do texto foram necessários alguns contatos com a gestora e com a vice direção, a fim de solicitar alguns documentos, como o PPP e Regimento Interno da escola, para construção e detalhamento das ações e projetos da escola também foram feitos contatos com a coordenação de Educação Integral da escola, até que a ida a campo foi finalmente autorizada.

Para o período de realização das entrevistas e observação, conversei por telefone com a diretora, agendando uma visita à escola que trataria da pesquisa na escola. No dia combinado, cheguei à escola procurei pela diretora que foi solícita em me atender. Expliquei detalhadamente sobre quais seriam minhas ações na escola como pesquisadora, solicitei permissão para realizar as entrevistas e apresentei um cronograma dos dias em que participaria com alunos e professores das ações do programa.

A diretora foi extremamente receptiva, colocando à disposição todos os recursos que necessitaria para realização dos estudos. No mesmo dia foram iniciadas as entrevistas com a diretora, o vice-diretor e a coordenadora, todos permitiram as gravações da conversa para posterior transcrições. Ela me deu liberdade para ir até os professores me apresentar como pesquisadora, uma vez que

todos na escola já me conheciam como analista responsável pelas ações de Educação Integral na SRE.

O contato com os professores também foi cordial e agradável, expliquei a todos qual seria meu papel na escola nos dias que seguiriam, solicitei de cada um a possibilidade de me concederem a entrevista e todos se dispuseram a fazê-la aceitando também que a mesma fosse gravada por mim.

Os dias no campo se seguiram de encontrar brechas nas atividades desenvolvidas pelos professores, para concessão das entrevistas e observação das ações desenvolvidas diariamente na escola. Optei por não fazer anotações enquanto estava com alunos e professores, a concentração na escrita acaba por fazer com que se perca detalhes importantes numa observação, assim diariamente escrevia após os dias de observação uma memória de tudo que havia se passado naquele dia. Um diário de campo foi elaborado para subsidiar a análise da pesquisa.

Com o propósito de organizar o trabalho de pesquisa, realizar os primeiros contatos com a equipe gestora da escola e otimizar o tempo para a ida a campo, planejamos as ações seguindo a agenda elaborada, conforme quadro abaixo:

Quadro 4- Organização da ida a campo

Data	Ação
21/09/2017	Contato com a escola para agendamento do trabalho de campo.
26/09 e 27/09/2017	Entrevistas com Equipe Gestora e professores e observação.
29/09/2017	Entrevistas com Equipe Gestora e professores e observação.
02/10 a 06/10/2017	Entrevistas com Equipe Gestora e professores/observação.
09/10 a 11/10/2017	A escola entrou em recesso nestes três dias.
16/10 a 20/10/2017	Observação.
23/10 a 26/10/2017	Observação.
30/10 a 31/10/2017	Observação.
Totalizando 22 dias de ida a campo.	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As entrevistas foram gravadas coma autorização dos entrevistados, foram transcritas a fim de que pudessem sustentar os eixos de análise propostos no texto.

Os relatórios foram elaborados diariamente após a visita na escola, neles procurou-se detalhar ao máximo as percepções, olhares e sentidos da

pesquisadora, a fim de que fosse possível mergulhar no universo do campo, recriando ações, lugares e emoções. Além disso, o instrumento de observação teve o propósito de estabelecer conexões com os eixos de análise.

2.3 Um olhar estrangeiro sobre a escola e a busca por elementos que possibilitam a investigação

Para dar sentido à pesquisa proposta neste estudo de caso consideramos essencial nos aproximarmos do objeto de análise que motivou conhecer as relações estabelecidas para a configuração da política pública de Educação Integral, suas perspectivas e possibilidades em uma instituição escolar.

A ideia de apurar questões sobre a utilização dos espaços de aprendizagem na escola Marília de Dirceu se formalizou a partir de referências e relatos percebidos como Coordenadora de Educação Integral, função que exerço acompanhando as ações do programa pela Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

As percepções e expectativas com relação ao campo de observação da pesquisa são provenientes de um olhar exterior à escola, ou seja, de não vivência das questões dentro da escola. Adentrar ao campo propiciaria uma alteração deste olhar, colocando-o mais próximo ao universo escolar e sua conjuntura.

O contato com estes sujeitos e com o espaço de investigação foi fundamental para a construção da análise, de modo que o conhecimento deste território implica tomar a real dimensão do contexto em que se está inserido para a busca dos elementos constitutivos da análise.

Trazer a perspectiva da Cidade Educadora para o contexto escolar também foi motivo de indagação, na medida em que permite perceber como este conceito se configura no ambiente escolar e nas práticas vivenciadas. A confirmação ou não destas referências necessitava de um olhar estrangeiro, fundamentado pelo que já discutíamos e experimentávamos em nossas ações de gestão no nível regional.

Na metodologia proposta, pensamos em um período de observação e através dele a elaboração de um diário de campo que detalhasse o cotidiano escolar, aproximando em demasia da realidade examinada, potencializando a inserção no contexto observado.

Neste tópico foram reconstruídos, então, os relatórios de observação elaborados nos dias que se seguiram às visitas ao campo delimitado pela pesquisa.

Foram dias desafiadores da pesquisa, que envolveram respeito mutuo e acolhimento por parte de todos os atores que compõem a estrutura da escola. A proposta de reproduzir o diário de observação no campo tem por objetivo envolver o leitor do texto afim de que seja possível uma inserção profunda no universo escolar, oportunizando a ele um olhar conectado às observações do pesquisador no espaço de análise, no campo investigado.

A opção em reproduzir o diário de campo em sua totalidade tem o intuito de conciliar o leitor à realidade pesquisada e aos dados captados no campo investigativo.

Quadro 5 - Relatório de Observação – Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO

O primeiro dia de ida a campo para a realização da pesquisa qualitativa teve o propósito de dar início ao trabalho de entrevistas à equipe gestora e aos professores da Educação Integral na Escola Estadual Marília de Dirceu com o intuito também de me apresentar como pesquisadora e elucidar o trabalho que pretendo realizar na escola, nos próximos dias. Foi um momento de chegada, de entrada no campo, de maneira que as relações entre nós pudessem ser as mais cordiais possíveis.

A chegada dos alunos e dos professores normalmente é feita por um portão lateral de entrada e saída de veículos. Até então, eu nunca tinha passado pelo portão principal da escola, eram 07h15min, e alguns alunos que chegavam atrasados, eram aguardados pelo responsável pela entrada, que conferia os uniformes, recolhia bilhetes com justificativas de pais. Saudei o porteiro com um bom dia! E perguntei se podia entrar sem uniforme, ele brincando disse que só se eu tivesse com o bilhete. Como o dia estava chuvoso respondi que o uniforme tinha molhado, a conversa quase esticou, mas ele disse eu estava sumida, que era pra chegar lá em cima na escola. Acabei de subir a rampa e escadaria chegando ao pátio da frente, olhando para trás tive oportunidade de contemplar uma das mais belas paisagens de Ouro Preto, a Igreja de Nossa Senhora Da Conceição envolvida por névoa e chuviscos. Como já conheço alguns servidores, eles já me receberam cordialmente com uma saudação de bom dia. A diretora estava em cima de uma escada procurando algo para dois alunos que a observavam debaixo. Tão logo ela explicou aos alunos que não havia encontrado o que estava procurando, foi me cumprimentado e dando boas vindas. Fomos à sala da direção, falamos rapidamente sobre assuntos do dia a dia e já fui dizendo que, como havia conversado por telefone, com ela, estava iniciando minha pesquisa de campo na escola, a partir deste dia e que, na medida do possível, gostaria de poder conversar com os gestores da escola para que me concedessem a entrevista. Como ela precisava sair para uma reunião, achamos melhor iniciar a entrevista, ela se dispôs prontamente. Após a entrevista com a Diretora que foi gravada e será transcrita, ela convidou para um café e já fomos saindo da sala para a secretaria, onde estava o vice-diretor. A diretora já anunciou que eu precisava falar com ele (que também já tinha conhecimento da pesquisa), tomamos o café e expliquei que gostaria muito que ele participasse da entrevista para compor os dados empíricos de minha pesquisa. Ele se prontificou de imediato, solicitando que eu o aguardasse até que ele terminasse um trabalho que já havia começado. Durante esse tempo, fiquei na parte da frente

da escola, sem contato com a parte das salas de aula e pátios internos, aproveitando a oportunidade, foi possível observar um pouco da rotina da gestão, que recebeu alunos chegando atrasados, mães levando seus filhos e justificando que estavam no laboratório de análises clínicas. A especialista fazendo cópias na máquina, e preenchendo formulários sobre o evento que havia ocorrido no sábado anterior, alunos novatos, com a recomendação para atendimento especializado chegando para a escola e para a Educação Integral, servidor informando que precisava sair para fazer o orçamento que a diretora havia solicitado, alunos pedindo material para o professor, e assim foi. Não tive, durante esse período, oportunidade de conversar com os professores de Educação Integral e tampouco de observar as questões propostas pelo roteiro, mas foi possível gravar a entrevista com o vice-diretor e ainda conversar com a especialista, que, a princípio, se mostrou resistente em conceder a entrevista por achar que o contato dela é mais próximo ao ensino regular e aos alunos de 6º ao 9º anos, mas disse que, neste dia, precisava ir para a sala de aula ficar no lugar de um professor que havia faltado e que, no dia seguinte, poderíamos conversar. Terminada a entrevista e a conversa, fui encontrar a equipe de Educação Integral. Estavam alunos e professores no refeitório lanchando e aguardando para irem ao pátio da frente da escola para o intervalo, pareciam já ter lanchado e estavam em momento de recreação, conversando com professores e brincando entre si, não houve brigas nem confusões nesse momento. Enquanto se dirigiam para o pátio, um dos alunos estava fazendo “tsurus” que havia aprendido com um dos professores e veio nos mostrar o menor dos passarinhos que havia conseguido fazer. Saímos eu e a coordenadora conversando sobre o trabalho de observação que farei na escola pelos próximos dias e sobre a possibilidade dela me conceder uma entrevista. A professora coordenadora aceitou e nos dirigimos para uma sala reservada, depois fui conversar com os professores que estavam no pátio com os alunos, enquanto os estudantes brincavam livremente. Eles conversavam e observavam as crianças, expliquei minhas intenções e propostas, e os quatro professores se prontificaram em me atender, mas ficaram tímidos em definir qual deles seria o primeiro a ser entrevistado. Até que uma delas se prontificou e fomos para uma sala fazer a entrevista, infelizmente, após a segunda pergunta constatei que o gravador tinha acabado a pilha e não havia como continuar a entrevista, naquele momento. Saí para providenciar outra bateria e ao retornar, professores e alunos já haviam retornado às salas, estavam todos os alunos na sala de vídeo assistindo a um filme, achei melhor não ficar perguntando sobre o filme, nem como a ação havia sido planejada, pensei que meu papel naquele momento era de pesquisadora e não de analista da SRE. A professora já havia saído e achamos melhor continuar as entrevistas no dia seguinte, disse aos professores que estaria com eles por mais alguns dias, a fim de realizar minha observação como pesquisadora. Eles foram simpáticos em dizer que seria um prazer me receber, que já tinham planejado as ações desta semana e da próxima, mas não entrei em detalhes neste primeiro encontro sobre estas questões, agradei a acolhida e me despedi de todos. Não foi possível ficar até a hora do almoço para realizar outras percepções por demandas do trabalho, me despedi das pessoas que estavam na escola, agradei novamente pela receptividade deixando agendado meu retorno no dia seguinte.

Na intenção de continuar realizando as entrevistas com os professores de Educação Integral, continuei minha ida a campo. Meu segundo dia também foi em um dia chuvoso e pensei na oportunidade de acompanhar como os professores se organizariam num dia de chuva. Chegando à escola, me dirigi às salas utilizadas pela Educação Integral e Integrada, os professores me acolheram bem e me explicaram que o dia seria atípico porque além de estar chovendo, alguns professores estavam fazendo um curso de formação no Núcleo de Tecnologias da Educação da SRE. Ouro Preto. Perguntei do que se tratava e um professor disse

que era um curso para ajudar nas ferramentas pedagógicas do integral, perguntei se era para todos os professores, eles disseram que nem todos participariam da formação e que eles estavam organizando os alunos para que não ficassem sozinhos, por isso, estavam todos misturados em três salas. Uma professora, Daiana, me convidou para entrar em sua sala, que estava lotada, tinha alunos bem pequenos e alunos grandes, ela estava dando as primeiras instruções para as crianças.

Percebi que minha presença tirou a atenção dos estudantes, que não tiravam os olhos de mim e que também não se atentavam para as informações da professora. Até que ela me apresentou para as crianças como uma professora que estava ali para fazer um trabalho de estudos, eles perguntaram meu nome e se acalmaram para dar atenção às instruções. Os alunos menores estavam nas cadeiras e mesas, os maiores, estavam de pé no fundo da sala, não havia lugar para todos. A professora disse aos pequenos que gostaria que eles colorissem o desenho que ela estava distribuindo, porque eles fariam uma viseira da primavera para o próximo passeio fora escola, que ela serviria para tampar o sol no rosto das crianças e que, por isso, eles deveriam caprichar bem. Para os alunos maiores, ela solicitou que todos fossem para a mesa dela, para que ela desse as instruções sobre o quê fazer. Enquanto os pequenos providenciaram colorir o desenho, os outros ouviam e viam o que a professora explicava: “vamos fazer um painel para a primavera, aqui no meu celular tem uma sugestão de desenho, é só uma ideia, vocês podem criar e fazer do jeito que quiserem. Um dos alunos vai fazer um esboço, no quadro, do desenho que vocês querem, enquanto os outros vão preparando algumas flores, fiquem aí pensando que eu vou buscar os materiais para vocês”. A professora se dirigiu para o fundo da sala, e os alunos ficaram dizendo o que iam fazer e como iam elaborar, uns três alunos foram para o quadro fazer o desenho, os outros ficaram com o celular na mão vendo o desenho, enquanto a professora chegava com papéis, tesoura, um saco de lã, ela perguntou o que eles fariam e eles disseram que fariam a mulher coroada de flores e com flores caindo até formar a saia do vestido, a professora ensinou como fazer flores, dobrou o papel, fez o corte, alguns alunos pegaram o macete, ela instruiu que não era para desperdiçar papel, que toda ponta de papel podia virar uma flor, por isso, ela trouxe retalhos guardados de outra atividade, tinha papel de todas as texturas e cores, um grupo de alunos pegou as lãs do saco para fazer pompons, que seriam colocados na parte de cima do vestido. Saíam pompons de todos os tamanhos e cores, os alunos do esboço, no quadro, desenhavam e desmanchavam o tempo inteiro, os outros davam opinião, as flores saíam partidas no meio, e o mais difícil pra mim foi não entrar na roda para trabalhar com os alunos, até que um deles que já tinha recortado umas quatro flores, sem sucesso, me pediu para ensinar como fazer flor sem ela sair dividida. Não resisti, e dobrei o papel ensinando o aluno como fazer uma dobradura e um recorte de flor. Enquanto isso, a professora se desdobrava com os pequenos que pediam para apontar lápis de cor o tempo todo e me chamavam para ver como estava o desenho colorido deles.

A sala tinha alunos de 6 a 10 anos, fazendo atividades diferentes sem conflitos e sem que a professora interviesse o tempo todo, os alunos circulavam pela sala e passavam mais tempo utilizando a mesa como apoio para o desenho, muitos estavam na carteira do outro, isso não parecia incomodar a professora que permitia a circulação das crianças pela sala, não foi observado situação de indisciplina. Tão logo alguns alunos terminavam os coloridos, a professora colava o desenho já colorido em papel mais grosso e fazia o recorte da viseira, entregando ao aluno, pedindo que colocasse o nome na sua e aguardasse que ela iria furar e depois eles colocariam o elástico para usarem a viseira. Um aluno chegou e disse que o professor Daniel estava na outra sala ensinando os alunos a fazer uma borboleta para colocar no cartaz, perguntei se podia ir até lá e fomos ver o trabalho do professor. Chegando à sala, cada aluno estava com a dobradura pronta e fazendo o

recorte, um dos alunos explicava e dava instruções para os outros, o professor pedia atenção dos colegas para os alunos que estava ensinando, os alunos também circulavam pela sala, uma em especial parecia mais agitada. Chegou a hora do lanche, e o professor pediu para que os alunos se organizassem para ir até a cantina e depois eles continuariam a borboleta. Ele disse que a borboleta não estava dando certo, mas que o aluno que estava ensinando insistia no erro e que ele estava deixando pra ver até onde ele iria, desceram os dois analisando as dobras e os recortes, e decidiram que depois do lanche teriam que conseguir finalizar a borboleta. Os pequenos também desceram para o lanche com os professores, e eu os acompanhei. Os alunos entraram na cantina pegaram a caneca de leite com achocolatado. Próximo a ela estava um saco de pão com manteiga, a maioria dos alunos pediu meio pão e disseram que se estivessem com mais fome voltariam para buscar outro pedaço, todos os alunos permaneceram sentados lanchando. À medida que terminavam, se levantavam e começam a brincar. Eu perguntei aos professores se era possível realizar alguma entrevista, e uma delas se dispôs a conversar. Fomos para uma sala enquanto os alunos vão para o pátio da frente. Eu e a professora conversamos, e assim que a entrevista terminou, os alunos já haviam retornado para as salas, alguns estavam na sala de vídeo e os outros já estavam fazendo o cartaz. Todos estavam trabalhando, um havia feito o desenho no cartaz, outros continuavam fazendo flores e outros já estavam colando as flores no cartaz, enquanto os alunos faziam os cartazes, as professoras estavam mudando um armário de lugar e separando materiais, utilizáveis ou não. Neste dia, não foi possível fazer entrevista com mais professores, nem ficar para participar das atividades até a hora do almoço, por ter, também, que atender a uma demanda do trabalho.

Dando prosseguimento à observação na escola, cheguei para mais um dia por volta de 07h20min. Passei pelo corredor de entrada, anunciei minha chegada, solicitando permissão para ir até o prédio onde funciona a Educação Integral na escola, a senhora da secretaria me atendeu permitindo que eu fosse até o local, encontrei com o vice-diretor que também me cumprimentou e disse para que eu ficasse a vontade para ir ao prédio da Educação Integral. Cheguei até a porta da sala das crianças menores, pedi licença e dei bom dia a todos, a professora que estava com os alunos eu ainda não a conhecia, estava em dúvida se ela entenderia meu papel ali, então pensei em ir para outra sala em que o professor já tivesse ciência do que eu estaria fazendo, antes que eu saísse uma das crianças gritou meu nome dizendo “ah você voltou, porque não veio ontem?” Eu disse que fiquei um pouco doente, mas que estava de volta, a professora perguntou aos alunos: mas vocês já conhecem ela? A resposta foi uníssona: já, ela tá vindo aqui sempre! (risos), disse a eles que voltaria depois, mas que eu precisava ir à outra sala. Chegando à outra sala, outra professora que também não sabia da intenção do trabalho, cumprimentei a todos, mas fui saindo para não atrapalhar, uma professora que já havia me concedido a entrevista estava vestida de preto, com peruca e chapéu de bruxa, outros alunos meio fantasiados, meio de uniforme, ela disse que iria ensaiar a peça de teatro que os alunos estão produzindo e eu pensei em ficar com eles, neste instante fui encontrada por outra professora do ensino regular que me pegou por alguns instantes para fazer alguns questionamentos sobre outros assuntos relacionados ao trabalho, não pude dispensá-la, por alguns instantes deixei meu perfil de pesquisadora para trabalhar, foi inevitável. Quando voltei a professora já havia fechado a porta da sala e não quis interrompê-la. Neste dia ainda tinham professores fazendo a formação do NTE na superintendência, parecia que as turmas ainda estavam misturadas e organizadas para que os professores pudessem participar da capacitação. Fiquei por alguns instantes sem saber o que fazer, quando percebi que a professora da quarta turma já se organizava para levar os alunos para lanche, então resolvi esperar para acompanhar o lanche, conversar com as

professoras, apresentar meu propósito e poder ir para alguma sala sem me sentir intrusiva, nem tampouco deixar que minha função interferisse mais do que o bastante na pesquisa. Os alunos seguiam em fila para o lanche, entravam pelo refeitório, cada um pegava uma caneca com suco e escolhia entre um pedaço de pão com margarina ou rosquinha caseira (da agricultura familiar, segundo comentários da hora do lanche), os alunos parecem estar acostumados com a rotina do lanche, todos ficam assentados, não percebi até então uma atividade sistematizada de higienização antes do lanche, mas como não estava próxima aos escovários que a escola tem, não posso afirmar sobre isso, mas percebo que devo ficar atenta quanto a esta prática com os alunos, enquanto professores e alunos lanchavam aproveitei para conversar com as professoras sobre meu papel e o que estava fazendo na escola, pedi para que na medida do possível e sem atrapalhar o trabalho de cada um eu gostaria de poder entrevista-las, todas foram corteses e disseram que estavam prontas para colaborar com a pesquisa, uma professora durante o lanche comentou que estava fazendo uma atividade com os alunos e que havia percebido muita dificuldade de alguns em fazer o contorno da própria mão e recortar a forma, comentou que já havia feito três vezes com uma das alunas, mas que outros também apresentavam a mesma dificuldade, naturalmente ela me convidou para depois do lanche ir para a sala dela. Ao entrar na sala com estudantes e a professora, observei, que havia uma data no quadro, um papel com uma borboleta feita com o desenho das mãos de crianças em fotocópia, a palavra ORAÇÃO, dando a ideia de que aquelas eram as ações realizadas até então, os alunos estavam com as carteiras em círculo, com a mesa da professora próxima ao quadro negro fechando a roda, os alunos circulavam muito dentro da sala, outros estavam fazendo a atividade proposta, que consistia em fazer uma borboleta cujas asas eram feitas com o contorno das mãos das crianças, que coloriam livremente, colavam o corpo, a cabeça e antenas, a professora riscava os moldes e entregava para cada um recortar e fazer a montagem, os alunos e a professora permaneciam o tempo todo de pé, circulando pela sala, trocando material e se ajudando, alguns alunos não demonstraram nenhum interesse pela atividade e estavam fazendo outras coisas, que não eram de orientação e monitoramento da professora, a atividade foi sendo desenvolvida realmente com muita dificuldade por muitos alunos, outros haviam conseguido realizar até a hora do intervalo, quando os alunos foram para o pátio da frente da escola, para recreação livre. No retorno para as salas, voltei com a mesma professora, neste momento ela solicitou que as crianças fossem entrando e permanecessem no fundo da sala para um momento de relaxamento, a maioria das crianças se assentou e algumas ficaram ainda circulando pela sala, ela calçou luvas enfeitadas de sapinhos e numeradas e outra com insetos coloridos, ligou o som e pediu que as crianças cantassem a música com ela, todos acompanharam e foram logo pedindo que queriam fazer a apresentação com os fantoches, ele permitiu que uma das crianças fizesse a apresentação e disse que normalmente eles faziam as apresentações e gostavam muito, ela deixou que outras três músicas tocassem e fizeram as coreografias, demonstrando todos ter conhecimento das letras e gestos das canções, porém haviam crianças que não se interessaram pela música e estavam fazendo outras coisas, em momentos pontuais a professora os chamava para participarem das atividades, era ouvida, mas em poucos instantes as crianças retornavam ao que desejavam fazer. Após as músicas voltaram à atividade a borboleta, com aqueles que não haviam nem começado a professora ajudou a realizar para finalizarem, ao término a sala estava completamente cheia de papel picado, a professora solicitou ajuda das crianças para fazerem a limpeza, uns cataram papel, outros guardaram lápis, giz de cera, outros buscaram vassoura e varreram a sala, organizaram as cadeiras e mesas em filas, para a turma do regular na parte da tarde, a professora retirou alguns cartazes da parede, dizendo que precisariam de espaço para exposição das borboletas que acabaram de produzir. Já estava chegando a hora de descer para o almoço, as

crianças se organizaram em fila na porta da sala e desceram para o almoço, todos estavam chegando próximo ao refeitório, quando a professora pediu que voltassem e lavassem as mãos antes do almoço, as crianças retornaram e seguiram em fila para o refeitório, os outros alunos já estavam almoçando, o cardápio estava colorido: arroz branco, feijão tropeiro com couve, salada de brócolis, cenoura ralada e tomate picado, os alunos usam prato de vidro e colheres, as panelas são colocadas sobre a mesa, mas são muito grandes, então os professores e auxiliares de serviços servem às crianças, de sobremesa um pedaço de melancia para cada um. Durante o almoço uma professora, disse que havia me procurado, porque as crianças haviam feito a colheita de um repolho da horta que eles estão cultivando e que para a próxima semana ela estava pensando em fazer uma atividade de culinária com os alunos, que plantaram, cultivaram, colheram e vão preparar uma receita com o legume, disse a professora que gostaria muito de participar deste momento com ela e com os alunos, que não nos faltaria oportunidade para isto. Almocei com alunos e professores, agradei mais um dia de trabalho com todos, deixei agendada as entrevistas e despedi.

Outro dia de observação no campo e minha expectativa era de que eu pudesse realizar o maior número de entrevistas com os professores, visto que o curso de formação já havia terminado e talvez fosse possível articular a conversa com mais professores possível.

Mais um dia chuvoso e cheio de névoa em Ouro Preto. Não foi possível chegar para acompanhar a acolhida das crianças na escola, cheguei por volta das 07h20min, alguns alunos dos anos finais ainda chegavam, foi dia de avaliação bimestral e o porteiro estava no portão recolhendo os tais bilhetes de justificativa pela falta de uniforme, acabou deixando todos entrarem desde que passassem pela secretaria e conversassem com a direção da escola. Segui o caminho, passando para cumprimentar aos funcionários da secretaria e na direção, a especialista de educação me saudou dizendo que já estava sentindo minha falta, encontrei com a diretora dizendo “que bom que tá de volta, fique a vontade!”, eu agradei e disse que estava bem animada com meus dias na escola. Atravessei o pátio e fui para o prédio onde ficam duas salas da Educação Integral e a sala de vídeo (compartilhada com o ensino regular e integral), as crianças estavam todas na sala de vídeo, eram mais de 80 meninos e meninas assentados aguardando a professora conectar cabos e iniciar o filme, alguns estavam buscando cadeiras em outra sala para se ajustarem, estavam tranquilos, as conversas eram naturais para uma quantidade de crianças em um único espaço, não demonstravam atos indisciplinados. Os mais extrovertidos me acenaram, sorriram e deram por minha falta, caminhei pela sala entre as carteiras e cheguei até a professora para entender o que ia acontecer no dia. Ela me explicou que estava ali com as quatro turmas porque nesta semana estavam com uma programação diferente com os alunos por causa do dia das crianças, ela e outra professora ficariam com os alunos no vídeo e outros dois professores estavam na cozinha fazendo pizzas para o lanche do dia. Eu perguntei se era surpresa ou se os alunos sabiam, ela disse que as crianças sabiam que teriam surpresa no lanche, mas que alguns já tinham desconfiado e contado para os outros. Achei estranho quando na conversa ela me perguntou: “que filme você acha que eu passo, não sei qual eu escolho!” Eu disse “nossa que difícil, não sei também!”, mas meu pensamento já bateu no planejamento... ‘será que isso foi improvisado??’ Não me manifestei quanto a isto, fui saindo e dizendo que ia cumprimentar a outra professora que apontou na porta enquanto ela escolhia o filme, mas fiquei encucada. A outra professora chegou ajudando os alunos a se organizarem com as cadeiras que chegavam, outro professor foi ajudar na conexão dos fios e acho que escolheu o filme... enquanto eu fiquei no fundo da sala com a outra professora falando sobre a entrevista. O filme começou, os professores pediram silêncio e atenção, o filme

escolhido foi uma animação de nome Spirit Cavalgando Livre, alguns alunos disseram que já tinham assistido, mas que gostavam do filme e queriam ver de novo, para outros parecia novidade, a verdade é que todos ficaram bem concentrados durante a exibição, tanto que perguntei se era possível fazer a entrevista com algumas professoras, que toparam em conversar comigo naquele momento. O filme durou 1 hora e meia aproximadamente, tempo suficiente para conversar com três professores. Pelas entrevistas, pude perceber que a quarta feira é sempre um dia de saída com os alunos, mas que como o dia estava chuvoso e dois dos professores estavam ajudando nas pizzas, elas precisaram por colocar um filme ao invés de usar áreas externas. Algumas entrevistas foram interrompidas por alunos que chegavam solicitando algo para as professoras, até que na última entrou uma criança reclamando que já tinha passado da hora do lanche e que ele já estava com fome. A professora pediu paciência e que em poucos minutos já estariam descendo para o refeitório. No intervalo entre uma entrevista e outra, percebi que uma sala estava ocupada por algumas crianças e que estavam fazendo atividade de artesanato, a coordenadora estava junto com elas e me aproximei para entender o que estava acontecendo, meninos e meninas estavam de luvas, máscara, assentados nas cadeiras e com as mesas cobertas por um EVA, uns lixavam uma caixa, outros pintavam e outra pessoa que eu desconhecia auxiliava cada uma na tarefa, Ana Luísa a coordenadora, me explicou que aquela atividade fazia parte de uma parceria da escola com a Fundação Aleijadinho, e que os alunos selecionados eram aqueles que estavam frequentando a Educação Integral pela primeira vez, porque os outros já haviam feito a atividade no ano anterior e este ano a oportunidade era para quem ainda não tinha participado. A fundação oferece cursos nas mais variadas áreas de arte e artesanato, eles disponibilizam um oficinairo e todo o material necessário para o trabalho, nesta atividade tinha alunos de 6 a 10 anos, mais ou menos cinco grupos com quatro alunos cada, que trabalhavam na confecção de uma decupagem em caixa de MDF, ao final do trabalho cada aluno levaria para sua casa o trabalho realizado, a oficinaira disse que era um trabalho feito bem devagar, porque o processo de lixamento e secagem da tinta demoravam um pouco e ação acontecia uma vez por semana. Tinham mais de quatro professores neste dia acompanhando os alunos, inclusive receberam a visita de uma professora que está de licença maternidade e foi levar o filho de três meses para os alunos conhecerem, ainda na sala de vídeo e aguardando as pizzas ficarem prontas, os alunos da professora licenciada ficaram empolgados com a visita e a hora do lanche chegou, as crianças foram chamadas por turmas se dirigiam à porta e desciam acompanhadas de um professor, fiquei na sala com a última turma, de alunos entre 9 e 10 anos, que ajudaram a professora a organizar as mesas, como foram os últimos, ouvi a recomendação da professora para passarem no lavatório e higienizarem as mãos, mas percebi que muitos seguiram para o refeitório em disparada, eu, ela e outros seis alunos paramos para lavar as mãos e ir para o lanche, a professora ainda pediu alguns que voltasse, mas eles resistiram para não perderem o lugar na fila. Entrei no refeitório e as crianças recebiam um prato com dois generosos pedaços de pizza, iam para as mesas e outra professora levava o copo com suco para cada um. Depois de confirmarem que todos estavam servidos de lanche e suco, os professores também se serviram. A pizza estava deliciosa, com massa feita por um dos professores ajudado pela professora de arte e educação patrimonial recheio de frango desfiado, milho verde, queijo e orégano. Eles disseram que esta semana o lanche era especial e que com a ajuda da diretora e dos próprios professores eles fizeram as pizzas. O lanche terminou e todos ficaram um tempo no refeitório que é coberto, sem chance de saírem para o pátio porque chuveiro não parava. Novamente as turmas foram chamadas por números e seguiram para salas, uma turma voltou para a sala de vídeo e as outras foram para sala de aula, fiquei com a turma da sala de vídeo, que estavam com a professora de educação patrimonial, ela explicou que ficariam na sala de vídeo porque aquele era o único espaço disponível

e que solicitava a compreensão de todos esperando que eles realizassem a atividade proposta com o compromisso de sempre. Ela explicou que entregaria uma folha com uma história muda, nela não havia texto algum, e outra folha em que os alunos deveriam ser criativos e pensarem num texto para a história, não houve resistência de nenhum deles, apenas questionamentos e ideias sobre a história que surgiam verbalmente de alguns, a professora disse que ia inventar uma história dela, para inspirar os alunos, mas que não valia copiar sua ideia, então contou oralmente uma história com base na proposta e disse que ficaria aguardando o texto de cada um para ler ver se estava legal. Enquanto isso outra professora entregou uma lista de chamada na sala, a professora que estava com os alunos começou a ler em voz alta os nomes dos alunos e já dizendo ela mesma quem estava presente e quem havia faltado, para os que faltavam ela interagiu com aqueles presentes dizendo que “fulano não veio hoje? Perdeu nossa pizza! Fala com ele prá não perder amanhã!” Ela chamava atenção dos distraídos para o fato de não se atrasarem já que o almoço seria servido com todo mundo e que no cardápio tinha batata frita, foi uma euforia entre as crianças, mas ela avisou que também tinha salada para acompanhar e que uma coisa era junto com a outra, não ia dar pra escolher! Os alunos foram fazendo seus textos levado até a professora que lia junto deles, fazia intervenções ortográficas e de estrutura do texto, pedia que lessem novamente as palavras e percebessem se o que estava escrito era realmente o que eles queriam dizer, enquanto uns faziam o texto, outros mais adiantados pediram para brincar com a baiana. Ela permitiu, mas sem muito barulho porque outros colegas ainda estavam terminando a tarefa. Eu estava bem na última cadeira, três alunos pegaram um boneco com a cabeça feita de papel mache, saia vermelha, blusa de cetim amarela, braços longos e luvas recheadas de retalhos, encaixado num caixote, um aluno se enfiou dentro dele com ajuda de outro que levantou o boneco enquanto o outro que entrava dentro dele segurava em dois cabos de vassoura de um lado e do outro, ajustou o rosto no buraco feito no meio da roupa do boneco e começou a rodopiar no fundo da sala, a saia balançava, os braços do boneco se retorciam e o menino pulava sem música, no ritmo do Zé Pereira. Os outros dois se achegaram perto de mim para perguntar: “conhece o Zé Pereira tia? Hoje de tarde vai ter aqui na escola, você vem?” Eu disse que não podia ficar, mas quis saber se eles tocavam no Zé Pereira, eles disseram que tocavam no Zé Pereira de lata da escola, eu perguntei o que era e me explicaram que eles fizeram a baiana, um capitão e foram tirando de cima do armário um boi feito de caixa de papelão forrado de vermelho e todo enfeitado, que se encaixava feito suspensório no corpo do menino, o outro continuava a explicação, “aqui na escola tem o Zé Pereira de lata, a gente fez os instrumentos e toca... a gente já foi até no Retiro das Rosas apresentar, teve gente que até chorou de alegria no dia” (apontou para o menino debaixo do boneco), eles renderam histórias do Zé Pereira até a professora chamar para o almoço. A organização para a fila foi feita por nomes, um a um a professora chamou, antes de autorizar a descida ela pediu que todos se lembrassem de lavar as mãos antes de irem ao refeitório, chegando lá eles acompanharam a fila onde foi servido de arroz, feijão inteiro, linguiça toscana quebrada em molho de tomate, batata frita e salada de rúcula picada por professores e Asb’s, que só permitiam colocar batata se no prato tivesse a salada, embora parecesse chantagem, deu pra perceber, (e eu andei perguntando se eles gostavam de verduras) que eles estavam comendo a salada misturada aos outros sabores, de maneira que a estratégia incentivasse à experimentação de novos e diferentes sabores, aliás, no momento em que os alunos estavam sendo servidos, era recorrente a fala dos professores, quando algum reclamava, “você sabe que aqui todo mundo come de tudo, verdura e legume, se não, não fica no integral!” Almocei perto de alguns alunos que insistiram em dizer que não gostavam do verde, que só comiam isso na escola, em casa de jeito nenhum, mas que o almoço do integral era muito bom assim mesmo! Os alunos foram terminando de se alimentar, subindo para as salas pegando material, vi alguns

com escovas e pastas de dente nas mãos, mas neste dia não pude perceber a sistematização desta atividade por ter outros horários a cumprir. Despedi-me de todos, garantindo meu retorno no dia seguinte.

As entrevistas ainda não puderam ser finalizadas, como as atividades estavam girando em torno da semana das crianças, os professores estavam muito envolvidos e não houve disponibilidade para que eu pudesse abordá-los quanto a isto. As manhãs de chuveiro e névoa em Ouro Preto pareciam não terem fim, aliás, neste dia estava especialmente nublada, a igreja de NS da Conceição de frente da escola estava com as duas torres encobertas e não se via nada ao seu entorno, tanta era a neblina. A rotina de entrada foi a de outros dias, alunos sem uniforme... bilhetes... e etc... passei pelo corredor de entrada para dizer que estava chegando e cumprimentar a todos. Segui direto para o prédio das turmas de Educação Integral, passei pelas turmas para cumprimentar os alunos e professores e fui para a turma 3 que estava com o professor que estava organizando alguns materiais e logo saí para conversar com o pai de um aluno sobre seu comportamento e atitudes na escola, antes de sair ele pediu que os alunos juntassem os materiais enquanto ele conversava com um pai, porque eles iriam sair para realizar a atividade proposta em outro local. Tão logo ele retornou o professor explicou que todos iriam para o refeitório fazer o trabalho junto com a turma 4. Fomos para o refeitório, outra professora estava com mais uma turma, quando as turmas se juntaram ela explicou que fariam um brinquedo chamado Suingue, disse que eles precisariam de balões, arroz, barbante, fitas coloridas, cuidado e atenção para fazerem a atividade. Foi improvisado um funil de garrafa pet para colocar o arroz cru dentro do balão, de maneira que ele ficasse como uma pequena bola, cada aluno estava com duas bolas de balão, os professores recomendavam cuidado para que não estourassem quem perdesse as bolinhas ficaria sem o brinquedo, é claro que teve aluno estourando o balão e espalhando grão de arroz em todo canto, essa etapa foi demorada, colocar o arroz dentro do balão não foi nada fácil, os professores precisaram fazer com todos os alunos. Precisamos sair do refeitório e fomos todos para uma sala continuar a atividade. Cada aluno recebeu dois balões, alguns já tinham perdido um. Na sala, enquanto a professora media e cortava dois pedaços de barbante conforme o tamanho do braço de cada aluno, o outro professor media com outros três alunos pedaços quadrados de TNT e dividia pedaços de fitas coloridas, cada. Barbantes cortados os professores explicaram que os alunos deveriam amarrar a bola de arroz pela ponta do barbante junto com dois pedaços de fita, eles faziam dois cortes em outro balão para envolver a bola de arroz com a fita, dando mais firmeza. No ponto em que alguns já tinham o protótipo do brinquedo, tantos outros já tinham estourado seus balões, mas a atividade rendia... os alunos permaneciam de pé para realizarem a atividade, se ajudavam a fazer as amarrações, mas o tempo não foi suficiente para finalizar o brinquedo, estava programada a apresentação de uma peça de teatro. Foram colocados nomes nos brinquedos para que os alunos pudessem finalizar a atividade em outro momento. Os alunos foram para a sala de vídeo, as cadeiras da sala foram retiradas, colchonetes foram espalhados no chão e a no comprimento da sala a trupe marcou com uma corda o espaço para o espetáculo. O grupo é formado por estudantes do curso de artes cênicas da UFOP, são dois atores e outro que faz a produção da peça. Alunos e professores estavam assentados no chão, como parte do espetáculo, a primeira personagem explicava aos alunos como seria a apresentação e envolvia as crianças para assistirem à peça. Os alunos permaneceram atentos e demonstram comportamento compatível com a idade, o tipo de espetáculo (era uma comédia sem comunicação verbal, apenas a expressão corporal, algumas placas escritas, os personagens eram dois palhaços) e o espaço em que estavam. Ao fim da peça, as crianças tiram fotos conversaram com os atores, de maneira informal e já era hora do almoço, os professores chamaram os alunos por turma começando dos menores e desceram

com eles para o refeitório, os alunos foram lembrados que de que deveriam lavar a mãos e foram para a fila do almoço, servidos pelos professores e ASB's, no cardápio teve arroz, feijão inteiro, farofa com pedaços de carne, cenoura ralada e cebolinha de folha, salada com um pouco de cenoura ralada e outro vegetal que não identifiquei e alface picada, não havia possibilidade de escolha dos alunos, aqueles que não apreciam legumes e verduras colocam ao menos um pouco no prato e acabam comendo, carboidratos, proteínas e vitaminas em um prato bem colorido, os professores se servem e se alimentam junto com os alunos, muitos querem repeteco, quando algum aluno quer comer pela terceira vez, a questão é levada para a coordenadora que conversa com aluno para saber se ele está com muita fome mesmo, se ele realmente sente necessidade e se não vai deixar comida sobrar no prato. Ainda teve um copo de pipoca salgada para cada aluno, no fim do almoço. Após o almoço os alunos ficaram no pátio interno, percebi que os alunos tiravam das mochilas escovas de dente e creme dental e se dirigiam ao banheiro para escovação, sem intervenção de qualquer professor. Despedi-me de todos e parti.

Um dia nublado sem chuva em Ouro Preto, assim foi mais um dia no campo de observação e acompanhamento das atividades de Educação Integral e Integrada na escola Marília de Dirceu. Neste dia cheguei um pouco mais tarde ao campo, não havia alunos atrasados apenas eu estava no portão, o responsável abriu o cadeado, feliz por ser sexta feira e ter a próxima semana de folga e recesso. Segui meu roteiro de chegada e ansiosa por conseguir terminar as entrevistas, passei por todas as salas em que os alunos estavam, as turmas e 3 e quatro estavam terminando as atividades do Brinquedo Suingue, cada grupo em uma sala diferente com outras duas professoras diferentes do dia anterior, ainda não havia conversado com uma delas, mas a atividade com os alunos necessitava da atenção dela e eu já havia estado com aqueles alunos no dia anterior, preferi ir a outra sala em que não havia observado. Na turma 1 estava uma professora de acompanhamento pedagógico, com os alunos entre 6 e 8 anos, eles estavam assentados em duplas, com jogos variados: vareta, quebra-cabeça e jogo da memória. Uma estagiária do curso de pedagogia também observava os alunos e prática da professora, as crianças discutiam estratégias dos jogos e todos estavam concentrados, um ou outro queria fazer o jogo que estava com outra dupla, a professora entrevistava e diziam que ele trocava a atividade depois, fiquem na turma 1 por algum tempo, mas já havia feito a entrevista com a professora que estava acompanhando a turma, resolvi ver se a turma 3 estava realizando algum trabalho, os alunos estavam copiando do quadro a poesia de Vinícius de Moraes As Borboletas e ela preparava pregadores de roupas, tintas, pincéis, cortava tecidos para a confecção de borboletas conforme as cores que a poesia citava, depois de copiarem (alguns com muita dificuldade, ainda apresentando nível de escrita silábico, outros alfabéticos que terminaram rapidamente) os alunos foram separados em grupos conforme a preferência das cores: preta, azul, amarela, branca recebiam um pincel cada um, um pedaço de tecido, e tinta nas cores indicadas, uma folha de revista ou jornal para não sujarem as mesas e foram orientados a pintarem os tecidos, assim que terminavam colocavam na frente da sala do lado fora, o pedaço de pano pintado para secagem da tinta, a professora solicitava que cada um descesse para lavagem do pincel e das mãos, eles devolviam o pincel para guardar, alguns tecidos já haviam secado, o sol estava forte e a professora já foi montado a borboleta de alguns alunos e o tempo da atividade foi suficiente para chegar a hora do lanche, os alunos desceram em fila, a professora insistiu na lavagem das mão antes do café e foi com os alunos para o refeitório. O lanche tinha suco e pão de cebola caseiro, que uma professora havia feito para os alunos, a rotina de entrega de suco e lanche se repetiu com os alunos em fila, aguardando cada um a sua vez, sem tumultos, cada aluno servido se dirige à mesa, assenta no banco e se alimenta, depois retornam com os canecos para a cantina, ou se servem novamente, interessante observar que depois do lanche todos os canecos estão postos na janela que dá acesso à cozinha, não há copos

espalhados pelas mesas, poucos farelos, as ações parecem apropriadas pelos alunos, sem necessidade de intervenção dos professores que os acompanha. Os professores disseram que o dia estava bonito e sem chuva por isso seria possível levá-los ao Adro das Dores, uma delas disse que levaria material para fazer bolha de sabão gigante para os alunos, a coordenadora disse que providenciaria o detergente, alunos e professores retornaram às salas rapidamente até se organizarem para a saída, foram para o pátio da frente da escola. Como estavam em recreação aproveitei a oportunidade para conversar com uma professora que se prontificou em me conceder a entrevista naquele momento. Assim que terminou desci para o pátio da frente onde estavam alunos professores e a coordenadora, os alunos das turmas 3 e quatro estavam com seus brinquedos, muitos já haviam sido estourados, para alguns havia restado um, outros foram usados como foguetes que ficaram presos nas árvores, e algumas crianças deixaram guardados para levarem para casa. Os alunos estavam distribuídos em duplas, de gêneros variados, tinha menino com menina, menina com menina e menino com menino, todos de mãos dadas e os professores dizendo a eles que cada um tomava conta do outro, uma professora estava a frente do portão aberto para que os alunos saíssem apenas com sua autorização, fiquei no fim da fila. Assim que as primeiras duplas saíram pelo portão os outros alunos seguiam em duplas, havia uma professora na frente, três pela fila e a coordenadora por último, a frequência neste dia estava menor que nos outros, mas isso não diminuiu o tamanho da fila de alunos que seguia pelo passeio à esquerda da escola, estreito onde as crianças que estavam ladeadas umas pelas outras precisaram se soltar e seguir em fila indiana que não se enxergava o começo dela. A rua era dividida por carros estacionados, passaram dois micro-ônibus de passageiros do transporte urbano da cidade, e um caminhão baú de entregas de mercadorias, além de alguns carros de passeio que circulavam em mão e contramão, ao dar de cara com a fila de pessoas o motorista do caminhão de entregas reduziu nitidamente a velocidade do veículo e seguiu com prudência, crianças e professores atravessaram dois cruzamentos, neles ficava uma professora aguardando a passagem de um grupo de alunos, enquanto a outro seguia o percurso com os que já tinham atravessado, elas recomendavam o uso do passeio o tempo todo, embora a calçada tivesse ocupada em vários pontos por degraus, latas de lixo que obrigava a todos uma escapulida na rua e retorno ao passeio. Subimos uma pequena escadaria que leva a uma rua sem saída, nela os alunos começaram a se dispersar, mas logo ao final já era o largo onde se via a capela de Nossa Senhora das Dores, com um pequeno anfiteatro, grama e poucas arbustos, as crianças se espalharam neste espaço, brincaram com seus suíngues, correram, se assentaram debaixo das pequenas sombras e fizeram as tais bolhas de sabão gigantes, a professora amarrou barbante na ponta de alguns gravetos, com a ajuda de alguns alunos, em um balde com água e detergente eles colocavam o barbante, puxavam a mistura e dali saíam as bolhas enormes de sabão. Aproveitei o momento para pedir a outra professora que fizesse a entrevista, subimos até a lateral da capela, sentamos no banquinho debaixo de uma árvore e ali mesmo gravamos nossa entrevista, agora falta apenas um professor e a outra vice-diretora para que as entrevistas sejam concluídas. Ficamos até a hora do almoço neste espaço, o sol estava bem forte, algumas crianças diziam estar com sede e as professoras foram chamando os alunos por turma, organizando a volta para a escola. A travessia de retorno se deu conforme a ida, chegamos à escola e todos os alunos foram tomar água, lavaram as mãos e se refrescaram nos dirigimos para o refeitório e rotina de alimentação se seguiu tal como os outros dias. No cardápio do dia: Arroz, feijão inteiro com pedaços de carne, angu, couve refogada e salada de alface. Após o almoço os alunos voltavam às salas para pegarem as mochilas, seguiam para o banheiro e foram recomendados a escovarem os dentes por uma professora. A semana se encerrava com direito a nove dias de recesso e feriado, pelo dia das crianças, feriado nacional e dia dos professores. Desejei bom descanso a todos

dizendo que nos encontraríamos ainda por mais alguns dias após o período de folga previsto no calendário escolar.

Após uma semana de recesso e feriado escolar, com o início do horário brasileiro de verão e adaptação de todos quanto à rotina dos relógios biológicos de alunos e professores. Cheguei à escola por volta de 07h 15, alguns alunos estavam no portão de acesso lateral da escola, o porteiro estava na entrada na rotina dos outros dias: encaminhando alunos do ensino regular para a secretaria que chegavam atrasados. Entrei pela entrada principal da escola, haviam dois pais na sala da direção, cumprimentei-os e perguntei sobre a presença da diretora, eles disseram que estavam ali aguardando a supervisora que estava atendendo-os, passei pela secretaria e como não havia nenhum servidor, segui pelo corredor de entrada. Como minha presença já era esperada e consentida pela equipe gestora, que estava atendendo a outras demandas da escola, segui para o prédio em que funciona a Educação Integral. Vi que alguns alunos estavam na área da horta com a professora, subi as escadas para aproveitar a oportunidade de acompanhar a atividade de educação ambiental, o espaço é razoavelmente pequeno, em cima de uma laje, com quatro canteiros de terra, e outros 3 improvisados com terra dentro de caixas d'água, algumas cadeiras escolares em desuso ficam no canto, com ferros velhos e materiais a serem leiloados. A turma era de crianças de 06 a 08 anos, estavam acompanhadas da professora e uma estagiária do curso de pedagogia, a professora mostrava para as crianças o que havia acontecido após tantos dias sem o cuidado com a horta, a terra estava seca, muito matinhos haviam crescido, pulgões estavam em folha de couve, outras folhas estavam secas e amareladas, a professora então instruiu os alunos a buscarem o regador e comecem a aguar os canteiros, eram dois regadores e os próprios alunos se organizaram para um de cada vez, buscar água e fazer a rega. Alguns canteiros não tinham sementes, mas a professora pediu que tudo fosse bem molhado porque a horta tinha ficado muitos dias sem água, outros alunos foram orientados pela professora a catarem os matinhos que cresceram, ela mostrou aos estudantes a diferença entre o que era mato e que era a cebolinha, ela disse que alguns confundiam e acabavam arrancando a cebolinha no lugar do mato, começaram a arrancar o que precisava e colocavam em um dos canteiros, que a professora explicou utilizar para fazer compostagem, eles ainda conferiram algumas sementeiras feitas com caixa de leite e porta ovos, que estavam ressecadas, chegaram à conclusão que precisariam de outras sementes porque não havia brotado nada, viram que havia nascido algumas batatinhas e que o pé de tomate estava com algumas frutas nascendo. Enquanto isso outro professor estava levando uma das turmas para o pátio da frente, com duas traves pequenas de futebol. Fiquei acompanhando os alunos na horta por um tempo, e fui ver a atividade no pátio. As crianças colocaram as traves em pontos opostos, foram divididos em três times, dois times estavam jogando, enquanto outro esperava sentado aguardando o final da partida, o professor orientava quanto às saídas da bola, apitava faltas, não havia goleiro, ele instruía sobre algumas regras, até que um gol foi feito e logo após ele olhou para o telefone anunciando que o tempo da partida havia terminado. O time que perdeu, foi para o passeio e os outros foram jogar, o professor explicou que eles teriam 5 minutos para jogar, continuou a dar orientações e instruções, foram dois gols, um para cada time, o professor encerrou a partida e chamou todos os alunos para conversarem, ele perguntou, o que eles tinham achado do jogo, se com os três times tinha funcionado, eles disseram que tinha muita gente e que todo mundo estava correndo junto, o jogo não foi bom, o professor perguntou ainda se todos conheciam as regras de futebol e sabiam jogar, eles disseram que não, só alguns, então ele perguntou: o que podemos fazer para o jogo melhorar? Será que se a gente diminuísse o número de jogadores ficaria melhor? Alguns disseram que podiam tentar. Então o professor separou os três times e transformou em quatro, com menor número de alunos, eles

tiram a sorte para ver quais os times iniciariam a partida, deu mais 5 minutos, e os outros dois times jogaram depois. Enquanto isso fui solicitada na secretaria para auxiliar a coordenadora em uma demanda do monitoramento das turmas de Educação Integral no Programa Novo Mais Educação (impossível destituir a imagem e função de coordenadora da SRE!) Assim que terminamos na secretaria, os alunos já haviam se dirigido ao refeitório para o lanche, como de rotina as turmas dos alunos mais novos são servidos primeiro, seguem em fila, os professores dão o suco, servido em canecas pelos ASB's, partem o pão com margarina para aqueles que não querem um pão inteiro, outros voltam para buscar outra metade, se mantêm assentados nos bancos, com os copos sobre a mesa, ao terminarem levam o vasilhame até a janela da cozinha, não há necessidade de que os professores solicitem esta ação, parece que é algo natural entre as crianças. As turmas retornaram para as salas e fui para a sala em que o professor estava, todos os alunos estavam enfileirados, o professor fez o desenho do campo no quadro, descrevendo cada parte, perguntou aos alunos se o campo em que eles jogaram era igual, e quais eram as diferenças, os alunos participaram dando opiniões, questionou os alunos sobre de que maneira o jogo foi melhor, porque foi melhor, então chegaram a conclusão que todos precisavam melhorar muito para fazerem um bom jogo, o professor disse que na próxima aula eles iriam aprender a usar a força na hora do chute, ele fez o desenho de um boneco próximo a outro e longe de um terceiro, aí perguntou: Se este boneco quer jogar a bola para este (o próximo) ele vai ter chutar forte ou fraco? Os alunos foram unânimes em dizer que seria fraco e que para o que estava distante deveriam usar mais força. O professor ainda questionou: E se você usar a mesma força do que está próximo para o que está longe o que acontece? Alguns responderam: "a bola não chega nele né professor!" Outras reflexões foram feitas com os alunos até que eles saíram para recreação no pátio da frente, enquanto acontecia o recreio do ensino regular. Enquanto os professores estavam com os alunos, o professor se disponibilizou a fazer a entrevista. Durante a conversa os alunos voltaram às salas e eu fui até a sala dos alunos menores que estavam dando continuidade à confecção das caixas de madeira com a oficineira da Fundação Aleijadinho, os alunos estavam fazendo a segunda mão de tinta nas caixas, divididos em grupo, compartilhando a tinta, e sendo orientados pela professora de acompanhamento pedagógico e pela parceira da Fundação. Enquanto estava na sala recebi uma ligação do trabalho, solicitando que eu fosse fazer uma ação que não poderia ser adiada. Despedi dos alunos e professores, passei pela direção e secretaria a fim de agradecer e precisei terminar a observação sem passar pelas outras turmas, acompanhar o almoço e fazer outras considerações.

Recebi um convite da equipe da escola Marília de Dirceu para participar de uma caminhada cultural com os alunos da escola no dia 08 de novembro, aceitei prontamente o convite, a fim de oportunizar a vivência de um momento em que os alunos fariam um trajeto maior, da escola até a Praça Tiradentes. No convite a equipe havia mencionado que fariam um cortejo com alunos, onde seriam lembrados fatos da vida de Marília de Dirceu através das liras escritas por Tomás Antônio Gonzaga, as liras seriam recitadas pelos alunos, que estariam vestidos com um figurino de época em seis pontos importantes: a Ponte dos Suspiros, o Adro da Matriz de N.S. da Conceição, o Passinho na esquina da Rua do Ouvidor com a Rua São Francisco, a Casa de Gonzaga, o Adro da Igreja de São Francisco, a Praça Tiradentes, finalizando com uma visita ao Museu da Inconfidência. Cheguei à escola as 07h quatro5, a saída dos alunos estava prevista para 08h, chovia bastante, o suficiente para eu imaginar que o cortejo não sairia. Alunos, professores, gestores e parceiros da escola estavam na sala dos professores, fazendo os últimos ajustes nos figurinos dos alunos, haviam os poetas, uma linda Marília e outras damas caracterizadas, todos me receberam muito bem e demonstraram satisfação com minha presença e participação no cortejo. Os alunos ensaiavam as liras e pareciam

se sentir importantes com as vestes. Percebi uma movimentação de alunos com uniforme de outra escola, perguntei porque estavam lá, me responderam que uma escola de ensino médio da cidade também havia sido convidada para participar, os alunos da escola convidada foram ciceroneados por uma professora voluntária, funcionária aposentada da escola e grande parceira da escola, que explicava através de um mural com fotos e poesias, a história de Marília e Tomás Antônio Gonzaga. Enquanto a chuva caía, perguntei à coordenadora se realmente haveria possibilidade de saída com os alunos, ela disse que estavam aguardando a chuva passar, também questionei se todos os alunos participariam, ela disse que estavam programados para saírem todos os alunos da Educação Integral junto com os alunos do 6º ano do ensino regular, a previsão era de mais ou menos umas 130 pessoas mas que como a chuva não estava nos planos, eles estavam se organizando para ver que alternativa seria feita. Os gestores também estavam decepcionados com o fato de estar chovendo, a equipe havia convidado a equipe de jornalismo da TV local para cobrirem o cortejo, chamaram a guarda municipal para darem apoio na saída e controlarem o tráfego de veículos, enfim, haviam feito uma grande mobilização de esforços e pessoas para que o cortejo acontecesse. Em conversa com a equipe, entendi que esta era uma ação da Educação Integral com o ensino regular e que eles estavam fazendo este resgate da memória da personagem Marília de Dirceu em comemoração aos 250 anos de nascimento de Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, a Marília musa do inconfidente Tomás Antônio Gonzaga que vivia no local onde hoje funciona a escola que leva o nome de Marília de Dirceu, a proposta era de que os alunos recontassem a história de Marília e Tomás através das liras do poeta, revisitando locais de importância e significado histórico para os alunos da escola que carregam o nome Marília de Dirceu. Os alunos caracterizados do cortejo, permaneceram no hall de entrada da escola enquanto a chuva ainda não cessava, perguntei sobre os outros alunos da Educação Integral e os professores disseram que eles estavam divididos em duas salas disponíveis com outros professores, enquanto não se decidia a saída ou não de todos os alunos. Já eram 9h da manhã, todos os convidados e demais agentes envolvidos na programação já estavam aguardando há um tempo, quando percebi que os gestores, a coordenadora e a professora parceira da escola se reuniram na sala da direção. A reunião durou pouco tempo, ao saírem o vice diretor disse a todos que o cortejo sairia sim, mas que infelizmente não poderiam levar todos os alunos porque ainda caía uma garoa fina e nem todos os alunos tinham guarda-chuva para se protegerem, além do que a equipe achava que sair com muitos alunos mesmo que com pouca chuva seria arriscado demais, isso poderia adoecer os estudantes, assim participaria do cortejo os alunos maiores que estivessem munidos de sombrinha ou guarda-chuva, os outros já estavam nas salas e lá permaneceriam com alguns professores, ele disse que em momento oportuno a escola os levaria para outra caminhada. Nos dirigimos para o portão de saída da escola em número bem menor que o previsto, inclusive dos alunos da outra escola (que ninguém soube explicar, porque haviam ido embora!). Um carro da guarda municipal estava na porta da escola, com três soldados para cobertura, um carro de som com música de época e microfone, além da equipe de TV, que já havia feito entrevistas com alguns alunos e professores, além de vizinhos nas janelas e sacadas e turistas que paravam ver o movimento. O vice-diretor anunciou no microfone o propósito daquela reunião e convidou a comunidade do bairro para acompanharem os alunos da escola, algumas pessoas entraram na caminhada, os alunos caracterizados estavam na frente, um rapaz carregava um banner com a foto da escola e dizeres da comemoração. Em cada parada prevista no cortejo, era narrada uma passagem da história e os alunos recitavam em jogral as liras do poeta Tomás, selecionadas e ensaiadas previamente por eles. Algumas pessoas acabaram por acompanharem a caminhada, inclusive autoridades locais que viram e seguiram o cortejo até a Praça Tiradentes. A chuva aos poucos diminuía e até a chegada à praça ela acabou. O cortejo encontrou com

uma artista local que se caracteriza tal qual a Marília de Dirceu e tradicionalmente passeia pelas ruas da cidade se dizendo a própria Marília. O grupo encontrou com a artista, que se reuniram para fotos em frente ao museu, recitaram a última lira e seguiram para depositarem flores ao túmulo da homenageada, no Museu da Inconfidência. Os alunos, professores e demais seguidores foram recebidos por uma coordenadora do museu que explicou aos alunos, sobre o espaço dedicado aos restos mortais dos inconfidentes, todo o processo de traslado daqueles que morreram no exílio e do porque estarem lá duas mulheres: Maria Dorotéia e Barbara Heliodora, contou mais sobre o museu e sobre a história de Marília, dos inconfidentes, da Inconfidência Mineira e da importância da cidade neste contexto. As flores foram depositadas sobre a lápide, uma oração foi feita, os alunos ainda permaneceram no Panteão da Inconfidência por alguns instantes, ouviram, fizeram perguntas, tiraram fotos. A coordenação do Museu agradeceu a presença de todos, disse que estava sempre à disposição da escola e que se sentia grata pela presença de alunos e professores naquele espaço novamente e que o museu se encontrava de portas abertas para a escola. Estudantes e professores se dirigiram para a saída do museu, nas escadarias do prédio eu me despedi de todos agradei ao convite, mas não pude acompanhar o retorno dos alunos à escola, que desceriam rapidamente porque já se passava das 11:00 e eles precisavam almoçar para o próximo turno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Os dias de observação revelaram inúmeros desafios vivenciados pela equipe da escola, principalmente com relação ao clima da cidade, foram dias de chuva e impossibilidade de saída com os alunos, que ao mesmo tempo dificultaram a observação quanto ao uso dos espaços externos, mas que descortinaram outras questões importantes para construção do relatório proposto no percurso metodológico.

A inserção no campo de observação permitiu contato direto com todos os atores que formam a equipe de desenvolvimento do programa de Educação Integral e Integrada na escola objeto de estudo. A convivência com estes sujeitos acaba por conduzir o olhar estrangeiro ao universo real, em que são sentidos os desafios diários da implementação de uma política pública. Além das contendas de cada dia, como pesquisadora estrangeira ainda pude experimentar que pequenas ações podem significar grandes avanços.

Nota-se através do diário de observação elementos para pensar sobre os aspectos da pesquisa na escola. Dentre eles, a receptividade e generosidade em atender às demandas da pesquisa pela gestão, professores, funcionários e alunos, revelados também por uma integração harmônica da equipe.

Em algumas atividades observadas, os alunos apresentaram autonomia na construção das propostas feitas pelos professores, embora fossem percebidos alunos com muita dificuldade de aprendizagem e preocupação dos professores em

relação a isto. Atividades iniciadas por um professor eram continuadas por outro, o que caracteriza uma interdisciplinaridade e trabalho em equipe.

A organização das turmas também chama a atenção, os alunos se reúnem em atividades coletivas, sem imposição por faixa etária ou níveis de competência e habilidades, trabalham juntos em atividades lúdicas, brincadeiras, apresentações, jogos pedagógicos, artesanato e caminhadas. Existem parceiros que comparecem à escola para desenvolverem ações com os alunos, instituições e professores voluntários participam dos projetos.

Há uma naturalidade de ação por parte dos alunos quando diz respeito aos hábitos alimentares, de higiene pessoal e organização para lanche e almoço.

Uma questão a ser considerada se refere aos registros pedagógicos. Não foram observados roteiros de trabalho, nem dos processos em que ocorrem o desenvolvimento das atividades através de fotos ou de relatórios. Esta ausência documental pode descobrir muitas possibilidades, desde a informalidade nas ações até falta de intencionalidade pedagógica clara e objetiva na realização das atividades.

Em face destas considerações e reflexões, tratamos no tópico seguinte de estruturar estes elementos da observação, procurando outros dados relevantes nas entrevistas e sob a ótica dos teóricos que dão sustentabilidade a este estudo e os eixos de análise.

2.4 Investigação e estruturação dos fundamentos constitutivos da pesquisa de campo

Realizadas as entrevistas, feitas as transcrições, e elaborados os relatórios de observação do campo, partimos para o levantamento de dados e análise das considerações de pesquisa que fundamentam o estudo proposto.

Segundo André (2013) procedimentos de análise são utilizados desde o início da pesquisa “quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (ANDRÉ, 2013, p. 101) de maneira que o pesquisador possa decidir quais os aspectos merecem mais atenção e quais podem ser descartados.

Este movimento de seleção e definição do que foi utilizado na análise iniciou com a leitura das transcrições e verificação dos trechos mais relevantes para auxiliar no material de análise e construção do PAE.

A seleção dos entrevistados se limitou à equipe de professores que atuam na Educação Integral da escola e à equipe gestora da escola, diretora e vice. Conforme a disponibilidade de cada um, nos dias de ida a campo, o convite para a entrevista era feito, sem uma ordem hierárquica de conversa.

A fim de manter preservada a identidade dos entrevistados e o caráter anônimo da pesquisa, segue abaixo o quadro que identifica as funções dos participantes com os códigos de referência para cada um:

Quadro 6 - Códigos de identificação dos entrevistados

Sujeitos entrevistados na pesquisa	Código-referência
Gestores	G1; G2.
Professores de Acompanhamento Pedagógico	PAP1; PAP2; PAP3; PAP4.
Professores Monitores de Oficina	PMO1; PMO2; PMO3.
Professor Coordenador	PC.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A escolha de um instrumento semiestruturado de entrevista ocorreu para que a equipe entrevistada fosse direcionada a discorrer sobre o assunto com liberdade e flexibilidade. Mesmo assim, algumas conversas foram mais curtas e acabaram por fornecer menos informações que as outras, como por exemplo com os Professores de Acompanhamento Pedagógico PAP1, PAP2 e PAP3.

Foram definidos quatro blocos de questões, apresentados no apêndice que trataram de: informações gerais sobre os entrevistados, tempos e espaços na Educação Integral, Cidade Educadora e considerações finais da entrevista. No primeiro bloco de questões, os entrevistados tiveram oportunidade de falar um pouco sobre sua formação profissional, atuação no magistério e como professor ou gestor.

Percebe-se que todos os profissionais que atuam no programa de Educação Integral da escola têm formação em nível superior, são pedagogos, licenciados em diversas áreas do conhecimento ou com formação em magistério de nível superior, alguns já fizeram especialização e uma professora é mestranda. A formação em nível superior confere ao grupo de profissionais a possibilidade de contato com textos acadêmicos e teorias educacionais que fundamentam e estruturam a

educação de maneira generalizada, não especificamente com propostas de Educação Integral.

A maioria dos professores tem entre quatro e 10 anos de formados, enquanto a equipe gestora atua no magistério há mais de 20 anos. A experiência com a Educação Integral varia entre os profissionais, sendo a mínima de 2 anos, apenas uma iniciou suas atividades em 2017 como professora, todos trazem a experiência da escola Marília de Dirceu no programa, sendo que três professores já atuaram em outras escolas com a mesma proposta.

Os professores que compõem a equipe são designados e contratados como Professor de Educação Básica, ou seja, participam do processo de contrato temporário de professores da rede estadual seguindo os critérios e normas de resolução vigente para designação de professores de Educação Integral e Integrada do ano em curso. Além dos critérios de classificação por tempo e formação, para concorrer à vaga de professor da Educação Integral e Integrada, o candidato deve apresentar um plano de trabalho à escola que atenda a um perfil específico às necessidades da escola.

Os professores atuam como orientadores de estudos, no acompanhamento pedagógico e como monitores de oficinas. Eles ainda fizeram considerações sobre relação de cada um com o programa através da função que exercem, refletindo sobre o ponto de vista deles e a importância da Educação Integral para os alunos da escola.

Seus relatos dão conta de que a Educação Integral é importante, tanto no que diz respeito ao apoio às famílias, quanto a uma questão sobre formação dos processos educativos. Assim apresentado pelo relato de alguns entrevistados:

Eu acho que é uma oportunidade tanto para eles, quanto para os pais, primeiro porque eles vão crescer como cidadãos e indivíduos mais conscientes, as oficinas são bem importantes nessa questão de cidadania. É você ser integrado na sociedade, principalmente por meio dos passeios, que possibilitam que eles conheçam o espaço ao seu redor e atue de forma mais consciente nesse espaço. E para os pais é uma oportunidade de contribuir para a formação filho e talvez alguns pais que não teriam onde deixar o filho, deixa em um lugar onde sabe que ele vai ser bem cuidado e que esta fazendo algo a seu favor. (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

Eu acho que essa Educação Integral faz com que os alunos tenham mais interesse, porque são aulas práticas, mais interessantes. Ainda acredito que na educação precisava mais disso, porque os alunos

têm mais empolgação para esse tipo de atividade do que em outras. Por exemplo, eu sempre tenho o questionamento, como professora, desde que eu entrei na sala de aula, que a estrutura é do século XVIII, os professores do século XIX e os alunos do século XX, eu acho que são tempos muito distantes um dos outros e que não cabe mais esse tipo de educação, não essa do integral, mas a tradicional, porque não existe interesse, nem de alunos e nem de professores. O que eu vejo é que no tempo integral existe interesse tanto do aluno quanto do professor, eu acho que é muito importante nesse sentido, toda escola deveria aderir esse tipo de educação ao invés da tradicional, porque o aprendizado é muito maior. [...] Então eu acho que esse tipo de Educação Integral cabe mais dentro de uma escola do que a tradicional, é de extrema importância e as escolas que não tem tempo integral deveriam aderir (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 2, 2017).

Em termos educacionais é dar uma estrutura para os alunos, tanto nas questões das matérias mesmo, como português e matemática, mas isso fica até em segundo plano, porque não é um reforço escolar, mas dá o espaço pra eles entenderem a cidade como um todo, um pouco da cultura, do esporte, os esportes são bem interessantes, diversificados, esse trabalho coletivo, essa convivência com outros alunos e fazer esse trabalho esportivo, cultural, educacional, teatral e por ai vai, isso é muito importante, ainda mais dentro de uma cidade como Ouro Preto que tem uma gama enorme. Eu complemento dizendo que a nossa escola acaba sendo "privilegiada" estamos num raio de 100m, 150, temos uma fundação de arte, um clube, várias entidades culturais, tudo aqui muito próximo, que ajuda, facilita levar essas crianças até lá já que o espaço é muito pouco, sempre, é um outro problema que o espaço é muito pouco. (GESTOR 2, 2017).

A temática que envolve a Educação Integral tem sido relevante no meio educacional nos últimos anos. Busca-se um programa para todos, mas se faz necessário pensar sobre qual é a nossa compreensão sobre isto. Nesta linha de pensamento, Carvalho (2006) apresenta múltiplas visões sobre a compreensão da função da Educação Integral, passando pela ideia de simples ampliação do tempo, ou para atender a alunos de baixo rendimento escolar, ou para complementação socioeducativa, ou ainda como “conquista de qualidade social da educação” (CARVALHO, 2006, p. 7).

O que os entrevistados percebem é que a Educação Integral na escola é importante para os alunos e para as famílias, abrindo caminhos para uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa, que esteja aliada à “conquista de qualidade social da educação” (CARVALHO, 2006, p. 7) ou ainda que sirva de complemento socioeducativo. Associada a este tipo de concepção o programa pode cumprir seu papel humanístico.

A equipe gestora tem maior experiência com educação, estando há mais de vinte anos atuando como educadores e há 6 anos na gestão da escola. Segundo apontou o vice-diretor acerca dessa questão da experiência com Educação Integral, o mesmo ponderou que enquanto professor ele via o programa acontecer na escola apenas como ampliação do tempo, sem atividades que complementassem a formação dos alunos na sua integralidade.

Mas não era algo muito coordenado, a gente percebia que era só uma extensão de carga horária, mas nada, sem muito apoio da escola, pode até ser porque não parecia muito interessante, queria dar uma ideia de que são os alunos com dificuldades e mais carentes que vão para o integral e quando a gente entrou que deu uma mudança começou a dar uma mudança e a gente abraçou porque entendia, eu sempre vi que uma das soluções, porque é muito complexo a educação, seria escola de tempo integral para todos os níveis, cada dia mais os pais precisam trabalhar e os filhos soltos em casa não tem condições (GESTOR 2, 2017).

Para a diretora, em outras gestões a política pública existia na escola, funcionando em outros contextos e com outras perspectivas conforme seu relato:

Quando eu assumi a direção da escola nós tínhamos duas ou três turmas de Educação Integral. A escola tinha passado por uma reforma e a Educação Integral funcionava fora da escola, em um prédio alugado, adaptado, sem muitas condições para isso. Eu comecei a me preocupar, porque esses alunos estavam sim com professores e tudo, mas eu acho que a gestão precisa estar com os olhos em tudo, então apesar de ser perto, ficava difícil para a gente estar em dois lugares ao mesmo tempo. Vieram também os vizinhos conversar comigo, dizendo que não estava legal a Educação Integral lá. Existia também até um trajeto para o menino da escola até o prédio anexo, anexo não, o prédio fora, a merenda tinha que sair daqui e ser levada para lá, então era um transtorno. Sem contar que a disciplina não estava legal, por mais que os professores trabalhassem, a disciplina deixava a desejar (GESTOR 1, 2017).

A diretora comenta sobre as mudanças que ocorreram e como o processo formação da equipe contribuiu para que a Educação Integral se organizasse e tomasse os rumos que tomou na escola Marília de Dirceu:

a proposta da Educação Integral foi só mudando, eu tive uma sorte muito grande porque os professores que foram chegando no Marília para a Educação Integral abraçaram e começaram também a se apaixonar pela Educação Integral. Só que eu já estava apaixonada, então virou uma equipe muito unida, isso somou muito e então a

Educação Integral foi ganhando credibilidade, inclusive com os professores da regular do sexto ao nono ano, porque existia aquele pensamento de que tinha uma meninada na escola, manter a disciplina não é muito fácil. O trabalho desses professores foi ficando tão organizado, tão bonito que o fluxo desses alunos já não interferia de forma negativa no regular da manhã (GESTOR 1, 2017).

Os gestores falam das alterações que ocorreram na concepção de Educação Integral estejam elas relacionadas à equipe gestora, ou às diretrizes do programa estabelecidas pela política pública estadual, que viabilizou aumento de recursos humanos e objetivos pedagógicos vinculados à formação do sujeito e ressignificação de tempos e espaços escolares na Educação Integral.

Dentre as mudanças percebidas pelos entrevistados e notórias nas diretrizes da SEE/MG a partir de 2015, vale considerar que a resolução nº 2749 de 01 de abril de 2015 resolve em seu Artigo 6º que:

Art. 6º As escolas que atendem a quatro (quatro) ou mais turmas de tempo integral, poderão ter um professor comunitário/coordenador que será escolhido pela direção da escola e colegiado escolar, com perfil específico para a função, conforme documento orientador (MINAS GERAIS, 2015b).

A presença do professor coordenador implicou não apenas em aumento no quadro de pessoal, mas em apoio às ações pedagógicas e administrativas que se relacionam ao desenvolvimento do programa nas escolas com mais de quatro turmas atendidas. Além disso a definição de um perfil e escolha do profissional pela direção e colegiado escolar confere autonomia à gestão e representatividade colegiada à escolha do profissional.

A ampliação dos recursos humanos também diz respeito ao quantitativo de profissionais na escola, enquanto até 2014, os professores se restringiam a um regente de turma e outro professor de educação física, a partir de 2015 o quadro passou a ser composto pelo Professor de Acompanhamento Pedagógico e Professores Monitores de Oficina.

Também houve ampliação de ASB's, a cada 50 alunos atendidos, 1 profissional poderia ser acrescentado ao quadro de profissionais para atendimento à Educação Integral e Integrada das escolas estaduais.

Quanto às mudanças nas regionais de ensino, a SEE/MG solicitou que em cada SRE um analista ficasse como referência do eixo, atendendo às demandas do

órgão central e intermediando junto às escolas a implementação da política pública na rede estadual.

A ocorrência destas mudanças percebidas pela gestão já foi abordada no texto quando descrevemos sobre a Educação Integral nos níveis nacional, regional e local, conferindo com o que os documentos norteadores da Educação Integral e Integrada do estado de Minas estabelecem:

A oferta de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, por longo período, foi concebida do ponto de vista da ampliação da jornada escolar, sendo adotada uma perspectiva de “Tempo Integral” e, não, de “Educação Integral”. Ampliava-se o tempo de permanência na escola, mas não se alteravam os olhares sobre o estudante, nem o formato das atividades oferecidas. Basicamente, a ampliação do tempo tinha ênfase em atividades de reforço escolar.

Desde 2015, o atendimento em Educação Integral em Minas vem fortalecendo a concepção de “Educação Integral e Integrada”, no lugar de “Tempo Integral”, e a ampliação progressiva da oferta. Desde então, procura-se consolidar o projeto da Educação Integral na perspectiva do direito, a ser garantida para toda a Rede Estadual de Educação, a partir do desenvolvimento das distintas aprendizagens e da proteção social dos estudantes, considerados sujeitos de direitos e ocupando a centralidade do projeto educativo (MINAS GERAIS, 2017).

A visão dos entrevistados sobre as mudanças na estrutura do programa e o que as diretrizes estaduais revelam, converge para o que Guará (2006) aponta como uma perspectiva para a implementação da política pública nas escolas, “a necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas” (GUARÁ, 2006, p. 15).

Essas mudanças trouxeram outras perspectivas ao programa, descortinando possibilidades, valorizando saberes, territórios e comunidades, fortalecendo a equipe gestora para o enfrentamento dos desafios inerentes à educação, proporcionando abertura para novos caminhos na Educação Integral e Integrada.

É importante relatar que durante a conversa com os profissionais envolvidos com o programa na escola Marília de Dirceu, em muitos momentos da entrevista e com vários entrevistados, a fala deles destaca a alegria dos alunos em participar do projeto. É um relato emocionado e sentimental sobre as relações dos alunos com a escola e dos profissionais com o programa. Como dito em algumas entrevistas:

A gente vê a criança como ela fica alegre quando você fala que vai sair. Você sentir outros ares, né! E a criança aprende também, não é só na sala de aula. Então é muito bom (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2, 2017).

É uma experiência válida, porque os meninos se libertam e você fica toda alegre. Eles estão conhecendo várias coisas dentro da região deles que eles nem sabiam (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 1, 2017).

eu amo tempo integral, é o primeiro serviço que eu trabalho e sou apaixonada! (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 3, 2017).

Além do destaque afetivo com os alunos, as transcrições mostram que este sentimento se estende aos professores, é razoável dizer que existe uma paixão estampada não só nas palavras, como nos olhares e atitudes de toda equipe quando o assunto é o programa de Educação Integral da escola.

Ora se estamos tratando do tema da Educação Integral e esta concepção se associa à uma formação integral, é preciso trazer os sujeitos para o centro das discussões, e não apenas o aluno, mas agregar às reflexões todos os atores envolvidos no processo. Reportando à Guará (2006) esta concepção

agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, e espirituais, resgatando como tarefa prioritária a educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Seguindo o pensamento analítico do texto, retomando a leitura das entrevistas e partindo dos eixos de análise definidos para a pesquisa, a estrutura da análise foi dividida em dois subtópicos que pretendem refletir mais especificamente sobre os dados coletados, considerando questões sobre o tempo e espaços vislumbrados pela escola Marília de Dirceu e sobre a perspectiva do conceito de Cidade Educadora como apoio ao desenvolvimento das atividades propostas na escola.

Os sub tópicos serão tratados na sequência do texto.

2.4.1 Considerações sobre as questões de tempos e espaços na escola investigada

Para entender o processo de apropriação dos espaços pela escola Marília de Dirceu na Educação Integral, conduzimos as questões para que pudéssemos identificar como a equipe lida com as questões sobre tempos escolares, bem como é feita a utilização dos espaços intra e extraescolares.

Apontamos questões relacionadas aos tempos e espaços na Educação Integral, perguntamos sobre a organização dos tempos das aulas e da Educação Integral, além de investigar sobre o desafio dos profissionais da escola sobre a utilização dos espaços dentro e fora da escola. Os relatos dos professores dão conta que são realizados planejamentos em conjunto entre os professores e que dependendo das atividades desenvolvidas o tempo pode se estender. Como dito pela professora PMO1:

cada professor tem 50 minutos para poder ministrar sua oficina. Costuma de acontecer de em alguns dias você ter mais aulas naquela sala, porque temos que distribuir cinco aulas por turma, cada professor tem cinco aulas por turma na semana, isso no caso do professor oficinairo, porque nós temos mais aulas do que os professores regentes. Então eu vejo as oficinas que demandam mais tempo e separo para os dias onde eu tenho mais aulas com a turma e no dia que eu tenho apenas uma aula eu faço uma atividade mais tranquila, porque a sala tem que ser organizada para aquela atividade e os alunos também precisam se organizar, pois eles tem o tempo deles de começar a atividade, se não termina a aula e você não consegue produzir. As oficinas são planejadas de acordo com a quantidade de aulas no dia. (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

Importante ressaltar que nos registros de enturmação dos alunos e de cumprimento da carga horária do professor estes tempos estão bem definidos, estabelecidos e distribuídos em módulos de 50 minutos, conforme orientação das diretrizes e organização de contratos dos professores.

As diretrizes estaduais do programa de Educação Integral estabelecem que o macrocampo de acompanhamento pedagógico seja distribuído em 10 módulos de 50 minutos semanais, as outras atividades formativas são distribuídas conforme a escola estabelece como necessário. O quadro apresentado a seguir, mostra a distribuição de módulo aula por turma, feita pela escola:

Quadro 7 - Distribuição da carga horária semanal na Educação Integral

Macrocampo	Nº de aulas semanais
Acompanhamento Pedagógico	10
Esporte e Lazer	05
Meio Ambiente	05
Cultura e educação patrimonial	05
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros da SRE (2017).

Desta distribuição de tempos estabelecida pelos sistemas de organização, na prática há flexibilidade dos tempos de atividades que a escola propõe. Isto foi evidenciado nos relatórios de observação, quando notou-se que uma mesma atividade foi desenvolvida por dois professores ao mesmo tempo, com turmas trabalhando juntas, sem preocupação com os tempos estabelecidos pelos módulos de 50 minutos. Além disso percebeu-se que um professor dava continuidade à atividade desenvolvida por outro. Como exemplo, é possível mencionar um dos dias de observação, em que duas turmas iniciaram uma atividade no refeitório com o acompanhamento de dois professores monitores de oficina. A atividade deu continuidade em uma sala de aula e mesmo assim não chegou ao fim porque demandava um tempo a mais para confecção do brinquedo. Os professores guardaram o material produzido pelos alunos e no dia seguinte eles conversaram com as professoras de acompanhamento pedagógico sobre o tempo ainda necessário para o término da atividade. Foi possível perceber que houve uma naturalização na continuidade do trabalho com os alunos, que puderam terminar o brinquedo com o apoio de outros professores.

Ações como esta, demonstram um entrosamento por parte da equipe, significando uma continuidade no trabalho pedagógico e caracterizando propostas de trabalhos interdisciplinares, planejados em equipe, são atividades que superam o conceito disciplinar do ensino e promovem possibilidade educativa no campo da interdisciplinaridade. Reinventar os tempos escolares é prerrogativa para atender a um currículo diversificado respeitando a lógica da proposta de Educação Integral.

A reorganização interna dos tempos escolares ocorre com tranquilidade nas atividades da Educação Integral na escola. Isso aponta para o risco que Guará (2006) nos alerta para diminuir as práticas que produzem pouco interesse e motivação aos estudantes quanto à aprendizagem, na medida em que uma

organização do currículo estritamente disciplinar tende a ser menos propícia para uma proposta de Educação Integral e Integrada.

A submissão dos alunos a práticas espaço-temporais de contenção e massificação, na perspectiva da disciplinarização, como estratégia educativa tem produzido poucos resultados em termos de motivação e interesse pela aprendizagem. De igual modo, a ausência de supervisão educativa pode ser sentida, pelos alunos, como abandono e facilmente levá-los a se evadirem das atividades (GUARÁ, 2006, p. 22).

À luz do pensamento de Cavaliere (2007) “A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela da escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1021), a autora ainda considera que se a escola de tempo integral reproduzir a escola convencional, o que vai acontecer é a potencialização de problemas que já ocorrem no ensino regular. Daí a importância de ressignificar os tempos escolares na Educação Integral e Integrada.

É neste sentido que a partir dos dados observados pode-se considerar que a escola investigada tem caminhado, ressignificando os tempos e espaços escolares, através de práticas educativas que levam a um olhar diferenciado para a Educação Integral.

O desafio de sistematização do tempo na Educação Integral se relaciona diretamente com a organização e uso dos espaços intra e extraescolares, sendo tarefa constante no dia a dia escolar. Neste sentido, procuramos identificar como são utilizados estes espaços pela equipe de Educação Integral e Integrada da escola em questão.

Leite (2012) resgata a ideia de que a ampliação do tempo não é garantia de um bom projeto educativo, análise de como o tempo está sendo utilizado, quais as práticas são desenvolvidas e que relações educativas são estabelecidas entre educandos e educadores revelam um verdadeiro projeto pensado para sujeitos, para a sociedade e de educação.

Em se tratando de lidar com a questão dos espaços para desenvolvimento das atividades na escola pesquisada, os relatos apontam para uma preocupação em manter a diversidade de atividades no programa, e pensar em atividades para além das salas de aula como disse a professora coordenadora do programa na escola:

a gente começou a montar oficinas, brincadeiras [...] nós começamos a montar projetos e trabalhar juntos, de forma que levássemos os alunos para fora da sala de aula um pouco, você imagina um dia inteiro entre quatro paredes um atrás do outro, e aí a gente começou um pouquinho isto, esta mudança [...] procurei a diretora [...] e sentamos eu a [...] na época para conversar e pensar o que nós poderíamos fazer de diferente para estes meninos, de forma que eles não ficassem o tempo todo dentro da sala de aula. (PROFESSOR COORDENADOR, 2017).

Para Arroyo (2013), oficinas e projetos criados na escola “merecem ser valorizados como formas concretas de garantir o direito ao conhecimento da produção do espaço e ao conhecimento das formas históricas de experimentá-lo” (ARROYO, 2013, p. 334). Recriar atividades que possam ser realizadas para além da sala de aula, são atitudes que levam a uma perspectiva diferenciada para o desenvolvimento da Educação Integral e Integrada.

A diretora também relatou sobre o desafio dos espaços escolares, demonstrando que a equipe procura explorar todos os espaços possíveis dentro e fora da escola e que a falta de sala aula não serviu de empecilho para oferta da Educação Integral aos alunos da escola:

Em relação ao espaço a gente explora tudo, tudo que nós temos dentro da escola, mas infelizmente é muito pouco, então a gente também usa em torno da escola, a cidade em si, tanto é que foi um desafio para a gente muito bacana, porque no ano passado, dois anos nós funcionamos com três salas e quatro turmas. A nossa proposta é fazer com que o aluno esteja em vários lugares, frequente e conheça vários lugares, então três salas foram suficientes, a gente se organizava para dar tudo certo (GESTOR 1, 2017).

O relato da diretora esclarece sobre a otimização dos espaços que a escola tem e sobre o que existe no entorno da escola e lugares da própria cidade, sinalizando para o que esta pesquisa propõe, que é de entender a utilização dos espaços extraescolares sob o olhar da Cidade Educadora.

Para uma das professoras o desafio dos espaços é grande, porque embora ficar na escola seja tranquilo, existe o ensino regular e sair com os alunos da sala de aula para ocupar espaços internos pode causar incômodo a outros professores, segundo uma das professoras eles saem da sala de aula e vão para em para fora da escola, conforme seu relato:

Esse é um desafio grande que a gente tem, inclusive nós ficamos muito em sala de aula, justamente por isso, mas sempre que podemos a gente sai de sala, vai para o pátio. A gente fica observando onde tem um espaço que a gente possa está indo. Saímos da escola, onde é um espaço mais tranquilo, porque se você sai da sala, você atrapalha o ensino regular, então você não pode muito ficar ocupando os espaços da escola, então a gente sai da sala de aula e vem para fora da escola é o único jeito que nos temos. O maior desafio que temos no integral é esse (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2, 2017).

Considerando que a escola Marília de Dirceu apresenta indicativos de otimização dos espaços intra e extraescolares, é preciso ponderar que a realidade desta instituição não se repete às demais. Daí a importância de se conhecer os territórios em que cada escola se insere para se reconhecer potencialidades educativas, em espaços alternativos em cada território.

Questões sobre o espaço podem ser refletidas a partir do que estudiosos sobre o assunto abordam. Carvalho, por exemplo fala sobre os sentidos da ação sócio educativa, que “produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar” (CARVALHO, 2006, p. 10) para a autora esta ação:

Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo (CARVALHO, 2006, p. 10).

A professora percebe o desafio de utilização dos espaços, mas reconhece que as saídas com os alunos é uma alternativa plausível, que abre possibilidade para a potencialidade do território em que escola se encontra.

Já o professor de esporte e lazer não encara a falta de espaço como um problema, ele acredita que o espaço do pátio de frente a escola é muito bom e que como a quadra é utilizada pelos alunos quando estão no regular é melhor oportunizar o conhecimento de outros espaços na escola, além disso ele fala de outros espaços:

Eu não vejo essa falta de espaço como problema, porque aqui na escola tem um bom espaço para as aulas de educação física, aquele pátio na frente da escola é bom para trabalhar e a quadra é usada com os alunos do regular de manhã e os meninos do integral já usam

aquele espaço à tarde, então, eu acho que é até bom pra eles conhecerem outros espaços da escola. Além dos espaços externos da escola, tem muitas pracinhas que são próximas e a gente está sempre saindo com os meninos pra fazer algo fora. (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 2, 2017).

Importante ponderar, nesta análise, que a escola em questão não pode ser considerada uma escola de tempo integral, visto que o atendimento ao programa não alcança todas as matrículas do ensino regular. A oportunidade educativa não é possibilitada a todos os alunos. Este é um fator que interfere na utilização dos espaços internos da escola, visto que no mesmo turno são atendidas turmas de Educação Integral e turmas de ensino regular do fundamental – anos finais, incompatibilizando o uso de espaços internos pelas turmas do integral.

As percepções sobre a utilização dos espaços podem parecer contraditórias, quando um professor acredita não haver problemas e outros encaram a falta de espaço como um dificultador. Uma hipótese para esta questão pode estar no fato de que estes professores trabalham em outras escolas, que em algumas situações passam por dificuldades ainda maiores do que a escola investigada, neste sentido a comparação é inevitável por parte de quem vive situações de desafio em relação a espaços.

A saída com os alunos da escola e o aproveitamento dos espaços internos também foram notadas no período de observação e acompanhamento das atividades realizadas na escola. Além da saída para utilização de espaços fora da escola, são utilizados o pátio da frente para recreação, esporte e lazer, o refeitório também é alternativa para otimização do espaço intraescolar, além da sala de vídeo, que é frequentada para exibição de filmes, aulas e apresentação de teatro. A horta também é opção de espaço diferenciado dentro da escola, bem como as salas de aula.

Quando a atual equipe gestora assumiu a escola, as turmas de Educação Integral funcionavam fora da escola em prédio alugado, o que, segundo relato da gestora, acabava causando muitos transtornos para a escola. A equipe fez algumas adequações, aproveitou algumas salas que serviam de depósito e trouxeram os alunos para dentro da escola. No decorrer dos anos, a partir das orientações do programa que passaram a contemplar a valorização do território e a Cidade Educadora como sustentáculo, a escola passou a atender quatro turmas no mesmo turno sem um número de salas de aulas suficiente.

Segundo a diretora da escola o desafio em atender as quatro turmas de Educação Integral no espaço disponível e não suficiente da escola se dá pelo fato de que a gestão não vê

a Educação Integral entre quatro paredes não existe e não pode existir. Hoje nós temos projetos em que, os meninos, toda semana vão visitar a cidade, eles têm algum ponto para visitar. Olha só, saiu de dentro da escola, foi lá para o outro lado da cidade, a gente não vê Educação Integral entre quatro paredes (GESTOR 1, 2017).

São evidentes neste estudo, as mudanças na concepção sobre os espaços de aprendizagem e valorização do território em que os alunos vivem, mas que não estavam inseridos nele.

A escola de alguma maneira trouxe os alunos para uma apropriação destes espaços da cidade que não eram vividos pelos estudantes. Arroyo (2013) corrobora com esta questão quando nos diz “O espaço visto de longe pode ser poético e formoso, o espaço vivido é outro. Este está presente nos currículos e no material didático? A disputa por sua inclusão está posta no território dos currículos” (ARROYO, 2013, p. 334).

Em se tratando de Ouro Preto, acontece que os espaços da cidade aparecem e estão nos livros didáticos, mas ao mesmo tempo ocorre que eles estejam distantes de quem neles vive o seu dia a dia, sem se apropriar, sem se sentir pertencente àquele território. É este pertencimento que não aparece nos currículos formais.

Assim como discutir tempos e espaços na Educação Integral a abordagem sobre o atendimento aos alunos é de importância para pensar sobre a oferta do programa nas escolas articulado com outros espaços de aprendizagem.

Um apontamento a ser feito sobre o trabalho dos professores e a experiência com Educação Integral na escola pesquisada, diz respeito ao fato de que muitos entrevistados mencionaram um destaque para a equipe, seja num trabalho colaborativo ou na baixa rotatividade de profissionais que atuam na Educação Integral, fazendo com que a equipe tenha um entrosamento maior, elemento este considerado importante para que as atividades do programa se desenvolvam com êxito na escola.

Um outro ponto que eu destaco é o empenho dos professores, o amor na Educação Integral aqui da escola. Por exemplo, tem

professor que já ficou um mês sem trabalhar esperando o integral começar, mesmo com a oportunidade de trabalhar em outras escolas. Mesmo os professores que saem daqui porque não tiveram oportunidade de pegar naquele ano deixam claro que querem voltar. Os novatos se deixam contagiar também, esse ano mesmo alguém falou com uma das meninas que queria que ela trabalhasse em outra escola e ela disse que não, que queria trabalhar na Educação Integral do Marília, então esse empenho, essa união entre eles e a alegria dos meninos, isso me dá forças e faz com que eu tenha convicção de que vale a pena a Educação Integral aqui na escola (GESTOR 1, 2017).

a gente tem uma vantagem que a nossa equipe esta há três anos juntos, por enquanto mudou só uma professora, mais isso também ela já chegou a apanhou a equipe montada, tudo montado então não ficou diferente para trabalhar, então é isto e a cada dia é isto. Vários projetos, levando estes meninos para rua e trazendo o pessoal da rua para cá, pedindo ajuda, e vamos ver o que vai dar! (PROFESSOR COORDENADOR, 2017).

Aqui a gente faz o planejamento lá no início e vai acompanhando. Nós sentamos juntos, pensamos, planejamos o que vai ser, como vai ser, eu acho que isso é importante porque não é um trabalho isolado, é em equipe. Eu vejo isso como um destaque porque se a gente não planeja, nada sai. E partindo do pressuposto de que o planejamento é tudo para as nossas atividades e tudo que a gente faz, eu acredito que esse seja o diferencial para conseguirmos realizar tudo e dar certo (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 4, 2017).

Acho que os professores são muito compreensivos um com o outro, não existe rixa. Eu nunca trabalhei em um lugar em que houvesse isso e é um ponto muito importante na educação, porque assim trabalhamos juntos, porque não é um só que dá ideia, é todo mundo e deve haver essa escuta entre os professores, coordenadores. Eu acho eu precisa disso, eu penso muito sobre educação, escola, o que eu já trabalhei e vejo que o trabalho é muito influenciado por isso (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 3, 2017).

Nesse ínterim, a pesquisadora Isa Maria Guará destaca a importância de uma articulação da equipe, legitimando o trabalho da proposta de Educação Integral e Integrada:

A integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima. Considerando os objetivos colimados pelos que se propõem a programar as ações públicas de Educação Integral, todo esforço deve ser empreendido no sentido de sustentar a integração dos projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções para

que, de fato, se consiga assegurar uma política pública regular e permanente (GUARÁ, 2006, p.19).

As referências dos entrevistados sobre o que Guará (2006) chama de integração, dá contornos para o desenvolvimento do programa na escola que demonstra envolvimento de todos os sujeitos, que se comprometem participando ativamente e se esforçando para garantir a implementação da política na escola.

Outros autores constataam que a implementação das políticas públicas educacionais perfaz a trajetória de efetivo sucesso em sua realização quando os sujeitos acolhem ou não a demanda da proposta indicada.

Para Conde (2012) a implementação de uma política pública é o momento da ação, o lugar onde acontecem as coisas e a dificuldade está nas múltiplas variáveis que compõem o contexto, por exemplo se os atores envolvidos estão engajados no programa e conhecem as metas e objetivos. Para o autor “Na prática, quem ‘faz’ a política são os implementadores.” (CONDÉ, 2012, p. 91), ele completa nos dizendo que as dificuldades são muitas no processo de implementação de uma política pública, ou porque as incertezas do processo existem naturalmente ou porque as políticas são realmente muito complexas, mas mesmo assim algumas situações podem ser previstas quando ocorre sua implementação.

Mainardes (2006) também nos esclarece sobre o contexto da prática na implementação de políticas, segundo suas palavras existe uma influência ativa de professores e profissionais no desenvolvimento das políticas educacionais, as interpretações e reinterpretações que estes sujeitos fazem provocam conseqüências à política, para o autor “o que eles pensam e no que eles acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p.53).

Levando em consideração estes pensamentos sobre a participação dos atores envolvidos na implementação de políticas, vê-se que o envolvimento da equipe, bem como a apropriação de objetivos claros para o sucesso de uma política são cruciais para que na prática seja possível a concretização de programas. Nesta contextura, Mainardes (2006) completa dizendo:

A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes

contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

O trabalho em equipe foi mencionado pelos professores, com destaque para a união do grupo, empenho e apoio da direção, como fatores importantes para a prática e realização do programa na escola. Uma das professoras fala que nunca havia trabalhado em um lugar onde os professores se ajudam e não existem rixas entre eles:

Acho que os professores são muito compreensivos um com o outro, não existe rixa. Eu nunca trabalhei em um lugar em que houvesse isso e é um ponto muito importante na educação, porque assim trabalhamos juntos, porque não é um só que dá ideia, é todo mundo e deve haver essa escuta entre os professores, coordenadores. Eu acho, eu preciso disso, eu penso muito sobre educação, escola, o que eu já trabalhei e vejo que o trabalho é muito influenciado por isso. (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 3, 2017).

Guará (2006) também entende a educação por meio de relações saudáveis e respeitadas, quando escreve:

A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume o papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

Estas relações além de favorecerem o convívio, refletem na ação com os alunos se transformando em mote para o desenvolvimento de um trabalho de sucesso, em que os sujeitos estejam motivados e se sintam bem no ambiente de trabalho.

A análise sob o viés dos tempos e espaços escolares a partir dos instrumentos de pesquisa selecionados levaram à delimitação de algumas questões mais relevantes. Podemos perceber que a ideia de tempos na Educação Integral vem sendo paulatinamente superada pela equipe da escola, isto fundamentado pela realização de um trabalho colaborativo da equipe e pela opção do trabalho com projetos. Agregada a esta observação está a percepção de que existe uma sintonia dos atores envolvidos no processo de execução do programa, desde a gestão até professores e alunos, manifestado pela satisfação na execução do trabalho com a Educação Integral e Integrada da escola. Também vinculada à ideia do trabalho com

projetos e bom funcionamento da equipe, está a utilização dos espaços, otimizados dentro e fora da escola na medida das condições diárias e desafios cotidianos.

Prosseguindo na análise dos fundamentos da pesquisa, contemplamos a seguir o segundo sub tópico que discute a perspectiva da Cidade Educadora.

2.4.2 Reflexões sobre a perspectiva da Cidade Educadora como apoio para o desenvolvimento das atividades na escola

Um dos propósitos da pesquisa foi o de trazer a perspectiva da Cidade Educadora para compreensão de como a escola Marília de Dirceu faz a gestão da política pública de Educação Integral.

É neste eixo de análise reunimos algumas proposições a partir dos dados da pesquisa, referenciais teóricos e percepções sobre a questão. Nas transcrições das entrevistas são perceptíveis as relações de como e com que frequência acontecem as saídas dos alunos para outros espaços, para além dos muros da escola, também trabalhados no eixo que analisou a utilização dos espaços pela escola.

Retomamos aqui as saídas dos alunos para além dos muros da escola e em que medida estas saídas se articulam com o conceito de Cidade Educadora abordado pela pesquisa.

Alunos e professores demonstraram que o hábito de sair da escola é algo corriqueiro e natural, um costume. Os deslocamentos acontecem com tranquilidade por parte de todos, situação percebida e relatada no diário de campo, quando como pesquisadora acompanhei a saída destes alunos e professores para atividade de recreação no Adro das Dores e no Cortejo em homenagem à Marília de Dirceu.

Este costume e naturalidade com o espaço da rua pode nos remeter ao que Moacir Gadotti diz sobre a cidade que educa: “na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover pela cidade, caminhar muito por nossas ruas”. (GADOTTI, 2006, p. 139).

Houve nas entrevistas realizadas considerações referentes à importância educacional do programa realizado pela equipe da escola, o entrevistado reflete que mesmo enfrentado problemas na gestão o destaque está na formação do aluno e completa dizendo:

A gente não pode negar o ponto principal que aí eu estou lá dentro da casa da família, a importância da família, isso é um ponto que deve ser citado, porque ajuda para os filhos dessas famílias é muito grande, a felicidade é muito grande. Agora o ponto educacional é aquilo que eu já falei o tempo todo, é a formação integral do aluno, lógico que tem problemas, as vezes problemas de recurso e outras coisas, mas a formação dele mesmo, a relação dele com a escola, com os colegas o dia inteiro e o espaço que é oferecido para eles de passeio, de conhecer a cidade é de suma importância. (GESTOR 2, 2017).

Foi unânime entre os entrevistados dizer que os deslocamentos são feitos a pé pelos alunos e professores, e que não existe transporte para realização das atividades nos espaços extraescolares.

A locomoção dos estudantes transcorre, então, a pé, dada a especificidade de localização da escola - que se encontra em ponto privilegiado, num entorno bastante rico em termos equipamentos urbanos e espaços coletivos, relatado nas entrevistas:

a nossa escola acaba sendo privilegiada estamos num raio de 100m, 150, temos uma fundação de arte, um clube, várias entidades culturais, tudo aqui muito próximo, que ajuda, facilita levar essas crianças até lá, já que o espaço aqui é muito pouco sempre, é um outro problema que o espaço é muito pouco. (GESTOR 2, 2017).

somos muito privilegiados por poder ir com os meninos nesses espaços interessantes que são próximos de nós, como a minas e as igrejas históricas. Tudo é muito perto e por isso o nosso leque de visitação é muito grande e por isso a localização é um ponto positivo (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

Interessante notar na fala da equipe de professores que eles se sentem privilegiados por pertencer a uma cidade rica em contexto cultural e histórico, para eles é uma “sorte”, um “privilégio” ter a cidade de Ouro Preto como cenário para os deslocamentos. Portanto, essa oportunidade não pode ser deixada de lado, porque em alguns excertos identificou-se que os estudantes não conhecem a cidade em que vivem:

Eu vejo que a criança está observando, conhecendo o mundo, porque a gente passa pelo trajeto todo dia aí você pergunta “onde fica tal coisa?”, e eles não sabem. Então, quando você sai, você põe a criança para observar onde ela vive. Porque a gente mora em uma cidade e não conhece a cidade. Então quando você sai, você coloca o aluno para observar, de fato, a sua cidade, admirar a sua cidade, então, a gente vê que quando os meninos saem eles falam: “Olha, não sabia que tinha isso”, “Olha, que interessante”. Eu acho muito

legal (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2, 2017).

Então a intencionalidade a partir daquele momento foi de fazer com que os alunos se identifique, se reconhecerem na cidade que eles moram e conhecerem estes espaços. Nós percebemos que vem gente do mundo inteiro vindo visitar Ouro Preto e quem mora na cidade não participa e não conhece a própria cidade, ou seja, há vários pais destes alunos que não tem o costume de participar dos eventos culturais da cidade. Com isto a intenção foi apresentar para estes alunos a própria cidade, mostrando que para além do centro comercial a cidade oferece outros atrativos, nós em momento nenhum saímos com os alunos sem alguma intencionalidade (PROFESSOR COMUNITÁRIO, 2017).

É importante ponderar, também, que em outras instituições escolares a possibilidade de deslocamento com os alunos pode ser menor ou ainda necessitar de transporte para realização de atividades em espaços extraescolares. Em qualquer contexto, seja de múltiplas possibilidades ou de restrições. é fundamental o mapeamento dos equipamentos que podem favorecer à utilização de espaços.

É importante conjugar essa intenção em fazer os alunos se reconhecerem no território vivido com a concepção de Arroyo (2013) sobre “as lutas pelo direito à história-memória-identidade coletivas” (ARROYO, 2013, p. 330) para o professor estas lutas não significam as mesmas coisas em todos os coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo ou periféricos. O direito à história-memória-identidade dos coletivos pertencentes à escola deve ser pensado com especificidade, visto que a cidade se movimenta em meio ao turismo, à universidade e mineração acolhendo aos estrangeiros atenção e respeito, mas que por vezes não se manifesta na mesma intensidade com os nativos da cidade.

Segundo a descrição dos professores e também por meio do acompanhamento e observação, para movimentação dos alunos, eles se organizam em duplas. Os professores se dividem no princípio, meio e final da fila e todos caminham por passeios, estreitos ou não, atravessam ruas e chegam ao local definido, o retorno acontece de igual maneira. Para a equipe esta é uma forma de trabalhar e ensinar os alunos a conviver entre si e na cidade, é uma estratégia em que um ajuda o outro, um aluno cuida do outro:

Antes de sair nós sempre repassamos as regrinhas básicas, nós saímos sempre em duplinhas, para que cada um cuide da sua dupla e sempre na calçada, essas orientações básicas do tipo, não pode

correr na rua e os professores a gente distribui entre eles na fila, uns na ponta, outros no meio e um cobrindo na parte de trás [...]. Eu acho que agora já é mais natural, eles já esperam as saídas semanal, eles já veem essas saídas como parte das atividades do horário integral, fazendo parte da rotina deles (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

A gente faz uma fila com os meninos de mãos dadas, de dois em dois e vamos a pé, tudo a pé. Até chama atenção, as pessoas tiram fotos, acham até bonito. Eles vão cantando músicas (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 3, 2017).

Nesta lógica, Moacir Gadotti (2009) exemplifica com a experiência constatada pelo Programa Bairro-Escola¹¹ do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, “Ao andar pelo bairro, as crianças, acompanhadas por um monitor, podem enxergar coisas que não estavam enxergando. Onde passa uma criança, o ambiente muda, o espaço da cidade muda” (GADOTTI, 2009, p. 72).

Há uma sistematização de saídas com os alunos, sempre acontece as quartas-feiras como confirmado em várias entrevistas:

Todas as quartas-feiras nós fazemos esses passeios já planejados e orientados, esporadicamente também costumamos ir a outros espaços, como por exemplo, agora na semana da criança, a gente vai hoje mesmo ao adro da igreja das dores para fazer uma recreação, lá é sempre usado com essa função de recreação, por ter um espaço bom e ser próxima da escola. Também costumamos ir à biblioteca pública, mas cada professor que organiza dentro da sua oficina, no morro da forca, dentro dessas quartas-feiras, tem as visitas aos museus (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

Toda quarta-feira nós temos o projeto "Conhecendo a minha cidade", então sempre saímos, exceto quando está chovendo. As vezes temos outros dias além de quarta, eu, por exemplo, combino de os levar nas Dores, então toda semana tem. A gente combina e sai em conjunto com todos os professores (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 3, 2017).

Uma vez por semana. Toda quarta a gente sai. Toda quarta mesmo. Agora, nessa semana das crianças nós já saímos. Hoje a gente sairia, mas por causa do tempo, né! Quando esta chovendo é que não da pra gente sair, mas essa semana especial nós sairíamos umas três vezes (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 3, 2017).

¹¹ “O Programa Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu teve início em 2005, inspirado nos princípios da Cidade Educadora, identificando lugares e mobilizando pessoas para o processo de educação e construção da cidadania.” (GADOTTI, 2009, p.69)

Sobre a experiência de cada um com as saídas, a fala é sempre positiva e se relaciona a uma oportunidade ímpar na trajetória educativa dos estudantes, são apontadas questões sobre o comportamento dos alunos tanto no percurso, quanto em atitudes dentro de prédios e instituições visitadas por eles, entende-se que os alunos passam a agir de maneira assertiva sobre as saídas, como revelado no trecho a seguir:

quando você mantém uma pessoa presa ela nunca vai saber como se comportar lá fora. A experiência que eu tenho é que os meninos vão aprendendo a comportar em outros lugares, além do conhecimento. Eles já não são mais aquele passarinho preso que quando você solta fica doido, faz tudo errado lá fora e quer aproveitar tudo ao mesmo tempo, para eles já é natural, já é normal, então esse aprendizado de como me comportar em um museu, um cinema. É gratificante, para mim essa experiência é muito válida (GESTOR 1, 2017).

A integração entre a escola e a comunidade, não significa um simples deslocamento de dentro para fora da escola, e é neste sentido que a movimentação dos estudantes para além dos muros da escola deve acontecer. Segundo documento da Série Mais Educação (2011):

sair da escola não quer dizer simplesmente aprender conteúdos curriculares em outro lugar, com uma aparência mais atrativa e moderna. Significa ir mais longe e abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade passem a ser parte integrante do trabalho sistemático da escola (BRASIL, 2011, p. 20).

As saídas ainda estão condicionadas ao clima: existe um planejamento para uma atividade externa que é impedido por motivo de chuva, mas consta tanto nas declarações dos professores quanto nas observações e nos registros, que as saídas são semanais e se flexibilizam conforme o clima e as possibilidades da semana.

O aproveitamento dos espaços da cidade começou de forma espontânea e pouco sistematizada, devido ao funcionamento de quatro turmas em apenas três salas de aula. A gestão declara nas entrevistas que:

Em relação ao espaço a gente explora tudo, tudo que nós temos dentro da escola, mas infelizmente é muito pouco, então a gente também usa entorno da escola, a cidade em si, tanto é que foi um desafio para a gente muito bacana, porque no ano passado, dois

anos nós funcionamos com três salas e quatro turmas. A nossa proposta é fazer com que o aluno esteja em vários lugares, frequente e conheça vários lugares, então três salas foram suficientes, a gente se organizava para dar tudo certo (GESTOR 1, 2017).

A partir de uma ação empreendedora da gestão e com a experiência das saídas dos alunos, a sistematização de itinerários urbanos foi tomando contorno na escola.

Consoante com as observações realizadas e entrevistas concedidas, adaptações com relação ao clima e com arranjos feitos em caso de impossibilidade de realização da atividade conforme a previsão com os alunos. Pode-se apresentar com maior clareza, pelo quadro a seguir, a utilização dos espaços da cidade pelos estudantes com atividades da Educação Integral, bem como as instituições que agregam parcerias e realização ações diversificadas com os alunos

Quadro 8 - Espaços e Instituições da cidade utilizados pela escola

Espaços/Instituições da cidade	Atividade
Adro das Igrejas	Recreação, Declamação de Poesia
Ruas, pontes e praças	Cortejo de Poesia, recreação
Museu, Casa de Cultura	Cortejo de Poesia
OPTC	Esporte e lazer
FAOP	Arte e cultura
Biblioteca Pública	Arte e cultura
Hortas da comunidade	Educação Ambiental
Estação Trem da Vale	Cultura
Mina de ouro	Cultura
Morro da Forca	Soltar pipa
Fundação Aleijadinho	Artesanato
PIBIB UFOP – Artes Cênicas	Teatro
Professora Voluntária	Memória, cultura e história.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações recolhidas nas entrevistas e observações (2017).

A equipe de trabalho da escola afirma que há um planejamento sistemático das atividades feitas em espaços urbanos e que estas se conectam ao macrocampo de cada professor, seja por meio da observação e olhar dos alunos ou através dos registros que eles realizam após as atividades já em sala de aula.

Nota-se que não há improvisação no que diz respeito às saídas com os alunos, visto que existe um para quê, um por quê nestas atividades. Os professores afirmaram a intencionalidade pedagógica feita com o planejamento: o que ocorre em determinadas circunstâncias são flexibilizações relativas à utilização destes espaços, como por exemplo decidir se as saídas irão ocorrer com todas as turmas

ou com parte dos alunos, se o tempo colabora ou haverá necessidade de alteração de dia daquela atividade.

Um planejamento deve ser capaz de ser flexibilizado conforme as intempéries do dia-a-dia. Mas para isso deve-se ter objetivos claros a serem alcançados e estratégias que sejam capazes de alcançar o que se propõe, levando em consideração sempre, a importância de análise nas tomadas de decisão. Tanto para planejar, quanto para decidir sobre quais os rumos o planejamento deve seguir a fim de que a proposta seja consolidada, o trabalho em equipe, via escuta dos envolvidos, minimização dos impactos e gestão democrática, devem ser cogitados.

Para professores e gestores, os sujeitos da comunidade escolar veem os deslocamentos com os estudantes positivamente, os pais são previamente comunicados que as saídas no entorno da escola ocorrem com frequência e assinam um termo de compromisso no ato da matrícula, que fica arquivado nas pastas dos alunos, disponível na escola.

Algumas atividades do Integral ocorrerão em áreas externas – no entorno da escola como bairro Antônio Dias, Santa Efigênia e Dores – a assinatura deste documento autoriza essas pequenas saídas. Em caso de saídas mais distantes, será enviado bilhete específico de autorização (ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU, 2017).

A assinatura do Termo estabelece entre a escola e as famílias dos alunos uma relação comprometida com as diretrizes indicadas pelo programa e responsabilidades entre os pares sobre horários e atividades, sobre o material a ser utilizado e sobre atitudes assertivas da família com seus filhos, ressaltando que o diálogo é o melhor caminho para a educação seja em casa ou na escola.

Além disso, foi possível observar através das entrevistas quais as intenções pedagógicas são trabalhadas com os alunos, quando atividades que utilizem a cidade como pano de fundo para desenvolvimento de aprendizagens são realizadas.

Contudo, quando questionados sobre a intencionalidade pedagógica das ações na utilização dos espaços para além dos muros da escola, relacionadas ao conceito de Cidade Educadora, a ideia está presente nos objetivos pedagógicos das saídas com os estudantes, mas o conceito em si não é de domínio de todos os entrevistados.

A reprodução das entrevistas demonstra que existe uma intenção na saídas dos alunos que vai para além da falta de espaços na escola, mas não reflete

especificamente o conceito de Cidade Educadora como perspectiva principal destas saídas e aproveitamento dos equipamentos da cidade.

Fazer com que os alunos se identifiquem, se reconhecerem na cidade que eles moram e conhecerem estes espaços. Nós percebemos que vem gente do mundo inteiro vindo visitar Ouro Preto e quem mora na cidade não participa e não conhece a própria cidade, ou seja, há vários pais destes alunos que não tem o costume de participar dos eventos culturais da cidade. Com isto a intenção foi apresentar para estes alunos a própria cidade, mostrando que para além do centro comercial a cidade oferece outros atrativos, nós em momento nenhum saímos com os alunos sem alguma intencionalidade (PROFESSOR COORDENADOR, 2017).

Quando a gente traz os meninos de volta para a escola eu procuro ver o que eu posso puxar, enquanto apoio pedagógico, até mesmo na memória, nos registros, ver como eles estão pensando sobre isso, para fazer um retrato daquilo que eles estão vendo, até para termos um retorno do quanto eles estão crescendo ou se eles estão indo só por ir, se realmente esse trabalho está trazendo retorno para a escola. Então sempre faço um registro de memória, com desenhos, escrita, da maneira que eu entendo que eles dão conta (PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 4, 2017).

Primeiro é fazer com que eles entendam onde estão, onde vivem. Como eu falei, Ouro Preto é uma cidade riquíssima em história, tanto que pessoas de outros países vem visitar e muitos dos meninos, que moram aqui, correm o risco de não conhecer. Então, a intenção é conhecer a história, a história do nosso país é totalmente ligada a Ouro Preto, muitas coisas nasceram aqui, portanto é adquirir conhecimento mesmo e, como eu falei, é a criança entender como se comporta em determinados lugares, entender que se eu chego em um museu eu olho e não toco, por exemplo. Esses meninos se tiverem a oportunidade de conhecer outros lugares vão saber comportar lá dentro. Isso tudo é trabalhado antes deles saírem. É saber caminhar na rua, na calçada, coisas simples. É saber encontrar com uma pessoa e dar um sorriso, dizer "oi", são valores. É muito amplo o que ele adquire nessa saída da escola (GESTOR 1, 2017).

A coisa não pode ficar "passeou, voltou e acabou". Agora é lógico que isso vai variar um pouco dentro da característica do coordenador do grupo, porque é ele quem está na frente, a direção dá o apoio, mas não pode estar ali o tempo todo, vigiando, cobrando. [...] Os trabalhos são feitos depois, pelo menos assim, a intenção é que eles conheçam a cidade, que se sintam pertencentes a cidade, aquele universo, aquele local, esse sentido de pertencimento e depois a gente acaba utilizando esse olhar deles dentro das oficinas, dentro das nossas aulas (PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1, 2017).

O documento da série Mais Educação organizado por Jaqueline Moll (BRASIL, 2011) enfatiza que o papel dos profissionais da educação é essencial para chamar atenção dos familiares, estudantes e membros da comunidade para os valores de direitos e deveres mútuos, respeito às diferenças e preservação ambiental, transmitidos pela Cidade Educadora. Para a educadora, “isso ajuda às crianças, jovens familiares e membros da comunidade a se perceberem como aprendizes permanentes e a envolver-se ativamente com este processo” (BRASIL, 2011, p. 10).

Nas palavras de Gadotti, existem muitas possibilidades educativas na cidade, “A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’” (GADOTTI, 2006, p. 134). Sendo assim a utilização destes espaços pela equipe de Educação Integral e Integrada da escola, são significativas e pertinentes às possibilidades que a cidade apresenta como espaço educativo.

Os excertos compõem um conjunto de observações relevantes. Tanto para verificarmos a intenção das saídas dos estudantes e o que o é feito a partir destas visitas, quanto para indicar que a ideia da Cidade Educadora se faz presente nestas intenções pedagógicas, mesmo que tratadas de maneira inconsciente pelos educadores.

Quanto à relação dos profissionais com o conceito de Cidade Educadora, as falas são reveladoras, embora as experiências e resultados com as saídas dos alunos sejam convergentes para o trabalho em uma cidade que educa, o grupo de professores em sua maioria absoluta, não conhece ou não se sente seguro para discorrer sobre o conceito de Cidade Educadora. Muitos professores foram categóricos em dizer que não conhecem o conceito ou nunca ouviram dizer, outros se arriscaram em associar as palavras à alguma possibilidade de definição do conceito.

O fato de os profissionais não terem se apropriado do conceito de Cidade Educadora, não está distante do que foi observado no PPP da escola. As relações das atividades desenvolvidas no âmbito da Cidade Educadora, também não foram evidenciados no documento de referência da escola, o que provoca um efeito cascata na apropriação do conceito pelos professores e gestores.

A relação dos educadores da escola com a concepção do termo não se faz pelos princípios fundamentais do conceito de Cidade Educadora presente nas

teorias e em estudos sobre a questão, mas é notável pela práxis vivenciada por uma rotina de saídas e utilização dos espaços para além dos muros da escola.

Acerca das reflexões sobre a perspectiva da Cidade Educadora como apoio para o desenvolvimento das atividades na escola, ponderamos algumas considerações substanciais a este respeito.

A escola utiliza equipamentos urbanos como alternativa para enfrentamento das questões sobre espaços de aprendizagem, a utilização destes espaços extraescolares está relacionada à projetos desenvolvidos pela equipe, que são planejados e desenvolvidos nos macrocampos em que cada professor atua.

Embora a ocupação desses espaços ocorra, esteja atrelada ao planejamento dos projetos e seja percebido através das entrevistas, o conceito de Cidade Educadora não é apreendido, tampouco está explícito e vinculado ao PPP da escola examinada. A apropriação do conceito pouco se revelou nas entrevistas, e não apareceu em referências dos documentos da escola que norteiam a proposta, disponíveis para a pesquisa.

As observações realizadas neste capítulo são subsídios para composição do capítulo 3, que pretende elaborar o Plano de Ação para dar sustentabilidade à política pública de Educação Integral e Integrada na valorização do território.

3 PARA SUSTENTAR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO: UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Foi o objetivo delineado nesta pesquisa propor um PAE que se configure como instrumento de apoio para a SRE de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral aos pressupostos da Cidade Educadora.

Diante do referido objetivo, os capítulos 1 e 2 deste trabalho foram, respectivamente, organizados de modo a descrever a política em tela e de que forma o conceito de Cidade Educadora se estabelece nos níveis nacional, regional e local de gestão da política e analisar, com base em pressupostos teóricos sobre a Educação Integral, a relação estabelecida entre a gestão da Política Pública de Educação Integral implementada na escola pesquisada e os pressupostos da perspectiva da Cidade Educadora.

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória da Educação Integral ao longo dos anos no Brasil, suas concepções e fundamentações, bem como o desenho que essa política tomou nos territórios do estado de Minas Gerais, especialmente nos contextos da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e da escola investigada.

O interesse pela pesquisa na escola Marília de Dirceu ocorreu pelo fato de que mesmo a escola apresentado alguns empecilhos para oferta do programa, a organização definida por eles sempre demonstrou possibilidades de atuação com os estudantes, aliadas à perspectiva da Cidade Educadora. Os elementos constitutivos que subsidiaram a pesquisa foram adquiridos, também, por meio da observação *in loco* na escola estudada. Essa observação deu sustentabilidade à investigação e apontou caminhos possíveis para a questão colocada.

O uso dos espaços intraescolares e, principalmente, os espaços extraescolares para desenvolvimento das atividades escolares na Educação Integral é uma das inquietações que perpassam a discussão deste trabalho. Nesse sentido, as estratégias de utilização dos tempos e espaços escolares na Educação Integral foi motivo central para a definição da escola, objeto da pesquisa.

O capítulo 2 analisou a utilização dos espaços extraescolares na escola Marília de Dirceu além de investigar como esses espaços constituem-se como peças fundamentais para a implementação da Política Pública de Educação Integral, que

pretende contribuir para a melhoria da qualidade na educação. O foco da análise teve como proposta os seguintes eixos: i) refletir sobre questões de tempo e espaço na escola; ii) analisar o conceito de Cidade Educadora.

Para a construção da análise, definimos os instrumentos a serem utilizados no trabalho de campo, quais sejam: entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da política e roteiro de observação de campo. Esses instrumentos alinharam-se à fundamentação teórica, compondo o arcabouço para a análise dos dados da pesquisa e posterior proposta de ações.

Por meio dos excertos das entrevistas e das observações realizadas no diário de campo, foi possível identificar pontos de relevância que coadunam com a questão norteadora que fundamentou todo o percurso proposto neste estudo de caso, facilitando estabelecer, neste capítulo, ações vinculadas a esses pontos. Portanto, a proposta de intervenção elaborada neste capítulo constitui-se a partir das percepções e relatos da gestão e da equipe escolar.

Retomando o terceiro e último objetivo específico estipulado para a pesquisa, que é pensar em estratégias que faça uso dos espaços extraescolares e da cidade para contribuir com a implementação da política pública de Educação Integral na SRE, a proposta deste Plano de Ação Educacional tem a intenção de se configurar como instrumento de apoio para a SRE de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral aos pressupostos da Cidade Educadora.

As propostas são organizadas em ações que serão executadas na esfera regional, visto que, a partir dos dados coletados, foram pensados procedimentos para que a SRE possa divulgar e sugerir práticas no âmbito da Educação Integral e Integrada às escolas. As escolas que já ofertam o programa podem aprimorar as práticas com base nas propostas aqui elaboradas. Quanto às escolas que ainda não fizeram adesão ao programa, as ações podem servir de estímulo para que os desafios impostos pelo programa sejam enfrentados com ações razoáveis no contexto escolar.

Foram desenvolvidas quatro ações propositivas que abrangem os dois eixos de análise delineados no texto, acima apresentados. As ações estão relacionadas ao que foi identificado como potencialidade ou não no desenvolvimento das atividades realizadas pela escola. Desse modo, após os dados terem sido

identificados, as ações propositivas foram reunidas, a fim de que a atuação da superintendência possa ser viável.

A seguir, apresentamos o quadro 9 com o resumos dos dados da pesquisa e com as ações propositivas considerando os dois eixos de análise:

Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
Tempo e Espaço na Educação Integral	Progressão na concepção de tempos escolares, fundamentado pelo trabalho em equipe e pelo desenvolvimento de projetos	(1) Estudar, conhecer e se apropriar dos conceitos de Cidade Educadora, Educação Integral e das diretrizes estaduais e nacionais que configuram o Programa de Educação Integral e Integrada.
	Utilização de espaços intraescolares (fora da sala de aula) e extraescolares (para além dos muros da escola).	
	Sintonia entre a equipe de professores, coordenador e gestores.	
	Satisfação da equipe em realizar os trabalhos na Educação Integral e Integrada.	
A Perspectiva da Cidade Educadora	O conceito de Cidade Educadora não é conhecido pelos sujeitos da pesquisa, embora seja reconhecido em suas práticas cotidianas.	(2) Desenvolver projetos com o foco na interdisciplinaridade, nos tempos e espaços de aprendizagem, na Cidade Educadora com intencionalidade pedagógica
	Inconsistência entre o PPP da escola e as diretrizes da Educação Integral e Integrada e do conceito de Cidade Educadora.	
	Planejamento dos projetos e atividades relacionados aos macrocampos e à utilização de espaços da cidade.	
	Falta de formação continuada para que o professor possa trabalhar com Educação Integral e Integrada.	
		(3) Buscar parcerias, através do mapeamento de espaços e instituições em cada território, com foco na intersectorialidade e na cartografia do território.
		(4) Desenvolver equipes de trabalho por meio do diálogo e do envolvimento entre os atores que sustentam o programa na escola

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Os dados identificados, e apresentados de forma resumida no quadro 9, sinalizam para o alcance da resposta sobre a questão-problema proposta pela pesquisa, que foi a de compreender como a Escola Estadual Marília de Dirceu faz uso dos espaços na Educação Integral sob a perspectiva da Cidade Educadora, na medida em que sintetizam questões postuladas pelos instrumentos adequados à pesquisa.

A definição das ações propositivas corrobora para que sejam elaborados procedimentos a serem recomendados, pela equipe de coordenação do eixo de

Educação Integral e Integrada da SRE, a outras escolas da circunscrição de Ouro Preto que ofertam o programa, com o propósito de implementar a política pública discutida aqui, na perspectiva da Cidade Educadora, ampliando possibilidades de tempos e espaços escolares na aprendizagem do estudantes.

Com caráter propositivo, o capítulo 3 estrutura-se no Plano de Ação Educacional, constituído a partir da investigação realizada. As ações propostas nesta etapa pretendem divulgar estratégias para outras escolas que enfrentam o desafio da falta de espaços escolares, possibilitando alternativas para a ampliação de espaços para aprendizagem, sob a perspectiva da Cidade Educadora.

A proposta do Plano de Ação Educacional será representada no tópico posterior.

3.1 Um Plano de Ação Educacional como possibilidade para o enfrentamento dos desafios da Educação Integral e Integrada

O PAE foi construído de forma a referenciar os dados coletados na pesquisa, os autores que se dedicam ao estudo do tema, e as propostas de ação a serem realizadas são fundamentadas pelo uso da ferramenta 5W2H.

A ferramenta utilizada é de uso comum ao meio empresarial, administrativo e empreendedor. Em processos produtivos, segundo Lisboa e Godoy (2012), o método “permite identificar as rotinas mais importantes, detectando seus problemas e apontando soluções.” (LISBOA; GODOY, 2012, p. 32).

Complementando este entendimento, Bento (2017) explica que “o método 5W2H é utilizado para desenvolver o plano de ação e tomada de decisões, sendo muito utilizado em processos de gestão administrativa dentro de uma empresa.” (BENTO, 2017, p. 2).

Outras áreas também utilizam a ferramenta. Observa-se o uso desta metodologia para elaboração do Plano de Ação aplicado à pesquisa, conforme relata Silva E. (2004), ao afirmar que com esta ferramenta “você está pronto para sintetizar sua ideia para a monografia/dissertação/tese” (SILVA E., 2004, p. 8) Segundo a autora, esse é um caminho para auxiliar na elaboração de um projeto de pesquisa, traçando uma alternativa para o alcance dos objetivos.

Dessa maneira, a metodologia pode ser aplicada não só para elaboração do projeto, mas para identificar problemas que a pesquisa elucidou, auxiliando na busca

pelas soluções das questões analisados por um estudo de caso como este, por exemplo, em que se coloca em prática o Plano de Ação Educacional.

A base desta metodologia consiste em responder a um conjunto de sete perguntas em inglês: What? Why? Where? When? Who? How? How much? As letras iniciais e a quantidade de palavras formam a sigla 5W2H, que, traduzidas para o português, dão sentido e significado ao plano de ação.

Na pergunta “O que?” são apresentadas as etapas do plano, as ações a serem executadas ou o problema a ser solucionado. O “Por que?” deve justificar os motivos pelos quais aquela ação precisa ser executada. O “Onde?” define o local no qual os procedimentos serão executados. O “Quando será feito?” apresenta informações sobre o momento em que serão realizadas as ações, imprimindo uma ideia de tempo. O “Quem?” estabelece os responsáveis pela execução do que foi planejado.

As duas últimas perguntas configuram-se em “Como?” e “Quanto?” As duas últimas perguntas da metodologia explicam de que maneira as ações serão colocadas em prática, a fim de que sejam alcançados os objetivos traçados e prevê quanto custará a ação, delineando a disponibilidade financeira para execução da atividade.

São perguntas essenciais, que, na medida em que são respondidas, pode-se visualizar um mapa das atividades a serem executadas, colaborando para uma sequência de passos que devem ser obedecidas no decorrer do plano. Isso deixa a execução do plano mais fluido, claro e efetivo.

Para assegurar o sucesso na implementação das ações é preciso pensar sobre as causas dos problemas apresentados, não apenas sobre os efeitos destes. Uma ação não deve gerar outros problemas, é fundamental ter a certeza de que ela irá direto ao ponto, caso contrário, a ação deverá ser substituída, a fim de que seus efeitos sejam eficazes para a solução dos desafios propostos.

O quadro, a seguir, apresenta o detalhamento de todas as ações propositivas listadas anteriormente.

Quadro 10 - Ações a serem executadas pela S.R.E Ouro Preto

What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
(1) Estudar, conhecer e se apropriar dos conceitos de Cidade Educadora, Educação Integral, bem como das diretrizes estaduais e nacionais que configuram o programa de Educação Integral e Integrada.	Para apropriação dos conceitos e diretrizes que fundamentam o programa. Isso influenciaria na elaboração de projetos mais robustos e na coerência do trabalho desenvolvido pela equipe de profissionais.	Em quatro polos da Regional de Ensino.	Uma vez por semana, durante quatro semanas.	O analista responsável pelo programa de Educação Integral e Integrada da SRE.	Em reunião pedagógica Com quatro módulos de 6hrs e carga horária total de 24hor.	Custo de deslocamento do analista aos polos.
(2) Desenvolver projetos com o foco na interdisciplinaridade, nos tempos e espaços de aprendizagem, na Cidade Educadora com intencionalidade pedagógica.	Para articular as atividades dos macrocampos, relacionando-as aos conceitos apreendidos, progredindo na concepção de tempos e espaços escolares, com intencionalidade nas ações e aproveitando os espaços da cidade.	Em quatro polos da regional de ensino.	Uma vez por semana durante quatro semanas.	O analista responsável pelo programa de Educação Integral e Integrada da SRE.	Em reunião pedagógica, Com quatro módulos de 6hrs e carga horária total de 24h.	Custo de deslocamento do analista aos polos.
(3) Buscar parcerias, através do mapeamento de espaços e instituições em cada território, com foco na intersectorialidade e na cartografia do território.	Para identificar potencialidades do território de cada escola, ampliando possibilidades educativas e institucionalizando parcerias através da intersectorialidade.	Em quatro polos da regional de ensino.	Uma vez por semana durante quatro semanas.	O analista responsável pelo programa de Educação Integral e Integrada da SRE	Em reunião pedagógica, com quatro módulos de 8hrs e carga horária total de 32h.	Custo de deslocamento do analista aos polos.
(4) Desenvolver equipes de trabalho através do diálogo e envolvimento dos atores que sustentam	Para valorizar o profissional da Educação Integral, promover a formação continuada, criando	Em Encontro Regional de Educação Integral e	3 dias no 1º semestre letivo.	Equipe da Diretoria Educacional da SRE.	Com palestras e oficinas, mostra de	Custo previsto para realização de encontro anual de

o programa na escola.	espaços de discussão das ações realizadas nas escolas e de troca das experiências vividas com diálogos e envolvimento de todos.	Integrada.			trabalhos com carga horária total de 240h.	profissionais da Educação Integral e Integrada da SRE.
-----------------------	---	------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.2 Discriminação das características de cada ação propositiva

Pretende-se, com esta proposta, a disseminação das ações a serem desenvolvidas em toda a regional de ensino de Ouro Preto. Daí a concepção de que elas deverão ser apresentadas às escolas e desenvolvidas com o intuito de ampliar possibilidades com base nos dados identificados no campo desta pesquisa.

Examinando o aporte teórico que subsidiou este estudo, encontramos em Guará (2006) fundamentos para sustentar o plano de ação para o território. Ela estimula a criação de soluções não homogeneizadoras, respeitando os contextos e as possibilidades regionais, sem desconsiderar os estudos e referenciais sobre o tema.

A concretização das propostas expõe os desafios da prática e faz emergir a necessidade de se estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área (GUARÁ, 2006, p. 16).

Sendo assim, a proposta é de que seja feita uma Jornada de Estudos da Educação Integral e Integrada pela SRE, assim que a equipe de cada escola tiver sido formada. Planeja-se que um representante de cada escola possa participar da Jornada e ser, em cada escola, um mediador das ações propostas e estudos feitos durante os dias dos encontros.

A organização da Jornada será feita pela coordenação de Educação Integral da Superintendência em quatro polos, sendo: Acaiaca/Diogo de Vasconcellos, Mariana, Ouro Preto e Itabirito. A divisão por polos diminui os custos da jornada, visto que apenas o analista da SRE faz o deslocamento para o polo e pode atender a um número maior de professores das escolas, gerando menos custos em relação ao deslocamento dos profissionais até a sede da regional.

A carga horária da jornada corresponderá a um total de 32 horas de estudos e orientações, com formação diária de 8 horas. A definição do tempo de formação considera que, em quatro dias, mesmo que não sejam consecutivos, a escola deve se organizar para garantir que um profissional tenha disponibilidade para fazer a formação. Este é outro motivo que corresponde ao fato de terem sido definidas três ações específicas: uma trabalhada a cada dia da Jornada e o outro dia para

fechamento e proposições do encontro. Além disso, os custos, em uma carga horária de 32 horas de formação, seriam perfeitamente viáveis, considerando a situação financeira da regional.

Os custos gerados para o plano são correspondentes à disponibilidade de recursos que cada regional tem para fazer monitoramento das ações correspondentes aos seus eixos de trabalho, seguindo as legislações vigentes que regem o deslocamento de servidores aos seus campos de atuação, não havendo necessidade de solicitação de verba extra para execução dos encontros propostos.

Em quatro semanas seriam formados pelo menos um representante de cada escola como multiplicadores das ações nos seus territórios. As idas aos polos aconteceriam uma vez por semana. Os estudos se realizariam e cada representante teria uma semana para levar os encontros para as escolas fazendo os repasses e fomentando os estudos em cada escola que atua, retornando ao encontro seguinte da jornada com o feedback de como foi a formação e a discussão dos conceitos trabalhados em cada escola.

Pensar sobre a formação dos profissionais da Educação Integral e Integrada é considerar “a perspectiva humanística da educação como formação integral” (GUARÁ, 2006, p. 16), sinalizando para as relações que possibilitam, também, o desenvolvimento do educador. Para Guará (2006), o educador precisa dar sentido ao processo educativo, estimulando a compreensão e dando significado a sua prática, para, assim, desenvolver humanamente seus educandos.

O planejamento das ações na Jornada, a logística, e o material utilizado serão preparados pela analista responsável pelo eixo de Educação Integral e Integrada da ser. A intenção é a de que, após a jornada, os participantes possam ter discutido questões pertinentes ao programa, questões que sejam indispensáveis à prática das ações na escola. A proposta da Jornada será executada no primeiro semestre, podendo, em caso positivo, ser realizada com aprofundamento dos temas em uma segunda Jornada, no semestre seguinte.

As ações e o planejamento das ações, em encontros com os profissionais, serão descritos detalhadamente nos subtópicos seguintes.

3.2.1 Estudo de Conceitos

A ação de estudar os principais conceitos que permeiam o programa de Educação Integral e Integrada tem por objetivo fazer com que os profissionais apropriem-se deles e, a partir deste entendimento, possam atuar com maior segurança e propriedade para aplicar, em seus territórios, os fundamentos da política pública.

A ideia é de que no primeiro encontro da Jornada de Educação Integral e Integrada os participantes tenham acesso a textos que referenciam o conceito de Educação Integral, de Cidade Educadora e às diretrizes gerais, nacionais e estaduais que dão suporte à implementação da política.

Com isso, pretende-se que esses fundamentos possam subsidiar a elaboração dos projetos e colocar toda a equipe trabalhando em consonância ao que propõe a Educação Integral.

Os encontros serão divididos em etapas que serão apresentadas a seguir:

1º momento: partiremos da apresentação dos participantes e da localidade em que cada um atua, com um breve relato de sua experiência no programa e na escola em que trabalha. A dinâmica de apresentação estabelece relações de vínculo e interação entre os sujeitos que fazem parte da formação.

2º momento: em roda, serão trabalhadas as noções que cada um apresenta acerca dos conceitos. Será estimulada a tempestade de idéias (*brainstorm*), para, posteriormente, haver a confirmação, aprimoramento ou desconstrução das hipóteses iniciais, após a leitura e o contato com os textos.

3º momento: apresentação dos fundamentos legais que constituem a proposta de Educação Integral e Integrada. Serão trabalhados excertos de documentos, como a Constituição de 1988, a LDBEN, o PNE, o ECA que configuram o direito e prevêm, em seus textos, a Educação Integral e Integrada. A apresentação poderá ser feita em slides para rápida explanação. O documento orientador da Educação Integral e Integrada da SEE/MG será trabalhado na íntegra, com a subdivisão do texto, que será lido por grupos e apresentado resumidamente, compondo um entendimento coletivo, realizado por grupos distintos.

4º momento: Serão apresentados vídeo(s), em que os conceitos de Educação Integral e de Cidade Educadora sejam problematizados. Após assistirem aos vídeos, os profissionais serão convidados a ter contato com textos de autores

referência sobre o tema para a elucidação dos conceitos. O grupo será dividido em duplas que, após a leitura, irão sistematizar respostas que definam os temas trabalhados. Nesse ponto do trabalho, já será possível conjugar a bagagem de cada um com o que os referenciais pronunciam sobre eles, elaborando, conjuntamente, o que significa a Educação Integral e a Cidade Educadora.

5º momento: Elaboração da proposta coletiva para repasse dos estudos na escola e encerramento do encontro com avaliação dos participantes sobre os temas trabalhados, bem como sobre a escolha metodológica, além de um espaço para as possíveis sugestões.

Na próxima seção, apresentamos como se dará o planejamento das atividades dos macrocampos de cada escola atendida pela proposta.

3.2.2 Planejamento

A ação que descreve o trabalho com o planejamento das atividades da prática diária do professor tem por propósito oportunizar a discussão sobre a importância do planejar não como caminho único a ser seguido, mas como roteiro de trabalho passível de flexibilizações e ajustes necessários.

A construção do plano ou roteiro de trabalho será trabalhada neste 2º encontro com a intenção de articular o planejamento às atividades dos macrocampos de cada escola, trazendo à tona a interdisciplinaridade dos projetos, o que contribui significativamente para a melhor compreensão da concepção de tempos escolares. O planejamento também terá como foco o aproveitamento dos espaços intra e extraescolares e a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das atividades programadas.

Como os participantes já terão tido contato com os conceitos de Cidade Educadora e pressupostos da Educação Integral, infere-se que eles já estejam preparados para concretizarem um planejamento substancial, perpassando os conceitos adquiridos no primeiro encontro.

1º momento: introdução ao estudo de referências sobre planejamento, interdisciplinaridade no trabalho com projetos, tempos e espaços escolares, intencionalidade pedagógica. Esses temas serão desenvolvidos através de exposição em slides. Haverá uma discussão em roda de conversa quanto às

premissas trabalhadas, além do entendimento sobre como elas podem colaborar para a prática do professor.

2º momento: exposição da metodologia 5W2H como suporte para elaboração de um plano de ação. Os participantes serão divididos em grupos, para a simulação do desenvolvimento de um plano de ação que contemple os conceitos trabalhados. Cada grupo será composto, ficticiamente, por um macrocampo representando aqueles que as escolas definiram. Eles se reunirão para elaborar uma proposta de trabalho, utilizando a metodologia 5W2H com proposições que contemplem o que foi discutido no primeiro momento.

3º momento: Apresentação dos planos de trabalho e validação pelos grupos. Cada grupo apresenta seu projeto e, neles, devem ser identificados os princípios de interdisciplinaridade, tempos e espaços escolares, Cidade Educadora. É necessário que os planos tenham intencionalidade pedagógica. Os grupos ouvintes farão o papel de observadores e, ao final de cada apresentação, terão que defender, com argumentos contundentes, se o plano apresentado está em conformidade com os conceitos apreendidos.

4º momento: trabalhar, com os participantes, a importância dos registros das atividades, tanto do planejamento quanto do processo e culminância das ações, apresentar sugestões de registros através da elaboração de portfólios, apresentando as estratégias básicas para construção do documento.

5º momento: avaliação geral do encontro, discussão sobre a viabilidade de execução da ação, no âmbito da escola, com os professores.

A seguir, a proposta que discorre sobre as noções de cartografia e de intersetorialidade é apresentada.

3.2.3 Cartografia e Intersetorialidade

A terceira ação propositiva discorre sobre o trabalho com a cartografia de cada localidade, ou seja, com o mapeamento tanto da escola quanto do seu entorno, que podem ser identificados como potencialidade do território em que cada escola se insere.

O propósito desta ação é ampliar as possibilidades de espaços educativos dentro da Educação Integral, associando, não só, o conceito da proposta quanto trazendo à tona o conceito de Cidade Educadora.

Esse mapeamento poderá revelar instituições, voluntários, equipamentos públicos e privados que, com diálogo e parceria, podem somar esforços na constituição de outras oportunidades formativas.

Nesse caso, a partir da identificação desses equipamentos, serão analisadas as viabilidades de vínculos e parcerias, assim como os níveis em que elas devem ser realizadas: se com os próprios professores, se através da gestão escolar, se via superintendência de ensino, ou, ainda, se com o apoio da secretaria de educação.

Esta ação é norteada pela ideia de intersetorialidade contida nos fundamentos do programa e nas diretrizes estaduais, por isso, a importância de identificá-las para que cada setor seja chamado a contribuir com a institucionalização dessas parcerias.

Outro motivo importante para a identificação desses espaços, é pensar sobre o deslocamento dos estudantes. Deve-se considerar a necessidade de transporte e a locomoção na identificação deles, para, a partir daí, buscar através dos recursos disponíveis a viabilidade de locomoção.

Diante do que foi pontuado, no 3º encontro da Jornada de Educação Integral e Integrada, serão trabalhados os conceitos de cartografia e intersetorialidade.

1º momento: leitura compartilhada de textos que referenciam a cartografia e a intersetorialidade, atrelados ao que os documentos norteadores sugerem sobre o tema. Discussão em roda a respeito da importância desses conceitos para o desenvolvimento de atividades no programa e na valorização do território. Será trabalhada, com os participantes, a ideia de comunidades de aprendizagem e o reconhecimento e a exploração dos saberes locais e dos territórios educativos.

2º momento: exibição de vídeos que contemplem os assuntos trabalhados e evidenciem experiências com a questão dos territórios educativos, com a intenção de constatar o que outras realidades já concretizaram no mesmo sentido.

3º momento: trabalho com mapas. Neste ponto, cada participante terá em mãos um mapa de localização da sua escola e nele serão marcados os locais que se configuram os potenciais espaços de utilização. Os participantes listarão equipamentos públicos ou não que possibilitem parceria, pessoas da comunidade com quem podem contar, instituições presentes na comunidade próximas ou não da escola. Na relação composta por cada um, eles ainda serão capazes de apontar quais as oportunidades de oferta formativa encontram nos itens citados, quais as atividades podem ser trabalhadas com os estudantes e quais as fraquezas

detectadas para uma possível parceria, detalhando se elas são relacionadas a transporte ou a diálogos institucionais.

4º momento: relacionadas as oportunidades e limitações de cada instituição, os participantes nomearão quais serão as ações proposta para minimizarem as dificuldades identificadas no seu contexto particular, de modo que articulem ações advindas da gestão, da SRE ou da SEE/MG para a institucionalização das parcerias. Os participantes serão orientados a fazer os encaminhamentos à coordenação da SRE, com o intuito de que, em caso de atuação dos órgãos competentes, sejam estreitadas as relações entre a escola e a instituição.

O terceiro encontro deve ser encerrado do mesmo modo que os outros, ou seja, propondo que cada participante traga sua experiência vivida nos repasses com a equipe da escola para ser compartilhada com os demais do grupo.

No quarto e último encontro da jornada, serão apresentados o que os profissionais disseminaram com os pares em seus territórios, como foram trabalhados os estudos, quais as novas ideias surgiram a partir da jornada, que importância tiveram os encontros nas escolas, quais as contribuições das vivências e em que medida a ação pedagógica pode ser transformadora para o encadeamento das atividades na escola.

À equipe de coordenação das ações de Educação Integral e Integrada da SRE, caberá, como parte das suas ações, monitorar, acompanhar e dar suporte técnico às escolas, a partir das discussões realizadas na jornada.

3.2.4 Quarto Encontro Regional de Educação Integral e Integrada

A proposta de realização do encontro regional de profissionais que atuam na Educação Integral e Integrada faz parte do calendário de ações da regional e, em cada ano de sua edição, são pensadas estratégias que aliem as escolas aos propósitos do programa e que aproximem uma escola da outra, promovendo trocas de experiências entre elas, bem como a valorização do trabalho desenvolvido.

O objetivo do encontro visa à valorização do papel da escola e dos profissionais que atuam nela, propicia a formação continuada em serviço, oferece espaço para debates e reflexões e leva educadores com experiência para rodas de conversa, trazendo novos olhares para o programa, além de permitir uma integração entre os agentes que realizam a política.

Levando em consideração a realização da Jornada de Educação Integral e Integrada, a proposta desse grande encontro terá como diretriz os assuntos referendados pela jornada, sejam eles: os conceitos de Educação Integral e Integrada, de Cidade Educadora, as diretrizes legais que sustentam a política pública, tempos e espaços escolares e interdisciplinaridade nos projetos, cartografia e intersectorialidade. A equipe de organização do encontro deverá delegar as atividades do encontro a todos os profissionais da circunscrição, priorizando os temas trabalhados, ou selecionando àqueles em que o grupo de formação na jornada tenha identificado como de maior importância no contexto escolar.

Partindo dos temas já abordados na jornada, serão convidados professores que dominem os assuntos a fim de que eles sejam tratados de modo mais aprofundado e reflexivo. Serão elaboradas oficinas temáticas que também dialoguem com a estrutura proposta pela jornada.

Como forma de relato de experiências, as escolas poderão levar, para o encontro, as ações realizadas a partir do que se discutiu na jornada, apresentando as atividades concretas do que foi apreendido por cada escola em cada território, proporcionando um intercâmbio entre eles. Além disso, poderão demonstrar a importância dos registros das ações que acontecem ao longo dos processos educativos e do desenvolvimento das atividades nas unidades escolares.

O encontro ainda se configura em uma grande confraternização entre as equipes das escolas e da SRE, cujo apoio dos gestores é substancial para a realização do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização das ponderações finais do estudo consolidado até aqui, bem como dos argumentos apresentados nele, é preciso conhecer o caminho percorrido na investigação e os desafios enfrentados para construção do trabalho.

De início, o delineamento da questão problema para o estudo de caso convergiu para análise e para a compreensão das ações de uma escola em específico. Essa se tornaria a primeira ponte a ser ultrapassada, fazendo com que o campo de estudo deixasse de ser anônimo e passasse a ser explícito. A própria construção da questão de pesquisa demandou esforço argumentativo para que ela se configurasse em um estudo de caso, o que foi sendo formatado no decorrer do processo e levou à compreensão sobre como uma escola pública faz uso dos espaços escolares na perspectiva da Cidade Educadora.

A busca por documentos que elucidassem a questão foi crucial para fortalecer e embasar o estudo de caso ora apresentado. O distanciamento da função de coordenadora das ações de Educação Integral e a ocupação do posto de pesquisadora que necessitava de informações mesmo que insignificantes para respostas, que não eram fornecidas sem pormenores, foi laborioso. Embora desafiadora, a imersão no universo escolar foi gratificante e prazerosa.

A estruturação do aporte teórico tornou densa a construção das alegações feitas para justificar o estudo, que, ao longo do tempo, foi reconstruída e reformulada em novas indagações acerca do tema Educação Integral, revelando ser uma questão que necessita ser tratada com respeito e dedicação, já que existem outras possibilidades, vertentes e desdobramentos nos estudos deste contexto.

A análise dos dados coletados amparou a elaboração do Plano de Ação Educacional, objeto de desfecho da pesquisa realizada, que, potencialmente, pode servir de subsídio para outras regionais do estado que vivenciam os desafios de implementação da Política Pública de Educação Integral nas escolas circunscritas a regional de ensino.

O olhar cuidadoso do pesquisador faz-se indispensável, na medida em que se deve reconhecer, neste estudo, as limitações da escola sem que sobre ela recaiam a culpabilização pela deficiência na implementação da política. É respeitável que sejam identificados quais os papéis da escola, dos seus professores, da sua

comunidade e quais as responsabilidades dos entes federados que coordenam, gerenciam e mantêm os equipamentos públicos a serviço do seu usuário.

Não se deve com este estudo destituir a responsabilidade de uns em detrimento da descoberta de potencialidades para o fazer educativo, essas potencialidades devem vir do próprio território e ser para ele fundamento de autonomia cidadã com participação e luta pelo direito a estes espaços.

Além das expostas até o momento, outras questões permearam o percurso da pesquisa, que teve seus primeiros traços em um contexto político e social bem distinto deste em que ela se finda. Considerando que, no início dos estudos, a agenda indutora da Política Pública de Educação Integral tomava rumos de ampliação no atendimento a escolas e estudantes, fundamentada sobre a égide de ampliação das ofertas formativas, valorização do território, dos saberes locais e das comunidades de aprendizagem, o que vislumbramos para o ano de 2018 e o que se constituiu no ano de 2017 é uma Política Pública de Mais Educação, recortada pelo foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com a diminuição de expressiva adesão das escolas no próximo ano, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

É preciso resistir e lutar por um modelo de Educação Integral próximo ao que este estudo mostrou, principalmente, no que se refere à ótica desejada pelos pioneiros da educação, tais como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, ou, ainda, pelos pensadores contemporâneos, como Arroyo, Gadotti e Moll. É preciso definir uma linha de ação para que não façamos mais do mesmo, será preciso, mais do que nunca, identificar potencialidades educativas para não incorrer no risco de cometer equívocos na concepção de Educação Integral e transformá-la novamente na Escola de Tempo Integral que amplia o tempo do aluno, reproduzindo a escola estática quanto às realidades dos estudantes.

Tratar da noção de Educação Integral pode, a princípio, parecer redundante, visto que toda educação deve contemplar a integralidade do sujeito nos seus aspectos éticos, estéticos, cognitivos e sociais, mas precisamos, ainda, discutir muito sobre esta concepção que necessita ser efetivamente compreendida e apropriada pelos educadores de todas as esferas e em todos os níveis, compreendendo o lugar de atuação de cada sujeito envolvido no processo educativo, progredindo nas reflexões sobre tempos e espaços escolares.

É neste sentido que o PAE proposto constitui-se em proposta factível, independente de quais os rumos ideológicos a Política Pública de Educação Integral e Integrada venha tomar. As ações aqui apresentadas são proposições que devem levar professores e educadores a um caminho sobre o conhecimento acerca da proposta de Educação Integral e suas implicações na vida cotidiana dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Génova, nov. 2004. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BENTO, A. C. UMA PROPOSTA PARA CRIAÇÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS UTILIZANDO MÉTODOS E TÉCNICAS DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE NEGÓCIOS E T.I. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 2. p. 1-14, 2017. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1550/714>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Portaria interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. **Institui o Projeto Segundo Tempo e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 nov. 2003 p. 19, Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3497.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm05.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional Nº 90, de 15 de setembro de 2015. **Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 set. 2015. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/EMC90_15.09.2015/EMC90.asp>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____; LEITE, L. H. A.; VALADARES, J. M. (Org.). **Educação Integral e Integrada:** Módulo II – Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

CARVALHO, M. C. B. O Lugar da Educação Integral na política social. **Cadernos CENPEC,** São Paulo, n. 2, p. 7-12. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/166/195>>. Acesso em: 09 dez. 2017

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira? **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 dez. 2017

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p.1015-1025, out.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 09 dez. 2017.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: elementos para compreender a análise de Políticas Públicas. **Revista pesquisa e debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 09 dez. 2017

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**, 2007. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU. **Projeto Político Pedagógico**. Ouro Preto: 2014.

ESCOLA ESTADUAL MARÍLIA DE DIRCEU. **Termo de Compromisso entre a família e a escola**; Ouro Preto: 2017.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. **M. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GESTOR 1. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares**. Ouro Preto: Out. 2015.

GESTOR 2. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares**. Ouro Preto: Out. 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n.2, p.15-25, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 09 Dez. 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria nº 312, de 20 de outubro de 2010. **Dispõe sobre os critérios para a preservação do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Ouro Preto em Minas Gerais e regulamenta as intervenções nessa área protegida em nível federal**. Disponível em: <<http://portal.iphan.go>

v.br/uploads/legislacao/Portaria_n_312_de_20_de_outubro_de_2010.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 28, n. 45, p. 91-110, jul/set 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01044060201200030007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 dez. 2017.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 28 n. 45, p. 57-72, jul/set.2012.

_____.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. C. (Org.). **Educação Integral e Integrada: Módulo III – Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos**. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

_____.; OLIVEIRA, F. S. O.; MENDONÇA, P. M. A Educação Integral como Direito: Concepções e desafios. In: GUIMARÃES, M. B.; MAIA, C. L.; PASSADES, D. B. M. S. (Org.) **Educação integral: contribuições da extensão da UFMG**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2015, p. 30-45.

LISBOA, M. G. P.; GODOY, L. P. APLICAÇÃO DO MÉTODO 5W2H NO PROCESSO PRODUTIVO DO PRODUTO: A JOIA. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, vol. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585/pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003. **Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

_____. Resolução Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

_____. **Documento orientador das ações de Educação Integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos (2ª versão)**. Belo Horizonte: Secretaria estadual de Educação, 2015a.

_____. Resolução Nº 2.749, de 01 de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas**

escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2015b.

_____. **Documento orientador:** Educação integral e Integrada. (3ª versão). Belo Horizonte: Secretaria estadual de Educação, 2017. Disponível em: <<http://srejanauba.educacao.mg.gov.br/images/stories/formularios/documento-orientador-iii-15-02.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MOLL, J. O PNE e a Educação Integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.369-381, jul/dez 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/447/578>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

PAIVA, F. R. S. **Educação em Tempo Integral:** Cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa. 2015, 178 f.

PARENTE, C. M. D. A Construção dos Tempos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 02, p.135-156, ago.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007>. Acesso em: 09 dez. 2017

PROFESSOR COORDENADOR. **Entrevista concedida a Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 1. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 3. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 4. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 1. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 2. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

PROFESSOR MONITOR DE OFICINA 3. **Entrevista concedida à Deborah Etrusco Tavares.** Ouro Preto: Out. 2015.

QEDU. **Escola Estadual Marília de Dirceu**, 2017. Disponível em: <<http://qedu.org.br/escola/151680-ee-marilia-de-dirceu/pessoas>>. Acesso em: 08 dez.2017.

TENORIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. . A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: VII JORNADA DO HISTEDBR, Campo Grande. **Anais da VII Jornada do Histedbr**. Campo Grande, 2007. p. 1-22.

SIMAVE. **Revista da gestão escolar**, 2014. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em: 09 dez.2017

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar: módulo administração escolar**, 2017.

SENRA, S. R. **Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da superintendência regional de ensino de Leopoldina**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016, 121f.

SILVA, C. R. O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/104541163/metodologia>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SILVA, E. R. **O Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: Análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco e em vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014, 118 f.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

Informações gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me um pouco sobre a sua formação profissional e sua atuação no magistério e na gestão escolar 2. Quanto à Educação Integral, fale um pouco sobre a sua experiência nesse Projeto. 3. Qual é a sua função no Programa de Educação Integral da Escola? 4. Do seu ponto de vista como gestora, qual é a importância da Educação Integral para os alunos da Escola?
Tempos e Espaços na Ed Integral	<ol style="list-style-type: none"> 5. Como foi pensada e de que forma é feita a organização do tempo da Educação Integral na sua escola? 6. Como acontece a relação entre o ensino regular e a Educação Integral? Há diálogos pedagógicos entre os turnos? 7. A escola não tem espaços internos para atender as quatro turmas de Educação Integral no mesmo turno. Por que mesmo assim a gestão aceitou o desafio? Como é lidar com esse desafio de organização? 8. Como são articuladas as parcerias com as instituições?
Cidade Educadora	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como e com que frequência os alunos saem da escola para irem a outros espaços, para além dos muros da escola? 10. Conte-me como são feitos os deslocamentos dos alunos para a cidade. Como acontece essa relação com a cidade? 11. Como você percebe a opinião dos sujeitos envolvidos com a escola (pais, professores, servidores em geral, alunos, dentre outros) no que se refere à saída dos estudantes? 12. Qual é a sua experiência com saída de alunos para utilização de outros espaços como oportunidade formativa? 13. Você conhece o conceito de Cidade Educadora? Você o identifica como parte do Programa de Educação Integral da escola? Como? 14. Como é trabalhada a intencionalidade pedagógica na utilização de espaços para além dos muros da escola?
	<ol style="list-style-type: none"> 15. Quais são os pontos de destaque do Programa de Educação Integral da escola? 16. Que pontos ainda precisam ser considerados para melhoria das ações?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

Informações Gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me um pouco sobre a sua formação profissional e atuação no magistério e como professor(a) 2. E na Educação Integral, fale um pouco sobre a sua experiência nesse projeto. 3. Qual é sua função no Programa de Educação Integral da Escola? Em qual macrocampo você atua? 4. Do seu ponto de vista como professor, qual é a importância da Educação Integral para os alunos da Escola?
Tempos e Espaços na Ed Integral	<ol style="list-style-type: none"> 5. Como é pensada e realizada a organização do tempo das suas aulas? 6. A escola não tem espaços internos para atender as quatro turmas de Educação Integral no mesmo turno, como você como professor lida com esse desafio de organização?
Cidade Educadora	<ol style="list-style-type: none"> 7. Como e com que frequência os alunos saem da escola para irem a outros espaços, para além dos muros da escola? 8. O uso desses espaços extraescolares se ajusta ao planejamento do seu macrocampo? Como? 9. Conte-me como são feitos os deslocamentos dos alunos para a cidade. Como acontece essa relação com a cidade? 10. Qual é a sua experiência com saída de alunos para utilização de outros espaços como oportunidade formativa? 11. Como você percebe a opinião dos sujeitos envolvidos com a escola (pais, professores, servidores em geral, alunos, dentre outros) sobre a saída dos estudantes? 12. Você conhece o conceito de Cidade Educadora? Você o identifica como parte do Programa de Educação Integral da escola? Como? 13. Como você trabalha a intencionalidade pedagógica na utilização desses espaços para além dos muros da escola?
	<ol style="list-style-type: none"> 14. Quais são os pontos de destaque do Programa de Educação Integral da escola? 15. Que pontos ainda precisam ser considerados para melhoria da sua ação como docente?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Da alimentação:

1. Onde, como e quando é feita a alimentação dos estudantes?
2. Há formação educativa no momento da alimentação? Citar ações educativas observadas:
3. Quem acompanha?

Do planejamento:

4. Como é realizado o planejamento das ações?
5. Qual a sua periodicidade?
6. Há coerência entre o planejamento e a proposta do programa?
7. Há flexibilidade no planejamento, ou não?
8. Há alguma abordagem do Conceito de Cidade Educadora?

Das reuniões de Pais:

9. Qual a periodicidade das reuniões com pais?
10. Quem participa além dos pais?
11. Quais os principais assuntos discutidos?
12. Há envolvimento de todos? Há espaço para escuta?
13. Quem coordena e direciona a reunião?

Das ações pedagógicas

14. Qual a periodicidade das reuniões pedagógicas?
15. Quem participa?
16. Quais os principais assuntos discutidos?
17. Há envolvimento de todos?
18. Quem coordena e direciona a reunião pedagógica?
19. Como os professores estabelecem relações entre as ações realizadas pelos alunos para além dos muros da escola e o conhecimento formal?
20. Há intencionalidade pedagógica nas ações propostas?
21. Os sujeitos escolares bordam o conceito de Cidade Educadora intencionalmente ou inconscientemente?

Da rotina

- 22. Como acontece o acolhimento das crianças na chegada?
- 23. Qual é a rotina das crianças?
- 24. Como são as ações em dias de chuva?

Dos espaços

- 25. Quais os espaços utilizados pelos estudantes dentro da escola?
- 26. Com qual frequência esses espaços são utilizados?
- 27. Que espaços da cidade de Ouro Preto são utilizados pelos alunos das turmas de Educação Integral? Como são utilizados? Quando são utilizados?
- 28. Com qual frequência esses espaços são utilizados?
- 29. De que maneira é feito o deslocamento dos estudantes?
- 30. Como eles se comportam no deslocamento?
- 31. Como são apresentados os cuidados no deslocamento para as crianças?
- 32. As crianças são identificadas? Como? Por uniforme, crachá?
- 33. Quantos adultos responsáveis acompanham os estudantes?

Dos registros

- 34. De que tipo e como são feitos os registros das ações realizadas fora da escola?
- 35. As ações são feitas com os próprios professores ou por agentes parceiros?