

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

VANDERLEI FERNANDES FILHO

**DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES/MG**

JUIZ DE FORA

2017

VANDERLEI FERNADES FILHO

**DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES/MG**

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. Wilson Alviano Junior

JUIZ DE FORA

2017

VANDERLEI FERNANDES FILHO

**DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES/MG**

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: 27 de novembro de 2017.

Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior – Orientador (UFJF)

Prof.^a Dr.^a Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)

Prof. Dr. Pedro Paulo Araújo Maneschy (UFPA)

Dedico este trabalho especialmente a Deus, aos meus pais, à minha amada esposa Jéssica, que tanto me incentivou, e aos meus filhos Guilherme e Eduardo. Dedico também aos meus irmãos pela força.

“[...] a tarefa é construir uma escola de fato republicana, e reconhecer o tempo como direito efetivo. ”Estamos falando da ampliação de direitos para outros espaços e tempos educativos. É preciso baixar os muros das escolas. Não é possível educar apenas na sala de aula. O ato pedagógico acaba sendo um simulacro da vida real. Por isso, é importante que a escola faça sentido”. (Moll, Jaqueline, 2012)

AGRADECIMENTO

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), pela oportunidade de ter oferecido este curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, por meio do convênio firmado com a Universidade Federal de Juiz de Fora.

À equipe de professores e funcionários do CAED / UFJF, pela qualidade do curso e pela oportunidade na troca de experiências.

À equipe de dissertação do curso, ao meu orientador Wilson Alviano Junior, e ao meu companheiro da equipe de orientação, Vitor Figueiredo, pelas contribuições. Meu muito obrigado!

À minha querida esposa Jéssica, pelo incentivo incansável durante o período do curso. Sempre ao meu lado, apoiando e contribuindo para que eu pudesse realizar este sonho.

Ao meu filho Guilherme, que soube entender os momentos de ausência durante este período de curso. Ao meu filho Eduardo, que mesmo nos seus primeiros anos de vida, me incentivava com seu sorriso.

Aos meus pais e irmãos, que sempre estiveram prontos a me ajudar nos momentos difíceis.

Aos meus colegas de trabalho, que foram muito importantes para a realização de minha pesquisa.

À minha colega Creusa Rosária Fernandes (in memoriam), que, antes de sua partida, proporcionou a mim e aos meus colegas momentos agradáveis durante os encontros presenciais do curso.

A Deus, que me guiou e que me deu proteção para que eu pudesse finalizar este trabalho.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discutiu as dificuldades na implementação do Projeto de Educação Integral, em uma escola na cidade de Ribeirão das Neves/MG. Diante disso, a pergunta norteadora desse estudo de caso é: “quais os desafios para implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira?”. A hipótese, ora defendida, é a de que as dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral vivenciadas pela Escola Estadual Pedro Bandeira estão relacionadas a problemas na organização do Projeto e em sua implementação, mais especificamente no repasse de recursos financeiros, por parte do Governo Federal. Além disso, as dificuldades também estão relacionadas à ausência de um planejamento da gestão da escola, que seja capaz de lidar com essas dificuldades, como a ausência de um supervisor pedagógico exclusivo para as turmas de Educação Integral e a falta de capacitação dos docentes para ministrar as oficinas previstas pelo projeto. Na tentativa de responder a essa questão, o objetivo geral desse estudo está pautado na descrição, análise e proposição de ações para os problemas apresentados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. Já os objetivos específicos definidos foram: i) descrever o Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira; ii) analisar os problemas que vem dificultando a implementação das ações do projeto de Educação Integral nesta escola e, iii) propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação do Projeto de Educação Integral. Para tanto, utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa, e como instrumentos a entrevista com os atores envolvidos com a iniciativa. A análise contou com o embasamento teórico de autores como: Moll (2012), que analisa o direito a outros tempos e espaços educativos; Luck (2009; 2010), com reflexões sobre os desafios da liderança nas escolas; Ball (2001), com análises sobre políticas públicas; e Mainardes (2006) e Cossio (2010), com a abordagem dos ciclos de Políticas. Ainda, Silva (2013), que aborda o papel da Educação Integral; Felix (2012), Pimenta (1991), Rangel e Ferreira (2008) e Muribeca (2002), autores que abordam a formação profissional; Draibe (2001), com reflexões sobre a capacitação; e Vieira (2002), refletindo sobre o trabalho com as oficinas. A análise desse estudo de caso nos permitiu a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) que busca minimizar os problemas encontrados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

Palavras-Chave: Escola de Tempo Integral; Programa Mais Educação; Aluno de Tempo Integral; Educação Integral e Integrada; Projeto de Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master's Program of the Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case to be studied discussed the difficulties in implementing the Integral Education Project, in a school in the city of Ribeirão das Neves / MG. Faced with this, the guiding question of this case study is: "What are the challenges for the implementation of the Integral Education Project at the Pedro Bandeira State School?". The hypothesis defended here is that the difficulties of implementing the Integral Education Project experienced by the Pedro Bandeira State School are related to problems in the organization of the Project and its implementation, more specifically in the transfer of financial resources, by the Government Federal. In addition, the difficulties are also related to the lack of school management planning that is capable of dealing with these difficulties, such as the absence of an exclusive pedagogical supervisor for Integral Education classes and the lack of capacity of teachers to minister the workshops planned by the project. In an attempt to answer this question, the general objective of this study is based on the description, analysis and proposition of actions for the problems presented in the implementation of the Integral Education Project at the Pedro Bandeira State School. The specific objectives defined were: i) to describe the Integral Education Project at the Pedro Bandeira State School; ii) analyze the problems that are making it difficult to implement the actions of the Integral Education project in this school; and iii) propose actions that lead the school analyzed to minimize the problems in the implementation of the Integral Education Project. For that, we used, as methodology, the qualitative research, and as instruments the interview with the actors involved with the initiative. The analysis relied on the theoretical basis of authors such as: Moll (2012), which analyzes the right to other times and educational spaces; Luck (2009; 2010), reflecting on the challenges of leadership in schools; Ball (2001), with analyzes on public policies; and Mainardes (2006) and Cósio (2010), with the approach of the cycles of Policies. Still, Silva (2013), which addresses the role of Integral Education; Felix (2012), Pimenta (1991), Rangel and Ferreira (2008) and Muribeca (2002), authors who approach vocational training; Draibe (2001), with reflections on training; and Vieira (2002), reflecting on the work with the workshops. We found that the analysis of this study allowed us to elaborate an Educational Action Plan that seeks to minimize the problems encountered in the implementation of the Integral Education Project at the Pedro Bandeira State School.

Keywords: School of Integral Time; More Education Program; Full time student; Integral and Integrated Education; Integral Education Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo da Educação Integral.....	288
Figura 2 - Organograma do processo de adesão ao PDE	344
Figura 3 - Organograma dos atores do Projeto de Educação Integral	611
Figura 4 - Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras.....	822

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evasão das turmas do Projeto Educação Integral na escola analisada (2014).....	75
Gráfico 2- Formação Profissional dos Professores que Atuaram no Projeto de Educação Integral	94
Gráfico 3 – Situação funcional dos professores que participam do projeto de Educação Integral	96
Gráfico 4 – Tempo de atuação dos professores no Projeto de Educação Integral dessa escola	97
Gráfico 5 – Conhecimento dos professores sobre como é estrutura da política de Educação Integral do Governo Federal.....	101
Gráfico 6 – Motivações dos professores a atuar na Educação Integral	103
Gráfico 7 - Conhecimento dos professores em trabalhar com oficinas	105
Gráfico 8 – Maior dificuldade para trabalhar com oficinas	107
Gráfico 9 – Quantidade de professores que receberam algum tipo de capacitação durante a atuação no Projeto Educação Integral	112
Gráfico 10 - Impacto, nas aulas e oficinas, proveniente da falta de recursos para o Projeto de Educação Integral nesta escola	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Macro campos e atividades do Programa Mais Educação (2012-2016) ..	36
Quadro 2 - Plano Curricular das Oficinas (2013-2016)	39
Quadro 3 - Critérios de seleção dos alunos	41
Quadro 4 - Sugestão de Materiais (KITs).....	44
Quadro 5 - Comparativo das áreas de conhecimento do Programa Mais Educação e do Projeto de Educação Integral de Minas Gerais	48
Quadro 6 - Distribuição de Carga Horária Semanal do Turno Regular e do Projeto de Educação de Tempo Integral	50
Quadro 7 - Relação de atividades externas, realizadas pelo Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)	63
Quadro 8 - Titulação referente a cada disciplina e oficina ministrada no Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016) ..	72
Quadro 9 - Repasse de Recursos do Programa Mais Educação (2014 - 2016)	79
Quadro 10 - Educação Integral – Atividades 2014.....	80
Quadro 11 - Materiais necessários para execução das oficinas	81
Quadro 12 – Proposta de Reorganização do Cumprimento do módulo II.....	134
Quadro 13 – Proposta Cumprimento do Horário de Módulo II	135
Quadro 14 – Proposta de criação de um grupo de estudos.....	136
Quadro 15 – Cronograma do Grupo de Estudos	137
Quadro 16 – Proposta Curricular para o Grupo de Estudos	139
Quadro 17 – Proposta de Visitação a espaços externos à escola	146
Quadro 18 – Proposta de Cronograma de Visitação aos Espaços Externos à Escola Estadual Pedro Bandeira	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Servidores da Escola Estadual Pedro Bandeira (2016)	57
Tabela 2 - Matrículas na Escola Estadual Pedro Bandeira (2016)	59
Tabela 3 - Proficiência Média do 3º ano Ensino Fundamental PROALFA (2013 – 2015)	60
Tabela 4 - Quantidade de reuniões realizadas entre o Supervisor Pedagógico e os Professores da Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)	65
Tabela 5 - Quantidade de planejamentos e reuniões realizadas por oficina ofertada (2013-2016).....	67
Tabela 6 - Capacitação de docentes do Projeto de Educação Integral (2013-2016)	70
Tabela 7 - Evasão dos Alunos, ao final do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013 - 2016)	75
Tabela 8 - Categorização dos planejamentos apresentados pelos professores do Projeto de Educação Integral (2013 - 2016).....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro Integrado à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARPE	Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares
CE	Ceará
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	Centro de Educação Integral
CEU	Centro de Educação Unificada
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
ES	Espírito Santo
EVCA	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Ministério da Cultura
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MMA	Ministério do Meio Ambiente

PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da
PPP	Plano Político Pedagógico
PROALFA	Avaliação de Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SP	São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROBLEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES.....	22
1.1 A educação integral no Brasil	23
1.2 Concepções de “educação integral” e “educação de tempo integral”	28
1.3 O Programa Mais Educação.....	33
1.4 A educação integral em Minas Gerais.....	45
1.5 A implementação do projeto de educação integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.....	55
1.6 Os problemas encontrados na implementação do projeto de educação integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.....	62
2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA	84
2.1 Educação integral: uma política pública educacional no estado de Minas Gerais	84
2.2 Metodologia do estudo de caso.....	87
2.3 Análise dos resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários <i>online</i> , realizados com os profissionais envolvidos no projeto de educação integral na escola estadual Pedro Bandeira.....	91
2.3.1 Formação profissional	93
2.3.2 Conhecimento Profissional	98
2.3.3 Capacitação Profissional	108
2.3.4 Acompanhamento Pedagógico.....	114
2.3.5 Financiamento do Projeto.....	127
3 AÇÕES DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR OS PROBLEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA.....	132
3.1 Proposta de reorganização do horário de cumprimento do módulo II para os professores.....	133
3.2 Proposta de criação de um grupo de estudos.....	136
3.3 Proposta de parcerias com espaços externos à escola.....	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS VICE GESTORAS.....	160
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A)	162
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SUPERVISOR (A) PEDAGÓGICO (A)	164
APÊNDICE A – Gráficos.....	166

INTRODUÇÃO

O Educador Anísio Teixeira, na década de 1950, entendia que a escola poderia sofrer mudanças conforme o meio social onde estava inserida. Assim, a Educação Integral, na visão dele, estava direcionada para uma educação com uma jornada ampliada, “[...] em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança [...]” (TEIXEIRA, 1959, p.79 *apud* NUNES, 2001, p. 13). Desde então, as políticas voltadas para a implementação da Educação de Tempo Integral vêm se tornando mais discutidas no cenário nacional. Portanto, as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar merecem atenção quanto à sua implementação.

Em Minas Gerais, a proposta de ampliação do tempo escolar surgiu em 2004, com o título de: “Aluno de Tempo Integral”. No ano de 2007, a iniciativa passou por uma reformulação em suas diretrizes, o que deu origem ao Projeto “Escola de Tempo Integral” e, ao final de 2011, a proposta foi novamente reformulada, passando a ser denominada: “Projeto Educação em Tempo Integral”. Já em 2017, aconteceu uma nova alteração, e a proposta passou receber o nome de Educação Integral e Integrada. Esse projeto visa à ampliação da jornada escolar, de modo a oferecer, no contra turno, oficinas e acompanhamento pedagógico aos alunos, especialmente àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, conforme critérios de atendimento do projeto. É importante salientar que a oferta do projeto está restrita a uma determinada parcela do alunado, ou seja, aqueles que não estão enquadrados na questão da vulnerabilidade social e que não apresentam dificuldades de aprendizagem acabam por não serem contemplados com a proposta.

O atendimento, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ao Projeto de Educação Integral tem variado ao longo dos anos. No ano de 2012, foram atendidos 115.000 alunos; em 2014, 103.000; e, em 2015, o número chegou a 130.000 discentes atendidos em todas as regiões do estado (MINAS GERAIS, 2016).

Com vistas à ampliação da jornada escolar, através de atividades que possam contribuir para a formação cidadã dos alunos, o Projeto de Educação Integral do estado de Minas Gerais foi implementado na Escola Estadual Pedro

Bandeira, em 2009. É importante destacar que a escola é referenciada nesse estudo com um nome fictício, para preservar a identidade de seus atores. Essa instituição está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, mais especificamente na cidade de Ribeirão das Neves. No ano de 2010, a instituição citada não participou do Projeto de Educação Integral. Já no ano de 2011, voltou a aderir à iniciativa, com o amparo financeiro do Programa Mais Educação do Governo Federal¹.

Somente em 2013, a escola voltou a aderir ao Projeto de Educação Integral, pois, em 2012, a instituição considerou que não possuía espaço físico para o atendimento dessa iniciativa. Sendo assim, esse estudo de caso terá como ponto de partida as análises das dificuldades encontradas a partir do ano de 2013. Dessa forma, a pergunta norteadora desse caso de gestão se pauta na seguinte questão: “Quais os desafios para a implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola situada na cidade de Ribeirão das Neves/MG?”.

A hipótese ora defendida é a de que as dificuldades de implementação do Projeto de Educação Integral, vivenciadas pela Escola Estadual Pedro Bandeira, estão relacionadas a problemas de organização e em sua implementação. Além disso, acredita-se que as dificuldades também estão relacionadas à ausência de um planejamento da gestão da escola que seja capaz de lidar com essas dificuldades, como a ausência de um supervisor pedagógico exclusivo para as turmas de Educação Integral, e a falta de capacitação dos docentes para ministrar as oficinas previstas pelo projeto.

O objetivo geral desse estudo é analisar a implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira e propor um Plano de Ação para minimizar os problemas detectados. Os objetivos específicos desse estudo são: i) descrever a implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira; ii) analisar os problemas que vêm dificultando a implementação das ações do projeto de Educação Integral nessa escola e, iii) propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação do Projeto de Educação Integral.

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2016).

O interesse em pesquisar esta política está associado ao fato de que atuo, há 11 anos, na Escola Estadual Pedro Bandeira (2006-2016), sendo 6 anos como professor regente de aulas (2006-2011), lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, e 5 anos como gestor (2012-2016). Nesse período de atuação profissional, percebi que o Projeto de Educação Integral pode proporcionar aos alunos uma nova perspectiva. Porém, também notei a falta de um planejamento das oficinas; o precário acompanhamento pedagógico, oferecido aos professores que desenvolvem as atividades; a ausência de material adequado para a execução das atividades; e a transposição para essa iniciativa, a partir da mesma didática e atividades desenvolvidas no ensino regular.

Nesse sentido, o presente estudo de caso tem como abordagem teórica os Ciclos de Políticas Públicas e, dessa forma, torna-se relevante optar por uma abordagem que analise os ciclos de políticas públicas como referencial para o estudo da trajetória que amplia o tempo escolar dos alunos por meio do Projeto de Educação Integral do Estado de Minas Gerais. Para ilustrar o processo de produção das políticas públicas, temos a abordagem de Mainardes (2006) que traz reflexões de Ball (1994), que enumera três contextos importantes. Primeiramente, temos o contexto da influência, que se caracteriza pelo momento em que os órgãos governamentais, partidos políticos e diversas associações apresentam uma ideia. Ainda no conceito da influência, no artigo de Mainardes (2006), como título de “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, ele destaca que Ball, em um dos seus trabalhos, traz uma análise mais densa das influências internacionais na formulação das políticas nacionais. Primeiro, ele cita o fluxo de ideias que está relacionado aos grupos que disseminam suas soluções no mercado, através de periódicos e acadêmicos que viajam por vários lugares divulgando suas ideias. Em seguida, refere-se ao patrocínio, ou seja, a influência de agências multilaterais como o Banco Mundial. Outras agências como UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) interferem na criação de políticas públicas desenvolvidas em nosso país. O segundo contexto está relacionado à produção de textos, ou seja, é a aplicação escrita das ideias pelas entidades que conduzirão a política pública. De acordo com Bowe (1992) é neste contexto que aparece os textos oficiais propriamente ditos, como pronunciamentos oficiais e comentários formais. São por meio dos textos políticos que se travam as disputas e acordos, que tem a finalidade de controlar as representações da política. Já o

terceiro contexto, o da prática, está relacionado ao local onde a política pública será implementada, seguindo, ou não, os textos produzidos na proposta da política pública. Para Bowe (1992) a abordagem é a seguinte:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22)

O processo de interpretação por parte dos profissionais que exercem as políticas públicas é um fator importante para sua implementação, pois o que pensam e o que acreditam pode determinar o sucesso ou não dessa política.

Trazendo estes contextos para política pública educacional de Educação Integral do Governo Mineiro, pontuamos certo alinhamento com a política pública educacional do Governo Federal. Isso ficará mais claro nas seções 1.1 e 1.3, que tratam da política pública educacional de Educação Integral. Como as políticas públicas estão voltadas para ações que têm um intuito de gerar um impacto social onde são instaladas, a política do Projeto de Educação Integral mineira propõe a ampliação da permanência do aluno na escola. A abordagem teórica dos Ciclos de Políticas Públicas está voltada para a análise de políticas sociais e educacionais, portanto, ela oferece subsídios para o desenvolvimento de pesquisas e críticas sobre a trajetória dos programas educacionais, considerando a sua criação inicial, efetivação, resultados e efeitos (MAINARDES, 2006).

As análises desse estudo contaram, então, com o aporte teórico de autores como Moll (2012), que analisa o direito a outros tempos e espaços educativos; Luck (2009; 2010), com reflexões sobre os desafios da liderança nas escolas; Ball (2001), com análises sobre políticas públicas; e Mainardes (2006) e Cóssio (2010), com a abordagem dos ciclos de Políticas. Ainda, Silva (2013) discorre sobre o papel da Educação Integral; Felix (2012), Pimenta (1991), Rangel (2006) e Muribeca (2002) refletem sobre a formação profissional; Draibe (2001) aborda a capacitação; e Vieira

(2002) reflete sobre o trabalho com oficinas. Por fim, também são relevantes as reflexões de Paro (1986), que analisa a Educação Integral no Brasil.

A presença destes autores na dissertação é importante para a análise dos problemas elencados neste estudo de caso. A metodologia do estudo foi pautada na perspectiva qualitativa, e teve como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas com 5 pessoas, são elas: 2 professores que atuaram no projeto no ano de 2016, uma vez que vivenciaram a iniciativa analisada; a supervisora pedagógica, que auxilia o projeto e pode relatar sobre as dificuldades na condução do Projeto; e, por fim, 2 vice gestoras, uma do turno matutino e outra do turno vespertino. Também foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um formulário *online*, por meio da plataforma *GoogleDocs*. Esse formulário foi enviado e respondido por 10 professores que participaram do Projeto de Educação Integral, ao longo dos anos de 2013 à 2016.

Para esse estudo, foram escolhidos como eixos de análise: i) o acompanhamento pedagógico do supervisor; ii) a capacitação dos professores; iii) o repasse dos recursos oriundos do Governo Federal. Os eixos de análise para esse estudo perpassaram pela importância do acompanhamento pedagógico do supervisor, visto que, na escola analisada, este profissional fica responsável tanto pelas turmas do projeto como pelas turmas do ensino regular. Outro eixo de análise abordou a necessidade da capacitação dos professores que atuam nas oficinas, pois esses profissionais encontram dificuldades para executá-las. Por fim, o último eixo de análise perpassou pelo repasse regular de recursos necessários para execução das oficinas, pois elas não são realizadas adequadamente, pela ausência do material específico.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo está voltado para a apresentação do estudo de caso e está dividido em seis seções. A primeira seção expõe a trajetória da Educação Integral no Brasil. A segunda descreve os conceitos Educação de “Tempo Integral” e “Educação Integral”, na tentativa de compreendermos as bases teóricas sobre a criação do projeto implementado em Minas Gerais. Na terceira seção, apresentamos o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, e a sua relação com o Projeto de Educação Integral de Minas Gerais. A quarta seção apresenta o Projeto mineiro de Educação Integral e as suas diretrizes de execução. A quinta seção faz uma apresentação da Escola Estadual Pedro Bandeira, seu histórico e sua estrutura de funcionamento.

Por último, a sexta seção aponta as dificuldades para a implementação do Projeto de Educação Integral na escola analisada.

Além disso, o Capítulo 2 foi pautado na análise dos problemas apresentados no caso de gestão. Para tanto, o capítulo é composto por três seções. A primeira apresenta o referencial teórico que será utilizado para refletir sobre o problema de pesquisa, bem como sobre os dados obtidos na pesquisa de campo. Na segunda, é feita a apresentação da metodologia do estudo, dos eixos de análise e dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados para a coleta de dados. Por fim, a terceira seção é composta pela análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo, especialmente com os atores que compõem a estrutura do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

Por fim, o Capítulo 3 foi composto por um Plano de Ação Educacional (PAE), que foi elaborado a partir das análises das entrevistas e das respostas dos questionários, realizados com os profissionais que atuaram na Educação Integral, no período de 2013 – 2016. O objetivo do PAE é minimizar os problemas apresentados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

Para tanto, a primeira proposta sugere a flexibilização do horário de cumprimento do módulo II dos professores do Projeto de Educação Integral e do horário de trabalho da supervisora do contra turno do projeto. A segunda proposta do Plano de Ação Educacional é a criação de um grupo de estudos, que pretende: ler, analisar e debater a cartilha Série Mais Educação: Educação Integral, que trata da política pública de Educação Integral. Além disso, esse grupo também será responsável por planejar as atividades e oficinas, com o auxílio do Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral. Para esse Plano de Ação Educacional, é sugerido, também, a leitura de artigos que dialogam com a proposta de Educação Integral.

Por fim, a terceira e última proposta tem como base a proposta das Cidades Educadoras, que traz o conceito de que os espaços externos à escola podem ser utilizados para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Foi proposto um cronograma anual, no qual foram escolhidos espaços da cidade que possuem relevância no desenvolvimento da cultura e do conhecimento dos alunos do projeto de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira.

1 PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROBLEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES

A oferta do Projeto de Educação Integral, no estado de Minas Gerais, tem o propósito de ampliar a permanência do aluno na escola, por meio da oferta de atividades pedagógicas e de oficinas nas áreas de Cidadania, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Artes, Saúde e Educação. Esse projeto é alvo de reflexão desse caso de gestão, cujo foco é a Escola Estadual Pedro Bandeira, instituição que possui dificuldades na implementação do Projeto.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é descrever o caso de gestão na Escola Estadual Pedro Bandeira. Nele, ainda apresentamos como surgiram alguns modelos de escolas de Educação de Tempo Integral, as suas concepções e as políticas educacionais voltadas para esse modelo. Nesse diapasão, será possível compreender a concepção de Educação Integral, adotada pelo estado de Minas Gerais. Além disso, será possível entender como a gestão da Escola Estadual Pedro Bandeira tem lidado com essa política pública, mais especificamente, com as dificuldades oriundas de sua implementação. Sendo assim, o caso de gestão é balizado pela seguinte questão de pesquisa: “Quais os desafios para a implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola situada na cidade de Ribeirão das Neves/MG?”.

Em busca de subsídios para pensar o caso de gestão, o capítulo é composto por seis seções. Na seção inicial, apresentamos as primeiras propostas de Educação de Tempo Integral, realizadas no país. Para isso, abordaremos a história do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, idealizado por Anísio Teixeira; depois, discorreremos sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que foram instalados na cidade do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987). Por fim, abordaremos as propostas recentes de utilização dos espaços extraescolares como forma de interação com os territórios em torno da escola.

Posteriormente, a segunda seção analisa as concepções de “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral”, para que possamos distinguir as duas concepções e entendermos as matrizes teóricas que inspiraram a proposta mineira. Em seguida, a terceira seção é dedicada à apresentação do Programa Mais Educação, iniciativa do Governo Federal que fomenta a participação das escolas na

ampliação da jornada escolar, e que constitui o pilar-mestre de funcionamento do programa mineiro.

Nesse sentido, para que possamos entender melhor a dinâmica da iniciativa de ofertar Educação Integral em Minas Gerais, na quarta seção apresentamos o documento orientador do Projeto de Educação Integral nas escolas mineiras. Além disso, na quinta seção, apresentamos a Escola Estadual Pedro Bandeira e, por fim, a sexta e última seção apresenta os desafios impostos à gestão da escola analisada na implementação do Projeto de Educação Integral.

1.1 A educação integral no Brasil

Em 1932, foi redigido o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com a participação de 26 importantes intelectuais brasileiros, dentre eles: Anísio Spínole Teixeira², Lourenço Filho³, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho e Hermes Lima. O movimento da Escola Nova é bem definido por Menezes e Santos (2001), como podemos ver no trecho a seguir:

É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. (MENEZES; SANTOS 2001, s.p.)

Os ideais do Movimento Escola Nova estão alinhados às ações dos intelectuais que dela participaram, como podemos ver pela trajetória de Anísio

² Anísio Spínole Teixeira é considerado o personagem central da história da educação brasileira, tinha como pressupostos a difusão do ensino público gratuito, laico e obrigatório nas escolas brasileiras. Participou ativamente do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na concepção da Educação Integral, propondo uma educação para todos e trazendo grandes contribuições para a educação brasileira. Hoje, seu nome estampa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Teve como objetivo implementar um sistema de ensino público no Brasil que integrasse diferentes linhas de aprendizagem: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008)

³ Lourenço Filho - educador e pedagogo brasileiro era bastante preocupado, com a escola, em seu aspecto social. Embora fosse apoiador da eugenia, tema controverso, já que se tratava da crença de que as crianças brancas eram mais inteligentes que as crianças negras, a sua figura, no cenário nacional, era de destaque. Era um educador ávido pelo novo e pode ser considerado um dos mais importantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (MARTINS, 2005)

Teixeira, que, em 1950, foi o responsável pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador/BA. Dentre as suas muitas atividades, tais como a participação no Manifesto dos Pioneiros em 1932 e a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, ele também assumiu o cargo de conselheiro geral da UNESCO em 1946 e de diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi a sua realização de maior relevância, pois tanto internacionalmente, como nacionalmente, esse centro serve como objeto de análise sobre a proposta de educação integral.

A escola era considerada, pelo movimento, um “elemento vivo”, que poderia sofrer mudanças conforme o meio social onde estivesse inserida. De acordo com esse pensamento, o envolvimento da família e da sociedade, nesse processo, são necessidades para a construção de um modelo educacional eficiente. Nesse sentido, a escola foi pensada em duas vertentes: Escola-classe e a Escola-parque. As atividades oferecidas na escola-classe⁴, com o funcionamento no primeiro turno (matutino), estava voltada para a leitura, escrita, História e Ciências. Já nas escolas-parque⁵, o funcionamento era no contra turno. As escolas-parque ofertavam atividades esportivas e artísticas, e era garantida, à criança, a alimentação, além da preparação para o mundo do trabalho.

Na década de 1980, inspirado na experiência baiana, o sociólogo Darcy Ribeiro idealizou os CIEPs que, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987), foram construídos no estado do Rio de Janeiro. No total, eram aproximadamente 500 prédios escolares, que receberam o nome de “Escola Integral em Horário Integral.” Os centros ofereciam as atividades pedagógicas tradicionais e outras possibilidades educativas, além de recreação, assistência à saúde e alimentação aos alunos. Todas essas atividades oferecidas pelos CIEPs, desde as atividades educativas e recreativas, até a assistência à saúde e alimentação dos alunos, passaram a ser previstas pela Constituição Federal de 1988, que define:

⁴ Escola – Classe é a definição do ensino tradicional, onde os alunos ficam em salas, e recebem instruções, a serem aprendidas a respeito das ciências naturais, sociais, linguagem e matemática. Na escola-classe, o aluno encontraria o curso básico de ler, escrever e contar, e mais história e ciências. (TAVARES, 1968)

⁵ A Escola - Parque, inaugurada pelo governador Otávio Mangabeira, em 1950, objetivava o tempo integral com pleno funcionamento em dois turnos. Um primeiro turno mais voltado à instrução e outro à recreação, com jogos, biblioteca, teatro e oficinas, pois a planta concebida possibilitava a ocupação diária da criança. (BOAVENTURA, 2000).

Art.6. 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, 1988, p.23).

Percebemos que, na Constituição Federal de 1988, não há uma referência clara à Educação Integral, porém, a educação é colocada como o primeiro dos dez direitos sociais da Constituição. Essa constituição foi denominada como Constituição Cidadã, dada a sua atenção à participação popular na gestão pública e também à atenção dada aos direitos sociais. No entanto, em seu artigo 205, o texto é o seguinte:

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, p.160)

Nesse artigo, é possível perceber um delineamento sobre a ideia de Educação Integral, quando se aborda a educação como um direito de todos e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Porém, a educação integral não foi expressamente definida no texto legal, sendo essa uma construção a posteriori, definida por leis complementares. Assim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, determinou, em seu artigo 34, a ampliação progressiva da jornada escolar (BRASIL, 1996).

Esse artigo da LDB vai ao encontro da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que contempla o acesso e a permanência do aluno na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção. Já a Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), valoriza e retoma a Educação Integral como possibilidade de formação, assim como o ECA, a LDB e a Constituição Federal. O PNE propõe como um dos objetivos do Ensino Fundamental, além do que é firmado no texto da LDB, “[...] a ampliação progressiva da carga horária para um período de, pelo menos, 7 horas diárias.” (BRASIL, 2001, p.20)

Com o Decreto Municipal nº 42.832, de 2003, no governo da prefeita Marta Suplicy, de São Paulo, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs),

os quais tinham como inspiração o projeto de Educação Integral de Anísio Teixeira, através das Escolas-Classe e Escolas-Parque. Os CEUs tinham o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, sendo um polo de experiências educacionais e contribuindo para o desenvolvimento da comunidade (SÃO PAULO, 2003).

Essas experiências e concepções propiciam a afirmação de que a Educação Integral se caracteriza por uma formação “mais completa possível”. E, diante da necessidade de uma formação mais completa aos alunos atendidos pelo sistema educacional público, faz-se necessária a implementação de uma política de Educação Integral que busque atender a esses aspectos, sejam eles em sua questão prática ou em sua elaboração.

Para delimitar a estruturação da Educação Integral, destaca-se o Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo Governo Federal. Esse tem o intuito de fomentar a educação de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contra turno escolar. O Programa Mais Educação tem como finalidade apoiar a ampliação do tempo, do espaço educativo e a extensão escolar nas redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O programa também visa contribuir para a redução da evasão escolar, da reprovação, da distorção idade-série⁶ e combater o trabalho infantil, como podemos ver em um trecho do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

⁶ É a condição em que se encontra o aluno que está cursando uma série com idade superior a que seria recomendada ou prevista. É também denominada Defasagem Idade-Série. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. A situação de distorção pode ser desencadeada por três fatores principais: a repetência; a entrada tardia na escola; abandono e retorno do aluno evadido. (SARAIVA, 2016)

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

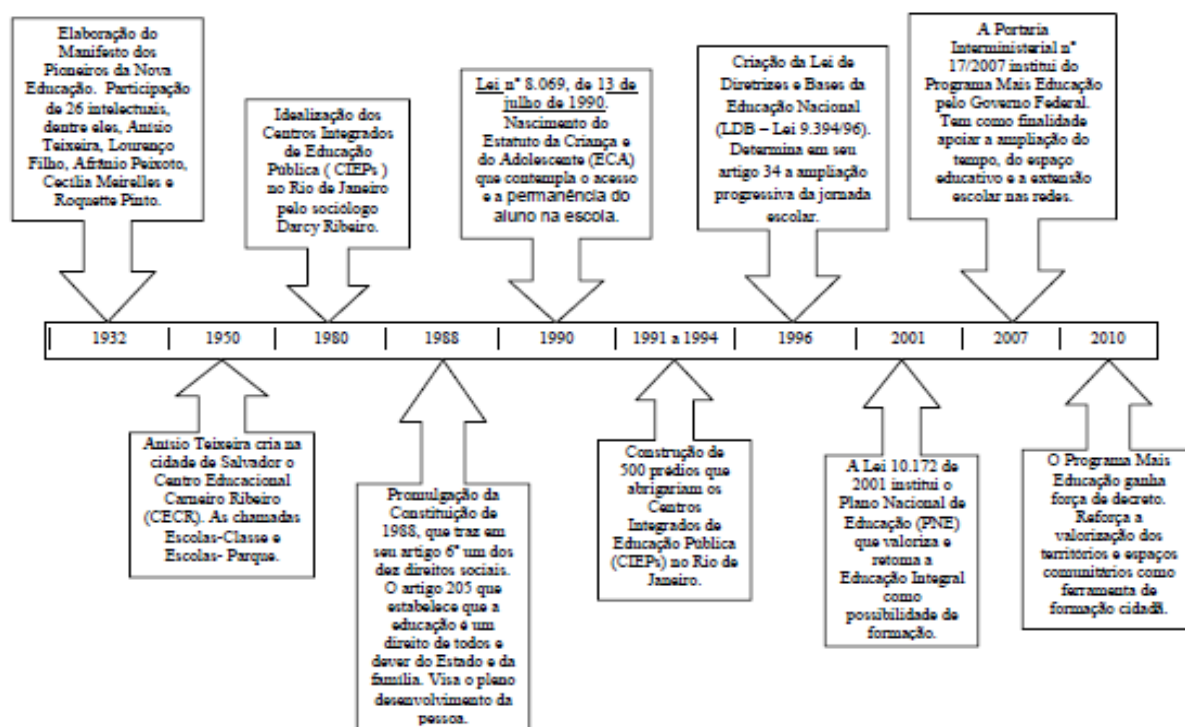
VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010b, p.02)

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, a Educação Integral, ao longo dos anos, vem se voltando para a valorização dos territórios e espaços comunitários como ferramenta para a construção do conhecimento e da formação cidadã (BRASIL, 2010b). A proposta é ir além dos muros da escola, de modo a promover atividades em praças, centros comunitários, bibliotecas públicas e teatros.

A Figura 1 é referente à linha do tempo da Educação Integral no Brasil. É possível, por meio desta, analisar de forma sucinta a trajetória e evolução da Educação Integral ao longo do século XX, no cenário nacional.

Figura 1 – Linha do Tempo da Educação Integral



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Embora a ideia de educação em jornada ampliada seja um dos objetivos educacionais do país, ainda há muita confusão com relação ao que é “Educação Integral” e o que é “Educação de Tempo Integral”. Embora esses conceitos sejam diferentes, muitas vezes eles são tomados, erroneamente, como sinônimos. Nesse sentido, para compreender a distinção desses conceitos e, até mesmo, para entender as matrizes teóricas que servem de base para a proposta mineira, é importante compreender claramente o significado de cada uma, o que será feito na seção a seguir.

1.2 Concepções de “educação integral” e “educação de tempo integral”

Para este estudo, se faz necessário abordar os conceitos de “Educação Integral” e de “Educação de Tempo Integral”. Com base nessas definições, poderemos compreender melhor as linhas de pensamento que respaldaram a criação do Projeto de Educação Integral, implementado em Minas Gerais.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deva atingir o sujeito em suas diversas dimensões, seja ela intelectual, social, emocional ou cultural. Além disso, ela deve ser construída de forma coletiva, tendo, como seus participantes, as escolas, as famílias, os educadores, os gestores e as comunidades locais. É importante entender que a Educação Integral vai além da questão curricular, ela é entendida como um percurso a ser seguido ao longo de toda vida, em que todos os envolvidos (escola, família e a própria cidade) são educadores que fazem parte de um mesmo processo de aprendizagem. Segundo Coelho (1997), a expressão “educação integral” representa a ideia de que a instituição escolar pode propiciar ações para uma educação escolar abrangente, múltipla e criticamente refletida.

A partir da década de 1990, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Brasil passou a compreender que a Educação Integral visa ampliar as possibilidades de todas as crianças e adolescentes, em especial para os discentes que estariam em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 1990; 1996). Segundo Arroyo (2003): “[...] a construção de ações, programas e políticas públicas com base na Educação Integral, veio das demandas dos movimentos sociais” (p.42).

A LDB traz, em seu artigo 2º, a ideia de Educação Integral, ao afirmar que:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Grifo nosso) (BRASIL, 1996, p.8).

A interpretação da LDB sugere que o pleno desenvolvimento do educando pode ser por meio da Educação Integral, que, de certo modo, está ligada ao Movimento Escolanovista, de 1932. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que ocorreu na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

Seguindo nesta temática se faz importante trazer as concepções de Cavaliere (2007) a respeito da concepção de Escola de tempo integral. Segundo Cavaliere (2007), nos últimos dez anos seus estudos apontam para quatro concepções de escola de tempo integral. A primeira seria uma visão predominante, a escola de caráter assistencialista, com o objetivo de suprir com as necessidades gerais de

formação dos mais desprivilegiados, dando ênfase à ocupação do tempo. Uma segunda percepção é caracterizada por uma escola autoritária, que busca associar a escola de tempo integral aos antigos reformatórios, que relembra a lógica de que “estar na escola” é melhor do que “estar na rua”. A terceira percepção é de que a escola de tempo integral pode ser caracterizada como democrática por possibilitar uma educação cultural mais efetiva, pois, com a ampliação do tempo escolar, a escola poderia trabalhar melhor os saberes escolares, funcionando como uma ferramenta para o pensamento crítico. Finalizando as concepções, Cavaliere (2007) entende que a escola sozinha não seria capaz de garantir uma educação para o mundo contemporâneo. Seria necessário a integração desta escola com outros setores, de preferências não governamentais para dar conta dessa demanda.

Outro tema importante que se pode citar como um dos elementos que fortalecem a concepção da Educação Integral é a proposta de “Cidades Educadoras”, pois estas, sejam territórios rurais ou urbanos, podem contribuir para a Educação Integral de seus habitantes. O conceito de Cidades Educadoras surgiu na década de 1990, na cidade de Barcelona, e hoje é disseminada por meio da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). No Brasil, segundo o site dessa associação⁷, existem 16 Cidades Educadoras, são elas: Belo Horizonte/MG, Caxias do Sul/RS, Guarulhos/SP, Horizonte/CE, Itapetininga/SP, Mauá/SP, Porto Alegre/RS, Santiago/RS, Santo André/SP, Santos/SP, São Bernardo do Campo/SP, São Carlos/SP, São Paulo/SP, São Pedro/SP, Sorocaba/SP e Vitória/ES.

A concepção de cidade educadora dialoga com a proposta da Educação Integral, ao valorizar os territórios como espaços de aprendizagem. Assim, os alunos, tem a oportunidade de se apropriar dos espaços disponíveis na comunidade, como forma alternativa de aprendizagem. É importante que a cidade seja um elemento de enriquecimento da vida de seus habitantes, ou seja, que ela ofereça alternativas de interação social e cultural, a fim de privilegiar a formação do cidadão, principalmente de crianças e adolescentes. A proposta não é que a cidade se transforme em uma Cidade Educadora, mas que o Projeto de Educação Integral se inspire nesse conceito e busque ter a cidade como elemento importante no processo de socialização e aprendizagem dos alunos que frequentam o projeto.

⁷Disponível em: <www.cidadeseducadoras.org.br>. Acesso em: 10 out. 2016.

Diferente da concepção de Educação Integral, o conceito de “Educação em Tempo Integral” possui como diferencial o “tempo”. Isto é, ele pressupõe a ampliação da jornada escolar dos estudantes, conforme também é definido na LDB:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Grifo nosso) (BRASIL, 1996, p.24).

Arroyo (2003) define a Escola em Tempo Integral como uma escola que traz conceitos da Educação Integral, porém, para dar conta de todas as dimensões da formação humana, há a necessidade do tempo. O pesquisador também acrescenta que há outros “tempos” que devem se integrar com o da escola, e que devem ser levados em consideração, pois a escola necessita dialogar com tempos de formação, tais como: o tempo de formação familiar e social.

Com o passar dos anos, essa proposta se fez mais presente em estados e municípios, reafirmando-se como uma política pública importante para o cenário educacional brasileiro e, nesse sentido, foi desenhada sob a ótica de experiências realizadas no próprio país.

As propostas de Educação de Tempo Integral, principalmente a de Anísio Teixeira, não tinham, no olhar de seus alunos, a concepção de um ambiente de confinamento nas escolas. Segundo Nunes (2001):

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentavam como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíam a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas humanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas formam a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2001, p.12-13).

Percebemos, pelas análises de Nunes, que os alunos que viveram este período viram nas escolas, que aplicaram a proposta de Anísio Teixeira, a possibilidade de uma vida melhor, permitindo-lhes maior interação no meio social. Assim, é percebido nas políticas educacionais brasileiras, a partir das décadas de

1980 e 1990, o uso da expressão “Educação Integral”, que representa a ideia de que a escola pode propiciar ações para uma educação escolar abrangente, múltipla e criticamente refletida (COELHO, 1997).

Como exemplo de Educação Integral, houve programas como os já mencionados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro; os Centros Integrados à Criança (CAICs), em nível nacional, e os Centro de Educação Integral (CEIs), em Curitiba, que levam em consideração essa concepção, tendo nesse período a expressão “educação integral” relacionada a uma jornada ampliada, ou seja, em tempo integral.

A criação do Programa Mais Educação é um dos exemplos recentes do uso da expressão “Educação Integral” como entendimento de ampliação de tempos e espaços, bem como de compromisso social para a melhoria da qualidade da educação. Diante disso, salientamos que, neste estudo, a expressão “Educação Integral”, principalmente na proposta do programa mineiro, que será apresentada na seção 1.4, refere-se à concepção de uma jornada escolar ampliada, conforme citado no artigo 36 e 37⁸ da Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010). Neles, é apresentada a carga horária mínima diária para promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. A proposta de Educação Integral mineira não deixa de ter, em seu currículo, um projeto educativo integrado, que busca uma formação cidadã e ter, como espaços educativos, territórios que integram o universo de convívio dos alunos.

Na seção a seguir, apresentaremos o Programa Mais Educação, do Governo Federal, que, por sua vez, fomenta a ampliação da jornada escolar no contra turno, visto que o Projeto de Educação Integral mineiro não possui recursos próprios destinados às oficinas. Boa parte da iniciativa de Minas Gerais está estruturada nas

⁸ Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2010).

condições oferecidas pelo Programa Mais Educação, inclusive em termos financeiros, que conta também com recursos provenientes do Governo Federal.

1.3 O Programa Mais Educação⁹

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 (BRASIL, 2007b), e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁰ (PDE) (BRASIL, 2007c), com o intuito de incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo, na perspectiva da Educação Integral. A construção do programa se deu como uma ação inter setorial, com a participação dos Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MC), Ministério do Esporte (ME), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

A adesão ao programa é, inicialmente, feita pelos estados e municípios, por meio de suas secretarias, que designam um coordenador responsável por preencher os dados solicitados na plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola¹¹ (PDDE), que consiste na abertura de uma conta bancária para a escola. O recurso é depositado diretamente na conta da instituição, sem intermédio da Secretaria Estadual de Educação, embora a prestação de contas seja feita com o acompanhamento deste órgão. A plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola se encontra no site do PDDE Interativo. Essa constitui uma ferramenta de apoio à

⁹O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2013)

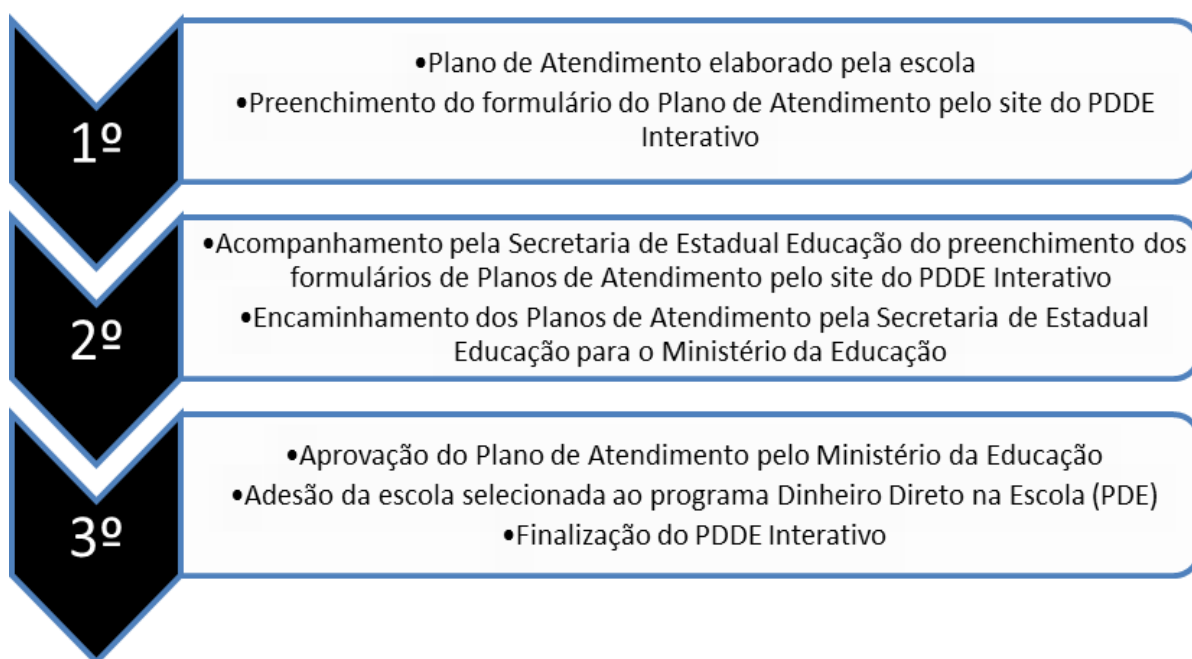
¹⁰ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visa melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL, 2007c).

¹¹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2017).

gestão escolar, desenvolvida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

Para que as escolas estejam habilitadas a receber o recurso do Programa Mais Educação, é necessário que tenham sido aprovados os seus Planos de Atendimento, realizados por meio de um formulário disponível no site do PDDE Interativo, no qual a escola faz o preenchimento de todas as informações necessárias para participar do programa oferecido pelo MEC. Em seguida, ocorre uma avaliação do Plano de Atendimento pelas secretarias estaduais, que encaminham os planos aprovados para o Ministério da Educação. Por último, ocorre a aprovação, pelo MEC, do Plano de Atendimento enviado pelas escolas e a finalização pelo PDDE Interativo. A seguir, a Figura 2 mostra os passos necessários para a adesão da escola ao PDE.

Figura 2 - Organograma do processo de adesão ao PDE



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, com base no site do PDDE Interativo (BRASIL, 2017).

A escola que adere ao Programa Mais Educação passa a receber um auxílio para fortalecer as ações da Educação Integral. Com a ampliação da jornada escolar, a escola poderá ter, em seus espaços e tempos, mais possibilidades de aprendizagem.

Feita a adesão estadual, que é o caso de Minas Gerais, o coordenador solicita às escolas que alimentem o sistema do Plano de Atendimento, no qual estão inseridas as atividades a serem desenvolvidas por cada escola. Quando o preenchimento, pela escola, é finalizado, a coordenação estadual valida o plano de atendimento e o envia ao MEC.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, as escolas situadas nas capitais e regiões metropolitanas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e situações de vulnerabilidade social. O Programa Mais Educação é implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do PDDE e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹².

O Programa Mais Educação possui um Manual de Operacionalização que traz eixos temáticos denominados macrocampos. São eles: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura; Artes e Educação Patrimonial; Comunicação, e Uso de Mídias e Cultura Digital. Esses eixos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e em atenção ao contexto social dos alunos. Cada macrocampo é composto de atividades que se interligam a quatro áreas de conhecimento, que são encontradas no currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada macrocampo apresentado corresponde a uma oficina na grade do Projeto de Educação Integral.

Cada escola pode escolher até quatro macrocampos, sendo obrigatória a escolha do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. O Quadro 1 apresenta a organização dos macrocampos e atividades disponibilizadas pelo Programa Mais Educação, o que nos permitirá compreender melhor a organização do Projeto de Educação Integral.

¹² O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é um órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2016)

Quadro 1 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação (2012-2016)

(continua)

Macrocampos		Oficinas
1	Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	Orientação de Estudos e Leitura
2	Macrocampo Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	• Ambiente de Redes Sociais • Fotografia • Histórias em Quadrinhos • Jornal Escolar • Rádio Escolar • Vídeo • Robótica Educacional • Tecnologias Educacionais
3	Cultura, artes e educação patrimonial	• Artesanato Popular • Banda • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Danças • Desenho • Educação Patrimonial • Escultura/Cerâmica • Grafite • Hip-Hop • Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas • Iniciação Musical por meio da Flauta Doce • Leitura e Produção Textual • Leitura: Organização de Clubes de Leitura • Mosaico • Percussão • Pintura • Práticas Circenses • Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras • Teatro

Quadro 1 - Macrocâmpos e atividades do Programa Mais Educação (2012-2016)

(conclusão)

4	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	• Horta Escolar e/ou Comunitária • Jardinagem Escolar • Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)
5	Esporte e lazer	• Atletismo • Badminton • Basquete de Rua • Basquete • Corrida de Orientação • Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez) • Futebol • Futsal • Ginástica Rítmica • Handebol • Judô • Karatê • Luta Olímpica • Natação • Recreação e Lazer/Brinquedoteca • Taekwondo • Tênis de Campo • Tênis de Mesa • Voleibol • Vôlei de Praia • Xadrez Tradicional • Xadrez Virtual • Yoga/Meditação
6	Educação em direitos humanos	• Educação em Direitos Humanos
7	Promoção da saúde	• Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde

Fonte: Brasil (2014a).

Percebemos pelos dados do Quadro 1, que os 7 macrocampos do Programa Mais Educação procuram atender à ampliação da jornada escolar, com atividades que procuram oportunizar a construção de valores, conhecimentos e competências que, habitualmente, não fazem parte do cotidiano escolar. O intuito é que os alunos desenvolvam atividades que levem à formação do sujeito.

É importante salientar que, em 2017, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, que traz diferenças na abordagem, em relação ao antigo programa. Os macrocampos trazidos nessa nova versão foram reduzidos a três: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Esporte Lazer. Isso denota uma redução no leque de atendimento das atividades que fortaleciam uma formação integral. Como o estudo apresentado está pautado no recorte 2013 - 2016, continuaremos a apresentar o Programa Mais Educação.

A escola participante do Programa Mais Educação tem que ofertar 4 macrocampos, dentre os 7 oferecidos. Com relação aos 4 macrocampos ofertados à escola, um deles, obrigatoriamente, deve ser o “Acompanhamento Pedagógico”. Já os outros 3, são de livre escolha da instituição. Os macrocampos escolhidos pela escola devem ser ofertados em forma de oficinas, e realizados no contra turno do estudante, sendo que elas devem ter um formato distinto da aula tradicional. Cada módulo tem uma duração de 50 minutos e as oficinas variam de acordo com a temática. Além disso, essas atividades devem ser oferecidas ao longo da semana e contar com uma dinâmica de trabalhos em grupos e com interatividade. No Quadro 2, apresentamos a carga horária de cada oficina ofertada, ao longo dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Quadro 2 - Plano Curricular das Oficinas (2013-2016)

(continua)

Plano Curricular das Oficinas (2013)			
Macrocampo	Oficina	Carga horária semanal	Professor que ministra a oficina
Acompanhamento Pedagógico	Leitura e Produção de Texto	3 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
	Letramento	10 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
	Matemática	3 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
Esporte e Lazer	Futebol e Futsal	4 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Cultura e Arte	Canto e Coral	3 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Educação Ambiental	Horta escolar	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Plano Curricular das Oficinas (2014)			
Macrocampo	Oficina	Carga horária semanal	Professor que ministra a oficina
Acompanhamento Pedagógico	Leitura e Produção de Texto	3 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
	Letramento	10 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
	Matemática	3 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
Esporte e Lazer	Brincadeiras	4 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
	Futebol e Futsal	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Cultura e Arte	Teatro	3 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física

Quadro 2 - Plano Curricular das Oficinas (2013-2016)

(conclusão)

Plano Curricular das Oficinas (2015)			
Macrocampo	Oficina	Carga horária semanal	Professor que ministra a oficina
Acompanhamento Pedagógico	Orientação de estudos / Leitura e Produção de Texto	10 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
Esporte e Lazer	Multi Vivências Esportivas	4 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Cultura e Arte	Língua Estrangeira	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Língua Inglesa
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	5 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
Comunicação e uso de Mídias	Rádio Escolar	4 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Plano Curricular das Oficinas (2016)			
Macrocampo	Oficina	Carga horária semanal	Professor que ministra a oficina
Acompanhamento Pedagógico	Orientação de estudos	10 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma
Esporte e Lazer	Multi Vivências Esportivas	4 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
Cultura e Arte e Educação Patrimonial	Teatro	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
	Danças	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Educação Física
	Grafite	2 módulos de 50 minutos cada	Professor de Artes
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	5 módulos de 50 minutos cada	Professor Regente de Turma

FONTE: Elaborado pelo próprio pesquisador, com base em (MINAS GERAIS, 2013a)

O Programa Mais Educação recomenda que a definição do público atendido esteja de acordo com os critérios de seleção de alunos. Porém, é importante que o atendimento esteja alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para melhor compreender a seleção dos alunos para o Programa, apresentamos, no Quadro 3, os critérios que são utilizados.

Quadro 3 - Critérios de seleção dos alunos

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), período em que existe maior saída espontânea de estudantes, na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), período em que existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Fonte: Brasil (2014).

Observamos, no Quadro 3, que o público alvo para se inserir no Programa Mais Educação está voltado para os situados em situação de vulnerabilidade social, ou que tendem a apresentar dificuldades na aprendizagem e que estão suscetíveis a abandonar a escola. Esses critérios também são utilizados para a inserção dos discentes no Projeto de Educação Integral de Minas Gerais. É interessante perceber que quanto aos critérios que envolvem a escolaridade, estes contemplam os alunos que estão cursando os anos finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), e os anos finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Embora sejam anos de ensino em que ocorrem muitas desistências por parte dos alunos, são também os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental que realizam as Avaliações Externas, a Prova Brasil e as avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Lembrando que no ano 2014, foi divulgada uma mudança nas avaliações, pois o 7º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio passaram a realizar os testes.

Entretanto, em 2017 ocorreu uma mudança com o Programa Novo Mais Educação, já que foi instituída uma carga horária semanal, no contra turno, de 15 horas, ao passo em que o Programa Mais Educação oferecia 35 horas semanais no

contra turno. Isso demonstra uma significativa redução na jornada do programa, além de esse novo modelo trazer a ideia de reforço escolar.

Em relação aos profissionais que atuam no Programa Mais Educação, eles podem ser profissionais do ensino, como: educadores populares e agentes culturais (monitores e estudantes universitários com formação específica nos macrocampos). A contratação destes segue as diretrizes de cada estado ou município que aderiu ao programa, como poderemos verificar na seção 1.4, referente ao Projeto Educação Integral em Minas Gerais. O Programa Mais Educação abre espaço, também, para o serviço voluntário, conforme previsto na Lei nº 9.608/98:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa (BRASIL, 1998, p.02).

A abertura para o serviço voluntário, como se pode perceber pela citação, permite que atores da comunidade escolar possam colaborar com os seus serviços, contribuindo, assim, para a ligação entre o programa e a comunidade. Já a contratação de professores pelo governo de Minas Gerais segue a orientação do Artigo 4º da Resolução Estadual nº 2.749, de 2015, respeitando o perfil necessário para atuar na Educação Integral¹³. Quando se tratar de designação, ela deverá ocorrer nos moldes já realizados pela escola, devendo, a direção, no edital de divulgação da vaga, descrever no campo de observação que o profissional deverá atuar na Educação Integral, e conhecer os eixos formativos, além de possuir habilidades para desenvolver oficinas de aprendizagem com os alunos. O Documento Orientador das Ações de Educação Integral, no Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015c), define o perfil solicitado para o professor das oficinas do seguinte modo:

¹³ Art . 4º Para a composição do quadro de professores que irão atuar na Educação Integral, a escola deverá, conforme estabelecido na Resolução SEE/MG nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, verificar o número de professores necessários para o desenvolvimento das ações de Educação Integral, devendo proceder à distribuição das turmas ou das aulas entre os professores em excedência total ou parcial na escola, como extensão de carga horária ou, se necessário, proceder à designação de professores, respeitando o quantitativo de aulas necessárias para o desenvolvimento das ações. (MINAS GERAIS, 2015a)

O professor deverá ser dinâmico não reproduzindo em suas atividades a metodologia aplicada no ensino regular, ter habilidade para desenvolver projetos correlatos aos eixos formativos da Educação Integral, ter disponibilidade para elaborar relatórios, participar de curso de formação, conhecer a escola e a comunidade na qual está inserida, além de possuir boas relações interpessoais com toda a Equipe da Escola (MINAS GERAIS, 2015c, p.16).

De acordo com a citação, o profissional, para atuar no Projeto de Educação Integral, deve assumir um papel afinado com a escola e com a comunidade. Além disso, deve buscar o dinamismo nas atividades realizadas, estando, entre elas, as oficinas.

Os materiais necessários para realização das oficinas devem ser adquiridos pelas caixas escolares, que são instituições jurídicas, de direito privado e sem fins lucrativos, que têm como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares. Estas ficam na obrigação de prestar contas dos recursos, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE. Os materiais, para o desenvolvimento das oficinas, são apresentados em formato de kits, que são descritos no Manual de Operacionalização da Educação Integral (BRASIL, 2014b). Os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio. É importante salientar que a escola poderá fazer adequação na aquisição dos itens dos kits, porém, não poderá ser alterada a natureza do recurso. Por exemplo, a natureza custeio se destina a bens de consumo e contratação de serviços, já a natureza capital se destina a bens materiais permanentes, que são necessários ao desenvolvimento das atividades previstas nos macrocampos.

Observamos que o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação traz a sugestão do kit a ser adquirido, bem como o valor estimado para compra. A proposta de se estruturar o programa, com materiais duráveis e de consumo, possibilita a contribuição para um melhor desenvolvimento das ações do Projeto de Educação Integral. Os materiais são divididos em duas categorias: “Consumo”, que consiste em materiais para manutenção das oficinas, como papel, canetas, lápis, plásticos, cadernos entre outros; “Capital”, que consiste em materiais de bens duráveis, como: televisores, computador, rádio, mesa, cadeiras e outros objetos com durabilidade estimada de no mínimo dois anos. A seguir, o Quadro 4 apresenta, a título de exemplo, um dos vários kits oferecidos pelo Programa.

Quadro 4 - Sugestão de Materiais (KITs)

Kit para oficina de Educação em Direitos Humanos Itens classificados na categoria econômica de capital • Aparelho de reprodução de DVD (DVD player) • Câmeras Fotográficas • Computador portátil (Laptop) • Micro System • Televisão Valor Capital - R\$ 7.100,00 Valor estimado do kit - R\$ 7.100,00
--

Fonte: Brasil (2014b)

O Quadro 4 indica como a escola pode se orientar quanto aos materiais disponíveis em cada oficina. Isso permite uma melhor análise, por parte da escola, no momento das escolhas das oficinas. Essa decisão é importante, pois o tipo de oficina escolhida precisa estar alinhado às propostas pedagógicas da escola. Quando a escola é comunicada, pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), sobre o preenchimento do PDDE Interativo, ela deve reunir a sua equipe pedagógica e decidir quais oficinas serão contempladas no ano seguinte.

A Escola Estadual Pedro Bandeira, ao longo dos anos, entendeu que deveria primar por ofertar oficinas que dialogassem com o seu Projeto Político Pedagógico, e que também pudessem conter materiais de capital, como forma de obter objetos que iriam ser úteis nos anos seguintes. Como exemplo, temos a oficina de Educação em Direitos Humanos, que se faz importante para o aprendizado dos alunos, mas que também necessita de materiais de capital, como computador e câmeras digitais, que seriam utilizadas nos anos seguintes pelas futuras turmas do Projeto de Educação Integral.

Assim, o momento da escolha das oficinas na escola é um momento complicado, pois o tempo é escasso, tanto para a direção, quanto para a supervisão pedagógica. Além disso, para reunir todos os servidores, é necessário contar com a disponibilidade de todos, o que dificilmente ocorre. A escolha das oficinas é realizada visando atender aos alunos em dificuldades de leitura e escrita, mas, principalmente, aos alunos que se enquadram nos critérios determinados pelo projeto.

Ao longo dos anos, a escolha tem sido feita na sala da supervisão pedagógica, em uma reunião informal e sem registro, já que a necessidade de sair,

a qualquer momento, para resolver outras demandas, é sempre eminente. Durante o período de 2013 - 2016, as reuniões contavam com a presença do gestor e das supervisoras pedagógicas. Nesses momentos, eram repassadas as opções oferecidas nos macrocampos e, a partir disso, tomava-se a decisão.

Durante os anos de 2013 - 2016, as escolhas das atividades foram pautadas pela oferta de oficinas que trariam materiais da categoria capital, pois assim, esse material contribuiria para um acervo de bens que iria permanecer na escola e, dessa forma, ajudaria no desenvolvimento de outras atividades do contra turno. Há uma preocupação de se alinhar as atividades escolhidas ao Projeto Político Pedagógico da escola e, quando não há esse alinhamento, a atividade é incorporada nas alterações anuais, realizadas nesse documento. Com isso, ocorre uma inversão na lógica da proposta da Educação Integral, pois o Projeto Político Pedagógico é alterado em função da necessidade de se adquirir bens materiais para o projeto, e não em alinhar o Projeto de Educação Integral ao Projeto Político Pedagógico da escola.

É importante destacar, nessa seção, que o Programa Novo Mais Educação, que entrou em vigor a partir de 2017, não contempla nenhum macrocampo que possui materiais da categoria capital, portanto, novamente, percebe-se uma redução significativa nos recursos ofertados pelo programa. Os macrocampos que não foram retirados oferecem somente materiais de consumo, ou seja, materiais de menor valor para aquisição.

Outro ponto que merece atenção, em relação ao Programa Novo Mais Educação, está em seu objetivo central. Enquanto o Programa Mais Educação tinha como foco a ampliação da jornada escolar e como critérios de adesão a defasagem escolar e a questão socioeconômica, o Programa Novo Mais Educação se pauta no reforço das disciplinas de Português e Matemática, e tem como critérios principais os resultados nas avaliações externas, que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2016).

1.4 A educação integral em Minas Gerais

A Educação Integral em Minas Gerais é desenvolvida desde 2004, tendo sua vinculação com o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA)” até o ano de 2006. O EVCA foi de iniciativa do Governo de Minas Gerais, implementado em todo

estado, e era destinado a alunos do ensino médio da rede estadual, tendo o propósito de apoiar as comunidades escolares, localizadas em áreas de altos índices de vulnerabilidade social, por meio da realização de atividades que promovessem a cidadania. O EVCA realizava oficinas aos finais de semana e com a coordenação de oficinairos voluntários.

Os programas desenvolvidos dentro do projeto – como os artísticos, esportivos e recreativos – visavam um sentimento de pertencimento à sociedade, e de ampliação do acesso às atividades culturais. Embora esse programa não possuía características da Educação Integral, como a ampliação de permanência do aluno na escola, a instituição de ensino atenderia aos jovens nos finais de semana. Ele também era um pré-requisito para que as escolas estaduais aderissem ao Projeto de Educação Integral, como podemos ver na Cartilha do Projeto Aluno de Tempo Integral:

O Projeto Aluno de Tempo Integral, que compõe o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, tem por objetivo precípuo atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais, visando à melhoria do seu rendimento escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com ampliação do tempo regular de atendimento pelas escolas. (MINAS GERAIS, 2007b, p.15).

Essa vinculação entre o EVCA e o Projeto de Educação Integral aconteceu até o ano de 2006. A partir daí, o Projeto de Educação Integral começou a atuar como um plano de intervenção pedagógica, a ser desenvolvido nas escolas estaduais que tivessem baixos níveis no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)¹⁴.

A partir de então, as escolas contempladas com o Projeto de Educação Integral deveriam elaborar intervenções pedagógicas, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos alunos com baixo desempenho nas avaliações externas. Já em 2012, foi publicada a Resolução Estadual nº 2.197/2012, que se apresentou mais alinhada às concepções de Educação Integral, oriundas do Governo Federal, pois

¹⁴ O Proalfa é um instrumento de avaliação do desempenho educacional aplicado aos alunos da rede estadual e municipal de Minas Gerais. O exame, que tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos estudantes ao fim do ciclo de alfabetização, acontece anualmente. O Proalfa é, portanto, direcionado a todos os estudantes da rede pública do 3º ano do ensino fundamental e, de maneira amostral, aos estudantes do 2º e 4º anos do ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2012)

traz os mesmos campos de conhecimento presentes na proposta do Programa Mais Educação (MINAS GERAIS, 2012). A publicação da Resolução Estadual nº 2.197/12, que trata sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, trouxe, no título VII, o seguinte trecho:

TÍTULO VII DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

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

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 a 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.

Art. 86: A composição curricular da Educação em Tempo Integral deve ser organizada contemplando os seguintes campos de conhecimento:

- I - Acompanhamento Pedagógico;
- II - Cultura e Arte;
- III - Esporte e Lazer;
- IV - Cibercultura;
- V - Segurança Alimentar Nutricional;
- VI - Educação Socioambiental;
- VII - Direitos Humanos e Cidadania.

Parágrafo único. Os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio. (Grifo nosso) (MINAS GERAIS, 2012, p.20).

Conforme é possível perceber na citação, a política de Educação Integral, no estado de Minas Gerais, está voltada para a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A partir do ano de 2012, por meio desta resolução, pode-se perceber a adoção, por parte do governo mineiro, dos mesmos campos de conhecimento pertencentes à proposta do Programa Mais Educação. Isso significa que o Governo de Minas Gerais pretende não somente ampliar a carga horária, mas avançar para uma oferta da Educação Integral, que esteja acoplada à iniciativa e aos recursos do governo federal. No Quadro 5, temos a comparação entre as áreas de conhecimento apresentadas no Programa Mais Educação e no Projeto Educação Integral de Minas Gerais.

Quadro 5 - Comparativo das áreas de conhecimento do Programa Mais Educação e do Projeto de Educação Integral de Minas Gerais

Programa Mais Educação – MEC	Educação Integral no estado de Minas Gerais
• Acompanhamento Pedagógico • Comunicação • Cultura Digital • Esporte e Lazer • Cultura e Artes • Meio Ambiente • Direitos Humanos em Educação • Promoção da Saúde • Investigação no Campo das Ciências da Natureza • Educação Econômica.	• Acompanhamento Pedagógico • Comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica • Esporte e lazer • Memória, cultura e artes • Educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa • História das comunidades tradicionais e sustentabilidade • Educação em direitos humanos • Promoção da saúde • Agroecologia • Iniciação científica

Fonte: Elaboração própria, baseado no Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação (MEC) (BRASIL, 2014b) e no Documento Orientador das Ações da Educação Integral em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015c).

Como pode ser verificado no Quadro 5, os campos de conhecimento tratados no Artigo 86 da Resolução nº 2.197/12 (MINAS GERAIS, 2012) são muito semelhantes à proposta do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b). Nesse momento, começa-se a desenhar, então, uma junção entre as diretrizes mineiras do projeto com os campos de conhecimento ofertados pelo programa do governo federal, que foi instituído no ano de 2007. A partir disso, o projeto mineiro acrescentou, em sua área de conhecimento, o macrocampo “Promoção da Saúde”, que reforça a importância de atos como: cuidado com o corpo, boa alimentação e respeito às diversidades, tão importantes quanto o desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso fica claro na Resolução Estadual nº 2.197/2012, que traz a Segurança Alimentar Nutricional, Direitos Humanos e Promoção da Saúde como campos de conhecimento a serem desenvolvidos na Educação Integral (MINAS GERAIS, 2012).

Pensada dessa maneira, a proposta de Educação Integral de Minas Gerais propõe possibilidades para que os agentes e instituições possam contribuir para o desenvolvimento das ações educativas. Dessa forma, há um entendimento de que bibliotecas públicas, salões paroquiais, praças, centros culturais e outros locais se transformam em espaços de contribuição para uma formação dos alunos que compõem o projeto.

É importante destacar, também, que sujeitos fazem parte deste território, como músicos, capoeiristas, grafiteiros, agricultores, artesãos, entre outros agentes, sendo possível formar essa rede de aprendizagem e fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade, que participa das ações do Projeto. O aluno, então, passa a ter o seu território como ambiente educativo, podendo, no contra turno, realizar atividades fora do ambiente escolar. A ampliação dessa permanência na escola permite que ele possa interagir com espaços existentes no próprio bairro ou cidade.

Na Escola Estadual Pedro Bandeira, essa interação não aconteceu, devido à impossibilidade de planejamento, por parte da supervisora pedagógica, pois tais atividades necessitam de uma logística diversificada, já que demanda a presença dos demais profissionais da escola, além do professor da turma.

O projeto de Educação Integral do estado de Minas Gerais adota um regime de carga horária de cinco horas e quarenta minutos diários no contra turno escolar. Somando-se a carga horária do turno regular à carga horária do projeto, que é realizada no contra turno, o aluno terá um total de 10 horas diárias de permanência na escola.

As ações de Educação Integral serão realizadas conforme as atividades do eixo formativo, que são compostos por orientação de estudos e oficinas. Cada eixo formativo terá a duração de dois módulos/aula, com o total de 1 hora e 40 minutos. Vale lembrar que a Resolução nº 2.749, de 2015, determina, em seu artigo 3º, que “As escolas que desenvolvem ações de Educação Integral podem ofertar de 7 (sete) a 10 (dez) horas diárias ou no mínimo 35 (trinta e cinco) horas semanais de atividades educativas diversificadas, ouvido o colegiado escolar.” (MINAS GERAIS, 2015a, p.27). Com isso, a carga horária do aluno que faz parte da Educação Integral, somada à carga horária do Ensino Regular, perfaz um total de 50 horas semanais de atividades. O Quadro 6 indica a distribuição da carga horária e a especialização de cada ator nesse processo.

Quadro 6 - Distribuição de Carga Horária Semanal do Turno Regular e do Projeto de Educação de Tempo Integral

Turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - 05h 40 min/dia - 50 horas semanais			
Quantitativo de professores	Professor (a) Regente de turma para orientação de estudos/demais oficinas	Professor (a) monitor (a) para orientação de Esporte de Lazer	Professor (a) Monitor (a) de oficinas
5 professores	1 professor(a) regente de turma, com carga horária de 16 horas , assim distribuída durante a semana: * 8horas 20min para trabalhar com os alunos - Orientações de estudos. * 4horas 10min para a aplicação de 01 oficina diária de 50 minutos. * 3horas 30min para atender situações específicas das ações da Educação Integral, inclusive substituição eventual de professores de oficinas. Almoço.	1 professor para 04 módulos aulas de 50 minutos cada, totalizando, na semana, em 3h 20 minutos de aula de Esporte e Lazer.	5 horas. A Escola deverá contar com 3 (três) professores de componentes curriculares diferentes, para ministrar oficina de eixos temáticos diversificados do Programa Mais Educação. Cada oficina deverá ter 1 hora e 40 minutos de duração, o que corresponde a 02 módulos/aula de 50 minutos.
Carga horária semanal das Ações de Educação Integral (5h40/dia)			28h20min
Carga horária semanal do ensino regular (4h20/dia)			21h40min
Carga horária semanal total			50 horas

Fonte: Baseado no Documento Orientador das Ações da Educação Integral (MINAS GERAIS, 2015c).

Podemos observar, no Quadro 6, que a proposta mineira optou por utilizar a ampliação máxima de horas determinada pelo Documento Orientador das Ações da Educação Integral em Minas Gerais¹⁵. Isso permite, aos alunos, 50 horas semanais, divididas entre estudo e atividades.

Com a chegada do Programa Novo Mais Educação, em 2017, o governo mineiro não acompanhou a redução de carga horária proposta pelo Governo Federal, que prevê 15 horas semanais no contra turno. No ano de 2017, o Projeto de Educação Integral e Integrada¹⁶, como é chamado a partir desse ano, tem a sua carga horária de 50 horas semanal mantida.

¹⁵ Documento Orientador das Ações da Educação Integral em Minas Gerais apresenta as diretrizes que deverão ser adotadas pelas Escolas Estaduais de Minas Gerais que no ano de 2015 irão desenvolver as ações de Educação Integral. (MINAS GERAIS, 2015c)

¹⁶ A Educação Integral e Integrada na educação básica assegura jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias (ou 35 semanais), durante o período letivo e vem ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como propósito assegurar o acesso e permanência dos

Conforme o Documento Orientador das Ações da Educação Integral em Minas Gerais, mais especificamente em sua segunda versão de 2015, o Professor Regente de Turmas dos Anos Iniciais, para a Orientação de Estudos, deverá ser dinâmico, não reproduzindo, em suas atividades, a metodologia aplicada no ensino regular. O docente também deverá ter disponibilidade para elaborar relatórios, participar de cursos de formação, conhecer a escola e a comunidade na qual está inserida, além de possuir boas relações interpessoais com toda a equipe da escola. Caberá a este profissional ministrar as atividades de orientação de estudos, oferecidas diariamente, que é sempre composta por dois módulos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos) e, portanto, 10 módulos de 50 minutos por semana.

A contratação deste profissional deverá acontecer conforme o artigo 4º da Resolução 2.749, de 2015, que define o número de professores necessários para o desenvolvimento do Projeto de Educação Integral. Nesse sentido, a distribuição das turmas ou das aulas deverá ser feita entre os professores em excedência total ou parcial na escola¹⁷, como extensão de carga horária, ou, se necessário, proceder à designação de professores, respeitando o quantitativo de aulas necessárias para o desenvolvimento das ações (MINAS GERAIS, 2015a). Quando se tratar de designação, a escola deverá seguir os dispositivos da Resolução nº 2.741, de 2015, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das escolas Públicas Estaduais e para a designação do exercício da função pública na rede estadual de educação básica (MINAS GERAIS, 2015b). As exigências para o pleito do cargo são as definidas no Documento Orientador de Ações da Educação Integral em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015c).

O professor(a) /monitor(a) de oficinas – professor(a) regente de turma ou regente de aula (Português, Matemática, Arte, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira) deverá ter as mesmas características do professor regente de turmas dos anos iniciais. Dessa forma, deve ser dinâmico e ter habilidade para desenvolver projetos correlatos aos eixos formativos da Educação Integral. (MINAS GERAIS, 2015c).

estudantes na educação básica, com melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo as condições ao desenvolvimento de saberes e habilidades dos estudantes, ampliando a oferta de jornada em tempo integral. (MINAS GERAIS, 2017)

¹⁷ Excedência total é quando o professor efetivo, lotado na escola, não possui o total das aulas necessárias que compõe o seu cargo. Excedência parcial é quando o professor efetivo possui um número inferior de aulas que compõe seu cargo.

Esse profissional atuará nas oficinas escolhidas pela escola, porém, sem repetir a rotina do turno de ensino regular. A contratação para o macrocampo Orientação de Estudos, que é obrigatória, terá o professor regente de turma, ou seja, esse profissional deverá ter formação para atuar nos anos iniciais. As oficinas poderão ser ministradas pelo professor Regente de Aulas, ou seja, pelo profissional que atua nos anos finais.

Por exemplo, a escola, no ano de 2016, ofertou a oficina de Grafite, sendo que a vaga poderia ser ocupada por um professor Regente de Aulas de qualquer disciplina, desde que o professor apresentasse um projeto a ser desenvolvido que estivesse dentro da temática do grafite. A disciplina de Educação Física faz parte da grade curricular do projeto, portanto, neste mesmo ano, o professor de Educação Física atuou no macrocampo “Esporte e Lazer”, com a oficina de Múltiplas Vivências Esportivas. Como a Resolução nº 2.741, de 2015, que trata da designação desses profissionais, permite a um docente, que lecionasse qualquer área, pleitear as oficinas do projeto, houve problemas em sua condução. Isso ocorreu, porque as oficinas requerem, do professor, um planejamento diferenciado, porém, a falta de experiência, na execução das oficinas, comprometia a qualidade das atividades realizadas (MINAS GERAIS, 2015b).

Embora a resolução também traga o perfil e as atribuições do professor, não é fácil dispensar esse servidor, caso falte competência para o exercício das atribuições do projeto. Para tanto, seria necessário todo um protocolo de registros que comprovassem essa situação, porém, a pouca presença do supervisor pedagógico, no acompanhamento das turmas, dificulta o recolhimento de dados para comprovação da ausência de perfil do professor. Essa situação é agravada, porque a escola analisada desenvolve o projeto apenas com duas turmas e, dessa forma, não tem o direito de contar com esse profissional para atuar exclusivamente na coordenação do Projeto de Educação Integral. Isso ocorre devido ao fato de que apenas escolas com quatro ou mais turmas tem direito à contratação de um coordenador para o Projeto. Essa realidade acarreta diversos problemas para a escola, pois o supervisor pedagógico, que atua no turno do Projeto de Educação Integral, recebe a responsabilidade de acompanhar as oficinas. Como a demanda de atividades desse profissional é intensa, a tarefa de acompanhamento do projeto fica prejudicada.

A contratação do coordenador será definida pela direção da escola e do colegiado escolar, entre o grupo de professores e supervisores efetivos. O coordenador do Projeto Educação Integral deve organizar as ações da Educação Integral, fazer reuniões com os pais, e promover a interação entre o turno regular e o turno de Educação Integral, além de elaborar relatórios e resolver as demandas da Educação Integral. Ademais, o coordenador deve ser uma pessoa comunicativa, que conheça bem o público da escola e tenha disponibilidade para participar de capacitação. Segundo o Documento Orientador da Educação Integral de Minas Geras, só tem direito a contar com o coordenador do Programa de Tempo Integral a escola que desenvolver a proposta com no mínimo quatro turmas de Educação de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2015b).

A ausência do coordenador é uma das dificuldades na implementação do projeto, prejudicando os registros para a comprovação da falta de perfil dos professores que nele atuam. Vale lembrar que os profissionais contratados são oriundos do Ensino Regular, apresentando dificuldades em atender à rotina do projeto, que conta com a preparação e execução de oficinas.

Além disso, a mesma resolução também define que o servidor deve ter disponibilidade para participar de cursos de capacitação, mas estes são insuficientes e sem ligação com a prática docente do projeto, conforme mostra o Quadro 8 deste estudo de caso. No período de 2013 – 2016, passaram pelo Projeto de Educação Integral, desenvolvido na Escola Estadual Pedro Bandeira, 16 professores, sendo que somente 7 participaram de uma atividade de formação e somente um deles se encontra trabalhando na escola atualmente.

A contratação dos profissionais que atuam na Educação Integral esbarra na falta de autonomia da gestão escolar. A Resolução nº 2.741, de 2015, determina que, primeiramente, sejam oferecidas as aulas da Educação Integral para servidores efetivos, que estão em situação de “excedência total” ou “parcial” (MINAS GERAIS, 2015b). Essa definição faz com que um servidor excedente recorra ao projeto para sanar, prioritariamente, a sua situação, mesmo não sendo a sua pretensão atuar em turmas de Educação Integral.

Seguindo outros critérios da resolução, que trata da contratação do quadro de pessoal da Educação Integral, temos a oferta para a condução de qualquer disciplina. Mesmo havendo, nesta mesma resolução, a exigência de um perfil para atuar na Educação Integral, os servidores assumem as oficinas, pois a comprovação

dessa falta de perfil só será caracterizada durante o seu desenvolvimento. Na escola analisada, por exemplo, no ano de 2013, um professor de Educação Física foi contratado para ministrar a oficina de Horta Escolar. Entretanto, esse profissional encontrou muita dificuldade em realizar as atividades da oficina, devido à falta de capacitação para a oficina que assumiu.

No ano de 2014, a professora contratada para orientação de estudos era também responsável pela oficina de Direitos Humanos, porém, houve problemas no planejamento e no desenvolvimento da oficina. Não foi diferente nos anos de 2015 e 2016, já que os professores responsáveis pelas oficinas de Direitos Humanos encontraram dificuldades para elaborar e executar o planejamento delas.

Como gestor, me deparei com situações em que o servidor declarava atender todos os requisitos para atuar no Projeto de Educação Integral, porém, na prática, repetia a rotina do Ensino Regular. Como o acompanhamento desses profissionais era deficitário, por parte do supervisor pedagógico, as oficinas tomavam os mesmos contornos das aulas ministradas no ensino regular.

Porém, fazer a dispensa de qualquer servidor, por falta de cumprimento de suas atribuições, não é tarefa fácil, pois há a necessidade de registros comprobatórios, que venham a caracterizar o não cumprimento das atividades. A gestão busca, dentro de suas possibilidades, por meio de reuniões, orientar os servidores sobre a importância do planejamento e do atendimento às propostas das oficinas, porém, nem sempre os resultados acontecem como esperado. A figura do coordenador, nesse momento, se torna importante, pois o professor que atua com as turmas de Educação Integral fica sem um norte para a execução de suas atividades, não lhe cabendo a culpa total pelo mau desempenho das oficinas.

Saindo da seara da contratação dos profissionais, também existem problemas relacionados ao financiamento do projeto. O financiamento do projeto acontece, majoritariamente, por meio do Programa Mais Educação, e também por verbas complementares da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O objetivo do recurso, repassado através da Caixa Escolar, visa fortalecer as ações a serem desenvolvidas na escola. Esses recursos possuem categorias, que devem ser seguidas durante sua execução, são elas: a despesa de custeio, que consiste na aquisição de materiais pedagógicos necessários às atividades educativas, conforme os Kits sugeridos pelo Programa Mais Educação; já a aquisição de materiais de consumo ou prestação de serviços é responsável por auxiliar no desenvolvimento

das atividades do projeto. A despesa de capital, por sua vez, refere-se à aquisição de bens duráveis ou materiais permanentes, de acordo com os Kits sugeridos pelo Programa Mais Educação.

A dificuldade encontrada pela Escola Estadual Pedro Bandeira em adquirir os materiais necessários para a realização das oficinas está no descompasso do repasse do recurso proveniente do Programa Mais Educação, do Governo Federal. Os valores disponibilizados pelo Programa Mais Educação não apresentam uma regularidade no seu envio e, com isso, o planejamento para a aquisição dos materiais necessários fica prejudicado. Algumas oficinas apresentam materiais específicos, como, por exemplo, a oficina de Direitos Humanos, que utiliza máquinas fotográficas, computador e impressora. A escola, por sua vez, diante da falta desses materiais, improvisa atividades que possam suprir a falta desses equipamentos.

Com a mudança ocorrida no Programa Mais Educação, ao final de 2016, o Programa Novo Mais Educação, implantado a partir de 2017, retirou todos os macrocampos que traziam materiais de capital, ou seja, computadores, máquinas fotográficas, impressoras e demais materiais de capital. Isso impacta sensivelmente no programa, já que agora o repasse ficará reduzido aos materiais de consumo. Antes, tinha-se a expectativa solucionar os problemas encontrados no repasse, porém, com essa mudança, a esperança de se conseguir estruturar as oficinas fica reduzida.

A seção a seguir trata da implementação do Projeto de Educação Integral na escola analisada. Nela, serão apresentadas as evidências do caso e o detalhamento do funcionamento do Projeto de Educação Integral nessa escola.

1.5 A implementação do projeto de educação integral na Escola Estadual Pedro Bandeira

Criada no ano de 1993, a Escola Estadual Pedro Bandeira está localizada na Região Central do Município de Ribeirão das Neves. A estrutura física da instituição é formada por uma edificação com três blocos, de dois andares cada, constituindo um total de 15 salas de aula, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de vice direção, uma sala de Recursos Humanos, uma sala de fotocópias, uma sala de supervisão, uma sala de professores, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um banheiro para deficientes físicos, uma cantina, um refeitório, um depósito de

merenda, uma biblioteca, uma sala de informática, uma quadra poliesportiva e duas salas de vídeo.

A construção da instituição aconteceu em 1993, via Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e foi ocupado um espaço de 4.500 m². Nesse sentido, trata-se de um espaço físico que possibilita o desenvolvimento de várias atividades pedagógicas, culturais e esportivas. A comunidade atendida pela escola pesquisada é composta por famílias de baixa e média renda. Percebe-se que há alunos que vivem com um dos progenitores e/ou avós, além de um número elevado de alunos órfãos de mãe, o que rompe com a estrutura familiar tradicional: pai, mãe e filhos (ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA, 2015).

Fora dos muros da escola, os alunos procuram se entreter em shoppings, localizados nos municípios vizinhos; *lan houses* ou em visitas aos familiares, já que ela “é a única referência de encontros e podendo ter na escola o único lugar para realizações de eventos com número grande de pessoas. Para os pais, a escola é a certeza que seu filho não está na rua.” (ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA, 2015, p. 3). A realização de eventos culturais, promovidos pela escola, propicia aos alunos momentos de lazer e interação com a sua comunidade, além disso, reforça a proposta do Projeto de Educação Integral, atuando como forma de contribuir para o desenvolvimento dos educandos.

A Escola Estadual Pedro Bandeira conta com um quadro de 83 servidores, distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Servidores da Escola Estadual Pedro Bandeira (2016)

Cargo do servidor	Quantidade de servidores	
	Efetivos	Contratados
Diretor	1	-
Vices Diretoras	2	-
Professores Regentes de Aula	18	9
Professoras Regentes de Turma	6	5
Professores de Apoio	-	7
Professoras para o Ensino do Uso da Biblioteca	-	2
Professora Eventual	1	-
Professoras Monitoras de Aprendizagem (Projeto Tempo Integral)	-	2
Professores Monitores de Oficina (Projeto Tempo Integral)	-	2
Professoras em Ajustamento Funcional	2	-
Especialistas em Educação Básica	3	-
Secretária	-	1
Auxiliares Técnicos de Educação	4	1
Auxiliar Técnico Financeiro	-	1
Auxiliares de Serviços Básicos	-	16
Total de servidores	37	46

Fonte: Brasil (2016).

De acordo com a Tabela 1, o número de servidores efetivos é inferior ao número de servidores contratados. Essa realidade não contribui para a realização de um planejamento em longo prazo, com isso a escola encontra dificuldades em estabelecer uma diretriz de trabalho. Verifica-se também na Tabela 1, que os servidores que atuam na Educação Integral também fazem parte do quantitativo de servidores contratados.

O corpo docente é composto por 38 professores com formação superior completa, sendo que apenas duas professoras ainda cursam a graduação. Após o término da Lei Complementar nº 100/2007¹⁸, que efetivava profissionais da área da educação em cargos públicos, sem a realização de concurso público, o quadro de docentes da escola mudou, já que antes ele era permanente e, agora, possui grande rotatividade de profissionais (MINAS GERAIS, 2007a). Vale ressaltar que a Lei

¹⁸ Em termos gerais, a Lei Complementar estadual nº100/2007 institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada (UGEPREVI) do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais, assim como o Conselho Estadual de Previdência (CEPREV). Assevera ainda, em seu artigo 7º sobre a concessão de titularidade de cargos públicos efetivos a profissionais da área de educação que mantinham vínculo precário com a administração pública estadual há mais de cinco anos, sob a chancela de “designados”, passando a ser lotados no Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais. Sua exposição de motivos apresentou como justificativa a necessidade de se regularizar a situação previdenciária de milhares de profissionais contratados temporariamente, que inclusive pleiteavam benefícios de aposentadoria perante o Estado de Minas Gerais. (SOUZA, 2015)

Complementar nº 100 foi considerada inconstitucional, embora o foco desta análise não está na legalidade dessa lei, e sim em demonstrar a importância de se ter um grupo de servidores que sejam estáveis. Essa situação teve reflexos na escola analisada, uma vez que hoje existem 23 professores efetivos e 29, designados. Nesse sentido, esse cenário dificulta o trabalho pedagógico, uma vez que o grande número de designados promove uma rotatividade no grupo de trabalho, o que provoca dificuldades no planejamento em longo prazo. Dessa forma, em todo início de ano, é necessário retomar o trabalho de adaptação dos funcionários e de direcionamento da linha de trabalho da escola.

Os Auxiliares Técnicos da Educação Básica formam uma equipe de 7 servidores. Desses, 5 possuem curso superior, porém, somente 4 servidores são efetivos, e os demais são designados. O trabalho desses auxiliares está distribuído da seguinte forma: 1 secretária, que responde pela organização de todo o trabalho da secretaria; 1 servidora, que trabalha no setor de benefícios dos servidores; 4 servidores para atendimento relacionado à vida escolar dos alunos (2 por turno); e 1 servidor para cuidar da parte financeira da escola.

Em relação aos Auxiliares de Serviços Básicos, a escola conta com um total de 16 servidores, que trabalham nos dois turnos. Desses servidores, 8 estudaram até Ensino Médio, 1 tem o Ensino Fundamental completo e os demais possuem o Ensino Fundamental incompleto. O trabalho desses auxiliares está dividido entre o preparo da merenda dos estudantes, limpeza e manutenção das dependências da escola.

A escola analisada funciona em dois turnos (manhã e tarde), sendo que o 1º turno (manhã) atende a estudantes de 6º ao 9º anos; e no 2º turno (tarde), são atendidos estudantes do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental. Além disso, a escola recebe alunos que concluíram o 5º ano de escolas das redes estadual e municipal. Dessa forma, a demanda escolar é grande, já que há procura de vagas, durante o ano letivo, para todas as séries. Por estar localizada na região central, a escola atende a alunos de vários bairros, mas o atendimento se dá prioritariamente aos residentes do bairro, o que dificulta traçar um perfil da escola. A escola, em 2016, atendeu a 952 alunos, distribuídos em 30 turmas, divididas em dois turnos do ensino fundamental, anos iniciais e finais, conforme dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas na Escola Estadual Pedro Bandeira (2016)

Ensino	Turno	Fase	Turmas	Matrículas efetivas
Anos Iniciais	Tarde	1º ano	2	53
		2º ano	2	50
		3º ano	3	75
		4º ano	2	50
		5º ano	2	54
Anos Finais	Tarde	6º ano	4	142
Anos Finais	Manhã	6º ano	1	35
		7º ano	5	175
		8º ano	5	175
		9º ano	4	143
Projeto Tempo Integral			2	50
Total			32	952

Fonte: Minas Gerais (2016).

A escola apresenta um ambiente tranquilo, entre alunos e funcionários, embora tenha vivido momentos difíceis nos anos de 2010 e de 2011, anos em que apresentava um quadro de violência preocupante. A escola, em 2011, apresentou casos de agressão a professores, por parte de alguns alunos. Já em 2012, com uma nova direção, eleita pelo Processo de Escolha de Diretor, ocorreu um trabalho de conscientização sobre a importância de se estudar em um ambiente favorável à aprendizagem.

Em relação ao desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ela se encontra em situação de atenção, pois a escola não atingiu a meta estabelecida para 2015. Nos anos iniciais, a nota obtida foi de 5,7, enquanto a meta era de 5,5; já nos anos finais, não houve um bom desempenho, já que a meta era de 4,6 e a instituição atingiu 3,8. Além disso, a escola apresenta muitas variações nas notas das avaliações externas e, diante dessa realidade, esse estudo pode trazer elementos que sirvam de reflexão sobre a instituição.

Os fatores que levaram a Escola Estadual Pedro Bandeira a receber o Projeto de Educação Integral estão ligados à questão da vulnerabilidade social¹⁹ e ao baixo desempenho no IDEB. Em relação à questão das avaliações externas, percebemos

¹⁹ Embora a violência seja um fator importante, não trataremos desse assunto nesse estudo.

que o resultado obtido, ao longo dos anos, reforçou a necessidade de a escola desenvolver o Projeto de Educação Integral. Na esfera estadual, o desempenho da escola, em relação às avaliações externas, merece atenção, conforme mostra a Tabela 3, que trata da proficiência média dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no PROALFA.

Tabela 3 - Proficiência Média do 3º ano Ensino Fundamental PROALFA (2013-2015)

Ano	Média da Escola	Média do Estado
2013	543,00	622,80
2014	518,60	629,20
2015	518,60	604,50

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado em dados do SIMAVE (2016)²⁰

Tendo como referência os dados da Tabela 3, verifica-se que a Escola Estadual Pedro Bandeira vem, ao longo dos três últimos anos, obtendo uma média de proficiência abaixo da média estadual. Portanto, ela necessita de políticas educacionais que contribuam para a melhoria de seu desempenho nas avaliações externas. Para a inclusão das escolas no Projeto de Educação Integral, os critérios englobam aquelas que justamente encontram dificuldades em melhorar o seu desempenho nas avaliações externas. Além disso, para a inclusão de alunos no projeto, na Escola Estadual Pedro Bandeira, os critérios são:

Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), período que existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência;
Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA, 2015, p.16)

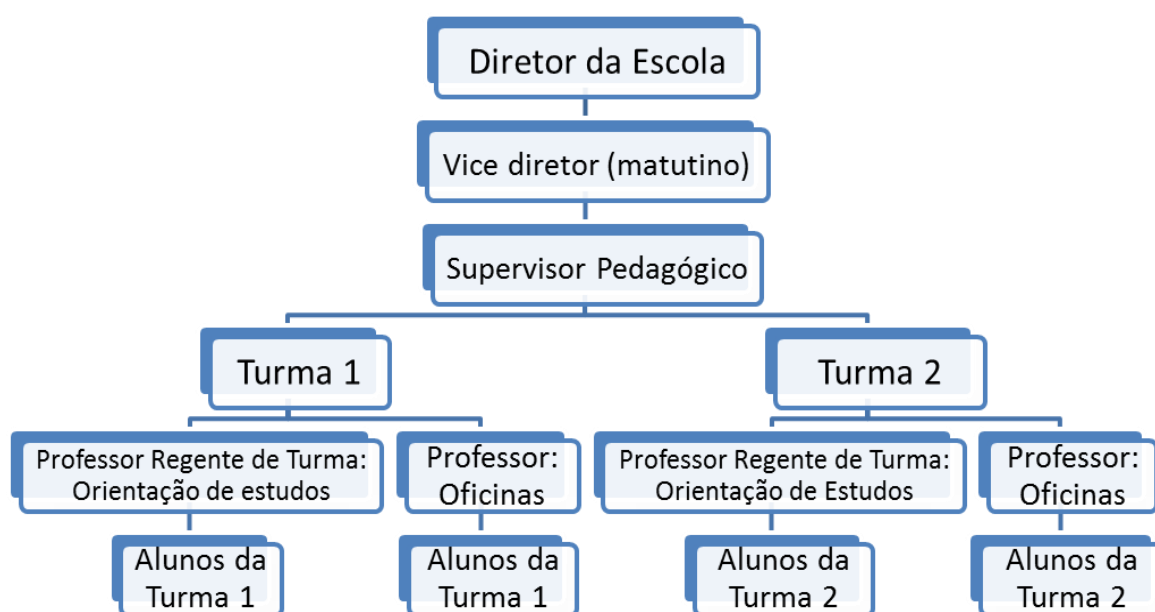
Os critérios determinados pela política de Educação Integral mineira são os mesmos adotados pelo Programa Mais Educação do Governo Federal. A escolha dos alunos que atendem esses critérios é feita pela equipe pedagógica da escola,

²⁰ O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) é um instrumento importante para Minas Gerais e, mais do que isso, para o Brasil. Trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas (MINAS GERAIS, 2016).

que convoca os responsáveis pelos alunos para uma reunião, momento em que é explicado o funcionamento do projeto.

Para que se possa entender o quadro de educadores que compõem a Educação Integral, apresentaremos as atribuições e as formas de recrutamento. Para tanto, a seguir, apresentamos, na Figura 3, um organograma que mostra o posicionamento dos atores do Projeto de Educação Integral, na Escola Estadual Pedro Bandeira.

Figura 3 - Organograma dos atores do Projeto de Educação Integral



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A estrutura do organograma se apresenta de forma simples; sendo ele composto por diretor, vice-diretora, supervisor pedagógico, professores e alunos. O diretor escolar tem a função de manter o bom funcionamento do projeto, realizando a compra de materiais para o uso das atividades e oficinas e da alimentação para os alunos, além de coordenar as ações administrativas. O vice-diretor é responsável por auxiliar o diretor na coordenação das ações administrativas e atender às demandas rotineiras do projeto. O supervisor pedagógico é responsável pelo acompanhamento das duas turmas de projeto, uma vez que elas não possuem um coordenador. A figura do coordenador só aparece quando a escola adere ao programa de Educação Integral com quatro turmas de projeto. Diante disso, a escola delega mais essa função ao supervisor do turno, que já é responsável pelo

acompanhamento de mais 15 turmas do ensino regular. Os professores são os seguintes: Regente de turmas, que é responsável pela disciplina e orientação de estudos, ou seja, auxilia na alfabetização, letramento e atividades dadas no contra turno dos alunos. Professor de oficinas, que é responsável pelas atividades propostas nos macrocampos escolhidos pela escola. E por fim, os alunos que são selecionados, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa de Educação Integral, e autorizados pelos familiares a participar do projeto. A seguir, apresentaremos os problemas encontrados pela Escola Estadual Pedro Bandeira na implementação do Projeto de Educação Integral.

1.6 Os problemas encontrados na implementação do projeto de educação integral na Escola Estadual Pedro Bandeira

Várias foram as dificuldades encontradas na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. Um dos desafios encontrados foi a falta de um coordenador pedagógico específico para as turmas de Educação Integral, conforme previsto no Programa Mais Educação (BRASIL, 2016). Todavia, o Documento Orientador das Ações de Educação Integral do Estado de Minas Gerais define que seria permitida a contratação deste profissional, caso a escola aderisse ao Projeto com atendimento a pelo menos 4 turmas.

Entretanto, a escola analisada possui somente duas turmas cadastradas no Projeto, o que inviabiliza a contratação de um coordenador. Diante dessa ausência, a supervisora pedagógica assume mais uma tarefa, uma vez que já atende às turmas do Ensino Regular. A queixa dessa profissional é constante, pois não há tempo suficiente para o exercício de um bom acompanhamento das turmas do Projeto. Nesse sentido, as orientações e o planejamento das oficinas ficam prejudicados, diante da demanda que o turno do Ensino Regular apresenta. A exigência de atividades, que fogem da rotina da sala de aula, é difícil de ser cumprida, e a utilização de espaços extraescolares também não acontece, por falta de acompanhamento adequado da supervisora pedagógica.

A proposta do Projeto de Educação Integral está voltada para a utilização dos espaços externos à escola, como forma de contribuir com a formação do estudante. As praças, clubes esportivos, parques ecológicos, bibliotecas públicas e pontos de cultura devem servir de espaços para o desenvolvimento de atividades e oficinas

previstas no projeto. Esse tipo de atividade externa exige um planejamento por parte da supervisora pedagógica, pois é necessário um cuidado com as crianças, seja na condução para o espaço externo à escola, seja na comunicação com a família dos alunos. A ausência desse coordenador, no acompanhamento das turmas, dificulta o cumprimento de uma proposta voltada para a utilização desses espaços na formação dos alunos.

Além da atenção às atividades realizadas pelo Projeto em ambientes externos, o coordenador tem as atribuições de planejamento pedagógico, junto aos professores e pais, uma vez que ele “deverá dedicar seu tempo na organização das ações da Educação Integral, reunião com os pais, visita aos espaços da comunidade, promover a interação entre o turno da Educação Integral [...]”. (MINAS GERAIS, 2015b, p.11)

A ausência do coordenador nas escolas que aderiram ao projeto com duas turmas impediu que fossem realizadas as ações citadas, pois o supervisor pedagógico do turno não possuía disponibilidade de tempo, uma vez que já atendia a quinze turmas do Ensino Regular em seu turno de trabalho. O reflexo disso foi que, de 2013 até o ano de 2016, apenas a atividade de ida ao Estádio Municipal da cidade foi realizada, com as turmas de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira, como modo de explorar o entorno da comunidade em que a instituição está presente.

Entre 2013 e 2016, foram oferecidas 23 oficinas e dessas, apenas 2 fizeram atividades fora do ambiente escolar. Isto é, apenas 8,7% das oficinas atenderam à recomendação da Proposta do Projeto de Educação Integral em algum momento. Esse percentual é pequeno e indica que a escola não realizou a iniciativa em sua plenitude. Para melhor compreender essas informações, o Quadro 7 indica quantas atividades externas, por oficina, foram realizadas na comunidade onde se localiza a Escola Estadual Pedro Bandeira, entre 2013 e 2016.

Quadro 7 - Relação de atividades externas, realizadas pelo Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)

(continua)

Ano	Oficina	Atividades externas realizadas na cidade
2013	Leitura e Produção de Texto	Nenhuma atividade realizada
	Letramento	Nenhuma atividade realizada
	Matemática	Nenhuma atividade realizada
	Futebol e Futsal	Nenhuma atividade realizada

Quadro 7 - Relação de atividades externas, realizadas pelo Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)

(conclusão)

Ano	Oficina	Atividades externas realizadas na cidade
2013	Canto e Coral	Nenhuma atividade realizada
	Horta escolar	Nenhuma atividade realizada
2014	Leitura e Produção de Texto	Nenhuma atividade realizada
	Letramento	Nenhuma atividade realizada
	Matemática	Nenhuma atividade realizada
	Brincadeiras	Nenhuma atividade realizada
	Futebol e Futsal	Nenhuma atividade realizada
	Teatro	Nenhuma atividade realizada
2015	Orientação de estudos / Leitura e Produção de Texto	Nenhuma atividade realizada
	Multi Vivências Esportivas	Visita ao Estádio Municipal da cidade
	Línguas Estrangeiras	Nenhuma atividade realizada
	Educação em Direitos Humanos	Nenhuma atividade realizada
	Rádio Escolar	Nenhuma atividade realizada
2016	Orientação de estudos	Nenhuma atividade realizada
	Multi Vivências Esportivas	Visita ao Estádio Municipal da cidade
	Teatro	Nenhuma atividade realizada
	Danças	Nenhuma atividade realizada
	Grafite	Nenhuma atividade realizada
	Educação em Direitos Humanos	Nenhuma atividade realizada

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, a partir de registros da escola, referentes ao Projeto,

Os dados do Quadro 7 indicam que as atividades externas, realizadas em torno da Escola Estadual Pedro Bandeira, foram insuficientes, de acordo com as recomendações da proposta do Projeto de Educação Integral. E um dos fatores que podem ter levado a essa situação foi a ausência do Coordenador Pedagógico, uma vez que a supervisora que ocupa essa lacuna não conseguiu prestar uma assistência mais próxima aos professores do Projeto de Educação Integral. Para evidenciar as dificuldades de acompanhamento do Projeto por parte do Supervisor Pedagógico da Escola, na Tabela 4, enumeramos a quantidade de reuniões realizadas, entre o supervisor e os professores integrantes do Projeto Educação Integral, no período de 2013 a 2016.

Tabela 4 - Quantidade de reuniões realizadas entre o Supervisor Pedagógico e os Professores da Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)

Ano	Quantidade de reuniões com os professores
2013	7
2014	8
2015	8
2016	7

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, a partir do calendário de reuniões.

De acordo com os dados da Tabela 4, de 2013 até 2016, foram realizadas apenas reuniões mensais, aos sábados, durante o período de módulo coletivo. A reunião de módulo coletivo é destinada ao planejamento das ações de toda a escola, envolvendo todos os professores, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, inclusive os que atuam no Projeto de Educação Integral. Isso afetou o planejamento das ações da Educação Integral, pois o Supervisor Pedagógico tinha a sua atenção dividida entre os professores do Projeto e os docentes do Ensino Regular. Assim, as reuniões, que deveriam acontecer exclusivamente com os professores do Projeto, ficavam restritas a encontros realizados no dia a dia escolar. O fato de a escola fazer a escolha de ter 2 turmas do projeto não lhe deu o direito a um coordenador, conforme determinado pela Resolução nº 2.749, de 2015:

As escolas que atendem a 4 (quatro) ou mais turmas em 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, 2015a, p. 02).

Como a escola havia optado, desde o início (2013), por duas turmas de Projeto de Educação Integral, por não ter espaço físico suficiente para quatro turmas, não pôde contar com um supervisor pedagógico exclusivo para o acompanhamento das atividades do projeto. Como a escola, dentro de seu quadro de pessoal, previa dois supervisores para o turno, com a função de desenvolver as atividades de supervisão e orientação educacional de 15 turmas, o acompanhamento de mais duas turmas de projeto, com características tão específicas, ficou prejudicado.

O papel da gestão escolar era o de buscar alternativas para lidar com a falta deste profissional e fazer com que, dentro de sua realidade de supervisores

disponíveis, pudesse encaminhar as ações estabelecidas para o Projeto de Educação Integral. Isso não aconteceu como deveria, pois houve muitas queixas, por parte dos supervisores, que alegaram que a demanda de atendimento já se mostrava intensa no cotidiano escolar. A equipe gestora realizava cobranças quanto ao mau desenvolvimento das oficinas, e a alegação da equipe de supervisão era a mesma. Ela alegava que não era possível fazer um acompanhamento adequado, dos professores da Educação Integral, diante de tanta demanda com as turmas do Ensino Regular.

Nesse sentido, o período de encontro dos professores do Projeto com a supervisora pedagógica acontecia em apenas um sábado do mês, durante as reuniões de módulo coletivo. Mesmo diante da alegação, relacionada ao excesso de demanda, a supervisora escolhida para o acompanhamento iniciou os trabalhos, mas os resultados não se mostravam satisfatórios, ou seja, as aulas repetiam a rotina do Ensino Regular. Dessa forma, as oficinas não eram executadas constantemente, os alunos faltavam muito e faltava planejamento, por parte dos professores. O preenchimento dos planejamentos deveria ser entregue mensalmente, antecipadamente, para avaliação da supervisão, porém, os preenchimentos eram feitos, na verdade, somente após a execução das atividades, o que nem sempre correspondia ao realizado.

O tempo destinado ao planejamento das aulas deveria ser feito durante o horário de módulo II do professor, que era o momento de preparação das atividades a serem desenvolvidas, mas nem sempre o supervisor tinha essa disponibilidade semanal para acompanhar a elaboração desse planejamento. Os encontros eram realizados uma vez por semana, porém, não havia registro do que era debatido e não havia caráter de reunião. Além disso, os encontros ficavam restritos às reuniões de módulos, aos sábados, que aconteciam uma vez por mês. Durante a semana, o supervisor também era responsável pela substituição do professor faltoso no Ensino Regular do turno e, com isso, esse acompanhamento, em muitos momentos, ficava afetado.

Considerando que as atividades do projeto iniciavam no mês de maio, havia 8 reuniões anuais, realizadas com o supervisor e com os professores. Quando as reuniões de módulo coletivo aconteciam, aquilo que ficava planejado para as atividades seguintes não tinha o devido acompanhamento pelo supervisor pedagógico. Ao longo do ano, foi realizado um encontro a cada mês, com duração

de quatro horas, porém, os encontros aconteciam sempre de maneira coletiva, ou seja, reuniam-se todos os professores do Ensino Regular com os da Educação Integral.

Esses dados podem ser comprovados na Tabela 4, que contabiliza a quantidade de 8 reuniões anuais, realizadas entre o supervisor e os professores, durante o ano. Com isso, os problemas na condução das oficinas não eram sanados, já que havia um número pequeno de reuniões.

O fato de os eixos temáticos serem desenvolvidos em forma de oficinas, exigindo um planejamento diferenciado do que seria apresentado nas turmas de ensino regular, faz com que seja necessária a presença de um coordenador pedagógico, responsável por articular as ações e fazer o seu devido acompanhamento. As oficinas propostas para o ano de 2013, por exemplo, traziam a “Horta Escolar”, o “Canto Coral” e “Prevenção à Saúde”. Já as disciplinas ofertadas eram Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. O tempo dedicado ao planejamento das aulas e das oficinas, quase sempre, não teve a presença do supervisor pedagógico, dificultando, assim, o acompanhamento das ações praticadas nas oficinas.

Tabela 5 - Quantidade de planejamentos e reuniões realizadas por oficina ofertada (2013-2016)

Ano	Oficina	Reuniões entre supervisor pedagógico e professores das oficinas	Quantidade de Horário de planejamento
2013	Canto Coral	1 mensal	4 mensais
	Horta Escolar	1 mensal	4 mensais
	Educação Física	1 mensal	4 mensais
2014	Direitos Humanos	1 mensal	4 mensais
	Rádio Escolar	1 mensal	4 mensais
	Múltiplas Vivências Esportivas	1 mensal	4 mensais
	Língua Estrangeira	1 mensal	4 mensais
2015	Direitos Humanos	1 mensal	4 mensais
	Rádio Escolar	1 mensal	4 mensais
	Língua Estrangeira	1 mensal	4 mensais
2016	Direitos Humanos	1 mensal	4 mensais
	Teatro / Dança	1 mensal	4 mensais
	Grafite	1 mensal	4 mensais

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

O professor da Educação Integral, além de realizar as suas aulas ou oficinas, tinha que cumprir o módulo II, que se tratava de um horário de planejamento das atividades, num total de quatro horas semanais. Uma dessas quatro horas semanais era destinada ao módulo coletivo que, ao final do mês, totalizava em 4 horas mensais, aos sábados. Pelos dados da Tabela 5, percebemos que a presença da supervisora pedagógica, nesse período de planejamento semanal do professor, era inferior ao período realizado pelos professores.

As oficinas ofertadas para a turma de anos finais (6º ano), no ano de 2013, procuravam desenvolver ações previstas no Manual do Programa Mais Educação, de 2011, uma vez que em 2012, a escola não teve atendimento do Projeto de Educação Integral, por não possuir espaço físico disponível. Uma das oficinas previstas, que apresentou problemas, foi a da Horta Escolar, pois não havia, por parte dos docentes, uma preparação para esse tipo de oficina. O professor de Educação Física teve que assumir a oficina da Horta escolar para completar a sua carga horária, pois esse era o critério a ser observado, mas também se declarou apto para trabalhar com essa oficina. Os alunos chegaram a fazer os canteiros e plantar vários legumes, porém, o trabalho se perdia na organização. A ideia não era somente cultivar a horta, plantando e molhando todos os dias, mas entender todo o processo de cultivo e a sua importância, como ferramenta de aprendizagem escolar.

É importante ressaltar que a falta de uma comunicação mais eficaz, entre os atores envolvidos, também deve ser considerada, pois a necessidade de se entender a proposta da Educação Integral passa por um diálogo entre direção, supervisão e professores. A equipe gestora desta instituição de ensino não conseguiu realizar um acompanhamento satisfatório, em relação ao acompanhamento e capacitação do grupo.

De acordo com o Manual da Educação Integral, disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2011), o planejamento oferecido, nos macrocampos do Programa Mais Educação, previa a realização das oficinas de Canto Coral, Horta Escolar e Prevenção à Saúde. Entretanto, todas elas necessitariam de um acompanhamento mais efetivo por parte do supervisor pedagógico, e isso não aconteceu, diante da realidade apresentada na escola. Os professores contratados se sentiam perdidos, em relação à execução das atividades, e a gestão escolar buscava caminhos para sanar as dificuldades encontradas.

Para tanto, a direção entregou, aos professores, um “Caderno de Boas Práticas da Educação Integral” (MINAS GERAIS, 2010), que tinha atividades já realizadas por outros professores. Dessa forma, eles poderiam se orientar por elas e montar um planejamento para as oficinas. A disponibilização de materiais, como jogos, vídeos e livros literários para auxiliarem a “quebra” da rotina diária, também tem um papel importante na condução do projeto e, por isso, é importante que o professor esteja bem orientado e o planejamento esteja alinhado aos objetivos do Projeto. O documento Orientador das Ações de Educação Integral, no Estado de Minas Gerais, traz uma observação importante sobre as oficinas:

Observação: Trabalhar oficinas diversificadas requer do professor um amplo conhecimento não só do conteúdo do eixo, mas também da realidade do espaço que a escola está inserida. Desta forma, a direção deverá orientar os professores para que estas oficinas atendam as expectativas dos alunos e contribua para a sua formação enquanto cidadão. (MINAS GERAIS, 2015c, p.14)

Essa observação, contida no documento orientador, mostra que é importante que o professor, que atue com a Educação Integral, esteja alinhado às orientações dadas, para que as oficinas atendam aos anseios dos alunos. Nesse sentido, a falta de um conhecimento amplo do eixo dificulta a prática cotidiana. Vale lembrar que a contratação do docente é baseada no perfil, entretanto, quando o servidor apresenta toda a documentação solicitada, ele é considerado apto a ser contratado. Quando é observada, posteriormente, a falta desse perfil, a direção tem dificuldades em comprovar a falta de cumprimento das ações propostas, devido à ausência de registros feitos pela coordenação pedagógica, que pouco acompanha esse professor. Ao longo do período de 2013 a 2016, dos 16 docentes que atuaram no projeto, 8 demonstraram dificuldades na realização das oficinas.

As dificuldades apresentadas pelos docentes passavam pela falta de capacitação para lidar com um formato de projeto que necessita de um olhar diferenciado, em relação às atividades trabalhadas. Alguns docentes, que atuaram no projeto, acabavam por entender que as aulas deveriam seguir a mesma dinâmica das aulas de ensino regular, e acabavam por enfrentar dificuldades ao longo do projeto. Isso ficava evidente nas anotações do diário de classe, que traziam as anotações das atividades dadas em sala. Por exemplo, no diário de Direitos

Humanos, do ano de 2015, a professora anotou: “aulas de interpretação de texto” no diário, ao invés de “práticas das oficinas”.

Entretanto, a escola, por sua vez, não conseguiu articular uma capacitação interna que procurasse minimizar as dificuldades apresentadas. As reuniões mensais, previstas em calendário escolar, não eram suficientes para se montar uma capacitação que atendesse às expectativas dos docentes. A pouca oferta de capacitação, pela Secretaria Estadual de Educação, também contribuiu para que os docentes tivessem dificuldade em entender a dinâmica do Projeto de Educação Integral.

A Tabela 6 mostra que as capacitações oferecidas não focaram em preparar os docentes para a prática das oficinas, mas em desenvolver ações, de cunho turístico, que fugiam da necessidade de formação dos professores que atuavam no projeto.

Tabela 6 - Capacitação de docentes do Projeto de Educação Integral (2013-2016)

Ano	Capacitação de Docentes promovidas pela SEE MG	Quantidade total de professores no Projeto de Educação Integral	Professores que participaram da capacitação	Professores que participaram da capacitação e que ainda participam do Projeto de Educação Integral na escola analisada
2013	Educação Viária Jogo de Xadrez	4	0 1	0 0
2014	Não houve	4	0	0
2015	Visita a Inhotim (CAPACITAÇÃO)	4	3	0
2016	Visita a Inhotim (CAPACITAÇÃO)	4	3	1

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado nos ofícios enviados pela SEE/MG.

Sete profissionais da Escola Estadual Pedro Bandeira, que atuavam no Projeto Educação Integral, participaram das capacitações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no intervalo de 2013 a 2016. Desses profissionais, somente 1 ainda atua na escola, e isso se deve à alta rotatividade desses profissionais, já que eles são contratados temporariamente. Quando chega o ano seguinte, tais profissionais nem sempre são recontratados para a mesma escola, ou atuam no ano seguinte com a Educação Integral. Isso acarretou em dificuldades na execução das ações propostas, na adaptação do docente a esse

formato de trabalho e no entendimento dos alunos sobre a extensão da jornada escolar. De 2013 a 2016, 16 professores já passaram pelo Projeto de Educação Integral.

A proposta apresentada pelo Projeto de Educação Integral, no estado de Minas Gerais, está voltada para as dimensões formativas dos sujeitos, compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais. Com isso, é necessária uma capacitação mais apropriada dos docentes para atender à finalidade do Projeto. As capacitações demonstradas na Tabela 6 são temáticas e não contemplam uma dimensão da prática diária, como, por exemplo: como se trabalhar em grupo, como coordenar uma oficina e como planejar atividades de forma coletiva.

Quanto à capacitação para atuar no Projeto de Educação Integral de Minas Gerais, percebemos que, desde a sua contratação, há fatores importantes a serem observados. O documento orientador define que o professor, que atuará como regente de turma ou trabalhará com as oficinas, deverá ser recrutado conforme o artigo 4º da Resolução nº 2.749, de 2015, como mostra a transcrição seguinte:

Artigo 4º. Para a composição do quadro de professores que irão atuar na Educação Integral, a escola deverá conforme estabelecido na Resolução SEE/MG nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, verificar o número de professores necessários para o desenvolvimento das ações de Educação integral, devendo proceder a distribuição das turmas ou das aulas entre os professores em excedência total ou parcial na escola, como extensão de carga horária ou, se necessário, proceder à designação de professores, respeitando o quantitativo de aulas necessárias para o desenvolvimento das ações (MINAS GERAIS, 2015a, p.02).

Embora o documento orientador traga informações que definam o perfil desse profissional, estabelecendo que ele deva ser dinâmico e não reproduza, em suas atividades, a metodologia aplicada no ensino regular, o documento acaba direcionando o recrutamento para o método definido pelo artigo 4º da Resolução nº 2.741, de 2015. Nesse sentido, essas orientações exigem que as aulas do Projeto de Educação Integral sejam oferecidas por professores com excedência total ou parcial (MINAS GERAIS, 2015b). Com isso, a questão do perfil fica minimizada, diante de uma necessidade de se completar a carga horária de um servidor efetivo, que se encontra em excedência.

Mesmo diante da orientação de que o servidor deva atender aos requisitos do perfil pedagógico, é comum que o servidor prime por completar a carga horária. A direção escolar, no momento da contratação, lê as atribuições do cargo e alerta que o não cumprimento das atribuições, por parte desse servidor, acarretaria em sua dispensa do cargo. Entretanto, com a falta de um acompanhamento adequado, por parte do supervisor pedagógico, esses registros, que seriam necessários para a possível comprovação da ausência de um perfil pedagógico, ficam prejudicados.

Para melhor analisarmos esse problema, o Quadro 8 apresenta as disciplinas e oficinas ofertadas entre 2013 e 2016, e a titulação de cada professor.

Quadro 8 - Titulação referente a cada disciplina e oficina ministrada no Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)

(continua)

Ano	Oficina ofertada pela escola	Titulação do professor que ministra a oficina	Professor recebeu capacitação para atuar no projeto?
2013	Acompanhamento Pedagógico Orientação de Estudos	Normal Superior	Não
	Matemática	Licenciatura em Matemática	Não
	Português	Licenciatura em Letras	Não
	Canto / Coral	Normal Superior	Não
	Horta	Licenciatura em Educação Física	Não
	Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Não
2014	Acompanhamento Pedagógico Orientação de Estudos	Normal Superior	Não
	Educação em Direitos Humanos	Normal Superior	Não
	Múltiplas Vivências Esportivas	Licenciatura em Educação Física	Não
	Rádio Escolar	Licenciatura em Educação Física	Não
	Línguas Estrangeiras	Licenciatura em Letras	Não
2015	Acompanhamento Pedagógico Orientação de Estudos	Normal Superior	Não
	Educação em Direitos Humanos	Normal Superior	Não
	Múltiplas Vivências Esportivas	Licenciatura em Educação Física	Não
	Rádio Escolar	Licenciatura em Educação Física	Não
	Línguas Estrangeiras	Licenciatura em Letras	Não

Titulação referente a cada disciplina e oficina ministrada no Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013-2016)

(conclusão)

Ano	Oficina ofertada pela escola	Titulação do professor que ministra a oficina	Professor recebeu capacitação para atuar no projeto?
2016	Acompanhamento Pedagógico Orientação de Estudos	Normal Superior	Não
	Educação em Direitos Humanos	Normal Superior	Não
	Múltiplas Vivências Esportivas	Licenciatura em Educação Física	Não
	Rádio Escolar	Licenciatura em Educação Física	Não
	Grafite	Licenciatura em Educação Artística	Não

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, a partir da documentação de contratação dos servidores.

Percebe-se que a oficina de Horta escolar, no ano de 2013, foi ministrada pelo professor de Educação Física; já em 2014 e 2015, a oficina de Rádio Escolar também foi ministrada pelo Professor de Educação Física. A oficina de Horta escolar, em 2013, apresentou problemas em sua execução, uma vez que o perfil do professor não se adequava ao exigido na oficina. O mesmo aconteceu com a oficina de Rádio Escolar, já que a professora que atuou nela nunca tinha trabalhado com esse tipo de oficina e, com isso, não conseguiu apresentar um bom resultado. Dessa forma, não foi capaz de realizar atividades lúdicas que envolvessem o tema, como a simulação de atividades ligadas ao tema da oficina e a criação da Rádio Escolar.

Diante disso, o problema apresentado necessita de uma análise, para que o Projeto de Educação Integral ofereça uma capacitação a esses professores, de forma que eles possam ministrar as oficinas de maneira adequada. Conforme relata Coelho, sobre a ampliação do tempo escolar, “[...] a escola não é apenas ‘aulas’, ela deve incorporar as atividades paralelas adicionais, complementares, por professores complementares” (COELHO, 2002, p. 144).

A falta de direcionamento dos docentes, das turmas do ano de 2013, foi um entrave para o desenvolvimento da turma de anos finais, pois as queixas dos alunos e a baixa frequência estavam relacionadas à rotina das aulas e à maneira como as atividades eram desenvolvidas. A direção buscou fazer intervenções, junto aos docentes, solicitando que fossem seguidas as orientações fornecidas pelo Programa Mais Educação, porém, o acompanhamento dessa demanda não surtiu efeito para a obtenção de melhores resultados, ou seja, para que os alunos pudessem

desenvolver as suas habilidades dentro da proposta feita pelo projeto. Dessa forma, a equipe docente, responsável pelas oficinas, continuava a se mostrar sem um direcionamento para a aplicação das oficinas e, muitas vezes, as aulas seguiam os padrões tradicionais, gerando o desinteresse dos alunos na ampliação da jornada escolar.

Além dos fatores expostos, a gestão escolar teve dificuldades em analisar e entender aquilo que vem dificultando a implementação do projeto. Com isso, não conseguiu rever as ações que apresentavam falhas e as estruturar de maneira adequada, já que não havia reuniões entre a supervisão e os professores.

Nesse contexto, as outras demandas do Ensino Regular pareciam sobrepor às necessidades do Projeto. Durante o ano de 2014, a escola fez a opção por duas turmas de Projeto de Educação Integral, sendo que as duas eram de anos iniciais, já que a experiência com a turma de anos finais não se mostrou proveitosa. Entretanto, a turma formada por alunos dos anos iniciais apresentou muitos problemas disciplinares, uma vez que o perfil, para a composição da turma, consistia em alunos que apresentassem vulnerabilidade social; distorção idade-ano; beneficiários do Programa Bolsa Família; trabalho infantil; e baixo rendimento escolar ou progressão continuada. No entanto, não foram esses os fatores que trouxeram dificuldades para a implementação do Projeto de Educação Integral, na Escola Estadual Pedro Bandeira, e, dessa forma, é necessário analisar as evidências mostradas nesse estudo de caso.

Os docentes deveriam seguir as atividades propostas pelo Programa Mais Educação e o material de operacionalização, que eram parte do Plano Curricular do Projeto. No decorrer do ano de 2015, muitos problemas surgiram, dentre eles, a falta de acompanhamento mais eficaz por parte da supervisão. Essa falta de acompanhamento fazia com que o professor da turma do projeto não executasse as oficinas e atividades, conforme previsto no planejamento. As queixas dos alunos, à respeito do ritmo das aulas, também foram ganhando força e fazendo com que a frequência da turma diminuísse e a evasão aumentasse. Na Tabela 7, podemos observar a evasão ocorrida no Projeto de Educação Integral, no período de 2013 - 2016.

Tabela 7 - Evasão dos Alunos, ao final do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira (2013 - 2016)

Turma 1			
Ano	Total de Alunos	Alunos Evadidos	%
2013	25	10	40
2014	25	8	32
2015	25	12	48
2016	25	10	40

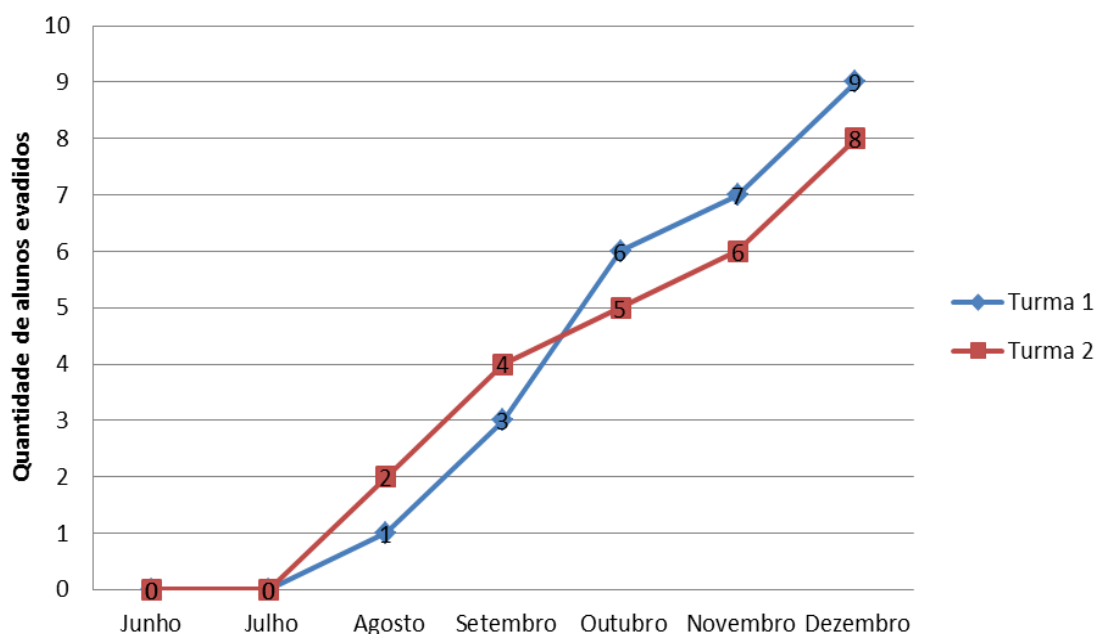
Turma 2			
Ano	Total de Alunos	Alunos Evadidos	%
2013	25	10	40
2014	25	9	36
2015	25	10	40
2016	25	10	40

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, a partir de registros nos diários de classe.

Observamos que a Tabela 7 apresenta uma evasão elevada nas duas turmas do Projeto. As turmas iniciam o ano com vinte e cinco alunos em todos os anos analisados, porém, no decorrer dos anos, com os problemas apresentados, esses alunos se tornam faltosos, até chegar ao ponto de evadirem do projeto. O fato ocorre nas duas turmas, o que demonstra que não se trata de uma situação isolada.

Abaixo, temos o Gráfico 1, que indica, a título de exemplo, a evolução mensal da evasão nas turmas do Projeto no ano de 2014.

Gráfico 1 - Evasão das turmas do Projeto Educação Integral na escola analisada (2014)



Fonte: Secretaria da Escola Estadual Pedro Bandeira.

Percebemos, no Gráfico 1, que com o passar dos meses, o número de alunos evadidos aumentava nas duas turmas do Projeto de Educação Integral. Em 2014, 2 alunos foram desligados do projeto e substituídos por outros 2 alunos, que estavam dentro dos requisitos exigidos para participação. Os responsáveis pelas crianças eram comunicados das faltas e também havia uma conversa com a professora do contra turno dos alunos, antes que fossem desligados do projeto.

É importante lembrar que somente 2 alunos foram substituídos, mas a evasão se apresentava alta, conforme percebemos no Gráfico 1. O total de alunos, em cada turma, era de 25 alunos, e em dezembro, a quantidade de alunos frequentes chegou a 16. Dessa forma, temos 34% de evasão na turma. Isso é uma porcentagem alta para o desenvolvimento de um Projeto que deveria ser atrativo, e que deveria contribuir para manter as crianças mais tempo na escola.

Quando questionados pela gestão escolar das faltas constantes, muitos alunos alegavam o desinteresse, devido ao fato de as atividades serem parecidas com as oferecidas nas aulas regulares. Era perceptível, também, a dificuldade dos docentes na condução das oficinas, que deveriam, de forma lúdica, atrair a atenção dos alunos. A Tabela 8 indica a quantidade de planejamentos apresentados pelos professores, entre 2013 e 2016, em cada disciplina e oficina, categorizando-os entre os que apresentam diversificação em sua metodologia e os que pautaram a sua prática em atividades desenvolvidas no ensino regular.

Tabela 8 - Categorização dos planejamentos apresentados pelos professores do Projeto de Educação Integral (2013 - 2016)

Ano	Planejamentos apresentados	Planejamentos com atividades diversificadas	Planejamentos sem atividades diversificadas
2013	6	3	3
2014	6	3	3
2015	5	3	2
2016	6	2	4

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, a partir dos planejamentos apresentados pelos professores.

A questão prática das aulas parecia deixar alguns docentes apreensivos na sua realização, pois era necessária uma postura diferenciada, diante daqueles alunos com um perfil para a falta de limites. Muitos, então, entendiam que deveriam apenas lecionar seus conteúdos e, com isso, deixavam, em segundo plano, as oficinas que deveriam ser realizadas. A direção, por sua vez, não conseguia articular

ações para minimizar as dificuldades na condução do Projeto de Educação Integral, pois o tempo para se reunir com a supervisão pedagógica e professores não era suficiente. Com isso, o planejamento e o bom andamento das oficinas ficavam prejudicados.

Além disso, é importante abordar o viés financeiro das oficinas escolhidas pela escola, já que elas demandam a aquisição de materiais. Entretanto, a falta de repasse de recursos do Programa Mais Educação também faz parte dos desafios da implementação do Projeto de Educação Integral. A questão abordada, nesse estudo de caso, diz respeito a como a escola vem lidando com esse problema. Primeiramente, é importante retomarmos como funciona essa estrutura financeira do Programa. Instituído em 2007 pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, o Programa Mais Educação, que veio a se consolidar com o Decreto nº 7.083, de 2010, conta com os seguintes princípios:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, à sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da Educação Integral (BRASIL, 2010b, p.02).

Percebemos que os princípios da Educação Integral previstos no artigo 2 do Decreto nº 7.083/2010 não são contemplados na sua totalidade, pois, em seu inciso II, que trata da constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos é uma das dificuldades encontradas na implementação do Projeto de Educação Integral nesta instituição.(BRASIL, 2010)

A escola analisada recebeu o seu primeiro recurso em 2011, período em que aconteceu o processo de escolha de diretor. Nesse ano, a escola recebeu o recurso do Programa Mais Educação, referente ao Plano de Atendimento realizado em 2010, mas a execução do recurso não aconteceu. Embora o recurso tivesse na conta, a direção, que ainda tinha o mandato a terminar, não realizou nenhuma compra, entendendo que o ano já estava próximo de acabar, pois o recurso foi liberado no final do segundo semestre.

Como já dito em seção anterior, a aprovação do recurso se dá pela aprovação do Plano de Atendimento que, uma vez concluído, passa pela aprovação do comitê de análise do Ministério da Educação (MEC). Quando aprovado, o recurso era depositado na conta da Caixa Escolar e, após isso, era apresentado ao colegiado escolar, para que se fizesse o seu uso.

No ano de 2012, a escola não aderiu ao Projeto de Educação Integral, por não ter espaço físico suficiente para o seu desenvolvimento, retomando, somente no ano de 2013, o Projeto de Educação Integral. A turma formada neste ano contou com o recurso não executado em 2011 e, portanto, desenvolveu as oficinas referentes àquele ano. Os kits de materiais foram adquiridos pela escola e obedeceram aos critérios determinados pelo Programa Mais Educação. São eles: (a) a categoria capital, que se refere a bens duráveis e (b) a categoria custeio, que se refere a bens de consumo e serviços.

A problemática é que o recurso deveria ser depositado em duas parcelas, porém, ao longo dos anos, o recurso não tem sido depositado conforme previsto. No Quadro 9, são apresentados dados referentes ao repasse do recurso, nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quadro 9 - Repasse de Recursos do Programa Mais Educação (2014 - 2016)

Recurso no ano de 2014						
Descrição do Pagamento	Valor devido			Valor Total	Valor pago em 2014	Valor pago em 2015 ref. A 2014
	Custeio	Capital	Total			
PDDE INT. 1ª parcela	8.000,00	8.850,00	16.850,00	16.850,00	16.850,00	0
PDDE INT. 2ª parcela	8.000,00	8.850,00	16.850,00	16.850,00	0	0
Total	16.000,00	17.700,00	33.700,00	33.700,00	16.850,00	0
Recurso no ano de 2015						
Descrição do Pagamento	Valor devido			Valor Total	Valor pago em 2015	Valor pago em 2016 ref. A 2015
	Custeio	Capital	Total			
EDUC INT. 2P 2014	2.019,82	2.277,66	4.297,48	4.297,48	0	4.297,48
Total	2.019,82	2.277,66	4.297,48	4.297,48	0	4.297,48
Recurso no ano de 2016						
Descrição do Pagamento	Valor devido			Valor Total	Valor pago em 2016	Valor pago em 2017 ref. A 2016
	Custeio	Capital	Total			
EDUC INT. 2P 2014	5544,00	0,00	5544,00	5544,00	0,00	0,00
Total	5544,00	0,00	5544,00	5544,00	0,00	0,00

Fonte: Brasil (2016)

O descompasso no repasse do recurso do Programa Mais Educação fez com que a escola analisada tivesse dificuldades na aquisição dos materiais que compunham os kits sugeridos para as oficinas. Primeiramente, o recurso era pago em duas parcelas e, conforme mostrado no Quadro 9, nem sempre era creditado o valor da segunda parcela. Com isso, a escola tinha que fazer adaptações nas atividades, pois não tinham todos os materiais necessários.

No ano de 2014, houve somente o repasse da primeira parcela do recurso, já em 2015, não aconteceu o repasse da segunda parcela de 2014 e nem as duas parcelas referente ao ano de 2015. A escola, então, utilizou a parcela recebida, adquirindo somente parte dos materiais necessários para a realização das oficinas. O Governo Estadual é responsável pela verba complementar do Projeto de Educação Integral, porém, o seu repasse é destinado aos custos da manutenção, como, por exemplo, para compra de materiais de limpeza, gás de cozinha para o preparo da alimentação dos alunos e compra de demais materiais para manter o Projeto de Educação Integral. O recurso, então, fica escasso para a compra de

materiais que auxiliariam as oficinas. Retomando o descompasso no repasse do recurso do Programa Mais Educação para as escolas do Projeto de Educação Integral de Minas Gerais, é preciso destacar que os materiais que compõem os kits são importantes para o desenvolvimento das oficinas. O período de atividades, durante o ano, é longo, portanto, os materiais se fazem necessários para atender às oficinas escolhidas nos macrocampos.

No ano de 2014, as atividades escolhidas, nos macrocampos, são apresentadas no Quadro 10. Como a intenção aqui é somente a de ilustrar a questão do repasse do recurso, não há a necessidade de se apresentar as atividades escolhidas em outros períodos.

Quadro 10 - Educação Integral – Atividades 2014

Eixo Temático	Oficina
Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	Orientação de Estudos e Leitura
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Sala de estudo de Língua Estrangeira
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologia	Rádio Escolar (Material distribuído pelo FNDE)

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

As oficinas escolhidas em 2014 foram ofertadas no ano seguinte e, com isso, o descompasso no repasse dos recursos dificultou a realização da compra dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Como demonstrado no Quadro 10, referente às atividades de 2014, a oficina de Rádio Escolar tem o seu material distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Todavia, a escola analisada não recebeu nenhum material no ano de 2015 para o desenvolvimento dessa oficina.

Com relação à Sala de Estudo de Língua Estrangeira, que é composta por materiais de bens duráveis, como mesas, cadeiras, ar condicionado, data show, computador, armários de aço e quadro branco, a falta do recurso impediu a aquisição destes materiais para a realização da oficina de Estudos de Língua Estrangeira. A escola realizou a contratação do professor de inglês, porém, as atividades não puderam contar com um material mais atraente para os alunos. O

Quadro 11 traz informações sobre os materiais a serem adquiridos, os materiais que foram efetivamente adquiridos e o impacto da sua ausência nas oficinas ofertadas.

Quadro 11 - Materiais necessários para execução das oficinas

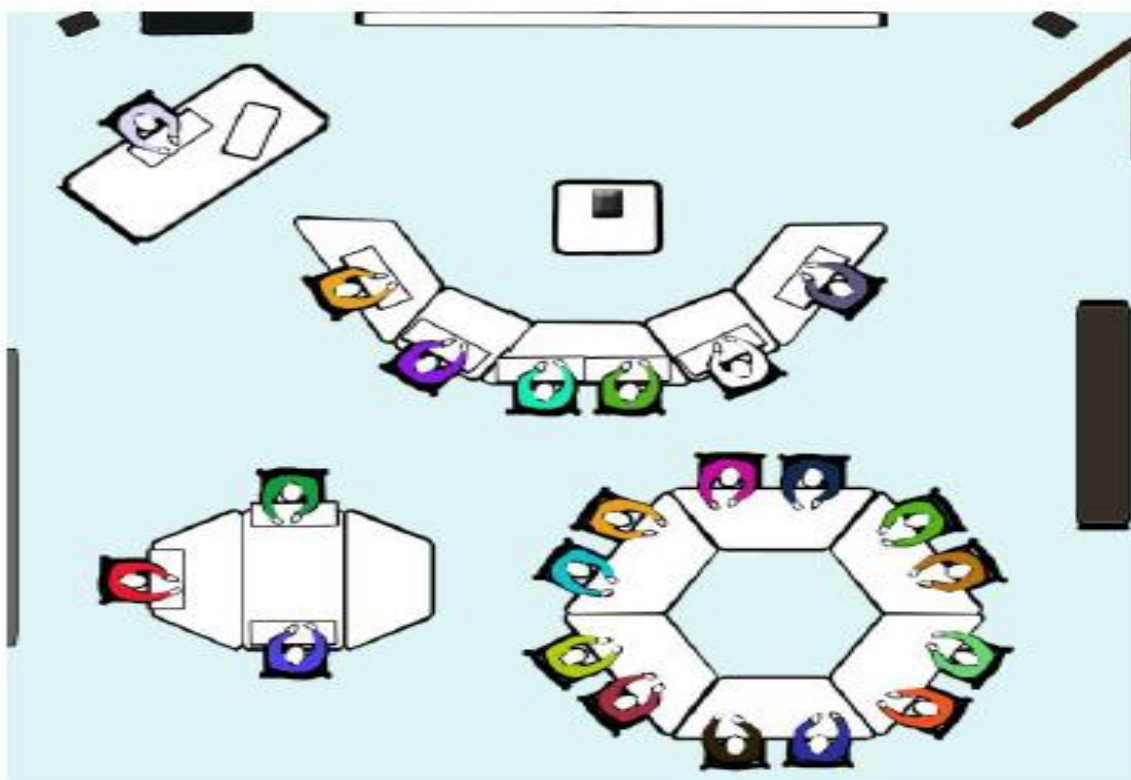
Oficinas escolhidas pela escola através do PDDE Interativo	Materiais que compõem a oficina, segundo o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação	Materiais Efetivamente adquiridos pela Escola Estadual Pedro Bandeira	Materiais não adquiridos	Impacto da ausência dos materiais necessários para as oficinas
Orientação de Estudos e Leitura	Ábacos, Alfabetos Móveis, Baralhos de Letras, Palavras Bingos de Letras, Blocos lógicos, Cartas para Ditado e Dominós de Adição.	Ábacos, Alfabetos Móveis, Baralhos de Letras, Palavras Bingos de Letras, Blocos lógicos, Cartas para Ditado e Dominós de Adição.	Todos os itens foram adquiridos.	Trata-se de uma disciplina, portanto, a rotina da aula está muito próxima das atividades do Ensino Regular.
Educação em Direitos Humanos	Aparelho de reprodução de DVD, Câmeras Fotográficas, Computador portátil, Micro System e Televisão.	Uma máquina fotográfica e um computador.	Aparelho de reprodução de DVD, Micro System e Televisão.	A oficina ficou muito restrita a textos xerocados. Faltou situação prática.
Sala de estudo de Língua Estrangeira	Ar Condicionado, Armário em Aço, Cadeiras, Computador e data show. Conjunto de mesa e cadeira para professores, 01 Mesa de múltiplo uso, Quadro Branco e Ventiladores de Teto.	Um computador.	Ar Condicionado, Armário em Aço, Cadeiras e data show. Conjunto de mesa e cadeira para professores, 01 Mesa de múltiplo uso, Quadro Branco e Ventiladores de Teto.	O ambiente atraente para as oficinas de linguagem não aconteceu. As oficinas repetiam a rotina das aulas no contra turno.
Rádio Escolar (Material distribuído pelo FNDE)	Caixa de som estéreo, Mesa de 04 canais, sintonizadores e saída de linha de áudio, Micro System e Microfone de corpo metálico.	Não chegou nenhum material distribuído pelo FNDE.	Caixa de som estéreo, Mesa de 04 canais, sintonizadores e saída de linha de áudio, Micro System e Microfone de corpo metálico.	A oficina ficava restrita a textos xerocados e atividades de grupo.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

O Quadro 11 mostra os materiais necessários para a execução das oficinas escolhidas pela escola, porém, o descompasso, no repasse dos recursos, não permitiu que todos os materiais fossem comprados pela escola. Atentando para a oficina Sala de Estudo de Língua Estrangeira, percebemos que se trata de materiais de bens de capital, ou seja, bens duráveis, conforme explicado ao longo do estudo de caso. Essa oficina não pôde ser executada nesse ambiente, pois o recurso não foi suficiente para a compra de todo material.

A escola, nesses casos, faz a adaptação, dentro da necessidade que a situação exige, utilizando uma sala de aula comum. Entretanto, a ideia desta sala é a de que ela seja um atrativo para os alunos na introdução da uma Língua Estrangeira e, no caso da Escola Estadual Pedro Bandeira, a língua escolhida é o Inglês. A ausência dos recursos não permite que o ambiente, projetado na Figura 4, exista e, com isso, a escola não atinge a expectativa do professor e dos alunos. Temos, na Figura 4, a sala com os seus devidos materiais para o estudo da Língua Inglesa.

Figura 4 - Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras



Fonte: Brasil (2014b).

Podemos perceber que o formato e a disposição dos materiais desta sala contribuem para a proposta da oficina. A escola, no entanto, utilizou um *data-show* e um computador, que são utilizados pelos docentes no Ensino Regular, para montar a sala temática que a oficina exigia. Como o repasse acontecia de maneira descompassada, não foi possível comprar nenhum dos materiais que compõem esse kit. Já na oficina de Educação em Direitos Humanos, a proposta é que os alunos promovam situações e produzam registros, com isso, há a necessidade das câmeras digitais, computadores, DVD e televisor para o desenvolvimento da oficina.

Ao longo da seção 1.6, foram elencados os problemas da implementação do Projeto de Educação Integral. Além disso, foi discorrido sobre como a Escola Estadual Pedro Bandeira lida com a ausência do Coordenador do Projeto, sendo então, essa tarefa atribuída à supervisora pedagógica da escola. Além disso, também foi falado sobre a capacitação oferecida aos professores que atuam na Educação Integral, que não atende às dificuldades encontradas para realização das oficinas. Por fim, foi mostrado como a escola tem se adaptado à falta de recursos, diante do descompasso do recebimento das verbas, referentes aos materiais necessários para a realização das oficinas, conforme prevê o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação.

Dessa forma, é importante analisar os problemas encontrados, para que se possa propor ações que venham a minimizar os problemas encontrados pela Escola Estadual Pedro Bandeira na implementação do Projeto de Educação Integral. Vale ressaltar que em 2017, o Programa Novo Mais Educação não traz nenhum macrocampo que ofereça materiais de capital, ou seja, há uma redução significativa no orçamento destinado ao novo programa.

O impacto referente à mudança do Programa Mais Educação para o Programa Novo Mais Educação ainda precisa ser avaliado, mas já percebemos algumas alterações importantes, como: redução na oferta da carga horária, por parte do Programa Federal para no máximo 15 horas semanais, já o Governo Estadual manteve a carga horária de 50 horas semanais; redução para 3 macrocampos de livre escolha, são eles: Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

No entanto, este estudo visa analisar o Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira, no período de 2013 - 2016. No Capítulo 2, apresentaremos a metodologia de pesquisa, coleta de dados e a análise das informações obtidas.

2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA

Neste capítulo, apresentamos a coleta e a análise dos dados, produzidos a partir de problemas encontrados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. O objetivo deste capítulo é analisar os problemas que vêm dificultando a implementação das ações do projeto de Educação Integral nesta escola. O capítulo terá a sua análise voltada para a verificação da existência de pontos que possam ser melhorados, a fim de atender os princípios orientadores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Dessa forma, será possível contribuir para a melhora da execução do Projeto de Educação Integral na instituição pesquisada.

As experiências de Educação Integral podem ser consideradas como parte das Políticas Públicas Educacionais, portanto, o presente capítulo analisará os problemas, com base no referencial sobre o Ciclo de Políticas Públicas. Além disso, também serão apresentados os referenciais teóricos que dialogam com as questões apresentadas no primeiro capítulo. Conforme foi visto anteriormente, os problemas são: falta de capacitação dos professores que atuam na Educação Integral; dificuldade para trabalhar com as oficinas; e a ausência de um coordenador para o acompanhamento das turmas de Educação Integral. Por fim, o segundo capítulo terá a apresentação da metodologia aplicada para obtenção dos dados analisados.

Este segundo capítulo é composto por quatro seções: na primeira, é apresentado o referencial teórico. Na segunda seção, é apresentada a metodologia aplicada para coleta de dados, e, na terceira, os instrumentos da pesquisa de campo e os eixos de análise. A quarta e última seção traz a análise dos dados obtidos na pesquisa, sobre os problemas enfrentados para a implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

2.1 Educação integral: uma política pública educacional no estado de Minas Gerais

A Educação Integral do Governo de Minas Gerais é tratada como uma política pública educacional que visa a ampliação da jornada escolar, contribuindo, assim,

para que os alunos possam desenvolver atividades de orientação de estudos, em determinados períodos e sob diversas variáveis. Conforme Cóssio (2010):

O conceito de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas as inclui denotando claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder. Políticas Públicas Educacionais são planos, programas e projetos que visam ações ligadas ao universo da educação. As estratégias adotadas pela educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto numa análise circunstancial e particularizada (CÓSSIO, 2010, p. 01)

A Educação Integral, como uma política educacional implementada pelo governo mineiro, procura, ao longo dos anos, atender a uma camada da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social e defasagem de aprendizagem. Embora Cóssio (2010) traga, em sua citação acima, aspectos voltados para uma escala mundial, como é o caso dos organismos mundiais, os impactos dessa política adquirem, em um nível local, uma significação importante para aqueles que detêm o poder. A Educação Integral apresenta um apelo forte como Política Pública Educacional, pois impacta diretamente nas famílias que têm seus filhos inseridos no Projeto.

O Programa Mais Educação do Governo Federal, como uma política pública de Educação Integral, tem o intuito de reduzir a desigualdade social e a pobreza. Com isso, Silva (2013) explica que:

Esse novo papel atribuído à educação, em especial à educação em tempo integral, no enfrentamento das desigualdades, insere-se no rol de mudanças sofridas pela educação a partir das reformas educativas dos anos 1990; quando a política educacional sofre alterações nas suas orientações devido às dificuldades dos sistemas de proteção social de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social. Com isso, ela passa a tentar responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis. Isso porque a política educacional passa a ser conduzida a assegurar o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola (SILVA, 2013, p. 74)

Os pontos abordados por Silva (2013) remetem a um período dos anos 1990, em que as políticas neoliberais reduziram os gastos com as políticas sociais, ocasionando, assim, o aumento da desigualdade social e da pobreza. Com isso, a

política de Educação Integral, como é colocada por ele, procura enfrentar as desigualdades. Já na concepção de Felix (2012), mesmo o Programa Mais Educação tendo representado um avanço significativo para a educação, os programas destes governos:

[...] tratam a problemática da educação brasileira, como resultante da falta de gestão ou gerenciamento de recursos, pois admitem que estes existam, apenas não são administrados de forma correta e eficiente, daí, a necessidade de se espelhar em bons modelos promovidos pelos organismos internacionais, tão amplamente divulgados pelas empresas através da mídia. Nesse propósito, há um chamamento à sociedade para todos se engajarem, e assumir o grande compromisso de trabalhar para a construção de uma educação melhor, voltada para formação da cidadania, do cidadão crítico, atuante e proativo (FELIX, 2012, p.82).

Essa compreensão de Felix (2012) defende que a política de Educação Integral é pautada no regime de colaboração, a partir do qual toda a sociedade é convidada a participar e atuar, em parceria com o estado, na garantia da educação. Esse trecho também faz referência ao serviço voluntário, proposto pelo Programa Mais Educação, para a realização das atividades, porém, em relação ao Projeto de Educação Integral mineiro, o serviço voluntário não é previsto.

Em relação ao pedagogo, ator importante neste estudo, ressaltamos a sua importância no exercício de mediador das rotinas escolares. Além disso, a figura também tem uma atuação fundamental na elaboração, execução e avaliação de projetos, além do acompanhamento e planejamento das atividades. Para Muribeca (2002, p.167):

[...] o Pedagogo por ser um profissional mesmo tendo a docência como a base de sua formação, não tem suas ações compactadas na sala de aula, o que o torna livre [grifo nosso] e disponível para trabalhar o espaço escolar que não é o da sala de aula, mas que nele interfere.

A referência da autora, ao pedagogo, está voltada para o pedagogo especialista, ou seja, aquele que tem as suas atividades diretamente ligadas ao contexto escolar. Dentro dessa perspectiva, Pimenta (1991) esclarece que o pedagogo podia exercer uma multiplicidade de papéis, com denominações de supervisor e orientador educacional. Com o passar dos anos e após longos debates,

ocorreu uma redefinição no papel do educador, havendo uma fusão entre as funções do supervisor pedagógico e do orientador educacional. Conforme afirma Rangel (2006), as funções de supervisor, orientador, coordenador e pedagogo são sinônimos, no que diz respeito ao processo educativo do âmbito escolar.

Entretanto, o papel do supervisor pedagógico é amplo e, com isso, há espaço para o acúmulo de tarefas, o que prejudica o desenvolvimento satisfatório das demandas apresentadas. No caso da Escola Estadual Pedro Bandeira, as duas turmas de Projeto de Educação Integral possuem um coordenador, com isso, o supervisor pedagógico tem uma sobrecarga de atividades. A seção a seguir apresenta os aspectos da metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados para realização das análises.

2.2 Metodologia do estudo de caso

Conceituaremos estudo de caso como forma de darmos início à questão metodológica desta dissertação. A posição formada por Adelman (1976) foi a de que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo “[...] uma família de métodos de pesquisa cuja definição comum é o enfoque numa instância.” (p.2). No entendimento de Nisbert e Watt (1978), o estudo de caso deve ser definido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” (p.5). A instância, segundo eles, pode ser um evento, um grupo como escola, ou um programa.

Primeiramente, Nisbert e Watt (1978) dizem que os estudos de caso não podem ser colocados em igualdade com os estudos de observação, pois isso eliminaria o estudo de caso histórico, não menos relevante que os trabalhos de observação. Além disso, eles destacam que o acontecimento, gerado através do estudo de caso, tem um valor único. E, por fim, o documento esclarece que o estudo de caso não é um método padronizado, mas uma forma particular de estudo.

Dessa maneira, a partir dessas informações, o estudo de caso dessa dissertação adotará uma metodologia qualitativa, que apresentaremos a seguir. A escolha dessa metodologia se justifica, por ela oferecer, ao pesquisador, a visão mais realista possível da situação analisada. A metodologia de pesquisa qualitativa permite uma análise mais profunda do elemento estudado e, segundo Richardson (1999):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa que pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos [...] (RICHARDSON, 1999, p.80)

É a partir da citação de Richardson que entendemos que a pesquisa qualitativa trará para o estudo de caso, elementos importantes para uma análise de dados que contribua para a elaboração de um plano de intervenção para a situação analisada.

Segundo Godoy (1995, p.55): “Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisadores”. Essa metodologia de pesquisa se justifica, por permitir que se obtenha as informações mais próximas possíveis da realidade, na instituição analisada. Em relação à metodologia qualitativa, Godoy (1995) reforça, ainda, que:

Quando o estudo de caso é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar (GODOY, 1995, p.63).

Como a Escola Estadual Pedro Bandeira apresenta diversos atores, como a direção, supervisores, professores e sua comunidade escolar, formada por pais de alunos e pelos próprios alunos, torna-se importante a adoção da metodologia de pesquisa qualitativa, de forma que seja possível compreender as dificuldades na implementação do Projeto de Educação Integral como um todo.

O instrumento de pesquisa, inicialmente proposto para este estudo de caso, é a entrevista. Gil (1999, p.117) conceitua a entrevista como uma forma de “[...] interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Nesse sentido, é importante entender que a entrevista tem o objetivo de obter a informação sobre um determinado assunto ou problema. Relacionado ao conteúdo, Selltiz (1965) apresenta seis objetivos:

a) Averiguação de "fatos". Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las. b) Determinação das opiniões sobre os "fatos". Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam. c) Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios. d) Descoberta de planos de ação. Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer. e) Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações. f) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta e por quê. (SELLTIZ, 1965, p.286).

Os objetivos citados acima representam aquilo que se espera para a realização de uma análise de dados, com informações sobre o tema estudado. É importante entender que o instrumento de pesquisa adequado favorece a coleta de dados para uma análise mais rica e produtiva. Cada instrumento de pesquisa apresenta as suas vantagens e desvantagens, porém, neste momento, apresentaremos as vantagens da entrevista. Segundo Marconi e Lakatos (1999):

Vantagens – não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas; há possibilidades de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como também a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.95).

Entendemos que, para o estudo de caso dessa dissertação, as vantagens apresentadas são compatíveis com o ambiente a ser analisado. Como se trata de uma instituição de ensino, com atores importantes para a obtenção de informações, acreditamos que esse instrumento de pesquisa seja o mais adequado.

Foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas, divididas da seguinte forma: Professores Regentes de Turmas, que atuaram nos anos de 2013-2016 e foram responsáveis por assumir alguma oficina; e Professores Regentes de Aulas, já que estes assumiram as oficinas determinadas pelos macrocampos do Programa Mais Educação. Neste mesmo cenário, temos os professores de Educação Física que, além de lecionar a disciplina, realizava as oficinas de Múltiplas Vivências Esportivas. Esses atores são importantes fontes de informação para entendermos como o projeto era visto e entendido por eles.

Além disso, serão entrevistados os supervisores pedagógicos, que atuaram nos anos de 2013-2016, e assumiram as turmas de Educação Integral, mesmo já tendo outra demanda no turno de trabalho. É importante ressaltar que as informações, cedidas por esses profissionais, proporcionaram um panorama sobre as dificuldades da implementação do Projeto de Educação Integral nessa instituição.

Por último, será entrevistada a vice gestora, pois o gestor da instituição é o pesquisador. Diante das informações colhidas com a vice gestora, poderemos entrar na seara pedagógica e administrativa do Projeto. Dessa forma, será possível entender assuntos relacionados a recursos e à capacitação dada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tópicos que serão levantados durante a entrevista.

Os eixos de análise, que farão parte desse estudo, estão pautados em: formação profissional, conhecimento profissional e capacitação dos docentes que atuam na Educação Integral.

Além disso, a dissertação apresentada traz como uma das evidências a falta de manejo, por parte dos professores do Projeto Educação Integral, ao trabalhar com as oficinas ofertadas. Ademais, o descompasso, no repasse de recursos para o Programa Mais Educação, fará parte de um eixo de análise, devido à sua importância para o financiamento das atividades. Por último, o acompanhamento pedagógico é um dos eixos, por ser esse um ponto importante para o planejamento e para as execuções das atividades propostas para o projeto.

Diante disso, essa seção procura indicar qual foi a metodologia de estudo escolhida e quais os instrumentos de pesquisa que, inicialmente, julgamos mais apropriados para serem utilizados. Dessa forma, foram entrevistadas 5 pessoas, envolvidas direta ou indiretamente no projeto. São elas: 2 profissionais da gestão escolar, que lidam diretamente com a execução do projeto, desde a sua requisição

no sistema até a sua finalização; 1 supervisora pedagógica, que lida com o desenvolvimento e planejamento do projeto; 2 professores, um de cada ano, responsáveis por atuar no dia a dia do projeto.

Além disso, também foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um formulário *online*, por meio da plataforma *GoogleDocs*. Esse formulário foi enviado a 10 professores que participaram do Projeto de Educação Integral, ao longo dos anos de 2013 à 2016. Os questionários foram enviados aos professores, no mês de setembro de 2017 e eles tiveram um prazo de uma semana para responder ao questionário. Todos os 10 professores que receberam o questionário responderam em tempo hábil.

Na seção seguinte, faremos uma análise dos dados obtidos, através das entrevistas e dos questionários, que foram realizados com os profissionais envolvidos no Projeto de Educação Integral, implantado na Escola Estadual Pedro Bandeira.

2.3 Análise dos resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários *online*, realizados com os profissionais envolvidos no projeto de educação integral NA Escola Estadual Pedro Bandeira

As seções a seguir analisam os dados obtidos, através das entrevistas realizadas com as duas vice gestoras, com uma pedagoga que atua no horário do Projeto de Educação Integral e com duas professoras que já atuaram no projeto, no período de 2013 – 2016. Foram colhidas, também, informações, através de um questionário *online*, enviado a dez professores que tiveram passagem pelo Projeto de Educação Integral no mesmo período (2013 – 2016).

Considerando que o objetivo específico do capítulo é analisar as dificuldades encontradas na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira, a análise de dados foi dividida em cinco eixos temáticos, são eles: i) formação profissional, ii) conhecimento profissional, iii) capacitação, iv) acompanhamento pedagógico e v) financiamento do projeto.

O eixo Formação Profissional busca investigar se os profissionais envolvidos diretamente com o Projeto de Educação Integral receberam, previamente, uma formação específica para atuarem na Educação Integral, além de quais áreas eles são oriundos. Além disso, também é abordado o tempo de função na Educação

Integral e qual a situação funcional, de cada um deles frente ao projeto. O aporte teórico da seção é composto pelos seguintes autores: Mamede (2012) e Moll (2012).

No tocante ao eixo Conhecimento Profissional, busca-se extrair, dos entrevistados, questões relacionadas ao conhecimento, que cada ator participante do Projeto de Educação Integral, tem sobre a política pública educacional de Educação Integral, seja na esfera Federal, seja na esfera do estado de Minas Gerais. As perguntas também abordam sobre o funcionamento dessa política na Escola Estadual Pedro Bandeira, sobre a participação de cada profissional no Projeto e sobre como foi o processo de implementação da Educação Integral nessa instituição. Vale ressaltar que questões sobre como foi a adesão dos profissionais e quais as dificuldades encontradas na implementação do projeto na escola também serão analisadas. A base teórica utilizada é formada pelos autores: Mainardes (2006), Candau (1995) e Albuquerque e Vieira (2002).

Quanto ao eixo Capacitação Profissional, procurou-se identificar, junto aos entrevistados, quais as ações promovidas pela gestão escolar, Secretaria Estadual de Educação e Governo Federal na preparação dos profissionais para atuarem na Educação Integral. Devido ao fato de os professores estarem ligados à sala de aula de ensino regular, buscou-se, na entrevista, obter informações acerca do preparo de cada um deles em trabalhar no formato de oficinas. Junto a isso, também se questionou a frequência de capacitações, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação e Governo Federal, durante a atuação destes profissionais no Projeto de Educação Integral. As autoras que compõem a base teórica são: Lück (2000, 2004) e Draibe (2001).

O eixo de análise Acompanhamento Pedagógico propõe analisar como é feito o acompanhamento, por parte da gestão escolar, aos professores, além do acompanhamento realizado pela supervisão pedagógica aos professores do projeto. Nesse sentido, procurou-se entender como é a participação do supervisor pedagógico no projeto, uma vez que não é previsto um supervisor exclusivo para as escolas que fazem a opção por apenas duas turmas do projeto de Educação Integral. Além disso, as questões que compõem as entrevistas e o questionário *online* buscam analisar qual a relação da gestão escolar com o desenvolvimento do projeto e como cada profissional define a participação da comunidade escolar nas ações promovidas pelo Projeto de Educação Integral. Por último, a seção traz, ainda, as análises das dificuldades encontradas pelo supervisor pedagógico, ao

acompanhar os professores no planejamento e prestar suporte no cotidiano das atividades desenvolvidas no Projeto. A autora utilizada para compor a base teórica é Lück (2009).

Por fim, a análise do eixo de Financiamento do Projeto procura entender como a falta dos materiais, destinados às oficinas e às aulas de alfabetização e letramento, impacta no desenvolvimento do projeto. Dessa forma, aborda o atraso no repasse dos recursos financeiros e a importância desses recursos para o bom desenvolvimento das oficinas. A base teórica é composta dos seguintes autores Leclerc e Moll (2012).

2.3.1 Formação profissional

Em relação à formação profissional, o intuito é entender como é composto o quadro de profissionais que atuam na Educação Integral. Inicialmente, trataremos das entrevistas, pois elas apresentam uma população menor na coleta de dados. Todos os entrevistados possuem formação acadêmica, com nível superior completo e estão na escola há mais de 4 anos, tendo vivenciado a implementação do Projeto de Educação Integral em pelo menos um ano. Em relação à formação acadêmica, ela é bem diversificada, já que uma vice gestora é licenciada em Matemática e a outra é licenciada em Língua Portuguesa. Além disso, a supervisora é formada em Pedagogia, além de também ter a formação em Administração. Em relação às duas professoras entrevistadas, uma delas possui licenciatura em Educação Física e a outra é formada no curso Normal Superior.

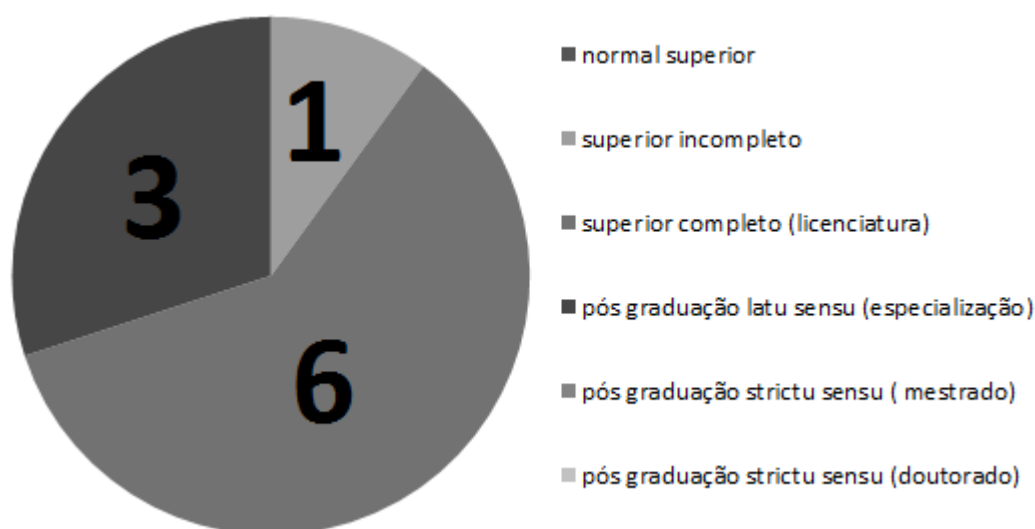
Essas informações são importantes para o entendimento da formação inicial dos pesquisados e percebemos, então, que a formação da equipe, que atua diretamente na condução do Projeto, é bem diversificada. É importante ressaltar que, quando a Supervisora 1 foi indagada sobre o seu tempo de função nessa escola, como supervisora atuando na Educação Integral, ela disse o seguinte:

Na verdade, eu agreguei a função de supervisora da Educação Integral à minha função né, na escola com a de supervisora de Educação Básica. Então, tem dois anos como efetivo exercício que eu participei mais na Educação Integral foi no ano de 2016. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A fala da Supervisora 1 revela o problema de uma sobrecarga nas atribuições e do gerenciamento de duas dinâmicas de trabalho diferentes, uma para atender ao Ensino Regular e outra para atender ao Projeto de Educação Integral. É importante pontuar que como o projeto necessita de uma atenção voltada para o planejamento de oficinas, ele requer um acompanhamento mais aproximado. Quanto ao tempo de função, a Supervisora 1 entrevistada, intercalava a participação a cada ano. Como o recorte da pesquisa é de 2013-2016, a Supervisora 1 acompanhou dois anos. Já as professoras entrevistadas, Professora 1 e Professora 2, quando perguntadas sobre o tempo de atuação na Educação Integral, também apresentaram pouco tempo de atuação, tendo a Professora 1 atuado em um ano e a Professora 2 em dois anos. Como os gestores possuem um mandato de 3 anos e durante este período de recorte da pesquisa (2013-2016) se reelegeram, acabaram por atuar em quatro anos, frente ao projeto (2013-2016).

Os questionamentos, realizados nas entrevistas, também foram abordados no questionário enviado para os professores. Com isso, a formação profissional desses outros professores também foi analisada. Os dados relativos ao perfil profissional, dos professores que responderam o questionário, está apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2- Formação Profissional dos Professores que Atuaram no Projeto de Educação Integral



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário de 2017.

No Gráfico 2, podemos perceber que, quanto à formação dos professores, apenas 1 professor não tem formação superior completa. A formação completa do

curso de licenciatura contribui para que os profissionais possam desenvolver um bom trabalho, uma vez que já tiveram todo o conteúdo de didática e pedagogia finalizado. Tendo isso em vista, um professor que ainda não concluiu a sua graduação em licenciatura pode não ter estudado conteúdos de relevância, como a parte didática, e este fator interfere no desempenho do trabalho.

É importante salientar que, durante as entrevistas realizadas com as vice gestoras, supervisora e professoras, em nenhum momento elas fizeram referência a qualquer tópico curricular, de suas formações, que fizesse alusão à Educação Integral. Contudo, é importante considerar o contexto das instituições de ensino superior, no que diz respeito à Educação Integral, conforme aponta o trecho de Mamede (2012):

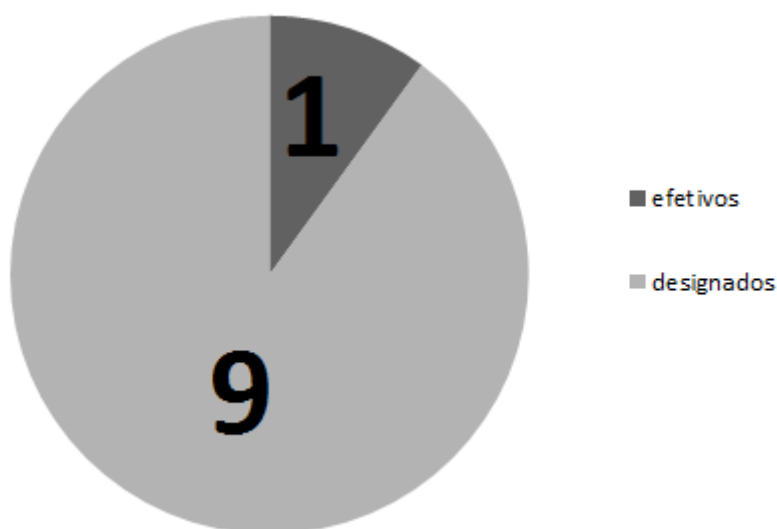
Podemos, contudo, nos perguntar: estão, hoje, as universidades estão preparadas para formar profissionais na perspectiva da educação integral? Ou ainda: sendo algumas questões relativas à educação integral tão novas (ou talvez sendo tão recentes a concepção, o formato e a dinâmica com que elas se materializam no Programa Mais Educação), estão as universidades preparadas para atuar na formação desses agentes? Talvez possamos responder que sim e que não. Não, porque, dentre outros problemas, ainda lidamos com currículos que precisam ser revistos e atualizados, porquanto ainda temos em nossos quadros de profissionais professores um tanto insensíveis, indiferentes ou mesmo contrários a essas ações, pelo fato de serem lentos nas mudanças. [...] Não há homogeneidade quanto a esse quadro no que concerne ao perfil dos profissionais. E a universidade tem, ente suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino. Por isso podemos arriscar dizendo também que sim, que estamos preparados para participar da formação em educação integral dos atores do Programa Mais Educação, mesmo que isso signifique ter que dar novos passos e criar mais estratégias de ação (p.238).

A necessidade da interação das instituições de ensino superior com a Educação Integral se faz necessária, pois os profissionais formados nestas instituições têm a possibilidade de, no decorrer de sua vida profissional, atuar em instituições de ensino regular fundamental e médio que ofertem essa proposta. Portanto, é importante que haja uma contribuição, das instituições de ensino superior, com a temática da Educação Integral, para que seja possível alinhar a formação dos profissionais que atuam com a proposta de Educação Integral.

No eixo Formação Profissional, foi perguntado, aos entrevistados, qual a situação funcional de cada um deles. As respostas obtidas foram: as duas vice

gestoras, a supervisora e uma das professoras são efetivas; já a outra professora é designada. A importância nessa questão está em saber se esses profissionais são contratados, pois o fato de serem designadas contribui para dificuldade do planejamento. Em relação aos professores que responderam aos questionários, a situação diverge bastante, como podemos acompanhar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Situação funcional dos professores que participam do projeto de Educação Integral

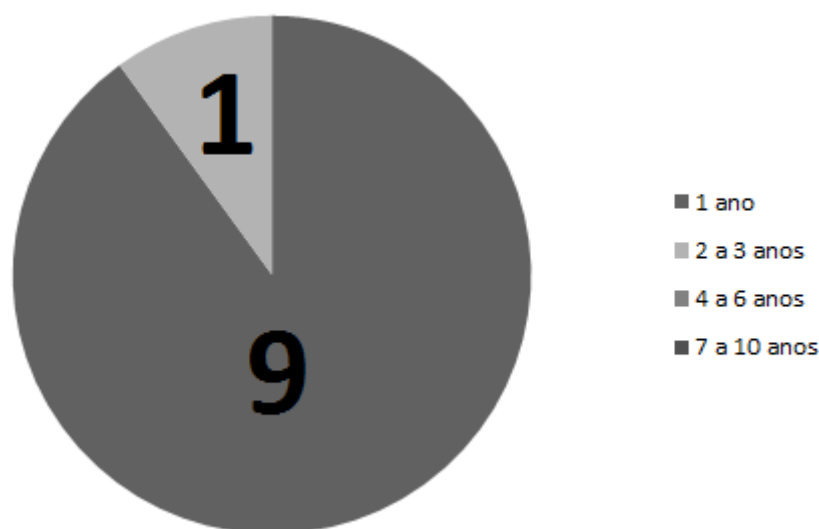


Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário de 2017.

A situação funcional, entre os professores entrevistados e os professores que responderam ao questionário, se mostra instável, pois, dentre os 12 profissionais analisados, 10 deles são designados, ou seja, trabalham na escola através de contratos temporários, podendo, no ano subsequente, não conseguir trabalhar na escola novamente. Já o quadro administrativo e pedagógico possui todos os profissionais na situação de efetivos. Analisando este cenário, podemos inferir que um quadro mais fixo de profissionais, no gerenciamento do projeto, pode favorecer o planejamento em longo prazo. Porém, com a rotatividade dos professores, que atuam na linha de frente do projeto, podemos identificar dificuldades em planejar ações em longo prazo, devido à situação funcional. Além da situação funcional dos professores ser instável, também podemos elencar, a dificuldade de elaborar ações em longo prazo, a ausência de um coordenador pedagógico exclusivo para o Projeto de Educação Integral.

Foi perguntado, ainda, aos professores, no questionário, qual o tempo de atuação no Projeto de Educação Integral nessa escola. Percebemos, pelas respostas obtidas, que a grande maioria dos professores atua há pouco tempo no Projeto de Educação Integral, como nos apresenta o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos professores no Projeto de Educação Integral dessa escola



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário de 2017.

O Gráfico 4 nos mostra que 9 dos entrevistados atuaram apenas um ano no Projeto, demonstrando, assim, que a rotatividade relatada reforça o curto período de atuação dos professores no Projeto. Isso implica em um quadro de profissionais com pouca experiência e falta de vínculo com a instituição de ensino. Isso aconteceu durante as oficinas, principalmente de Direitos Humanos, pois a professora que assumiu essa oficina apresentou dificuldades no planejamento das ações. Com isso, as atividades não eram atrativas para os alunos.

A próxima seção procura analisar o conhecimento dos profissionais sobre a política de Educação integral.

2.3.2 Conhecimento Profissional

Quanto ao eixo de análise “Conhecimento Profissional”, a coleta de dados procurou extrair, dos entrevistados, o seu conhecimento sobre a Política Pública de Educação Integral do Governo Federal, da proposta mineira de Educação Integral e, além disso, procurou entender como cada sujeito da pesquisa entende o processo de implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. Para tanto, foram feitas, às vice gestoras, as seguintes perguntas: a) Como é a estrutura da política de Educação Integral do Governo Federal? B) Como é a estrutura da política de Educação Integral do estado de Minas Gerais? C) Como foi o processo de implementação do Projeto de Educação Integral na escola? D) Como foi a adesão da supervisora da escola à condução do Projeto de Educação Integral?

Durante a entrevista, as vice gestoras se mostraram bastante técnicas nas respostas, quando questionadas sobre a política de Educação Integral do Governo Federal e mineiro, demonstrando um certo receio em não corresponder à expectativa do entrevistador. A seguir, será apresentada a resposta da Vice Gestora 1 sobre a política de Educação Integral do Governo Federal:

A política da Educação Integral visa à formação humana, em suas múltiplas dimensões... (Pausa) construídas a partir de sua integralidade afetiva, física e social. Ela requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, saberes e conteúdo (VICE GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017).

A resposta dada pela Vice Gestora 1 está embasada no conceito acadêmico das políticas de Educação Integral e, com isso, pouco se ouviu em relação à situações mais práticas dessa política pública. Isso demonstra uma certa dificuldade, por parte desses profissionais, em relação às propostas oriundas do poder público. Isso nos remete a Mainardes, (2006):

A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (p.49).

Mainardes (2006) faz menção à forma como uma política pública é desenhada, primeiramente com a elaboração de textos políticos, com as suas bases iniciais e, por fim, com a “palavra em uso” que, segundo ele, é aquela atribuída pelos profissionais que atuam nessa política. No caso dessa pesquisa, pelos profissionais da escola. Essa dificuldade nas respostas, em relação à política de Educação Integral, também se repete na fala da Supervisora 1, que responde da seguinte forma:

Eu não tenho acompanhamento das leis né, só sei que vem de um projeto do Governo Federal, Mais Educação, e que é uma verba destinada com esse objetivo né, com esse fim. Agora, a quantidade de recursos, isso eu nunca acompanhei de perto. Então, não tenho esse conhecimento não (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017).

Essa dificuldade de explicar uma política pública, embora esteja lidando diariamente com ela, passa pela falta de informação, por parte das secretarias de educação, ou até mesmo, por parte da gestão escolar. Veja que em sua fala, a Supervisora 1 relaciona o Programa Mais Educação como uma fonte financeira, fato muito comum no cotidiano escolar, principalmente entre os gestores. Já a Professora 1 explica sobre como é estruturada a política de Educação Integral, de forma mais aproximada ao seu universo docente. A seguir, a fala da entrevistada Professora 1, à respeito da pergunta: “Como é estruturada a política de Educação Integral do Governo Federal?”:

A política de Educação Integral é dividida em 10 macrocampos: esporte, lazer e cultura, arte, direitos humanos e entre outros. E através desses macrocampos, a escola escolhe os macrocampos que queira trabalhar para desenvolver o seu projeto. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

A Professora 1 responde ao questionamento, de acordo com o seu campo de atuação, demonstrando, assim, que há uma fragmentação no entendimento desses profissionais, em relação à política pública trabalhada. A Professora 2 também foi indagada com a mesma pergunta e sintetizou a resposta da seguinte forma: “O Governo Federal, eles querem que os alunos fiquem mais tempo na escola, né” (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017).

Nesse sentido, a fala da Professora 1 reforça a necessidade de uma ação que vise informar sobre as políticas públicas implementadas na escola. Essa dificuldade também se repetiu quando a pergunta foi relacionada ao programa mineiro, porém, pode-se perceber, nas falas, um pouco mais de interação com a proposta de Educação Integral. A Supervisora 1 descreveu a estruturação da política de Educação Integral de Minas Gerais da seguinte forma:

Eu entendo que é uma proposta que visa tirar os meninos das áreas de risco, de permanência em casa sozinhos, estender mais um tempo de formação como, pra envolver os outros aspectos da formação deles, né, então ser mais integral, assistência que eles não têm em casa, da família, nas atividades de dever de casa, é oportunidade de excursão, de participar de outros projetos que não é do dia a dia da escola né. Que demanda mais tempo, mais recurso, outra organização. Então, entenda assim como o teatro, né, dança, que existe essas atividades na escola regular, mas assim, tem uma ênfase né, na escola de Educação Integral. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A Supervisora 1 faz uma abordagem bem próxima do que se tem na proposta mineira. Ela ressalta questões como a vulnerabilidade social, um dos critérios para a participação do aluno no Projeto de Educação Integral, e também aponta a oportunidade que o professor tem de realizar atividades que fogem da rotina escolar, uma das práticas didáticas da Educação Integral. Vale lembrar que a Supervisora 1 foi a única profissional, de todos os entrevistados, que recebeu um dia de capacitação para tratar do funcionamento e das propostas de Educação Integral do governo mineiro.

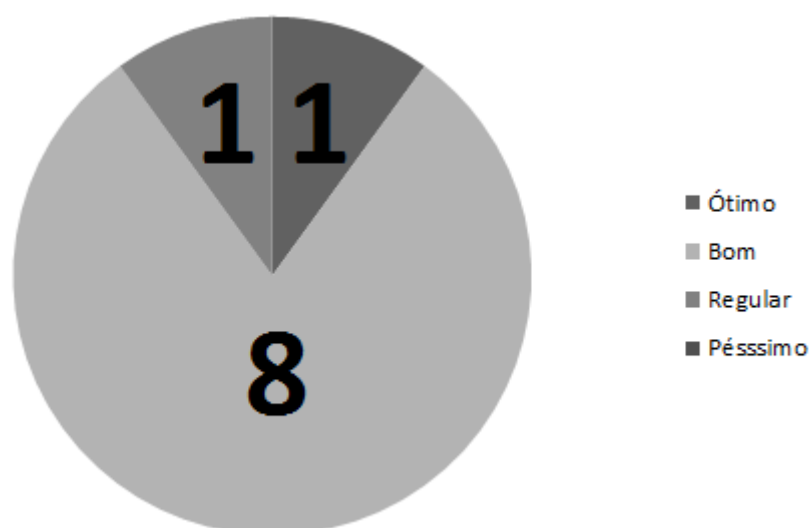
Entretanto, mesmo essa capacitação recebida pela Supervisora 1 ter uma duração de um único dia, tempo considerado insuficiente para a dimensão do projeto, com todas as suas esferas e peculiaridades, essa ação se mostrou importante, pois pode-se perceber que ela conseguiu responder com maior propriedade, à indagação feita pelo entrevistador.

Para ilustrarmos a questão da vulnerabilidade social, citada pela Supervisora 1, será apresentado, abaixo, o trecho do documento Série Mais Educação (BRASIL, 2009b), que busca justificar que a vulnerabilidade social contribui para o baixo rendimento dos alunos e para a evasão escolar.

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares (BRASIL, 2009b, p.11).

Além disso, para registrarmos as respostas dadas pelos professores que responderam ao questionário, sobre a estrutura da política de Educação Integral do Governo Federal, apresentamos o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Conhecimento dos professores sobre como é estrutura da política de Educação Integral do Governo Federal



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário de 2017.

Dos dez professores que responderam ao questionário, apenas 1 respondeu que tem um “Ótimo” conhecimento sobre a proposta de Educação Integral do Governo Federal; 8 professores responderam que tem um “Bom” conhecimento; e o último professor respondeu que tem um conhecimento “Regular”. Embora oito entrevistados tenham respondido ter um bom conhecimento sobre a estrutura política da Educação Integral, não é essa a realidade que se apresentou, ao longo do período analisado. Problemas como o planejamento e a execução das oficinas estão entre eles.

Quanto ao processo de contratação do supervisor que atua na Educação Integral e que recebe a nomenclatura de coordenador, foi perguntado, à supervisora entrevistada, como é o processo de contratação do supervisor para atuar na Educação Integral. A resposta da Supervisora 1 foi a seguinte:

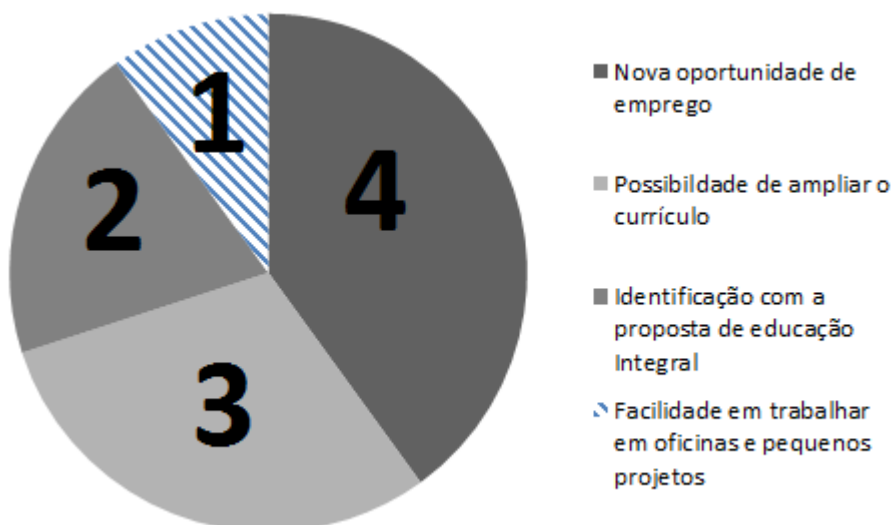
É, segundo a legislação, a escola precisa ter quatro turmas de alunos né, matriculados na Educação Integral, para dar direito a um supervisor para esse acompanhamento específico na Educação Integral. Então, quando não tem quatro turmas, e é o que acontece na escola, a supervisora desdobra na função, na sua função, ela, ela agrega mais essa função na Educação Integral (Supervisora 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017).

Aqui, a Supervisora 1 se refere ao processo de contratação da supervisora para o acompanhamento das turmas do projeto, o que não acontece devido aos critérios estabelecidos pela Resolução Estadual nº 2.749, de 2015. Segundo a resolução, só pode ser contratado esse tipo de profissional caso a escola, que tenha o Projeto de Educação Integral, possua, no mínimo, 4 turmas. Caso a escola possua 3 ou menos turmas, não é permitida a contratação do profissional de supervisão pedagógica exclusivo para o Projeto (MINAS GERAIS, 2015a).

A resposta da Supervisora 1 reforça que a impossibilidade de contratação de um profissional, responsável pelo acompanhamento das turmas, faz com que ela tenha que aumentar o número de turmas atendidas e o seu planejamento para atendimento. Vale ressaltar que a escola tem ciência da ausência deste profissional, uma vez que adere ao Projeto de Educação Integral somente com duas turmas. Isso faz com que a escola busque alternativas para sanar essa situação, pois já tem um conhecimento prévio da demanda que irá adquirir.

Dando continuidade ao eixo Conhecimento Profissional, foi perguntado, aos professores que responderam ao questionário, o que levou cada um a atuar na Educação Integral. Os dados obtidos foram sistematizados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Motivações dos professores a atuar na Educação Integral



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário aplicado na pesquisa de campo.

É possível perceber que há uma variação nas respostas, tendo como predominante o motivo de se tratar de uma nova oportunidade de emprego, com 4 professores. A segunda razão mais votada é a possibilidade de ampliação do currículo, que aparece para 3 professores. A terceira é contemplada por 2 professores, que se identificam com a proposta de Educação Integral. Por último, apenas 1 professor relatou ter facilidade em trabalhar com oficinas e pequenos projetos, o que o levou a trabalhar com Educação Integral. Isso demonstra que a identificação com a proposta de Educação Integral não é um aspecto que chama a atenção dos pesquisados para atuar nesta área. As respostas dadas demonstram que não há um consenso, entre os entrevistados, em relação à motivação para trabalhar com essa política pública.

Quanto ao conhecimento dos pesquisados para trabalhar com as oficinas, é necessário, inicialmente, entendermos que o profissional que atue com oficinas, precisa conhecer essa metodologia, já que o trabalho com essas atividades proporciona mais ludicidade ao aprendizado, tornando a interação importante para a sua condução. Sobre essa temática, temos uma reflexão de González, (1987, p.03 apud CANDAU, 1995, p.117):

Refiro-me à oficina como tempo-espço para vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos... Gosto da expressão que explica a oficina como

lugar de manufatura e mentefatura. A partir das brincadeiras, da troca de experiências entre os participantes, confluem o pensamento, o sentimento e a ação. Dessa forma, a oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZÁLEZ, 1987, p.5 apud CANDAU, 1995, p. 117).

A proposta de Educação Integral está sintonizada com a citação acima, uma vez que as suas propostas, dos macrocampos do Programa Mais Educação, sugerem o trabalho com oficinas. Em sua entrevista, a Professora 2, quando indagada sobre o seu entendimento em trabalhar com oficinas, discorreu da seguinte forma:

Meu entendimento em trabalhar com oficina é que, olha, a habilidade de cada, de cada aluno, de cada criança que você pega habilidade. Talvez, aquele menino que você acha que não tem tantas habilidades, e você no dia a dia, você fica observando nas oficinas cada um tem a sua habilidade, e a gente tem que valorizar cada habilidade de cada aluno. (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A fala da Professora 2 vai ao encontro da ideia de González (1987 *apud* CANDAU, 1995, p. 117), que, a partir das brincadeiras e da troca de experiências entre os participantes, aborda a confluência do pensamento, do sentimento e da ação. Dessa forma, a oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, proporcionando, assim, possibilidades para as crianças se desenvolverem de maneira mais interativa. Ela também aborda a questão de observar a individualidade e a habilidade das crianças e, com isso, essa ação permite respeitar o tempo de cada uma delas. A oficina também é capaz de trabalhar a coletividade na construção do conhecimento. Para ilustrar essa temática, Vieira e Valquind (2002) definem que:

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (p.17).

A oficina, conforme citação de Vieira e Valquind (2002) permite que haja um aprendizado numa via de mão dupla, de forma que o dirigente aprenda, assim como o aprendiz. Isso faz com que haja uma interação maior entre professor e aluno.

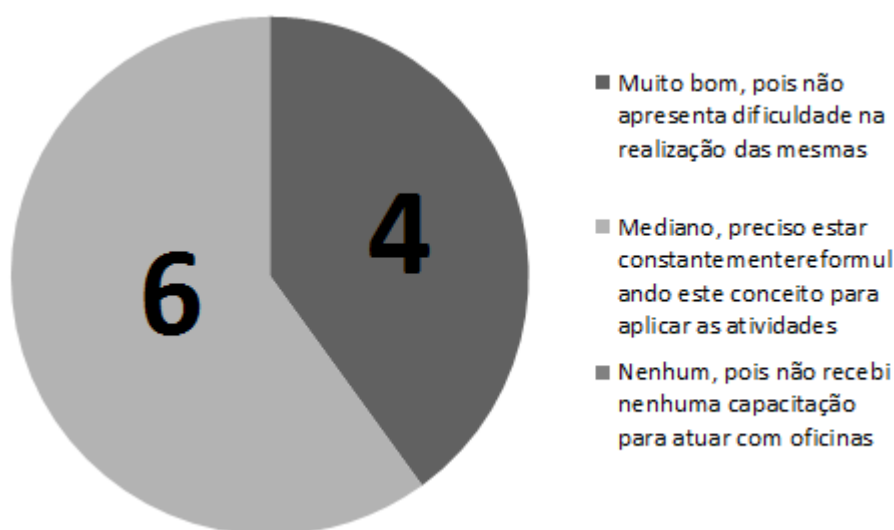
Já a Professora 1, quando indagada sobre o seu conhecimento para trabalhar com oficinas, emitiu a seguinte fala:

As oficinas, de forma geral, são: professores, cada um vai pegar um macrocampo para desenvolver, no caso vai se tornar um microcampo, né, para trabalhar com os alunos, assim as aulas ficam mais dinâmicas, não ficam cansativas pros alunos e abre um leque de conhecimento pra se trabalhar com os alunos no projeto. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

A fala da Professora 1 remete aos macrocampos ofertados pelo Programa Mais Educação, que são os mesmos ofertados pelo programa mineiro. Ela entende que a metodologia de se trabalhar com oficinas favorece o melhor desempenho das atividades, tornando-as menos cansativas e mais prazerosas.

Além disso, os pesquisados, que responderam ao questionário, também foram perguntados sobre o conhecimento do trabalho com oficinas, porém, eles tinham como opções as seguintes alternativas: MUITO BOM, pois não apresento dificuldades na realização das mesmas; MEDIANO, pois preciso estar constantemente reformulando este conceito para aplicar as atividades; NENHUM, pois não recebi nenhuma capacitação para atuar com oficinas. Os dados obtidos, com essa pergunta, foram organizados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Conhecimento dos professores em trabalhar com oficinas



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário aplicado na pesquisa de campo.

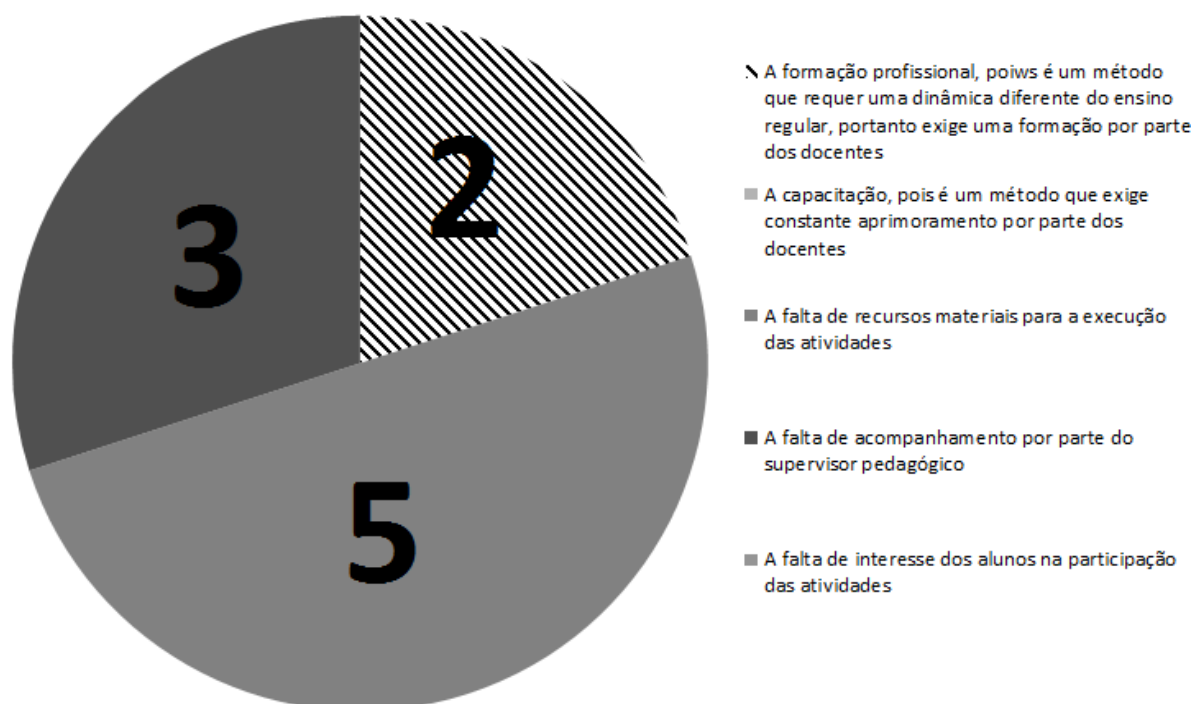
Embora no Capítulo 1 seja ressaltada a dificuldade dos professores em atuar com oficinas, a coleta de dados, por meio de questionário, demonstrou que 6 dos 10 professores pesquisados responderam ter um conhecimento mediano para trabalhar com oficinas e 4 professores responderam ter um conhecimento muito bom. Nenhum deles assinalou não possuir conhecimento nenhum para atuar com oficinas.

Quando questionados sobre a maior dificuldade para trabalhar com oficinas, Professora 1 apontou o descompasso do recurso financeiro, um ponto importante para o estudo dessa dissertação. Além disso, também sinalizou a ausência de uma supervisora para coordenar o projeto. A professora respondeu da seguinte forma:

Bom, a dificuldade inicial que a gente encontra é a questão do material, porque nem sempre a verba chega em tempo real de início do projeto e essa é uma das maiores dificuldades, que a gente tem que, tem que acabar indo para o reciclado, para trabalhar sem aquele material necessário. E também, a dificuldade de uma supervisão mesmo para a gente poder ter um norte para trabalhar. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

Nessa fala da Professora 1, aparecem duas dificuldades importantes para a nossa análise. Uma diz respeito ao recurso, que não chega em tempo hábil para o planejamento devido das oficinas, e o outro tópico diz respeito ao acompanhamento feito pela supervisão. Essas duas dificuldades serão melhor analisadas nas seções de Acompanhamento Pedagógico e Financiamento. Além disso, também foi perguntado, aos professores pesquisados por meio do questionário, sobre a maior dificuldade encontrada por eles para trabalhar com oficinas. As respostas foram apresentadas de acordo com o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Maior dificuldade para trabalhar com oficinas



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário aplicado na pesquisa de campo.

Analisando o Gráfico 8, percebemos que metade dos pesquisados (5 professores) apontaram a falta de materiais como maior dificuldade para trabalhar com oficinas. Isso reforça a evidência enumerada no Capítulo 1, de que há a necessidade de os recursos financeiros, do Programa Mais Educação, chegarem à escola em tempo hábil para a compra desses materiais, o que, na prática, não acontece. No entanto, é importante ressaltar que 3, dos professores pesquisados, responderam que o acompanhamento pedagógico figura entre a maior dificuldade para trabalhar com as oficinas. Somente 2 professores apontaram a formação profissional como maior dificuldade. Aqui temos um contra ponto quanto às respostas, pois os maiores problemas, relatados ao longo do estudo de caso, não foram os mais apontados nas respostas dadas pelos profissionais que responderam o questionário.

Finalizando esse eixo de análise, percebe-se que a política de Educação Integral precisa ser melhor esclarecida entre os profissionais que nela atuam. Ainda há muitas dúvidas sobre o papel da Educação Integral e como se planejar o trabalho com oficinas. O conhecimento profissional é um fator importante para que se possam minimizar os problemas apresentados, pois, quanto maior a propriedade no

conhecimento da política pública, maior será a possibilidade de se encontrar soluções para os problemas.

2.3.3 Capacitação Profissional

O eixo de análise Capacitação Profissional busca analisar como se posicionam os entrevistados, em relação a essa temática, e quais os seus pensamentos sobre a formação necessária para atuar no Projeto de Educação Integral da escola analisada. Para iniciarmos as análises, é importante entendermos que a Educação Integral propõe um formato diferenciado de trabalho, daí a necessidade de ser promover capacitações dos profissionais que irão atuar com as turmas do projeto de Educação Integral. A capacitação profissional é definida por Luck (2004) da seguinte forma:

A capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. Promove, de forma associada, a posse de um saber teórico associado ao prático, num determinado domínio. Essa capacitação é exercida fundamentalmente de modo a desenvolver o senso de responsabilidade para a transformação e melhoria das práticas profissionais, a partir da melhoria do próprio desempenho profissional (LUCK, 2004, p.88).

A análise da autora supracitada define a capacitação profissional como um meio de se aprimorar as práticas profissionais, alinhando os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos, em busca da melhoria do desenvolvimento dos profissionais. O Projeto de Educação Integral não foge a essa regra, porém, o que se tem vivenciado é a escassez de capacitações dos profissionais que atuam com essa política pública. Os raros movimentos, feitos pelas secretarias, para capacitar os profissionais da educação apresentam situações que estão presentes no trecho retirado das reflexões de Luck (2000):

O sistema oferece a todos uma única formação. Este aspecto merece maior atenção. Verifica-se que os programas de capacitação profissional são, via de regra, organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é a de considerar a

problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Sabe-se que generalizações explicam o todo, mas não necessariamente cada caso específico que compõe esse todo. A esse respeito, mediante a realização de ampla pesquisa sobre programas de capacitação de profissionais da educação, indica que, nos cursos de preparação e reciclagem de profissionais para a educação, não se levam em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança (LUCK, 2000, p.19).

A realidade citada pela autora ainda predomina nos encontros realizados pela Secretaria de Educação, com relação à política de Educação Integral em Minas Gerais. Em 2014, fui convidado para uma capacitação do Projeto de Educação Integral. As orientações dadas foram genéricas e pouco contribuíram para responder aos anseios dos gestores que ali estavam. Pontos relacionados, por exemplo, à contratação e aos recursos financeiros não apresentavam abertura para discussões, pois a contratação era regida por uma resolução específica, e os recursos financeiros estavam sob as orientações do Programa Mais Educação, do Governo Federal. A capacitação, então, ficou limitada a repassar orientações básicas quanto ao funcionamento do Projeto. Portanto, é importante o investimento em formações que diminuam o distanciamento existente entre os preceitos legais e a prática escolar, e, também, entre a prática e a teoria. Nesse sentido, Luck (2000) afirma:

[...] esse distanciamento ocorre quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades, o saber fazer, e as atitudes, o predispor-se a fazer (LUCK, 2000, p.29).

O foco em questões formais ainda é uma prática comum nas raras reuniões promovidas pela secretaria, uma a cada ano. Com isso, a dificuldade para o desenvolvimento das ações do Projeto de Educação Integral aumenta.

Retomando as análises dos entrevistados, eles foram indagados sobre as capacitações, promovidas pela Secretaria de Educação e também pela Escola Estadual Pedro Bandeira. Quando as vice gestoras foram indagadas sobre a capacitação promovida pela Secretaria de Estado de Educação, a Vice Gestora 1 destacou: “Não é de meu conhecimento que haja capacitação oferecida para gestão escolar, quando há alguma, é oferecida apenas aos professores.” Já a Vice Gestora 2 (2017) respondeu assim: “Nunca fui convidada. Desconheço.”

As falas das duas vice gestoras são pertinentes, uma vez que, quando há convites ou convocações, elas se restringem, geralmente, ao gestor. Quando o gestor não pode comparecer, a vice gestora é convocada a substituí-lo. Em relação à promoção de capacitação pela escola, a situação do quantitativo de encontros não muda de figura, ou seja, não acontecem. A orientação da cartilha do Projeto (MINAS GERAIS, 2007b), quanto à capacitação, é a seguinte:

É indispensável que a escola promova ações de formação continuada, com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais da escola em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2007b, p.17).

Embora haja essa orientação para a capacitação dos profissionais que atuam na Educação Integral, a Escola Estadual Pedro Bandeira, no período de 2013-2016, não promoveu nenhuma capacitação específica para os profissionais. Isso se justifica pela dificuldade que a gestão escolar encontra para elaborar, desenvolver e executar essa capacitação para os profissionais da escola. A dificuldade se baseia na falta de recursos financeiros para a contratação de profissionais que ofertem capacitações aos profissionais da Educação Integral. Outro ponto é o fato de a gestão escolar não ter um preparo adequado para promover, dentro de seu calendário escolar, momentos que possam ser disponibilizados para a capacitação de todos os profissionais, em um mesmo dia e horário. Como a gestão escolar dessa instituição é formada por duas professoras, uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, falta formação a esses profissionais, para que possam capacitar outros colegas.

O Documento Orientador da Educação Integral, publicado em fevereiro de 2017, aponta como papel das Superintendências Regionais de Ensino a capacitação dos profissionais que atuam Educação Integral, isso inclui os gestores escolares. Segundo o Documento Orientador, o papel do coordenador da Educação Integral da superintendência regional é:

Planejar e realizar encontros de formação dos profissionais da Educação Integral; Monitorar as Ações de Educação Integral nos Polos e escolas participantes com visitas a campo e constante interlocução entre os atores envolvidos na execução da Política;

Enviar orientações e material pedagógico/oficinas aos professores e EEB – Especialista em Educação Básica (MINAS GERAIS, 2017, s.p.).

Mesmo diante dessas orientações, o que se detectou, na fala dos profissionais entrevistados, foi a falta de capacitações realizadas, ao longo do período analisado, 2013-2016. O único relato que se diferenciou foi o da Professora 1 (2017):

Foi uma reunião de todos os professores do Tempo Integral do Estado de Minas Gerais, ou pelo menos de uma boa parte, durante uma semana na PUC [Pontifícia Universidade Católica]. Nesse período, eu era contratada, foi logo, eu acho que um ano após eu ter iniciado o trabalho com Projeto Tempo Integral e lá trabalhava, trabalhamos os eixos norteadores do programa de Educação Integral. E lá, nós tivemos várias oficinas de como trabalhar, oficinas para trabalhar o reciclado quando não se tem o material. Foi uma troca de experiência muito boa. Professores que trabalhavam na área mas, também não tinham uma capacitação, então é, deu um norte para quem estava muito perdido.” (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

O relato da Professora 1 (2017) é interessante, pois quando ela atuou com as oficinas de dança, ela se destacou bastante. Nesse sentido, a professora demonstrou um bom domínio para trabalhar com oficinas, diferentemente dos outros professores, que demonstraram dificuldade em trabalhar com esse formato pedagógico. A Supervisora 1 (2017) também faz menção a uma capacitação de um dia, promovida pela Secretaria de Educação, no ano de 2016:

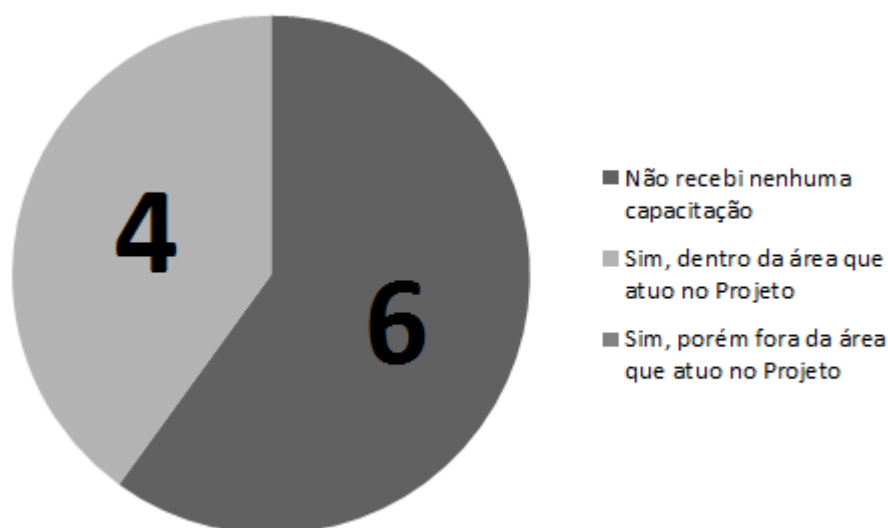
Como eu estava falando, ano passado, eu tive um engajamento maior, porque eu participei da primeira capacitação, antes, na abertura, então, com o pessoal da Superintendência. Então tive entendimento maior, então essa capacitação eu consegui... e teve uma outra no decorrer do ano que foi uma capacitação para uma excursão a Inhotim. Então foi assim, muito bom a gente participou e depois a gente levou os meninos em excursão. Mas, essas foram as duas vezes né, que a gente conseguiu essa capacitação. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

É interessante perceber que a Supervisora 1 (2017), ao relatar a sua participação em uma capacitação no ano de 2016, se mostra mais envolvida com a proposta da Educação Integral. Embora a segunda capacitação, realizada no ano de

2016, fosse somente para orientar sobre o passeio a Inhotim, ela contribuiu para que a Supervisora 1 (2017) acompanhasse os alunos, já que ela possuía maior conhecimento do local visitado.

Quanto aos profissionais que responderam ao questionário, foi indagado se obtiveram algum curso de capacitação profissional durante o período em que atuaram no Projeto de Educação Integral. Os profissionais responderam da seguinte maneira, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Quantidade de professores que receberam algum tipo de capacitação durante a atuação no Projeto Educação Integral



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário aplicado na pesquisa de campo.

O Gráfico 9 nos mostra que a capacitação não ocorreu para a maioria dos entrevistados, ou seja 6 dos 10 professores que responderam ao questionário. Isso reflete diretamente na condução das atividades, pois a tendência é que haja uma repetição da dinâmica das aulas ministradas no ensino regular. Vale lembrar que o recorte da pesquisa é referente a 2013 - 2016, e somente dois dos profissionais entrevistados receberam um momento de capacitação.

Em entrevista com a Professora 2 (2017), quando indagada sobre a questão da capacitação, ela respondeu: (Silêncio).... “Não teve né, não teve. Não teve capacitação.” E voltei a indagá-la: “Então não teve capacitação no caso, nem antes nem durante o período de trabalho?” E ela, dessa vez, respondeu enfática: “ Não!”. (Professora 2. 2017)

A pergunta teve o intuito de buscar informações, também, sobre a postura da gestão escolar, em relação à capacitação dos servidores que atuam na Educação

Integral. Como gestor, posso assumir que não consegui articular, dentro do período de contrato desses servidores, nenhuma capacitação interna. A importância desse estudo de caso está na oportunidade que temos de ouvir os entrevistados e coletar respostas que nos fazem refletir sobre o papel da gestão escolar em buscar alternativas para a capacitação da equipe de trabalho.

Finalizando o eixo temático Capacitação Profissional, é importante destacar que os problemas apresentados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira, passa pela dificuldade de capacitar os seus profissionais. Com isso, surgem demandas que interferem diretamente na condução das oficinas e na dinâmica do projeto em si. É preciso refletir sobre o sistema de capacitação dessas políticas públicas, conforme defende Draibe (2001):

Em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação. Os sistemas nos quais se capacitaram podem ser externos ou internos ao programa. Quando internos e específicos, esta é indispensável. Além disso, pode ocorrer que também a capacitação dos beneficiários seja na condição de sucesso do programa, logo sua avaliação também se torna decisiva (DRAIBE, 2001, p.33).

A essência da reflexão de Draibe (2001) está em mostrar que, para que uma política pública seja bem sucedida, é importante se ater à capacitação dos profissionais que nela estão inseridos, sem perder de vista a questão da avaliação dessas ações. Diante das colocações feitas pelos entrevistados, é perceptível que a capacitação, quando realizada, pode contribuir para o entendimento da política pública implantada e, assim, promover um maior engajamento dos profissionais que nela atuam. Isso pode ser percebido na fala da Supervisora 1 (2017), que, em 2016, participou de uma capacitação promovida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, e se sentiu mais inteirada sobre a política de Educação Integral do governo mineiro. O mesmo foi relatado pela Professora 1 (2017), que, no ano de 2014, um ano antes de atuar na Escola Estadual Pedro Bandeira, participou de uma capacitação por outra escola.

A seguir, teremos o eixo sobre o Acompanhamento Pedagógico, que apresenta: problemas interligados ao eixo Capacitação Profissional; dificuldades em apresentar o planejamento das oficinas, que deve ser elaborado e realizado pelos

professores; relação da gestão escolar com o Projeto de Educação Integral; e a dificuldade de contratação de profissionais capacitados.

2.3.4 Acompanhamento Pedagógico

O eixo Acompanhamento Pedagógico foi o mais relatado entre os entrevistados, talvez pelo fato desse eixo esteja bastante ligado a todos os outros. A Educação Integral requer uma abordagem diferenciada, em relação à rotina do Ensino Regular, pois há um trabalho com oficinas e atividades, a partir de um perfil mais lúdico. Dessa forma, existe a necessidade de um planejamento adequado, a contratação de uma equipe de profissionais alinhada à diretriz da Educação Integral e um acompanhamento pedagógico com características peculiares. Esses são fatores importantes para minimizar os problemas apresentados no projeto de Educação Integral. Assim, no início dessa seção, são apresentadas as indagações sobre a contratação dos profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral, pois as respostas obtidas podem embasar conclusões relacionadas ao acompanhamento pedagógico.

As perguntas feitas às vice gestoras, relacionadas à contratação dos profissionais para atuar no projeto de Educação Integral, foram as seguintes: a) Quais as dificuldades encontradas no processo de contratação dos profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral? B) Qual o grau de autonomia do gestor para a contratação dos profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral? C) O que a escola tem feito para contornar as dificuldades encontradas na contratação dos professores?

O objetivo dessas perguntas é entender qual é o perfil do profissional que atua na Educação Integral, qual o critério adotado e como a escola se comporta diante deste profissional. A Vice Gestora 1, quando perguntada sobre as dificuldades encontradas na contratação dos profissionais, relatou o seguinte:

O processo de contratação de professores dessa escola é regido por uma resolução que autoriza qualquer profissional a lecionar, desde que tenha uma autorização fornecida pela secretaria de educação, que avalia apenas o historio escolar do profissional que, na grande maioria, não possui perfil e nem mesmo didática para tal. Ou seja, na grande maioria, os profissionais são inexperientes e sem compromisso com essa política pública. Percebo que a política

pública educacional hoje é bico [trabalho temporário] para muitos profissionais, ocasionando um grande problema para a educação. Entendo que ninguém trabalha por amor, mas é necessário o comprometimento e uma boa formação acadêmica adequada para trabalhar nessas políticas públicas educacionais. (VICE GESTORA 1, Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017)

Percebemos que, na resposta dada pela Vice Gestora 1, há um tom de decepção em relação ao modo de contratação deste profissional. A Vice Gestora 1 cita a abertura do currículo de quem pleiteia uma vaga como professor da Educação Integral, ou seja, pode ser um profissional de qualquer área de conhecimento. Além disso, ela ressalta a falta de compromisso com que muitos profissionais encaram o cargo. A Vice Gestora 2 também responde que a questão está no preparo do profissional: “Acredito que na qualificação. Muitos apresentam um currículo fabuloso (no papel), mas na prática, é pura enrolação.” (VICE GESTORA 2, Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017). Ela faz referência aos projetos apresentados no momento da contratação, pois quando o candidato pleiteia o cargo na Educação Integral, ele deve, juntamente com a documentação, apresentar um projeto relacionado ao cargo pretendido. Logo em seguida, foi perguntado às vice gestoras qual o grau de autonomia do gestor para a contratação dos profissionais que atuam na Educação Integral, e a resposta dada pela Vice Gestora 2 foi a seguinte:

Para contratação, acredito que autonomia quase nenhuma. Somente no decorrer das atividades é que ele poderá verificar a qualidade do trabalho ofertado e terá autonomia para dispensar, desde que embasado em vários relatórios escritos e com parecer do colegiado escolar. Enfim. Burocrático também. (VICE-GESTORA 2, Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017)

A contratação dos profissionais para atuarem na Educação Integral segue a mesma resolução de contratação dos profissionais que atuam no ensino regular, portanto, a autonomia da gestão escolar é minimizada. Conforme relatou a Vice Gestora 2, somente após o início dos trabalhos é que se poderá avaliar o desempenho do profissional. Quando ele não atende às diretrizes do projeto, pode ser dispensado, desde que haja registros que justifiquem a dispensa. Esses registros, muitas vezes, não são feitos, por não haver um acompanhamento

adequado por parte da gestão escolar e do supervisor pedagógico. O processo de dispensa é bastante burocrático e é necessário muito tempo para que seja reunida toda a documentação que comprove a incapacidade do servidor em atuar na Educação Integral.

Fechando esta questão da contratação, as vice gestoras foram perguntadas sobre o que a escola tem feito para contornar as dificuldades encontradas na contratação dos professores. A resposta da Vice Gestora 1 foi: “A escola orienta e registra essas dificuldades, mas é muito mais complexo a dispensa de um professor a nível estadual. Ocasionalmente um péssimo desenvolvimento da educação integral.” Já a Vice Gestora 2 discorreu da seguinte forma:

O que já mencionei anteriormente. Contrata-se, embasado nos currículos apresentados na contratação. No decorrer das atividades, na medida do possível, através de monitoramento, verifica-se a capacidade do profissional em dar seguimento ao contrato ou não. (VICE GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017)

As vice gestoras retomam a questão da dificuldade da dispensa do professor, quando ele não atende às expectativas do cargo, pois, para a comprovação da ineficiência do servidor, são necessários registros da falta de preparo e do não cumprimento das ações planejadas. Como o acompanhamento não ocorre de maneira aproximada, por parte da gestão e do supervisor, torna-se difícil fazer cobranças, com os devidos registros. A falta desses registros é recorrente nas turmas do projeto e, com isso, a qualidade das oficinas e atividades fica comprometida.

Em relação à contratação do professor coordenador, que é aquele que exerce um papel parecido com o do supervisor pedagógico, ele só deve ser contratado no caso de escolas que tenham quatro turmas cadastradas ou mais. Não é o caso da Escola Estadual Pedro Bandeira, pois ela possui somente duas turmas. Quando a Supervisora 1 foi questionada sobre como é o processo de contratação do supervisor (coordenador) para atuar na Educação Integral, ela respondeu:

É, segundo a legislação, a escola precisa ter quatro turmas de alunos né, na educação, matriculados na Educação Integral, para dar direito a um supervisor para esse acompanhamento específico na Educação Integral. Então, quando não tem quatro turmas, é o que acontece na escola, a supervisora desdobra na função, na sua

função, ela, ela agrega mais essa função na Educação Integral.
(SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

Analisando a fala da Supervisora 1, percebemos que ela demonstra conhecer o fato de a escola não poder contratar o coordenador para as duas turmas de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira. Nesse sentido, já utiliza de um termo forte, “desbobra,” para demonstrar que precisa dividir as suas forças para atender às turmas de Projeto, juntamente com as turmas do Ensino Regular. Esses questionamentos, durante as entrevistas, tinham intuito de entender como esses profissionais enxergam a contratação dos profissionais que atuam no projeto.

Diante das questões levantadas anteriormente, as vice gestoras foram indagadas, na entrevista, sobre o acompanhamento pedagógico. O mesmo foi feito com a supervisora pedagógica, que atuou nas turmas no período de 2013 – 2016. Foi perguntado às vice gestoras quais as dificuldades encontradas, pela gestão escolar, na condução do Projeto de Educação Integral. A Vice Gestora 1 discorreu da seguinte forma:

Superar as constantes faltas de funcionários e professores, suprir a falta de materiais necessários, readequar espaços, atender os anseios dos profissionais e pais e auxiliar na proposta pedagógica.
(VICE GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017)

A resposta dada pela Vice Gestora 1 apresenta um panorama geral das dificuldades encontradas pela gestão escolar em conduzir o Projeto de Educação Integral, o que é complementado na fala da Vice Gestora 2, que responde o seguinte: “A falta de um coordenador capacitado para este trabalho. A falta de profissionais realmente habilitados para o desenvolvimento de atividades prazerosas e lúdicas” (VICE GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017).

Como relatado no Capítulo 1, a dificuldade em realizar aulas criativas e que fogem da rotina das aulas ministradas no contra turno escolar está presente na fala das vice gestoras. Para que se possa detalhar essa questão, na entrevista da Supervisora 1, foi perguntado quantas turmas de ensino regular e quantas turmas de Educação Integral ela acompanhava. A resposta da Supervisora 1 foi a seguinte:

Esse ano, nós temos uma distribuição diferente né, de acompanhamento pedagógico. Somos duas supervisoras, mas na

realidade, a gente desmembrava, a gente acompanhava o número X de turmas e hoje, a gente divide por área. Então, na realidade, o acompanhamento é, acontece nas 15 turmas da educação regular né, do ensino regular e mais duas do, da educação integrada. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A fala da Supervisora 1 se refere ao ano de 2017, pois no ano de 2013, ela dividia o acompanhamento pelo número de turmas. Duas supervisoras para 15 turmas e mais 2 turmas de Projeto. Com isso, uma ficava a cargo do acompanhamento dos alunos e a outra acompanhava os professores. Isso significava que a supervisora pedagógica tinha dificuldades em auxiliar os professores da Educação Integral no planejamento e no acompanhamento das atividades diárias. A gestão escolar, por sua vez, não conseguiu modificar esse desenho durante este período, tornando, assim, esse distanciamento, entre o que se planejava e o que se executava nas aulas e oficinas, uma prática comum.

Continuando a abordagem pedagógica, no que se remete à área da supervisão, foi perguntado à Supervisora 1 como é lidar, simultaneamente, com as turmas do Ensino Regular e com as turmas do Projeto. De pronto, a Supervisora 1 respondeu, confirmando a análise acima:

É uma tarefa muito difícil e ela não consegue, a gente não consegue um trabalho ideal né, porque a gente tem que desdobrar no ensino regular, que são muitas demandas e mais as demandas do projeto. Então, fica um trabalho muito difícil e a gente não consegue atender a todos os objetivos propostos com educação integral. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A Supervisora 1 reafirma a sua dificuldade em atender simultaneamente as duas turmas de projeto de Educação Integral e as 15 turmas de ensino Regular, admitindo, também, não conseguir atender os objetivos propostos pela Educação Integral. Essa queixa era constante à gestão escolar, tanto que na entrevista, foi perguntado, às vice gestoras, de que maneira a gestão escolar tem dado suporte pedagógico aos profissionais que atuam na Educação Integral. A Vice Gestora 1 respondeu assim: “Na parte de materiais e espaços, dentro das possibilidades físicas e financeiras da escola” (VICE GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017). Já a Vice Gestora 2 disse:

Disponibilizando todo material necessário, dando todo suporte humano. Auxiliando nas atividades de higiene e etiqueta (almoço), explicando claramente os objetivos que a escola pretende alcançar (VICE-GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017).

Analisando a fala das duas vice gestoras, percebemos que a gestão escolar não apresenta nenhum suporte efetivamente pedagógico, os suportes estão mais ligados à questões materiais e logísticas. Como gestor, ressalto que a gestão encontrou dificuldades em auxiliar no quantitativo de turmas atendidas pelo supervisor pedagógico, a fim de minimizar os problemas no atendimento das turmas de Educação Integral.

Para aprofundar a questão do acompanhamento pedagógico, foram realizadas perguntas que focaram no planejamento das atividades e oficinas, realizadas no cotidiano do Projeto de Educação Integral. Para o desenvolvimento da gestão pedagógica, de forma que se minimizem os problemas, torna-se necessário destacar o planejamento como um meio de organização do trabalho, bem como o seu monitoramento e avaliação. Segundo Lück (2009):

[...] sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, sem efeito, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejamento, trabalha-se, mas sem um norte claro e sem consistência entre as ações [...] (LUCK, 2009, p.32).

Para que se torne mais clara as colocações a respeito planejamento, foram feitas perguntas, aos entrevistados, com o intuito de entender como e quando são elaboradas as atividades e oficinas da Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. Primeiramente, foi perguntado à Vice Gestora 1 como é feito o planejamento com os profissionais que atuam na Educação Integral. A Vice Gestora 1 respondeu:

O planejamento escolar é proposto dentro dos macros campos escolhido pela escola. Diante disso, o profissional constrói um planejamento que contemple esses macrocampos, que tem como objetivo trabalhar a socialização, formação humana, física e cognitiva de forma integrada. (VICE GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017)

A resposta da Vice Gestora apresenta uma visão de planejamento global, ou seja, cita os macrocampos escolhidos pela Escola Estadual Pedro Bandeira e os objetivos gerais, como a formação humana, física e cognitiva. Já a Vice Gestora 2 se demonstrou insegura na resposta, sendo bem sucinta e pouco explicativa, conforme trecho: “Acredito que através de reuniões, encontros, etc...” (VICE GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017). A resposta breve da Vice Gestora 2 se ancora no fato de ela não fazer parte do contra turno das oficinas e atividades do Projeto. Esse fato demonstra um certo distanciamento entre os turnos, em relação à política de Educação Integral da escola.

O mesmo questionamento foi feito à Supervisora 1 que, de forma diferente, respondeu: “É elaborado diariamente. Elas, eles têm que fazer o plano de aula, apresentar para gente e dentro desse plano tá descritas as oficina. Então, fica mais como um trabalho específico do professor, né” (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017). Aqui, a Supervisora 1 atribui o planejamento ao professor, ficando a cargo dela o recebimento desse plano de trabalho.

Entretanto, é importante que a elaboração seja feita em conjunto, buscando alternativas para minimizar os problemas apresentados na execução das oficinas e atividades. Como demonstrado no Capítulo 1 deste estudo de caso, os planejamentos, com a supervisora, não eram suficientes para que se pudessem obter bons resultados na qualidade das oficinas. É pensando na figura do supervisor que, a seguir, apresentaremos os questionamentos que nos levam a refletir sobre a importância deste profissional na condução pedagógica das duas turmas de Projeto de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira. Primeiramente, analisaremos as falas das vice gestoras. Foi perguntado à Vice Gestora 1 como foi a adesão da supervisão pedagógica da escola, na condução do Projeto de Educação Integral. A Vice Gestora 1 respondeu o seguinte:

A supervisão pedagógica da escola já tem a demanda do Ensino Regular e é notado que se torna impossível acompanhar o Projeto Tempo Integral, que possui um viés bem diferente, ocasionando uma resistência muito grande por parte da equipe pedagógica. (VICE GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017)

Antes de analisarmos a fala da Vice Gestora 1, à respeito do processo de adesão da supervisão pedagógica da escola, na condução do Projeto de Educação

Integral, temos a fala da Vice Gestora 2, que discorreu sobre esse mesmo tema, da seguinte forma:

Foi bastante rejeitada. As supervisoras já possuem uma sobrecarga enorme com as turmas regulares. O trabalho assíduo delas, nas turmas de educação integrada, fica muito superficial, devido ao número de turmas que elas já coordenam (VICE GESTORA 2, Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017)

A resposta das duas vice gestoras vão ao encontro da dificuldade da supervisora pedagógica em acompanhar as duas turmas de Projeto de Educação Integral, uma vez que a supervisora também atende às turmas de Ensino Regular. Há de se ressaltar que a gestão escolar, ao assumir o compromisso de atender a turmas de Projeto de Educação Integral, já tem a ciência de que esse quantitativo não dispõe da figura do coordenador. A gestão escolar, no entanto, mesmo ciente desse problema, não demonstrou, ao longo do período pesquisado, alternativas que viessem a minimizar essa sobrecarga sobre o supervisor pedagógico. É importante ressaltar, em um trecho da fala da Vice Gestora 2, “que essa sobrecarga gera rejeição desses profissionais ao anúncio de mais um ano atendendo turmas do Projeto de Educação Integral” (VICE GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017).

Veja que quando perguntadas sobre quais os problemas encontrados na condução do Projeto de Educação Integral, as vice gestoras retomam a ausência de um coordenador específico para o projeto. A Vice Gestora 1 respondeu que tal projeto necessita “de ter professores capacitados e com perfil, um acompanhamento pedagógico constante, alternativas pra ausências de professores, espaços adequado, materiais mais lúdicos e recursos para atividades externas” (VICE-GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017).

Para complemento da análise, a Vice Gestora 2 também não deixou de citar o acompanhamento da supervisora pedagógica:

O primeiro problema é a falta de um coordenador específico para o regime tempo integral. Sem a presença deste coordenador, fica difícil o acompanhamento dos profissionais que ocupam as vagas de professores. Há a necessidade de um monitoramento destes profissionais. Outro é a indisposição, ou até mesmo a falta de preparo dos profissionais que pleiteiam a vaga. Quando pleiteiam a vaga, mostram um currículo impecável, mas, na prática, é bem

diferente. Outro é a irresponsabilidade da família. Muitos pais não mandam os filhos para a escola, são infrequentes, muitos saem por falta de comprometimento dos responsáveis. (VICE-GESTORA 2, Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017)

A fala das duas vice gestoras elenca os problemas apresentados no desenho do Projeto de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira. Além disso, há uma ênfase para o acompanhamento da supervisora pedagógica, que é citada novamente e que se torna um ponto importante na articulação das oficinas e atividades dadas pelos professores. Na fala da Vice Gestora 2, ela destaca a ausência de um coordenador específico para trabalhar exclusivamente com as turmas do Projeto de Educação Integral, e também aponta a falta de preparo dos profissionais que atuam no projeto. Por fim, computa a parcela de responsabilidade dos pais dos alunos, no acompanhamento dos filhos, em relação ao Projeto. Seguindo a linha de raciocínio da fala da Vice Gestora 2, em relação aos profissionais que atuam no Projeto, seguiremos com as análises das entrevistas dos professores e da supervisora pedagógica. A Professora 2, quando perguntada sobre a frequência de encontros com a supervisora, logo respondeu:

A frequência é muito pouca, às vezes é uma vez na semana e tem semana que nem tem encontro. A pedagoga da escola, ela divide entre o trabalho, entre o regular e o tempo integral. Como a escola tem uma demanda grande e nem sempre ela consegue nos encontrar, então tem semana que a gente não tem encontro com ela. (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A frequência de encontros com a supervisora não era suficiente para que se pudesse realizar um planejamento adequado. Com isso, o professor seguia um planejamento que repetia a rotina escolar. Isso provocava a infrequência dos alunos e, muitas vezes, a evasão. A Professora 1 também respondeu da seguinte forma ao questionamento: “Foi assim, ficou a desejar, porque era mais nos módulos, né, então assim... (silêncio)” (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017).

Os módulos são aqueles realizados pelo professor durante a semana. São horários dentro do período do turno, chamados também de “janelas”, que têm a duração de 50 minutos. Como a demanda da supervisora é intensa, no atendimento às turmas de ensino regular, era difícil, para a supervisora, participar desse horário de módulo com os professores do Projeto. Outro ponto a se considerar é o fato de

cada professor do Projeto ter um horário diferente de módulo, o que não permitia assim, o encontro de todos juntos. Os encontros de todos os professores do projeto ocorriam mensalmente e aos sábados, nos chamados módulos coletivos²¹. Boa parte desses encontros tinha os seus horários tomados por demandas gerais da escola, sobrando, assim, pouco espaço para uma discussão específica do Projeto de Educação Integral.

Retomando a análise da supervisora pedagógica sobre as suas ações com as turmas do Projeto de Educação Integral, foi perguntado à Supervisora 1 quais as suas atribuições no acompanhamento do Projeto de Educação Integral. A resposta dada pela Supervisora 1 foi:

A gente precisaria ter uma dedicação mais exclusiva mesmo né. Mas a função é acompanhar mesmo o trabalho que está sendo desenvolvido e passar as orientações pros professores. Então, a gente acompanha através dos planos, mas não é aquele acompanhamento sistemático, de ter dias de reuniões semanais, a gente não consegue fazer esse trabalho. Então, a gente faz interferência, quando é necessário fazer a gente percebe né, mas não existe um encontro sistematizado pra, para fazer esse acompanhamento mesmo. É uma ida na sala, é uma aula que a gente assiste, né, mas tudo assim dividido, desdobrando né, com as demandas do turno” (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A Supervisora 1 ressalta a dificuldade em acompanhar os professores, diante de tanta demanda pelo Ensino Regular. O acompanhamento pedagógico da Supervisora 1, com os professores das turmas do Projeto de Educação Integral, fica restrito a encontros esporádicos e de acordo com problemas que apareciam ao longo da semana. O acúmulo de problemas, relacionados ao acompanhamento pedagógico, faz com que a rotina do projeto fique prejudicada, pois não há uma sequência nas oficinas e no planejamento.

Além disso, as faltas dos servidores que atuam no Projeto também dificultam o planejamento, pois não há um servidor para substituir o professor faltoso. A gestão escolar, então, age com improviso, uma vez que as crianças não podem ficar sozinhas. Para entender o impacto dessa ausência de professor no planejamento e

²¹ Módulos coletivos são reuniões que ocorrem com todos os professores da escola, no mesmo horário, para propor, analisar e solucionar questões gerais abordadas pelos supervisores pedagógicos e pela gestão escolar. Normalmente, ocorrem com uma frequência mensal, quase sempre aos sábados, com uma duração média de 4 horas.

desenvolvimento do projeto, foi perguntado: “Como a escola lida com a ausência do professor, no caso de faltas ao trabalho e pequenas licença-saúde?”. A resposta da Vice Gestora 1 foi:

Isso é uma das grandes dificuldades, pois a escola não possui professor eventual para tal situação, desestabilizando toda a escola que, por sua vez, neste horário, atende 15 turmas do ensino regular. Na grande maioria, utilizamos a profissional da biblioteca. (VICE-GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017)

Respondendo a mesma pergunta, a Vice Gestora 2 apresentou a seguinte resposta: “Lida com precariedade. O supervisor pedagógico assume as turmas, sem ter habilidades para este tipo de ensino. Na prática: apenas segura as turmas. Fato”. As respostas dadas pelas Vice Gestora 1 e Vice Gestora 2 ilustram a dificuldade da escola em lidar com a ausência dos professores que atuam no projeto. Isso ocorre, pois é necessário deslocar um outro profissional para substituir essa ausência. É importante lembrar que é feito um “arranjo”, uma vez que a legislação não prevê a substituição imediata do servidor.

Para tal substituição, é necessário comunicar a falta do servidor para que a Secretaria Estadual de Educação autorize a vaga de substituto. Isso leva mais de três dias para se concretizar, portanto, a escola fica desfalcada desse professor por, no mínimo, três dias. A escola, então, recorre a este “arranjo”, que é deslocar outro servidor para substituir o professor faltoso ou licenciado para tratamento de saúde. O impacto dessa ausência provoca uma desorganização no planejamento das oficinas e faz com que os alunos se sintam desmotivados e falem às aulas. Eles percebem que o profissional que substitui não está integrado àquela equipe que o acompanha diariamente.

Finalizando a seção Acompanhamento Pedagógico, apresentaremos as indagações feitas, nas entrevistas, sobre o trabalho com oficinas. A Supervisora 1 foi perguntada sobre quais dificuldades a escola encontra no trabalho com as oficinas. A Supervisora 1, demonstrando certa inquietação, respondeu:

É... A minha experiência maior foi no ano passado, que eu consegui um acompanhamento, né, maior, né, nas turmas de Educação Integral. Então, senti uma dificuldade não de todos os professores, mas uma questão de conhecimento mesmo de oficina, de colocar em prática mesmo, de buscar atividades afins de envolvimento mesmo nessa proposta da Educação Integral. Então, são professores que

estavam com aquela prática arraigada de ensino regular, então eu percebi muita dificuldade, delas abraçarem essa proposta. Com exceção de uma né, que conseguiu fazer o trabalho efetivo, mais de perto. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A Supervisora 1, em sua fala, se refere ao ano de 2016, quando, novamente, acompanhou as duas turmas de Projeto de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira. Ela destaca que, durante o seu acompanhamento aos professores, percebeu que alguns professores estavam dando continuidade à prática de sala de aula, exercida no Ensino Regular. Dessa forma, apresentavam dificuldade em trabalhar com oficinas conforme proposto pela Educação Integral. Mesmo deficitário, o acompanhamento pedagógico é importante. Quando a Supervisora 1 respondeu o que foi citado acima, ela pediu que prosseguisse com a entrevista, pois queria fazer uma ressalva, em relação aos professores que atuavam com as oficinas. A Supervisora 1 disse o seguinte:

O ano passado teve um professor que fez a diferença... [...]... ele conseguiu realmente trabalhar mais de perto né, a proposta do projeto envolvendo os meninos na área da Educação Física, nas oficinas. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

Essa fala é importante, pois houve um momento de reflexão, por parte da Supervisora 1, e ela reconheceu que uma das professoras desempenhou um trabalho positivo. O acompanhamento pedagógico permite fazer esse tipo de análise e, portanto, mostra-se fundamental o acompanhamento por parte desse profissional. Outro fator relevante, que colabora para a análise, é que a professora citada na fala da Supervisora 1 é a mesma professora entrevistada que disse ter passado por capacitações relativas à Educação Integral. Isso reforça a importância de se capacitar os profissionais, para que eles atuem melhor na Educação Integral e minimizem as dificuldades encontradas.

Dando seguimento às falas dos entrevistados, em relação ao Acompanhamento Pedagógico, foi perguntado às professoras (Professora 1 e a Professora 2): “Quais as dificuldades encontradas por você na execução das ações da Educação Integral?”. A Professora 1 respondeu:

As dificuldades que eu encontro é em relação mesmo ao apoio, sobre como desenvolver o trabalho e a gente encontra também, dificuldade nos recursos. Muitas vezes, os recursos chegam muito tarde e acaba que a gente tem que, que partir para o para o reciclado ou por uma alternativa que não chama atenção dos alunos, e as aulas ficam maçantes e eles ficam desinteressados. Então, a dificuldade em, em apoio principalmente de quem está nos acompanhando, que é supervisão, é muito grande e ter que dividir essa supervisão, essa pedagoga com a escola toda. No dia a dia, a gente acaba ficando muito sozinho e desamparado, e aí vêm as dificuldades, vêm as dúvidas... E aí, quem tira essas dúvidas? Porque, porque os encontros acabam ficando raros, e aí a gente acaba perdendo alunos pelo desinteresse, porque as aulas não estão interessantes. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

A fala da Professora 1 reforça a importância de se ter um acompanhamento pedagógico mais próximo e constante. A sobrecarga de tarefas, atribuídas à supervisora pedagógica, impede que ela atenda ao ensino regular e às duas turmas de projeto ao mesmo tempo. A Supervisora 1 também cita a falta de recursos para o desenvolvimento das oficinas. Sem o recurso financeiro, é necessário recorrer a alternativas que nem sempre são atrativas para os alunos. A mesma pergunta foi feita à Professora 2, que relatou o seguinte:

Dificuldades tinham muitas, apesar de que, eram poucos os encontros pedagógicos que eu tinha. Era dificuldades em conversar com os pedagogos, com os pedagogos da escola, com os próprios colegas e porque ela era muito alunos que vinham pedindo conselhos. Aí tinha vez que eu não podia dar, por causa que eram muitos. Eu não tinha aquele apoio com outros profissionais da escola. Então, na época, foi meio, foi difícil. (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

Em mesmo tom, a Professora 2 relata a dificuldade de ter contato com a supervisora pedagógica, além de alegar faltar apoio, dos demais profissionais da escola, no atendimento às dificuldades. Embora as falas estejam focalizadas na figura do supervisor pedagógico, a gestão escolar é peça importante na tentativa de buscar minimizar esse distanciamento e o excesso de atribuições do supervisor pedagógico. Essa seção do Acompanhamento Pedagógico ilustra as dificuldades encontradas, pelos entrevistados, em receber um acompanhamento aproximado da supervisora, pois essa já possui uma grande demanda, ao atender às quinze turmas do Ensino Regular.

Diante disso, é imprescindível a criação de um plano de ação que venha a minimizar essa situação na Escola Estadual Pedro Bandeira.

A seguir, fechamos a análise com o eixo temático Financiamento do Projeto, outro eixo importante para se analisar as dificuldades encontradas pela Escola Estadual Pedro Bandeira na implementação do Projeto de Educação Integral.

2.3.5 Financiamento do Projeto

O eixo temático “Financiamento” pretende captar, dos entrevistados, questões relacionadas ao financiamento do projeto. Ao longo do Capítulo 1, foi relatada a dificuldade que a Escola Estadual Pedro Bandeira enfrenta com o descompasso do recurso financeiro oriundo do Programa Mais Educação (PME), do Governo Federal. Esse programa tem o intuito de induzir estados e municípios a implementar a jornada escolar ampliada de, no mínimo, 7 horas, com o aporte financeiro do Governo Federal. Abaixo, o trecho em que Faria (2012) explica a área de atuação do Programa Mais Educação (PME):

No que tange ao financiamento, é importante evidenciar que o Programa Mais Educação (PME) que tem como área de atuação especialmente as capitais, as regiões metropolitanas, os territórios de vulnerabilidade social/áreas prioritárias da ação socioeducativa e as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). (FARIA, 2012, p. 27)

Nesse trecho, Faria (2012) define a área de atuação do Programa Mais Educação (PME), que busca atender às regiões que apresentam baixos índices educacionais e vulnerabilidade social. Esses critérios contribuíram para a chegada do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. Antes de partirmos para as análises, é importante entendermos quais os embasamentos legais para a chegada desse recurso financeiros às escolas de todo país. Em Leclerc e Moll (2012), encontramos a seguinte explicação:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007), Fundeb, em seu décimo artigo, considera o tempo integral como um dos tipos de matrícula diferenciada nas ponderações para distribuição proporcional de recursos. Nesse horizonte inscreve-se também o projeto de lei nº 8.035/2010, em debate no Congresso

Nacional, que apresenta a proposta do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020 incluindo a ampliação da educação em tempo integral em uma das 20 metas propostas” (MOLL; LECLERC, 2012, p.99).

O financiamento dessa política pública tem a sua base no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a sua ampliação está amparada no antigo projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2012), que hoje é sancionado na lei que estabelece, através do Plano Nacional de Educação, a meta de ampliação da Educação Integral em uma das 20 metas propostas. Diante disso, o presente estudo de caso apresentou, em seu Capítulo 1, situações problemáticas relativas ao financiamento do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

O problema apresentado foi relacionado ao descompasso, no repasse do recurso financeiro oriundo do Programa Mais Educação, pois o mesmo é depositado em períodos em que o projeto já se iniciou e o seu pagamento é realizado em parcelas. A questão é que essas parcelas não têm um período determinado para serem pagas, dificultando, assim, o planejamento das oficinas e o custeio das atividades realizadas no projeto. As indagações, feitas aos entrevistados, buscam entender os impactos sofridos por esse descompasso no repasse do recurso.

Iniciando as análises, foi perguntado à Vice-Gestora 1: “Os recursos são suficientes para gerir o Projeto de Educação Integral? Por quê?”. A Vice-Gestora 1, enfática, disse: “Não! Porque os recursos são muito específicos, ocasionando dificuldades em ações mais pontuais, como formação profissional, atividades externas, entre outros” (VICE-GESTORA 1. Entrevista realizada em 04 de setembro de 2017).

Os recursos específicos são aqueles relacionados aos materiais das oficinas que compõem os macrocampos escolhidos pela escola. Esses recursos, destinados à compra de materiais que compõem as oficinas, são calculados com base nos valores dos anos anteriores. Com isso, quando chegam às escolas, apresentam valores defasados. A mesma pergunta foi feita à Supervisora 1, que respondeu:

Eu percebo que não, talvez seriam se viessem no tempo hábil né, e também se tivesse como uma formação, já montar as oficinas do ano. Porque aí montando as oficinas...[...], porque a gente não faz esse planejamento nos primeiros dias de planejamento e falar assim: nós vamos trabalhar essas oficinas todas, né. E aí, a compra do

material seria de acordo com essas oficinas. Então, às vezes falta material, não porque às vezes na escola não tenha, né, porque a escola tá contando com os recursos dos anos anteriores. Mas, por exemplo, às vezes precisa de uma quantidade maior de cola para fazer máscaras folclóricas, igual aconteceu do saci, e às vezes a escola não dispõe daquele tanto de cola para fazer aquele trabalho, porque não foi feito esse planejamento com muita antecedência, antes da compra do material da verba. Então, aí surge, às vezes, até um conflito nesse sentido, né... (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

A Supervisora 1 abordou a questão do tempo para o recurso chegar à escola, que dificulta o planejamento das oficinas. Além disso, ressalta que a escola recorre ao recurso reprogramado do ano anterior, porque não sabe quando poderá contar com a verba destinada àquele ano. Já a Professora 1 entende que :

Quando a verba chega a tempo, são suficientes sim, mas, na boa parte do tempo, eles acabam chegando depois que dá, tá em andamento o projeto. Então, acaba que a gente fica sem esses recursos para trabalhar, e aí tem que trabalhar com o que se tem, com pouco e inventando também. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

A fala da Professora 1 também pontua a questão do atraso no repasse do recurso, tendo ela que usar os materiais disponíveis, nem sempre suficientes. Em relação a essa realidade, indagamos à Vice Gestora 2: “Quais os problemas gerados na chegada dos recursos para a condução do Projeto de Educação Integral?”. A Vice Gestora 2 respondeu: “São muito demorados. As atividades da Educação Integral iniciam demasiadamente tarde, por atraso no repasse dos recursos” (VICE GESTORA 2. Entrevista realizada em 06 de setembro de 2017).

Diante dessa questão do atraso no repasse dos recursos, procuramos saber, dos entrevistados, o impacto provocado por esse problema. Para tanto, perguntamos à Professora 1: “Qual o impacto, nas aulas e oficinas, da falta de material, do Projeto de Educação Integral, nessa escola?”. A Professora 1 respondeu o seguinte:

O impacto é muito grande, porque como a gente não tem o material para se trabalhar e são alunos que são um pouco difíceis de lidar, devido à indisciplina e à dificuldade do aprendizado, acaba que a gente não consegue chamar atenção deles para esse, para esse projeto e, acaba ficando sendo um segundo regular. Eles têm a

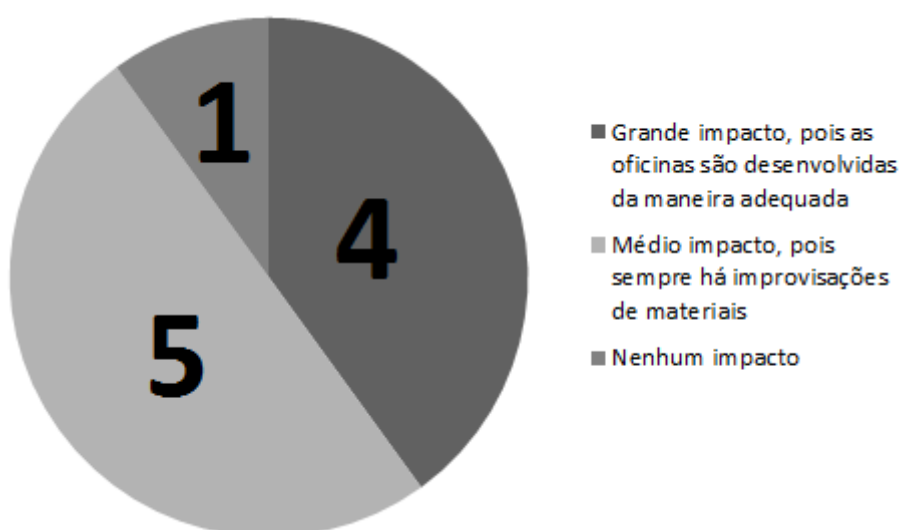
mesma aula que eles têm no projeto, eles têm igualzinho no regular, então causa impacto muito grande, eles acabam desistindo de ficar no projeto. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2017)

Já a Supervisora 1 respondeu com um desabafo:

É um impacto, se o professor ele monta um projeto e procura serviço de supervisão, a direção da escola para requerer que aquele material e se ele não encontra, ele fica muito chateado, desmotivado a resolver, a ter que arrumar outros recursos, né, às vezes até do próprio bolso acabam, né, pra suprir aquelas necessidades do projeto que quer implantar. Então, muitas vezes o professor até o coordenador às vezes acaba enfiando a mão no bolso pra, pra resolver essas questões, que é um projeto que ele sentiu necessidade de desenvolver com a sua turma e não dispõe daquele recurso. (SUPERVISORA 1. Entrevista realizada em 05 de setembro de 2017)

Pela fala da Professora 1, percebemos que ela destaca a queda da qualidade das aulas, devido à falta de material das oficinas. As ações desenvolvidas acabavam por repetir a rotina das aulas do Ensino Regular, provocando a evasão dos alunos que frequentam o projeto. Já a Supervisora 1 destaca a sua decepção em não encontrar o material adequado para a oficina. Para o grupo de professores que responderam ao questionário, também foi feita a mesma pergunta. Os dados obtidos com esta pergunta foram organizados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Impacto, nas aulas e oficinas, proveniente da falta de recursos para o Projeto de Educação Integral nesta escola



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no questionário aplicado na pesquisa de campo.

Podemos perceber que 5 dos entrevistados consideram que a falta de recursos gera um impacto médio, pois entendem que esses fatores podem ser contornados com o improviso de outros materiais. Já para 4 dos professores entrevistados, esse fator gera um grande impacto, pois acreditam que as oficinas devem ser executadas de maneira adequada. Somente 1 professor respondeu que a falta desse recurso não causaria nenhum impacto.

Os pontos apresentados, em relação ao financiamento, demonstram que o recurso é importante para o bom desenvolvimento dessa política pública. A escola, diante desse descompasso no repasse do recurso, opta por oficinas que apresentem materiais próximos da realidade da estrutura física dos recursos disponíveis de outros anos. Mesmo que esta estratégia não seja a mais acertada, ela contribui para que o início do Projeto, de cada ano, não fique dependente de recursos que não têm a sua previsão de chegada confirmada.

É importante lembrar também que, a partir do ano de 2017, com a mudança do Programa Mais Educação do Governo Federal para o “Novo Mais Educação”, as oficinas que tinham bens de capital, ou seja, bens duráveis foram extintas do programa. Dessa forma, houve uma redução para oficinas de menor custo financeiro e, com isso, as escolas ficaram limitadas em escolher oficinas que possuíssem características adequadas a cada localidade. Por sua vez, o governo mineiro não retirou de seu quadro os macrocampos, os retirados pelo Governo Federal, porém, não sinalizou, com nenhuma informação, a disponibilidade de recursos para custear essas oficinas que possuem bens de capital.

Finalizando as análises, percebemos que os eixos explorados nesse estudo foram importantes para elucidar situações que estavam ligadas aos problemas apresentados. A seguir, o Capítulo 3 apresentará um Plano de Ação, que visa minimizar os problemas encontrados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

3 AÇÕES DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR OS PROBLEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA

O Projeto de Educação Integral, na Escola Estadual Pedro Bandeira, no período de 2013 a 2016, vem apresentando problemas em sua implementação. Dessa forma, na tentativa de resolver essa questão, o objetivo específico desse capítulo é propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação do Projeto de Educação Integral.

As ações apresentadas foram pautadas na descrição dos problemas apresentados no Projeto de Educação Integral. Além disso, também foram baseadas nas análises, que reforçam a necessidade de um Plano de Intervenção Educacional que minimize os problemas apresentados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

Os resultados das análises apontaram a necessidade de intervir na questão da capacitação dos profissionais que atuam no Projeto; na articulação entre o supervisor pedagógico e os professores que atuam nas duas turmas de Educação Integral; e, por último, em como os profissionais, que atuam no Projeto de Educação Integral, devem conduzir o planejamento das atividades e oficinas ministradas. Além disso, também foi percebida a necessidade de se reorganizar os horários de módulo II do professor que atua na Educação Integral, a fim de que ele possa planejar as suas atividades, com o apoio do supervisor do contra turno.

A proposta de capacitação dos profissionais que atuam na Educação Integral tem o objetivo de melhorar o entendimento dos profissionais sobre essa Política Pública. Além disso, também procura auxiliar na elaboração de um planejamento que envolva o Caderno de Boas Práticas da Educação Integral. E, por fim, direcionar as atividades dadas na Educação Integral, a fim de minimizar a sobrecarga de demandas do supervisor pedagógico.

A proposta de reorganizar os horários de cumprimento de módulo II tem o objetivo de fazer com que os professores do Projeto tenham um contato com os professores do Ensino Regular dos alunos que frequentam o Projeto e possam ser orientados pela supervisora do contra turno. Com isso, a supervisora que acompanha o Projeto terá uma sobrecarga menor de tarefas.

Por último, a proposta de parcerias com espaços externos, tem o objetivo de suprir a carência de materiais permanentes, que não permitem a realização das oficinas. Além disso, atende a uma proposta da Cidade Educadora, que visa entender os espaços da comunidade como espaços de aprendizagem.

Diante disso, por meio da análise dos resultados dos instrumentos de pesquisa, foi elaborada uma proposta de intervenção que pretende executar um plano composto por três ações. São elas: i) Reorganizar o horário de módulo II dos professores da Educação Integral; ii) Realizar um grupo de estudos com os profissionais da Educação Integral sobre as diretrizes e planejamento das ações do Projeto de Educação Integral; iii) Estabelecer parcerias entre o Projeto de Educação Integral e os espaços externos à escola.

As ações propostas no Plano de Ação Educacional, apresentados no Capítulo 3, serão baseadas na ferramenta 5W2H, que auxiliará na definição do que será feito (ações), por que será feito (justificativa), onde será feito (local), quando será feito (tempo), por quem será feito (responsabilidade), como será feito (método) e quanto custará a realização da cada ação (custo). Acreditamos que, a partir da execução dessas ações, os profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral poderão minimizar os problemas apresentados na implementação do projeto.

3.1 Proposta de reorganização do horário de cumprimento do módulo II para os professores

A proposta de reorganização de parte do módulo II²² dos professores que atuam na Educação Integral e do horário da supervisora que atua no contra turno do projeto tem o objetivo de minimizar problemas apontados durante as entrevistas e no Capítulo I. De acordo com o que foi observado, é necessária a presença da supervisora no momento do planejamento, além de diminuir a sobrecarga da supervisora no acompanhamento das duas turmas de Projeto de Educação Integral da Escola Estadual Pedro Bandeira. A presença da supervisora durante o período

²² Módulo II é uma carga horária de 4 horas semanais que devem ser cumpridos pelo professor na própria escola ou em local definido pela direção, sem interação com alunos, destinado à execução de atividades extraclasse. Dentre estas atividades extraclasse, poderão ser desenvolvidas ações de capacitação/formação continuada, planejamento de aulas, avaliações e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência. (MINAS, 2013b)

estipulado permite que o professor possa esclarecer dúvidas e traçar metas para o bom desenvolvimento do trabalho. O professor passa a ter um contato maior com a supervisora, pois ela estará presente no turno dele e ele também terá contato com ela no contra turno. Isso permitirá minimizar um problema citado pelos entrevistados que trata do distanciamento entre a realidade do Projeto e do Ensino Regular.

Quadro 12 – Proposta de Reorganização do Cumprimento do Módulo II

Plano de Ação	
Ação (O que)	Reorganizar o horário do cumprimento do módulo II dos professores da Educação Integral e da supervisora do contra turno do projeto.
Justificativa (Por que)	Melhorar e ampliar o contato dos professores da Educação Integral com os professores do ensino regular que lecionam no contra turno do Projeto de Educação Integral. Diminuir a sobrecarga da supervisora que acompanha o Projeto de Educação Integral com o apoio da supervisora do contra turno do projeto.
Local (Onde)	Escola Estadual Pedro Bandeira.
Quando (Tempo)	Uma vez por semana para professores. A cada quinze dias para a supervisora.
Quem (Responsável)	Diretor e vice gestora.
Como (Método)	Elaborando um quadro de horário para cumprimento de módulo II do professor e de acompanhamento por parte do supervisor.
Quanto (Custo)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

A ideia é que os professores, que assumirem as turmas do Projeto de Educação Integral e Integrada, como é chamado em 2017, deverão cumprir parte do módulo II no contra turno do projeto. Essa ação se justifica pela dificuldade que a supervisora, do turno do projeto de Educação Integral, tem em acompanhar o momento de planejamento do professor, uma vez que já acompanha 15 turmas do Ensino Regular. Já a supervisora que atua no contra turno do Projeto terá o seu horário de trabalho alterado uma vez a cada quinze dias, em uma hora e meia. Esse horário será descontado do horário do ensino regular, sem alteração da carga horária semanal.

Esse tempo, de atuação nas duas turmas de Educação Integral, será destinado a um acompanhamento geral do Projeto, como a verificação da rotina das atividades, o andamento das oficinas e outras demandas. Esse acompanhamento, por parte da supervisora do contra turno, trará também uma integração maior entre os professores do Ensino Regular e os professores do Projeto de Educação Integral.

Mesmo não estando reunidos professores do Projeto de Educação Integral e professores do Ensino Regular, os professores do Projeto poderão visitar os seus alunos no seu turno de estudos, nas aulas do Ensino Regular. Isso aproxima as duas realidades, muitas vezes distante na cabeça dos alunos.

Como não há nenhuma alteração no local da ação proposta e há, somente, uma mudança no turno de atuação, torna-se uma ação que traz pouco impacto na rotina escolar. A frequência dessa alteração ocorrerá de acordo com o Quadro 13, que segue abaixo. É importante ressaltar que essa proposta é passível de alteração, caso necessário.

Quadro 13 – Proposta Cumprimento do Horário de Módulo II

Professores		
Horário de Funcionamento do Projeto	Tempo destinado ao cumprimento do módulo II no contra turno	Dia da semana para o cumprimento do módulo II no contra turno
07:30 às 12:45	1 hora	1 dia (a ser definido)
Supervisora		
Horário de Funcionamento do Projeto	Tempo destinado ao acompanhamento das turmas do Projeto de Educação Integral	Período para o acompanhamento das turmas do Projeto de Educação Integral
07:30 às 12:45	1 hora e meia	A cada 15 dias (a ser definido)

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Portanto, os profissionais, que terão modificações pontuais nos horários, são os professores e a supervisora pedagógica que atua no contra turno do Projeto de Educação Integral. Essas mudanças constarão no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Pedro Bandeira e também na anuência do colegiado escolar.

Espera-se, com essa ação sem custo, uma interação maior dos professores com a realidade de seus alunos, além de um auxílio maior no acompanhamento do planejamento das atividades, oficinas e rotina escolar. A presença da supervisora do contra turno, quinzenalmente, durante uma hora e meia, contribuirá para minimizar a sobrecarga de demandas sobre as supervisoras que acompanham as turmas do projeto.

3.2 Proposta de criação de um grupo de estudos

A proposta de formação de um grupo de estudo, sobre a Educação Integral, na Escola Estadual Pedro Bandeira, tem o objetivo de haver um aprofundamento na Política Pública do Projeto de Educação Integral, além de planejar ações a serem aplicadas nas duas turmas que compõem o Projeto. O grupo de estudos será coordenado pela gestão escolar, que irá ofertar todo o material necessário para o estudo das diretrizes da Educação Integral e para o planejamento das ações. Segue abaixo o Quadro 14, que se refere ao Plano de Ação da proposta.

Quadro 14 – Proposta de criação de um Grupo de Estudos

Plano de Ação	
Ação (O que)	Realizar um grupo de estudo para conhecimento da política de Educação Integral e elaboração das ações a serem desenvolvidas nas turmas do projeto.
Justificativa (Por que)	Melhorar e ampliar o conhecimento dos professores, supervisora e vice gestoras sobre a política de Educação Integral e direcionar o planejamento das oficinas trabalhadas no projeto de Educação Integral.
Local (Onde)	Escola Estadual Pedro Bandeira
Quando (Tempo)	No período de março a dezembro. Todos os sábados de modulo II. Carga horária: Quatro horas.
Quem (Responsável)	Diretor escolar, como coordenador; e vice gestoras, supervisora e professores, como participantes.
Como (Método)	Mobilização e sensibilização dos professores, vice gestoras e professores sobre a importância desse estudo. Estudo com o uso de apostila e de materiais para o planejamento de oficinas.
Quanto (Custo)	R\$ 1.000,00. Reprodução da apostila, montada com os conteúdos retirados do Texto Série Mais Educação “Texto Referência para o Debate Nacional”, Caderno de Boas práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral. Materiais a serem utilizados durante o grupo de estudos, como cartolina, tesoura, cola, canetões, papel color sete, entre outros. Quanto aos recursos eletrônicos, serão utilizados do acervo do projeto, como data show e notebook.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A proposta da realização de um Grupo de Estudos, para o conhecimento da política de Educação Integral e elaboração de ações a serem desenvolvidas nas turmas do Projeto, está amparada nas respostas das entrevistas. As falas dos entrevistados e as respostas dadas ao questionário *online* demonstraram a

necessidade de que os profissionais, que atuam na Educação Integral, têm em entender essa política pública.

Isso vale, também, para o desenvolvimento das ações para o Projeto, pois as falas dos entrevistados demonstram que essas ações ficam desarticuladas, uma vez que não há um momento em que a equipe possa se reunir para elaborar essas ações. A proposta se justifica, porque ela pretende melhorar e ampliar o conhecimento desses profissionais sobre a política, no que tange ao governo Federal e ao governo Estadual. Esse conhecimento contribui para que a direção, supervisão pedagógica e professores possam elaborar ações concretas para o Projeto.

O local escolhido para a realização desse grupo de estudos é a própria escola, pois a reunião estará dentro carga horária determinada para o cargo do professor e supervisor pedagógico. Como já é comum a realização dos módulos coletivos aos sábados, o Grupo de Estudos ocupará esse espaço, estudando a Política de Educação Integral e elaborando as suas ações. Portanto, uma vez por mês, dentro do horário de módulo coletivo, acontecerá o Grupo de Estudos, que terá a duração de quatro horas, conforme o cronograma demonstrado no Quadro 15.

Quadro 15 – Cronograma do Grupo de Estudos

Dia	Mês	Horário	Carga Horária
10	Março	07:30 às 11:30	4 horas
07	Abril	07:30 às 11:30	4 horas
19	Maio	07:30 às 11:30	4 horas
09	Junho	07:30 às 11:30	4 horas
07	Julho	07:30 às 11:30	4 horas
11	Agosto	07:30 às 11:30	4 horas
08	Setembro	07:30 às 11:30	4 horas
06	Outubro	07:30 às 11:30	4 horas
10	Novembro	07:30 às 11:30	4 horas
01	Dezembro	07:30 às 11:30	4 horas

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, baseado no calendário de 2018.

O Cronograma elaborado acima deve ser apresentado ao profissional, no momento da contratação, no caso dos professores. Já a supervisora, por ser efetiva, recebe o cronograma no início do ano letivo. Vale lembrar que o mês de início do

Grupo de Estudos, nesse caso, é o mês de março, por ser o mês de início do Projeto, entretanto, esse planejamento pode sofrer alterações, de acordo com as orientações da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

A coordenação do Grupo de Estudos ficará a cargo do diretor escolar, que poderá ser substituído pela vice gestora, quando houver necessidade. A confecção do material, para o grupo de estudos, também será de responsabilidade do diretor da escola. O material será composto por conteúdos referente à Política de Educação Integral, ao Programa Mais Educação e ao Caderno de Boas Práticas da Educação Integral, todos os materiais de domínio público. Com isso, os profissionais envolvidos no Grupo de Estudos poderão conhecer mais sobre a proposta da Educação Integral. Abaixo, temos o Quadro 16, referente à proposta curricular do Grupo de Estudos.

Quadro 16 – Proposta Curricular para o Grupo de Estudos

(continua)

Conteúdo	Carga Horária	Mês
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 2 - Educação Integral: Contexto histórico e presença na educação brasileira. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Planejar o ensino da Língua Portuguesa, coerente com o Projeto Pedagógico e com a metodologia e diretrizes do PROETI. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Focar o trabalho com Matemática em situações-problema, contextualizada. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Educar pela emoção e desenvolver a capacidade de pensar através da Arte. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Zelar pelos hábitos de higiene, indispensáveis à saúde dos alunos. Sugestão de Leitura: Os professores e a Escola de Tempo Integral: formação e concepção (BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva)	4 Horas	Março
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 3 - Educação Integral: uma proposta em construção 3.3. Tempos e espaços da Educação Integral Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Desenvolver o ensino da Língua Portuguesa, voltado para a função social da língua. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Planejar as atividades Matemáticas, a partir da exploração do espaço físico e social dos alunos, enriquecendo as atividades desenvolvidas pelos mesmos na turma regular. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Estimular, nos alunos, atitudes e habilidades para que possam criar e agir de modo crítico e responsável, diante	4 Horas	Abril

das expressões artísticas e culturais encontradas ao seu redor. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Criar um espaço de convivência que proporcione, aos alunos, interações espontâneas e sem preconceitos. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Valorizar a alimentação como fonte de saúde física, bem - estar e energia.		
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 3 - Educação Integral: uma proposta em construção 3.4. Formação de educadores na perspectiva da Educação Integral. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Usar metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, interessantes na sala de aula, para desenvolver a aprendizagem dos alunos. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Utilizar materiais e procedimentos didáticos e metodológicos que possam facilitar a aprendizagem dos alunos. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Descobrir o que há de melhor no aluno, para torná-lo consciente de seus valores e para cultivar e desenvolver seus dons artísticos. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Incentivar a valorização dos jogos e da recreação, como atividade geradora de desenvolvimento emocional, social e intelectual. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Valorizar a alimentação servida na escola para os alunos.	4 Horas	Maio
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 3 - Educação Integral: uma proposta em construção 3.5. Os trabalhadores em educação no contexto da Educação Integral. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Favorecer o caráter interdisciplinar, possibilitando o trabalho coletivo, a superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Desenvolver o potencial intelectual e melhorar a qualidade de vida dos alunos.	4 Horas	Junho

• Tópico 4 - Aprendendo, por meio de Jogos e Recreação. - Construir hábitos de relações interpessoais. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Alertar aos alunos sobre o lixo escolar e doméstico e as consequências desastrosas de seu armazenamento incorreto.		
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 3 - Educação Integral: uma proposta em construção 3.2. Relação escola e comunidade. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Estratégias e materiais didáticos pedagógicos adequados e variados. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Saber utilizar fontes de informação e recursos tecnológicos para desenvolver as capacidades matemáticas. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Dar atenção, cortesia oferecendo um ambiente favorável à construção da autoestima dos alunos, questionando o estresse, o medo e ansiedade. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Desenvolver o conhecimento mútuo e a participação grupal. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Transformar a sala de aula em um espaço para ações que despertem o interesse dos alunos, possibilitando a interação entre a escola e sua realidade social.	4 Horas	Julho
Cartilha: Série Mais Educação Capítulo 3 - Educação Integral: uma proposta em construção 3.7. Papel das redes socioeducativas. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Planejar as atividades para o conhecimento e a valorização do contexto social dos alunos. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Desenvolver a capacidade de análise crítica, selecionando procedimento e verificando a sua adequação. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade, mediante as expressões de Cultura e da Arte, encontradas em seu entorno e nos livros específicos. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Construir normas de comportamento ético moral e de combate à discriminação, junto com os alunos.	4 horas	Agosto

• Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Sensibilizar os alunos para agirem de modo responsável na preservação do patrimônio público.		
Artigo: A Escola de Tempo Integral e a Formação de seus professores no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Reflexões, Contradições e Possibilidades. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Sandra Rosa Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Promover um ambiente pedagógico na sala de aula, com oportunidades de aprendizagem para a vivência real da cidadania. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Desenvolver os conceitos matemáticos, por meio de atividades lúdicas. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Promover a melhoria do ensino da arte nas turmas do PROETI. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Associar o conhecimento científico às práticas sociais dos alunos do PROETI.	4 Horas	Setembro
Livro: Dimensões da Gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück Capítulo 2 – Planejamento e Organização do Trabalho Escolar. Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Usar diferentes espaços, na escola e na comunidade, para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Despertar, nos alunos, o desejo de aprender matemática. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. - Possibilitar, aos alunos, a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer Arte. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Descobrir habilidades lúdicas. Construir jogos e suas regras na aprendizagem de outras disciplinas. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene.	4 Horas	Outubro

- Promover o engajamento dos pais e da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas com os alunos.		
Artigo: A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral: • Tópico 1 - Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. - Zelar pela frequência dos alunos às atividades, para que não haja evasão no Projeto Escola de Tempo Integral. • Tópico 2 - Resolvendo Situações Problema. - Trazer, para a sala de aula, atividades que permitam ao aluno observar, pensar, refletir e criar. • Tópico 3 - Desenvolvendo o conhecimento e a sensibilidade através da Arte. – Proporcionar, sempre, a vivência e a reflexão sobre a arte, que deverão se expandir para diferentes áreas do conhecimento. • Tópico 4 - Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. - Dar evasão ao excesso de energia e aumentar a capacidade mental. • Tópico 5- Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. - Conscientizar os alunos sobre a importância da limpeza e a conservação do ambiente escolar.	4 Horas	Novembro
Artigo: Docência e Educação Integral. Percepções das professoras da Escola Básica Adotiva Liberato Valentim. Joseane Maria de Aguiar Amorim • Planejamento (esboço) para o ano seguinte.	4 Horas	Dezembro
Material utilizado no Grupo de Estudos: AMORIM, J. M. de A. Docência e Educação Integral: percepções das professoras da Escola Básica Adotiva Liberato Valentim. 2013. 22f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Educação Integral, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105647/Joseane%20Maria%20de%20Aguiar%20Amorim.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 out. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017		

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de boas práticas dos professores das escolas de Tempo Integral**. Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <
http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/PROETI_Mais_Educacao/PEDAGOGICO/6-caderno-de-boas-praticas-tempo-integral.pdf >. Acesso em: 19 out. 2016.

SILVA, A. S. **O papel do coordenador da educação integral do projeto PROEITI**. 2015. 39F. (Trabalho de conclusão de curso) – Universidade de Brasília, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Brasília, DF, 2015.

SILVA, K. A. C.P. C. da, A Formação de Professores para Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, Fortaleza, 2014. E-book...**Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014, p.702-711, (Livro 2).

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A proposta curricular, apresentada no Quadro 16, permite que os profissionais envolvidos no grupo de estudos possam conhecer melhor o universo da Educação Integral e traçar estratégias para as atividades dadas, além de preparar as oficinas. Durante as entrevistas, foi citada a sobrecarga, da supervisora pedagógica, em atender às demandas do Projeto de Educação Integral da escola. Com isso, o Grupo de Estudos servirá de auxílio, para que o planejamento, esboçado durante sua realização, seja executado durante as atividades e oficinas. Isso permitirá que o acompanhamento da supervisora seja melhorado, uma vez que já foi definido no Grupo de Estudos. Vale lembrar que a proposta curricular pode sofrer alterações conforme o andamento dos encontros, pois a ideia é que a dinâmica dos encontros possa trazer novidades e adaptações necessárias.

Quanto aos custos para a realização desse grupo de estudos, a previsão é de R\$1.000,00 anuais, valor a ser custeado pelo recurso do Programa Mais Educação do Governo Federal. Os materiais envolvidos, conforme demonstrado no Quadro 14, são considerados de baixo custo e permitem adaptações e, portanto, a questão custo fica minimizada para a sua realização. Os recursos eletrônicos, a serem utilizados, serão os que já pertencem ao acervo de materiais do Projeto de Educação Integral, como o *data show* e o notebook. O monitoramento por parte da gestão escolar é importante para o acompanhamento da proposta. Este será feito por meio de uma ata mensal que deverá ser elaborada ao início de todo encontro seguinte. Nela constará relato dos participantes sobre a aplicação em sala de aula dos conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores.

Diante disso, essa proposta busca minimizar os problemas apresentados no planejamento das atividades e oficinas, bem como contribuir para o acompanhamento da supervisora nas duas turmas de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira.

3.3 Proposta de parcerias com espaços externos à escola

A proposta de estabelecer parcerias, entre a escola e espaços de aprendizagem públicos e privados, converge com a proposta das Cidades Educadoras, citada no Capítulo I desse estudo de caso. Apropriar-se de espaços da cidade, como espaços de aprendizagem, propiciam aos alunos aulas mais prazerosas e contribui para a diminuição da evasão dos alunos do projeto. Com isso,

ao se estabelecer essa ação, busca-se tornar mais dinâmico o projeto de Educação Integral desta escola.

A ideia é firmar parcerias com órgãos públicos, entidades filantrópicas e entidades privadas, pois a cidade possui espaços que podem contribuir para o enriquecimento cultural dos alunos. Dessa forma, utilizar esses locais é uma ação importante para o processo de aprendizagem dos alunos do Projeto de Educação Integral. O plano de ação é apresentado no Quadro 17:

Quadro 17 – Proposta de Visitação a espaços externos à escola

Plano de Ação	
Ação (O que)	Estabelecer parcerias, entre a escola e espaços de aprendizagem, públicos e privados.
Justificativa (Por que)	Atender à proposta de utilizar espaços externos à escola como ferramenta de aprendizagem dos alunos e promover aulas mais prazerosas na Educação Integral. Minimizar a dificuldade da escola em desenvolver oficinas sem os materiais adequados.
Local (Onde)	Cidade onde se situa a Escola Estadual Pedro Bandeira.
Quando (Tempo)	Período de março a dezembro.
Quem (Responsável)	Diretor como articulador entre a escola e os espaços escolhidos. Supervisora e professores como organizadores da visitação aos espaços escolhidos.
Como (Método)	Mobilização e sensibilização dos proprietários de espaços particulares e de coordenadores de espaços públicos para a importância da parceria entre a escola e esses espaços educativos.
Quanto (Custo)	R\$ 1.900,00

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

A parceria entre a escola e o poder público e privado já é uma realidade no estado de Minas Gerais. No que diz respeito ao Projeto de Educação Integral, a Resolução nº 2.749 de 2015 dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais e, em seu artigo 9º, estabelece que:

Art. 9º As ações de Educação Integral podem ser estendidas para as comunidades nos finais de semana, com projetos em parceria com outras instituições públicas ou comunitárias, em especial, aquelas orientadas para a educação econômica, economia solidária e criativa (MINAS GERAIS, 2015a, p.02).

Embora o artigo 9ª faça referência às parcerias firmadas aos finais de semana, não há impedimento que elas ocorram ao longo da semana letiva. O

objetivo é inserir, no planejamento anual, os principais espaços da cidade que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos do projeto. O Quadro 18 é referente ao cronograma de visitas a espaços externos à escola.

Quadro 18 – Proposta de Cronograma de Visitação aos Espaços Externos à Escola Estadual Pedro Bandeira

Local	Objetivo	Mês da visitação	Custo com transporte
Estádio Municipal	Promover a prática esportiva dentro de um ambiente tradicional da prática do futebol.	Março	Sem custo
Câmara dos Vereadores	Conhecer onde ocorre a fiscalização das ações do prefeito e a elaboração de leis municipais.	Abril	Sem custo
Praça do Lula	Realizar atividade recreativa na principal praça do bairro.	Maio	R\$ 300,00
Academia de ginástica	Conhecer e participar de uma aula de dança. Importância da prática esportiva como forma de manter uma boa saúde.	Junho	Sem custo
Biblioteca Pública	Conhecer o espaço público destinado à pesquisa e leitura.	Julho	Sem custo
Parque Ecológico	Visitar e participar de atividades promovidas pelo parque.	Agosto	R\$ 350,00
Cooperativa de Materiais Recicláveis	Conhecer a cooperativa e fomentar a prática da reciclagem.	Setembro	R\$ 350,00
Casa de Cultura	Conhecer o espaço destinado à história da cidade e participar de atividade promovida pelo espaço cultural.	Outubro	R\$ 300,00
Escola Técnica	Conhecer o Instituto Federal de Minas Gerais, com intuito de incentivar o estudo em uma escola de ensino Técnico.	Novembro	R\$ 300,00
Asilo	Visitar e participar de atividades lúdicas com os idosos. Incentivar e valorizar o vínculo afetivo entre as pessoas.	Dezembro	R\$ 300,00

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos espaços existentes na cidade.

Todos os locais escolhidos para visitação apresentam um propósito que colaboram para a aprendizagem dos alunos do projeto de Educação Integral. A intenção do desenvolvimento de atividades externas proposta neste cronograma visa atender o princípio do Art. 2 do Decreto nº 7.083, de 2010, que propõe a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com

equipamentos públicos. O Estádio Municipal é a principal arena esportiva da cidade e recebe os mais importantes jogos da Liga Esportiva da cidade. Durante o estudo de caso, esse local foi citado como o único passeio externo à escola, realizado no ano de 2016. O passeio ao Estádio Municipal pode ser solicitado à Prefeitura Municipal, por meio de ofício e, portanto, a ideia é fazer um agendamento para que se possa promover uma série de atividades recreativas que necessitem de espaço físico amplo.

A Câmara dos Vereadores é um espaço muito importante e que se enquadra dentro do macrocampo de Direitos Humanos. A escola, durante os anos de 2015 e 2016, optou por esse macrocampo, por entender a sua importância para o público atendido. A intenção é que as crianças conheçam o espaço onde são criadas as leis municipais e onde a população pode acompanhar as seções, que são realizadas pelos vereadores. Uma visita desse porte visa levar ao aluno o senso de cidadania e promover o gosto pela política.

A Praça do Lula, como é conhecida, é um importante espaço para visitação. Digo isso, pois a praça sofre grande depredação por parte dos frequentadores, que, na maioria, são crianças. Isso se torna um fator importante para se trabalhar a preservação do patrimônio público, tema também presente na proposta da Educação Integral.

A Academia de Ginástica aparece como elemento da Educação Física e também da oficina de dança. Os alunos do Projeto demonstram grande interesse por essa disciplina e oficina e, portanto, a visita a uma academia será importante para a motivação dos alunos à prática esportiva.

A Biblioteca Pública é outro local de visitação que oferece uma boa oportunidade para a aprendizagem dos alunos, uma vez que o acervo de livros é maior que o ofertado pela escola. Além disso, o espaço é mais amplo e o ambiente é diferente ao cotidiano dos alunos. Vale ressaltar que em conversa informal com alguns alunos, eles relatavam a falta de variação nas aulas, provocando, em alguns momentos, a desmotivação em continuar no Projeto. Essas ações, que visam a visitação a espaços externos à escola, proporcionam aos alunos momentos de interação com os espaços da própria cidade, a partir de um novo olhar, pois os professores têm a oportunidade de explorar o histórico de cada espaço visitado.

Dando continuidade aos locais a serem visitados, temos o Parque Ecológico da cidade. O espaço de área verde, a pista de caminhada, as quadras esportivas e o

palco para teatro são algumas das atrações do parque. Com isso, torna-se um local importante para o desenvolvimento de várias atividades de caráter ecológico.

A visita à Cooperativa de Materiais Recicláveis também é um momento de aprendizagem, porque se trata de um tema de grande urgência. Com isso, há a necessidade do engajamento dos alunos à proposta da reciclagem.

A Casa de Cultura guarda um vasto material da história da cidade. Os professores têm a oportunidade de resgatar a memória da cidade, junto aos alunos, por meio de fotos, livros e vídeos. A proposta da Cidade Educadora é a de promover a aprendizagem, a partir de sua história, construindo um imaginário da sua linha do tempo.

A visitação à escola técnica da cidade, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), tem o intuito de fomentar, nos alunos, uma visão futura em pleitear uma escola de ensino técnico profissionalizante. Conhecer e entender a importância de uma instituição como essa na cidade é motivo para se realizar uma boa trajetória, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Fechando o ciclo das visitas, temos a visita ao Lar dos idosos, que visa trabalhar o lado humano, no mais puro sentido da palavra. A oficina de Direitos humanos propõe a garantia dos direitos de todos cidadãos, com isso, torna-se um momento de reflexão em relação aos direitos dos idosos.

O período para execução dessa proposta está entre os meses de março a dezembro de 2018, porém, os locais devem ser definidos antes do início do projeto. A escola deve reproduzir as autorizações, a serem entregues aos responsáveis, para que eles assinem e permitam a participação do filho nas visitas. O responsável por buscar essas parcerias é o diretor escolar que, por meio de ofícios e reuniões, deve agendar a visita aos locais escolhidos.

Além disso, supervisora deve orientar os professores quanto ao planejamento e à elaboração das atividades desenvolvidas durante as visitas. O custo total dessa proposta é de R\$ 1.900,00 destinados ao transporte dos alunos.

Alguns locais, conforme pode ser observado no Quadro 18, não terão a necessidade de utilização de transporte. O lanche dos alunos não consta nos custos, pois já faz parte da alimentação diária oferecida aos alunos.

Diante disso, espera-se, com essa ação, minimizar os problemas apresentados, em relação ao planejamento das atividades que envolvem a visitação de espaços externos à escola e à diversificação das atividades.

As propostas apresentadas neste estudo de caso serão condensadas em um documento e enviadas à Superintendência Regional de Ensino para apreciação e sugestão de ações a serem desenvolvidas nas escolas desta ou de outras regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esse estudo de caso, é importante retomarmos alguns pontos importantes na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. A instituição apresenta dificuldades no desenho do projeto e em encontrar soluções que possam minimizar alguns problemas, tais como: i) a dificuldade da supervisora em atender às duas turmas de Projeto e às 15 turmas do Ensino Regular; ii) a falta de capacitação para os profissionais que atuam na Educação Integral; iii) a dificuldade em se trabalhar com oficinas e; iv) a falta de repasse dos recursos para a execução das oficinas.

É importante lembrar que não houve ações no tocante ao financiamento, pois o desenho do Programa Novo Mais Educação extinguiu recursos destinados à compra de materiais de bem de capital, conforme explicado ao longo do estudo de caso. Sendo assim, coube ao Estado custear essas oficinas, porém, não há nenhuma sinalização de que serão destinados, pelo estado de Minas Gerais, recursos para a compra desses materiais.

As escolas que aderem ao Projeto de Educação Integral, pelo Programa Novo Mais Educação do Governo Federal, possuem como opções de oficinas somente aquelas que utilizam materiais de consumo, ou seja, aquelas dos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

Retomando o estudo de caso, o Capítulo I apresentou as dificuldades em implementar o Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira. O Capítulo II teve como pontos principais a metodologia de pesquisa e aporte teórico, além das análises das entrevistas. O estudo é finalizado com o Capítulo III, em que são feitas propostas, no intuito de minimizar os problemas apresentados.

Com isso, espera-se que, com as execuções das propostas, a gestão escolar possa gerenciar o projeto de Educação Integral, com um bom acompanhamento das ações. Além disso, espera-se que as propostas possam auxiliar os supervisores que acompanharão as duas turmas de projeto, que a supervisora tenha a sua demanda amenizada, com o auxílio da supervisora do contra turno, e que os professores possam contar com o acompanhamento de mais uma supervisora a cada quinze dias. É importante ressaltar, também, a mudança de horário no cumprimento do módulo II, que propiciará o encontro do professor do projeto com as professoras do Ensino Regular, que lecionam para os alunos do Projeto.

Por fim, é sugerida a criação de um cronograma anual de visitas a espaços externos a escola. Espera-se que, com base na proposta da Cidade Educadora, os alunos possam conhecer a cidade com um olhar diferenciado, uma vez que terão a orientação dos professores em cada espaço visitado.

Finalizando esse estudo de caso, espera-se que, com as ações apresentadas, os problemas encontrados na implementação do Projeto de Educação Integral, na Escola Estadual Pedro Bandeira, possam ser minimizados.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C. Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. **Journal of education**, Cambridge, n. 6, p. 3, 1976.

AMORIM, J. M. de A. **Docência e Educação Integral: percepções das professoras da Escola Básica Adotiva Liberato Valentim**. 2013. 22f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Educação Integral, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105647/Joseane%20Maria%20de%20Aguiar%20Amorim.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 out. 2015.

ARROYO, M. G. Currículo sem fronteiras. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículos sem fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. **Revista da Bahia**, Salvador, v.32, n.31, p.70-83, jul. 2000.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. **Sobre o PDDE: o que é?** [online]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF, 2014b.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) nº 8.035/2010**. Brasília: Edições Câmara, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/integral, no exercício de 2010**. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/junho.../8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Série Mais Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009a.

_____. Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007. **Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007**. Brasília, DF, 2007b.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de**

assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007c.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

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

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na Educação Pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CANDAU, V. Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(em) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, L. M. Escola pública de horário integral. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 15, maio/jun. 1997.

CÓSSIO, M. de F. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE**, Porto Alegre, v.26, n.2, p.325-341, maio/ago. 2010.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.p.14-41.

ESCOLA ESTADUAL PEDRO BANDEIRA. **Plano Político Pedagógico.** Ribeirão das Neves. MG, 2015

FARIA, T. C. F. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN. **Revista Científica das Escolas de**

Comunicação e Artes e Educação, Natal, Ano 1, n. 1, p. 25-37, dez. 2011/maio 2012.

FÉLIX, M. I. F. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FERRARI, M. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Revista Nova Escola** [online]. Gestão Escolar. Notícias. 01 out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em: 10 out.2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49, jul./dez.2012. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>>. Acesso em: 10 out. 2016.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5.ed.Petrópolis:Voices, 2010. (Cadernos de gestão).

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Curitiba, v. 57, p. 1- 6, out. 2004.

_____; FREITAS, K. S.; GRILING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 155 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (Col.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.235-245.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, M. L. **Lourenço Filho**: a psicologia na vida e na educação. Portal Educação Pública. Biblioteca. Educação. 14 jun. 2005. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_03.html>. Acesso em: 25 out. 2016.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes **Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 03 de fev. 2017.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE. **Dados Educacionais – 2016**. Belo Horizonte, MG, 2016.

_____. Resolução nº 2.749/2015, 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, MG, 2015a. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Resolução nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica**. Belo Horizonte, MG, 2015b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais: **ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Belo Horizonte, MG, 14 abr. 2015c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular nº 21 de 24 de janeiro de 2013. Belo Horizonte, MG, 2013a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular nº 1801 de 06 de junho de 2013. Belo Horizonte, MG, 2013b.

_____. 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, MG, 2012. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de boas práticas dos professores das escolas de Tempo Integral**. Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/PROETI_Mais_Educacao/PEDAGOGICO/6-caderno-de-boas-praticas-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **O que é proalfa?** Portal Educação, Documentos. Belo Horizonte, MG, 28 out. 2009. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=5003-o-que-e-o-proalfa>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. **Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - UGEPREVI - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual De Previdência - CEPREV -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências.** Belo Horizonte, MG, 2007a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escola de Tempo Integral. **Cartilha Escola de Tempo Integral.** Belo Horizonte, MG, 2007b.

_____. **Educação Integral e Integrada.** Portal Educação, Documentos. Belo Horizonte, MG, 18 out. 2017. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16999-educacao-integral-integrada>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MOLL, J.(Col.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MURIBECA, M. L. M. A Pedagogia, o Pedagogo e a prática escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, K. O; MONTEIRO, A. L; GUEDES, N. C. A prática pedagógica do pedagogo no contexto escolar. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 12 - 29, jan./jun. 2014.

NISBERT, J. e WATT, J. *Case Study*. Readguide 26: **Guides in Educational Research.** University of Nottingham School of Education, 1978.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar.** Introdução Crítica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** Loyola: São Paulo, 1991

RANGEL, M; LIMA, E.C.; FERREIRA, N.S.C. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008

REDE BRASIL. **Cidades Educadoras.** [200-?]. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidades-Associadas.aspx>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. São Paulo, SP, 2003.

SARAIVA, A. M. A. **Verbetes Distorção idade-série**. Mestrado [online]. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=237>>. Acesso em: 10 nov. 2016

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, A. S. **O papel do coordenador da educação integral do projeto PROEITI**. 2015. 39F. (Trabalho de conclusão de curso) – Universidade de Brasília, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Brasília, DF, 2015.

SILVA, K. A. C.P. C. da, A Formação de Professores para Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, Fortaleza, 2014. E-book...**Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014, p.702-711, (Livro 2).

_____; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Brasília, v.08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016.

SOUZA, K. F. **A Lei Complementar nº 100: sua inconstitucionalidade e repercussão no funcionalismo público de Minas Gerais**. 2015. Jus.com [online] Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/36231/a-lei-complementar-n-100-sua-inconstitucionalidade-e-repercussao-no-funcionalismo-publico-de-minas-gerais>>. Acesso em: 10 dez. 2017

TAVARES, L.H.D. **Dois reformas da educação na Bahia 1895-1925**. Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, MEC/INEP, 1968.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar.1959.

VIEIRA, E, VALQUIND, L. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIEIRA, S.L; ALBUQUERQUE, M.G.M. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS VICE GESTORAS

Prezado(a) Gestor(a)

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,

Vanderlei Fernandes Filho.

- Formação acadêmica:
- Tempo de função nesta escola na sua área de formação:
- Tempo de função nesta escola como gestor (a):
- Tempo total de atuação nesta escola:
- Situação funcional: () Efetivo () Designado/contratado

Conhecimento Profissional

1. Você conhece a política de Educação Integral do Governo Federal?
2. Você conhece a política de Educação Integral do estado de Minas Gerais?
3. Como é a política de Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira?
4. Relate sobre sua participação no Projeto de Educação Integral nesta escola?
5. Como foi o processo de implementação do Projeto de Educação Integral na Escola?
6. Como foi a adesão dos segmentos da escola na condução do Projeto de Educação Integral?
7. Quais os problemas que você tem encontrado na condução do Projeto de Educação Integral?
- 8.

Capacitação profissional

9. Quais ações a gestão escolar promove para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Integral?
10. A gestão escolar é convidada a participar de capacitações ligadas ao Projeto de Educação Integral? Caso a resposta seja sim, com que frequência?
11. Quais as dificuldades encontradas no processo de contratação dos profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral?
12. Qual o grau de autonomia do gestor para contratação dos profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral?

Acompanhamento pedagógico

13. Como é feito o planejamento proposto pela gestão escolar com os profissionais que atuam no Projeto de Educação Integral?
14. Quais são as dificuldades encontradas pela gestão escolar na condução do Projeto de Educação Integral?
15. Como o Projeto Político Pedagógico da escola abarca o Projeto de Educação Integral?
16. De que maneira a gestão escolar tem dado suporte pedagógico aos profissionais que atuam na Educação Integral?
17. Como você percebe o envolvimento dos alunos/ professores e se eles entendem as diretrizes do Projeto de Educação Integral?
18. O processo de escolha das oficinas é realizado de que maneira?
19. Como a escola lida com a ausência do professor do Projeto, no caso de falta ao trabalho e pequenas licença-saúde?

Financiamento do Projeto

20. Os recursos financeiros são suficientes para gerir o Projeto de Educação Integral? Por quê?
21. Quanto aos recursos financeiros, quais os problemas gerados na chegada dos recursos para a condução do Projeto de Educação Integral?
22. Quais as dificuldades encontradas pela gestão escolar em relação aos recursos financeiros?
23. A escola encontra dificuldade financeira na realização das oficinas?
24. Como a escola tem lidado com os problemas no repasse dos recursos financeiros destinados ao Projeto de Educação Integral?

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A)

Prezado(a) professor(a),

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,

Vanderlei Fernandes Filho.

- Formação acadêmica:
- Tempo de função nesta escola na sua área de formação:
- Tempo de função nesta escola como gestor (a):
- Tempo total de atuação nesta escola:
- Situação funcional: () Efetivo () Designado/contratado

Conhecimento Profissional

1. O que você entende sobre a política de Projeto de Educação Integral do Governo Federal?
2. O que você sabe sobre a Política de Educação Integral do Governo de Minas?
3. Quais as dificuldades encontradas por você na hora do pleito a vaga na Educação Integral?
4. O que te levou a atuar na Educação Integral?
5. Qual seu entendimento em trabalhar no molde de oficina?
6. Quais são suas dificuldades para trabalhar com oficinas?

Capacitação Profissional

7. Você já teve experiências anteriores com Projeto de Educação Integral?

8. Você já atuou em alguma oficina que você considera distante da sua área de formação? Caso sim, relate a sua experiência?
9. Qual capacitação recebeu antes de assumir um contrato para atuar na Educação Integral?
10. Durante o período em que atuou na Educação Integral você recebeu alguma capacitação? Caso sim, quantas? E em que área?

Acompanhamento Pedagógico

11. Quais são os profissionais da escola que fazem o acompanhamento do seu trabalho e como cada um deles faz esse acompanhamento?
12. Como e quando é feito o planejamento das aulas e das oficinas do Projeto de Educação Integral?
13. Como é a participação do (a) supervisor (a) pedagógica no seu planejamento?
14. Qual é a frequência de encontros entre você e o (a) supervisor (a) pedagógica?
15. Quais as dificuldades encontradas por você na execução das ações da Educação Integral?
16. Como é a relação da gestão escolar com as ações do Projeto de Educação Integral?
17. Como é a participação da comunidade escolar no Projeto de Educação Integral?
18. O que você seus alunos esperam do Projeto de Educação Integral?

Financiamento do Projeto

19. Você já precisou de material e não encontrou?
20. Já foi informado sobre as verbas não terem sido liberadas? Explique.

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SUPERVISOR (A) PEDAGÓGICO(A)

Prezado(a) supervisor(a),

Sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

Atenciosamente,

Vanderlei Fernandes Filho

- Formação acadêmica:
- Tempo de função nesta escola na sua área de formação:
- Tempo de função nesta escola como supervisora do Projeto de Educação Integral:
- Tempo total de atuação nesta escola:
- Situação funcional: () Efetivo () Designado/contratado

Conhecimento Profissional

1. O que você entende sobre a política de Projeto de Educação Integral do estado de Minas Gerais?
2. O que você entende sobre a política de Projeto de Educação Integral do governo Federal?
3. Comente sobre a política de Projeto de Educação Integral nesta instituição.
4. Como é o processo de contratação do supervisor para atuar na Educação Integral?
5. Quantas turmas de ensino regular e quantas de Projeto de Educação Integral você acompanha atualmente?
6. E como é lidar simultaneamente com as turmas do ensino regular e com as do projeto?

Acompanhamento Pedagógico

7. Quais as dificuldades encontradas pela escola no trabalho com oficinas?
8. Quais são suas atribuições no acompanhamento do Projeto de Educação Integral?
9. Quais oficinas que você considera que faltou perfil pedagógico para o professor?
10. Como é feito o registro das atividades do Projeto de Educação Integral?
11. Como foi a capacitação que recebeu antes de assumir a tarefa de acompanhamento pedagógico do Projeto?
12. Com qual frequência você se reúne com os professores do Projeto de Educação Integral?
13. Quais as dificuldades você tem encontrado para realizar o acompanhamento das turmas do Projeto de Educação Integral?

Financiamento

14. Os recursos materiais disponibilizados pela escola para a realização das oficinas do Projeto são suficientes?

APÊNDICE A – GRÁFICOS

Gráfico 2 - Quadro de Evasão das turmas do Projeto Educação Integral na escola analisada – Ano 2015

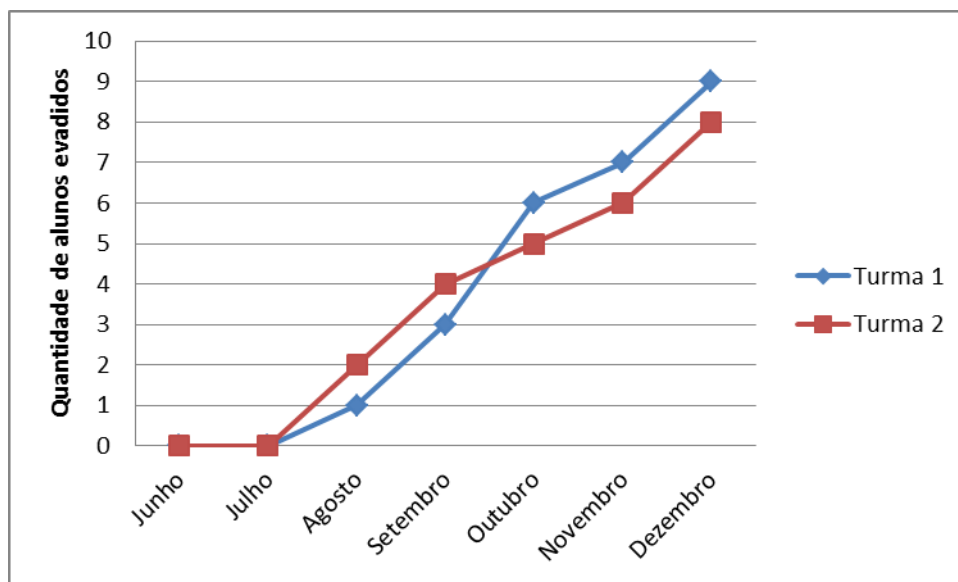


Gráfico 3 - Quadro de faltas das turmas do Projeto Educação Integral na escola analisada – Ano 2016

