

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

MIRIAN VALÉRIA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE
MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2019

MIRIAN VALÉRIA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE
MINAS GERAIS**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

JUIZ DE FORA

2019

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

MÍRIAN VALÉRIA DE CARVALHO

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

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

Aprovada em: ____/____/____

Prof.^a. Dr.^a. Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)

Prof.^a Dr.

Prof.^a Dr.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e fé para conseguir realizar este trabalho,

Aos meus filhos Lucas, Milena e Pérola, pelos momentos de ausência para que me dedicasse a esse estudo.

Aos novos amigos e mestrandos da Regional de Diamantina, Marlúcio, Márcia, Marcilene e Keyla pela parceria sempre, pela amizade sincera, belos bons momentos e por tantas vezes colaborando nos momentos mais difíceis na realização do Mestrado.

À Secretaria de Estado de Minas Gerais pela oportunidade de realizar esse curso.

À equipe da Escola Professora Maria Amélia Ribeiro, em especial da Educação Integral Integrada, que merecem um ensino de qualidade.

À equipe de professores e Asas, em especial Dra. Elisabeth Gonçalves e Amanda Quiossa, pelas valiosas críticas e sugestões feitas durante todas as orientações.

Ao Douglas, pelo amor e paciência na ausência, mesmo estando perto, que soube entender essa reta final da jornada.

Ao meu eterno amor, meu Pai Francisco, vulgo Chiquito
(*in memoriam*) que partiu durante essa jornada
e deixou um vazio imenso.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado discute o panorama da Educação Integral em uma escola estadual em um distrito de Conceição do Mato Dentro, interior de Minas Gerais. Os objetivos definidos para este estudo foram: (i) compreender como vem se dando a implementação do programa de tempo integral na referida escola; (ii) analisar como a equipe docente e gestora compreendem e acolhem a proposta da Educação Integral em relação aos espaços e tempos do programa, (iii) propor um Plano de Ação Educacional que se configure em um instrumental de apoio para a gestão estabelecer e sistematizar estratégias que superem os desafios de implementação do Projeto Educação Integral na escola. Assim, assumimos como hipóteses que a falta de capacitação dos profissionais envolvidos nesse programa afeta o bom desenvolvimento das ações, e que o fortalecimento da relação entre comunidade e escola pode contribuir para melhorias das atividades desenvolvidas na Educação Integral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com entrevista como instrumento para a coleta de dados, bem como questionários. A entrevista foi direcionada ao coordenador da Educação Integral, e os questionários foram aplicados aos professores. Além disso, se propôs um Plano de Ação Educacional que se configura em um instrumental de apoio para a gestão estabelecer e sistematizar estratégias que superem os desafios de implementação do Projeto Educação Integral na escola. Para tanto, como base teórica foram considerados Cavaliere (2007, 2010a, 2010b); Coelho (2004, 2009); Moll (2009, 2012), Guará (2009), Arroyo (2015) e Gonçalves (2006). A análise dos dados desta pesquisa subsidiou o Plano de Ação Educacional que contém ações propositivas visando à busca de minimizar os problemas encontrados nas escolas que implementam o Programa de Educação Integral dentro de suas unidades educacionais, visto a necessidade de reconhecimento do entorno e da cultura de cada unidade participante do projeto, para a efetivação das propostas pedagógicas e administrativas da Educação Integral, em escolas da regional de ensino de Diamantina, Minas Gerais. Pretendemos, também, traçar um entendimento do que deve orientar uma escola de Educação Integral, bem como apresentar a evolução do que se entende por “Educação Integral” e sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro.

Palavras-Chave: Educação Integral. Políticas públicas. Espaço/tempo escolar.

ABSTRACT

This dissertation is developed in the context of the Professional Master's in management and evaluation of education (PPGP) from the center of public policies and evaluation of education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF). The case of the studied management discusses about the Panorama of integral education in a state school in a district of Conceição do Mato Dentro, inside of the state of Minas Gerais. To that end, we studied the main ideas about the integral education present in legal bases that normatizam this program. The objectives set for this study were: (i) to understand as it comes if giving to the implementation of the full-time program in this school; (ii) analyze how the staff and manager understand and welcome the proposal of full-time education in relation to the spaces and times of the program, (iii) propose a Plan of Action Education that is configured in an instrumental of support for the administration to establish and to systematize strategies that overcome the challenges of implementation of the Project Integral Education in the school. Thus, we assume as a hypothesis that the lack of training of the professionals involved in this program affects the good development of the actions and the strengthening of the relationship between the community and school may contribute to the improvement of the activities developed in full-time education. For so much, a field research was accomplished with interview as instrument for the collection of data, as well as interview. The interview was directed to the coordinator of inclusive Education, and the questionnaires will be applied to teachers. In addition, it proposes a Plan of Educational Action that you configure in an instrumental support to the management to establish and systematize strategies to overcome the challenges of implementation of the Project of Integral Education in the school. For so much, the theoretical basis will be considered to Cavaliere (2007, 2010a, 2010b); Coelho (2004, 2009); Moll (2009, 2012), Guar (2009), Arroyo (2015) and Gonçalves (2006). The analysis of the data of this research subsidized the Educational Action Plan that contains propositional actions aiming at minimizing the problems found in the schools that implement the Integral Education Program within its educational units, since the need to recognize the environment and the culture of each unit participating in the project, for the accomplishment of pedagogical and administrative proposals of Integral Education, in schools of the regional teaching of Diamantina, Minas Gerais. Thus, in order to draw an understanding of what should guide a school of Integral Education and the evolution of what is meant by “Integral Education” and its applicability in the educational context of Brazil.

Keywords: Full-Time Education. Public policies. Times and School spaces.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular	32
Quadro 2 - Proposta de Carga Horária que o projeto propunha	33
Quadro 3 - Distribuição das turmas em 2016	44
Quadro 4 - Oficinas oferecidas em 2016	44
Quadro 5 - Número de Aulas por mês em 2016	45
Quadro 6 - Oficinas oferecidas em 2017	45
Quadro 7 - Distribuição das turmas em 2017	46
Quadro 8 - Número de Aulas por mês em 2017	46
Quadro 9 - Oficinas oferecidas em 2018	47
Quadro 10 - Distribuição das turmas em 2018	47
Quadro 11 - Taxa de abandono das atividades do PME	48
Quadro 12 - Oficinas desenvolvidas na escola pelo PME	59
Quadro 13 - Demonstrativo de repasses para Educação Integral no ano de 2015	62
Quadro 14 - Demonstrativo de repasses para Educação Integral no ano de 2016, 2017 e 2018	63
Quadro 15 - Códigos de identificação dos entrevistados	69
Quadro 16 - Dados Apurados na pesquisa x propostas de ações	83
Quadro 17 - MODELO 5W2H	87
Quadro 18 - Ações a serem executadas pela E.E.P.M.A.R	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Geográfica do Distrito de Santo Antônio do Norte (Tapera) 41

LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF/88	Constituição Federal/88
CIACs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOU	Diário da União
EVCA	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PAE	Plano de Ação Educacional
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROETI	Projeto de Educação em Tempo Integral
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: AS PERSPECTIVAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	16
1.1 A Trajetória da Educação Integral no Brasil: históricos das primeiras concepções à atualidade	16
1.2 A Educação Integral em Minas: da concepção de aluno de Tempo Integral para a construção da Educação Integral Integrada	30
1.3 A Educação de Tempo Integral na Regional de Diamantina	38
1.3.1 O contexto escolar analisado: uma escola do interior de Minas Gerais	41
1.4 A Implementação da Educação Integral na escola.....	43
2- ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA	49
2.1 Reflexão Teórica da Educação Integral.....	50
2.2.1. Considerações sobre as concepções da Educação Integral.....	51
2.2.2 Organização do currículo e a Gestão Escolar.....	55
2.2.3. Além dos muros da escolas: espaço Físico na comunidade	60
2.2.4. Educação Integral e as dificuldades orçamentárias	61
2.2 A trajetória metodológica da pesquisa	66
2.3 Apresentação dos dados da pesquisa	69
2.3.1 Gestão Escolar e organização curricular.....	75
2.3.2 Tempo, Espaço, Participação da Família e Capacitação Profissional	74
2.3.3 As dificuldades financeiras na Educação Integral.....	81
2.4 Conclusões a partir da pesquisa de campo.....	82
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	85
3.1 Propostas de Intervenção	86
3.1.1 Estudo da Concepção de Educação Integral.....	90
3.1.2 Conhecendo o currículo e planejando as atividades diferenciadas	91
3.1.3 Interagindo com a comunidade escolar e fortalecendo a formação profissional.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	102
APÊNDICE B.....	103

APÊNDICE C	105
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente dissertação investiga os desafios da implementação de uma Educação Integral de qualidade em uma escola situada em um distrito do município de Conceição do Mato Dentro, interior de Minas Gerais, levando em conta todo o processo histórico, político e estrutural da implementação da Educação Integral no cenário brasileiro. Nesse sentido, a Educação Integral, cada vez mais, vem sendo discutida como um programa de formação integral do ser humano, tendo como base o desenvolvimento de suas faculdades afetivas, cognitivas e corporais manifestadas nas políticas governamentais através propostas de ampliação do tempo e do espaço do discente na escola (MOLL, 2009).

Assim, o interesse para o estudo desse programa na referida escola, como instrumento de estudo dessa dissertação surgiu a partir de meu envolvimento profissional como gestora da referida escola, ao vivenciar as condições e dificuldades enfrentadas para a implementação da Educação Integral de acordo com os objetivos e legislação vigentes para a então denominada “Educação Integral Integrada” dos nossos alunos.

Nesse contexto, é fundamental que os gestores escolares busquem reflexões sobre o contexto da Educação Integral em meio a uma sociedade contemporânea que vivencia uma complexidade da vida social, que enfrenta diversas crises de diferentes naturezas. Para tanto, garantir que o processo educativo esteja de fato orientado pelo contexto, interesses e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, é uma experiência ousada, em que encontra limitações que inviabilizam o processo, carecendo de detalhado estudo e interpretação.

A prática para implantação de uma política que amplia a jornada escolar dos alunos e viabiliza uma formação integrada do sujeito com intuito de melhoria da aprendizagem é profunda e, como tal, demanda significativos investimentos públicos. Dessa maneira, é importante pensar sobre a promoção de uma educação de qualidade e sobre a formação oferecida a crianças e adolescentes para o enfrentamento da vida em sociedade, nas suas múltiplas dimensões.

Nas escolas, cabe a gestão escolar trabalhar a Educação Integral com objetivo de garantir os direitos e criar oportunidades de formação integral das crianças e jovens. No entanto, a gestão deve acontecer, a partir do prisma de uma gestão democrática, capaz de envolver todos os atores deste cenário educacional, em prol de uma prática capaz de criar

oportunidades, para que as crianças e adolescentes se desenvolvam em todas as suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Assim, a gestão democrática está garantida por lei e prevê que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino seja construído e acompanhado com a participação ativa da comunidade (alunos, educadores, famílias e comunidade). Para isso, é fundamental o diálogo permanente e que o acompanhamento das ações e resultados das escolas seja feito coletivamente por todos e todas (MELLO, 1991 p. 7; CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013). Por acreditar que a gestão escolar tem competência para envolver a comunidade, provocar mudanças significativas na formação do aluno e, conseqüentemente, na comunidade de que ele faz parte, essa ação é fundamental para o crescimento dos gestores e para o reconhecimento da instituição como uma referência.

O desenvolvimento integral é um processo contínuo e permanente, que começa no nascimento do indivíduo, se estende por toda a vida e acontece em diferentes espaços: em casa, na escola, no território. Quanto mais complexas, diversificadas e qualificadas forem as interações a que um indivíduo tem acesso, mais rico será seu universo social e cultural e as conexões que ele será capaz de estabelecer, com suas possibilidades de inserção e intervenção social (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013). Por esse motivo, a Educação Integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013; CAVALIERE, 2010b).

Como profissional da educação, é preciso conhecer como surgiu e saber da implantação do conceito de educação chamada “Integral” e compreender as inovações das políticas públicas, que, com o passar do tempo, mudam o significado inicial do que era Educação Integral. Assim, é importante estudar os autores que exploram e introduziram em nosso país, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que buscavam fomentar ações voltadas para uma educação de qualidade.

Independentemente do tempo histórico e do conceito que se utiliza para a proposta, a escola passou a ser considerada um lugar onde possa acontecer a ampliação do tempo de permanência dos discentes, e, teoricamente, da ampliação do espaço escolar. Além disso, espaço para atividades que garantam que os estudantes tenham acesso à educação dita integral. Consideramos que é importante estabelecer aqui uma diferença nos conceitos de Educação Integral e educação em tempo integral.

Segundo Gonçalves (2006):

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de Educação Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Guará (2009, p. 71) compreende que

o conceito de Educação Integral (...) defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que ofereçam melhor opção de desenvolvimento integral, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação. Nesse sentido, (...) busca fundamentar as bases da Educação Integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança.

Diante do exposto, é possível perceber que a concepção de Educação Integral propõe a possibilidade da integralidade da pessoa humana, de modo a abarcar seu desenvolvimento global, garantindo assim condições de igualdade de uma aprendizagem de qualidade que possa acontecer em todos os espaços de convivência. Segundo Zanardi (2016 p.85), a educação em tempo integral é a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, não necessariamente utilizando o conceito de Educação Integral defendido por Gonçalves (2006). Nesse caso, a integração curricular pode ser desprezada.

Para Zanardi (2016 p.85), “a questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares”.

Posteriormente a alguns esforços para a implementação da Educação Integral, surgiu a questão que norteia este estudo, que busca verificar como se deu tal implementação em uma escola no interior de Minas Gerais, e seus desdobramentos. Para tanto, a pergunta que se coloca é a seguinte: **Como se deu o processo de implementação da Educação Integral na E.E.P. M.A.R.?**

O trabalho tem por objetivo geral investigar como vem se dando a implementação do programa de tempo integral na referida escola e analisar os fatores que o dificultaram na escola pesquisada. Como objetivos específicos, elegemos analisar como a equipe docente e

gestora compreendem e acolhem a proposta da Educação Integral em relação aos espaços e tempos do programa, além de propor um Plano de Ação Educacional que se configure em um instrumental de apoio para a gestão estabelecer e sistematizar estratégias que superem os desafios de implementação do Projeto Educação Integral na escola.

É importante salientar que existe uma grande diferença entre os conceitos de Educação Integral e de ampliação do tempo escolar. Para tanto, tratamos no primeiro capítulo do contexto histórico da implementação da Educação Integral no Brasil, apresentando as legislações que amparam essa política pública tanto na esfera nacional quanto na estadual. Em seguida, é exposto como o programa foi implementado no estado de Minas Gerais. Por último, é abordada a implementação do projeto nas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Diamantina, destacando a instituição em estudo.

Complementando, é feita a caracterização da escola, o envolvimento dos alunos, comunidade e professores com o projeto e os problemas estruturais, que surgiram a partir dessa política pública na comunidade escolar. Além disso, descrevo o caso de gestão, a partir dos marcos legais, com apresentação das evidências de que o problema de pesquisa existe, apresentando-o, assim como os objetivos da pesquisa e a justificativa para a sua realização, bem como a hipótese de que o fortalecimento da relação da escola com a comunidade e a formação continuada do professor contribuem para o desenvolvimento das ações da Educação Integral na escola.

No segundo capítulo, é apresentada a discussão sobre a Educação Integral como direito social, e o papel do Estado no desenvolvimento das diversas ações para garantir que esses direitos sejam alcançados. É analisado também o problema de pesquisa à luz do referencial teórico e dos dados coletados na pesquisa de campo. Com base nas discussões sobre políticas públicas, Educação Integral, tempo integral, ampliação de tempo/ espaço na escola serão apresentadas as reflexões teóricas da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento um Plano de Ação Escolar (PAE), que foi criado a partir das análises dos resultados de pesquisas já desenvolvidas e que podem ser adequadas à realidade local. O PIE tem como meta levar sugestões à Secretaria de Estado de Educação/MG (SEE/MG) para que o projeto possa ser aperfeiçoado.

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: AS PERSPECTIVAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a pesquisa no contexto histórico do projeto de Educação Integral no âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, acompanhada da legislação do projeto Novo Mais Educação. Assim, são elucidadas as diferenças entre Educação Integral e ampliação do tempo escolar. Então, tratamos do processo de implementação do programa no estado de Minas Gerais. Por último, serão abordadas as dificuldades de implementação do Novo Mais Educação nas escolas da SRE de Diamantina, destacando a escola em estudo.

A caracterização da escola, o envolvimento dos alunos, da comunidade e dos professores com o projeto e os problemas estruturais – que surgiram a partir dessa política pública na comunidade escolar –, juntamente com a gestão escolar, são marcos do problema. Em seguida, justificamos a realização deste trabalho levando em consideração a hipótese de que o fortalecimento da relação da escola com a comunidade e a formação continuada do professor contribuem para o desenvolvimento das ações da Educação Integral na escola.

1.1 A Trajetória da Educação Integral no Brasil: histórico das primeiras concepções à atualidade

Para compreender como o conceito de Educação Integral se desenvolveu no Brasil, é interessante conhecer o pensamento educacional nas décadas de 20 e 30 do século XX. A Educação Integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas. Essas correntes, autoritárias e etilistas, a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade (SEE-MG, 2007 p.6; CAVALIERE, 2010b p. 249).

Segundo Bomeny (2009), a renovação da educação no país foi elaborada por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, que defendia a concepção de educação escolar ampliada, a laicidade, o fortalecimento do ensino público e a complementaridade entre casa e escola. Anísio se destaca por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento da instituição (GOMES, 2018 p. 132; SEE-MG, 2007 p.6).

Anísio Teixeira preconizava uma Educação Integral influenciado pelo pensamento do filósofo americano John Dewey, que defendia a Escola Nova, uma proposta de educação que valorizasse as atividades do cotidiano, sintonizando a educação para a vida com a ampliação da jornada escolar em tempo e qualidade na então escola primária (AMARAL *et al*, 2013).

Esse movimento que, segundo Coelho (2009, p.90), propunha a criação de um sistema público educacional abrangente e de boa qualidade para o País, para estruturar uma escola de qualidade. Os ideais desse movimento chegaram ao Brasil na primeira metade do século XX, em meio a significativas transformações políticas, sociais e econômicas. Nesse interim, o escolanovismo defendia a educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Assim, todos teriam oportunidades de serem mais atuantes e democráticos, uma forma de igualar as oportunidades, em que a elite não seria a única com acesso à educação, pois seria abrangente e a conquista da expansão de direitos de oportunidades igualitárias perante a lei.

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de Educação Integral, os quais representavam diferentes projetos políticos (CAVALIERE, 2010b p. 250; SEE-MG, 2007).

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso que Anísio Teixeira trilhou como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles, a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (SEE-MG, 2007; CAVALIERE, 2010b p. 250).

Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do estado da Bahia, Anísio Teixeira realiza, em 1927, sua primeira viagem aos Estados Unidos. Podemos considerar esse momento como o determinante para a definição da orientação geral que imprimiria ao seu pensamento educacional. Nessa viagem, assiste a cursos na *Columbia University* e visita instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, volta aos Estados Unidos para aprofundar seus estudos com vistas ao diploma de *Master of Arts* da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira toma contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, as quais marcam fortemente sua formação e lhe dão as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto reformista para educação brasileira (SEE-MG, 2007).

Retornando ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo seu percurso como político e como intelectual, permaneceu fiel a essa visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira (SEE-MG, 2007).

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional é marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras chegadas ao Brasil por via de diferentes áreas de estudo e de diferentes autores, inicialmente europeus. Aquelas primeiras influências renovadoras vêm somar-se, ao final da década de 20, à americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador.

A crítica e a renovação são, portanto, os pontos de partida de sua ação. Foi durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da Educação Integral se desenvolveu, ganhando consistência teórica a partir do contato, principalmente por intermédio de Anísio Teixeira, com o pensamento pragmatista americano e com sentido político, enfrentando o fetichismo da alfabetização (SEE-MG, 2007; CAVALIERE, 2007; CAVALIERE, 2010b).

Entretanto, foi em 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como escola-parque em Salvador (BA), que remeteu, detalhou e concretizou finalmente a ideia. Afirma-se, na implantação do Centro, a profunda relação entre o prédio escolar e a qualidade do ensino na escola de horário integral.

O objetivo do CECR era oferecer uma Educação Integral, garantindo à criança alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, maior socialização, além da preparação para o mundo do trabalho e de discussões permanentes sobre cidadania e cultura colaborativa. Essa experiência baiana foi a primeira forma sistematizada de Educação Integral no Brasil (COELHO, 2009).

A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e, assim o aluno passava o dia inteiro no Complexo, onde também se alimentava e tomava banho. Esse centro abrigava crianças dos 7 aos 15 anos, divididas em grupos, inicialmente organizados pela idade. Prevvia-se a construção de residências para 5% do total das crianças que fossem reconhecidamente abandonadas e que ali viveram (EBOLI, 1983).

Segundo Cavaliere (2010b, p. 251), a solução dos prédios conjugados – as escolas-classe e as escolas-parque –, que garantiria a presença da criança na escola durante os dois turnos, aparece nos textos de Anísio Teixeira desde a década de 30, em seus planos para a educação do Distrito Federal onde existiriam escolas nucleares, sendo a criança obrigada a

frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionaria em dois turnos: no primeiro, a criança receberia em prédio adequado e econômico o ensino propriamente dito; no segundo, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, teria acesso à educação propriamente social, educação física, educação musical, educação sanitária, assistência alimentar e leitura em bibliotecas infantis e juvenis (CAVALIERE, 2010b). A proposta era de alternar atividades intelectuais com atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, ao longo de todo o dia. O principal objetivo das Escolas Parque era a oferta de uma Educação Integral, preocupados com a alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania

O CECR era composto por quatro escolas-classe, tinha capacidade para quatro mil alunos, que lá permaneciam de 7:30h às 16:30h. A escola-parque era composta pelos seguintes setores: pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação física, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo e almoxarifado; teatro de arena ao ar livre e setor artístico (COELHO, 2009).

Anísio Teixeira pretendia construir, ao todo, nove centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereciam às crianças um retrato da vida em sociedade. A implantação do CECR foi um momento de grande expectativa para o incansável espírito empreendedor de Anísio Teixeira. O projeto obteve grande destaque na imprensa baiana e recebeu críticas, em geral de oposicionistas, cuja tônica era a denúncia do estado precário em que se encontravam as demais escolas do estado. Recebeu também elogios, principalmente aos aspectos arquitetônicos e pedagógicos, vindos inclusive de organismos internacionais (BARROS, 2008; SEE-MG, 2007).

Em toda a obra de Anísio Teixeira, que percorre cinco décadas, poderíamos listar uma enorme quantidade de passagens que apresentam a defesa e a caracterização de uma escola de Educação Integral. As bases sobre as quais o autor formula sua concepção de Educação Integral são, resumidamente, o entendimento de que a educação é vida e não preparação para a vida, o entendimento de que as demais instituições sociais não possuíam mais parte de suas capacidades educativas, passava então para a escola essa incumbência, além disso, estavam em busca da escola verdadeiramente comum, isto é, democrática.

Dessa forma, Coelho (2009) expõe esse pensamento de Anísio Teixeira:

(...) que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto

civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

A concepção de Educação Integral de Anísio aprofundou-se com base no pensamento de Dewey no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey (SEE-MG, 2007).

Tanto na filosofia social de Dewey como em todo o pensamento de Anísio a questão da democracia é crucial. Anísio Teixeira considerava que somente a escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência. Após seu afastamento da vida política, na ditadura militar, sua proposta dos Centros Educacionais não logrou continuidade (SEE-MG, 2007).

Em 1960, na mesma perspectiva do CECR, Anísio Teixeira junto com Darcy Ribeiro e outros educadores brasileiros criam o Plano Humano do Distrito Federal. Com essa iniciativa, foi possível a criação da Universidade de Brasília (UNB) e do Plano para a Educação Básica, importantes marcos na discussão de uma agenda pública de educação.

A concepção de Educação Integral esteve esquecida por cerca de 20 anos. Nos anos 80 e 90, Darcy Ribeiro, dando concretude aos projetos idealizados décadas antes por Anísio Teixeira, criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público-CIEPs, no Rio de Janeiro, como uma espécie de ressurgimento da proposta de Anísio Teixeira (SEE-MG, 2007).

Para Darcy Ribeiro, a saída para reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades e funções que fossem além do ensino e da aprendizagem. Ele imaginava um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas diárias orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes. E, principalmente, um local para formar o cidadão crítico. A escola que Darcy defendia estava voltada para as crianças de classes populares, que muitas vezes só contariam com ela para se educar e crescer (SEE-MG, 2007).

Principalmente através de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que a Educação Integral adquire uma nova dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno (SEE-MG, 2007). Assim, essas experiências envolvendo as políticas de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil marcam o contexto educacional brasileiro numa perspectiva de busca

pela melhoria da qualidade das escolas, bem como referência para implementação de novos programas voltados para a Educação Integral no Brasil.

Em 1992, no governo Collor, foram criados os CIACs como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos CIEPs do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES e SANTOS, 2001).

O fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIACs. Para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) (MENEZES e SANTOS, 2001).

Nas últimas décadas, o Brasil tem buscado cada vez mais, através das legislações, emplacar políticas públicas com ações voltadas para a Educação Integral, com objetivo de fazer com que essa modalidade se torne um direito de todos os cidadãos, e que ela possa contribuir para fundamentar ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo.

A Constituição Federal contém três artigos que fazem referência à Educação Integral, mesmo não descrevendo explicitamente o conceito no texto. No artigo 205º da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade:

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

O artigo 206º traz no inciso VI a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, o que também dialoga diretamente com a Educação Integral, que se relaciona ao eixo fundamental das ações educativas, propondo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino e a garantia de padrão de qualidade. Assim, a educação é acessível a todas as crianças, independentemente de sua classe social. Até então, não era garantida a todos, apenas àqueles de classe social favorecida. Com a democratização da escola, o Estado passa a oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, garantindo uma educação de qualidade.

O artigo 227º afirma que dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação à criança, ao adolescente e ao jovem.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL,1988).

A Carta Magna reforça o direito ao acesso à educação mais uma vez, responsabilizando seus pais também por essa garantia. Pressupõe-se, assim, que a Constituição objetiva ações da Educação Integral positivada no princípio da equidade, diante de tamanha desigualdade social enfrentada pela sociedade ao longo dos anos. Dessa forma, fez-se necessário pensar políticas que pudessem garantir o disposto nesses artigos. A Educação Integral é considerada uma dessas políticas para minimizar tais desigualdades.

A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente, refere-se à Educação Integral em alguns artigos, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola. O artigo 53 traz como premissa que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que os prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e os qualifique para o mundo do trabalho. O estatuto também traz no artigo 59 o conceito de Educação Integral, quando menciona que os municípios, estados e união devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996, traz em sua composição os artigos 34 e 87 que dizem respeito à Educação Integral. O Artigo 2º da LDB aponta 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”. (BRASIL, 1996). Assim, também prevê uma educação que se envolva com os diversos setores da sociedade. Já o artigo 34 destaca: “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. ” (BRASIL, 1996). Assim, entende-se que a carga horária de apenas 4 horas, como era oferecido, não seria o suficiente para cumprir o que determina a legislação. Daí a necessidade de pensar na ampliação do tempo escolar no contraturno, ampliando também as condições de aprendizagem e formação mais ampla.

A Educação Integral se concretiza através do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, desde quando o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar (ZUCCHETTI, 2013, p. 1353). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi proposto pelo Governo Federal em 25 de abril de 2007, e definiu ações

para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação no país. Dentre as ações previstas no plano, está o “Mais Educação”, que propôs a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implicou também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. 99 85 02 687

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visando à melhoria da educação brasileira (foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007). Substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O plano teve como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica, sendo um complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União.

Assim, o FUNDEB contribuiu para implementação de ações da Educação Integral, bem como no avanço na legislação para tratar desse programa, como o Decreto nº 6.253/2007, que em seu artigo 4º considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. ” (BRASIL, 2007b).

Ainda em 2007, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e integra as ações do PDE como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa é uma estratégia em parceria com estados e municípios que busca promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, com possibilidade de acontecer em diferentes espaços, além da escola, e sob a coordenação da escola e dos professores. Ademais, o Mais Educação tem como público prioritário as escolas de baixo IDEB, situadas em regiões ou territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2013, p.4).

A ação passou a ser intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013, p.4). Essa estratégia

promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p.4).

Portanto, pretende-se um acréscimo de tempo que aqui pode ser entendido como ampliação e consolidação do direito educativo, em que mais tempo educativo na escola contribui para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p.4).

De acordo com Moll (2012, p. 131), o Programa Mais Educação foi implantado com intuito de responder à agenda da Educação Integral, tendo como tarefa essencial o “mapeamento das experiências de educação em tempo integral e ‘reavivamento’ da memória histórica nesse campo” e, conseqüentemente, intentar em uma “desnaturalização da escola em turnos” buscando novas formas operacionais para tornar realidade a Educação Integral. Assim, no contexto do Programa é adotada a estratégia da intersetorialidade do governo federal com o propósito de promover a ampliação “de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012, p. 132).

Dentre os objetivos do Mais Educação, conforme o artigo 3º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, pode-se mencionar:

- I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
- V – Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de Educação Integral (BRASIL, 2010b, p.1).

Outro avanço nesse sentido foi a aprovação, no dia 1º de julho de 2010, da portaria nº 873, prevendo financiamento para a implantação da Educação Integral. Com isso, foi possível ampliar os recursos para a educação básica e criar um financiamento específico para a implantação da escola de tempo integral. Nessa mesma época, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sob a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Em seu artigo 12, estabelece que “cabe aos sistemas educacionais definir o programa de tempo integral que pode ser turno e contraturno ou turno único, com jornada de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo”. (BRASIL, 2010c, p.4). Percebemos que o programa propõe objetivos de implantação tanto de políticas quanto de programas que viabilizem uma formação humana em diversas dimensões.

Moll (2012) pontua ainda que a Educação Integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as escolas-parque/escolas-classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco é a criação do Programa Mais Educação.

A Lei 13005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE, trata da Educação Integral na Meta 6, e diz respeito à oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. Além dessa meta, o PNE também prevê na meta de número 1 o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas DCN para a Educação Infantil.

Conforme afirma Moll (2014, p.372):

(...) o imenso desafio enfrentado no Brasil, sobretudo na última década, diz respeito à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa e ao aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade.

Nesse sentido, defende que esse desafio busca ser enfrentado pelo PNE, na amplitude de suas 20 metas e estratégias, contemplando todos os níveis e modalidades da educação básica, além da educação superior. Constitui parte desse desafio a desnaturalização do fracasso escolar, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola. Esses desafios apresentam-se como tarefas históricas, que se impõem aos corresponsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade.

Já o Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº.17/2007 e normatizado pelo Decreto 7.083/10, o programa teve como objetivo ampliar a permanência do aluno nas escolas e, como política indutora, favoreceu o aumento nas matrículas em tempo integral (INEP, 2014). Ao analisar a aplicabilidade das políticas públicas em educação, Cavaliere, indaga se seria esta, mais “uma política de gestão social da desigualdade e da segregação escolar do que uma política de luta contra as principais causas da desigualdade e da segregação escolar e os processos sociais e escolares que as produzem” CAVALIERE, 2014, p.156)? De acordo com a autora, alguns estudos apontam dificuldades no estímulo do Programa Mais Educação, devido à infraestrutura precária das escolas, falta de parcerias e equipamentos na escola.

Cavaliere discute as possibilidades de educação integral em tempo integral. Atualmente teríamos dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53)

O Programa Mais Educação está voltado para a segunda concepção. De acordo com o site do MEC, para participar do Mais Educação, as escolas públicas fazem a adesão por meio do site Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/interativo. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. Assim, conduz a ideia de prática de turno e contraturno que gera a possibilidade de união de saberes. Dessa forma, num turno estudam as matérias do currículo convencional, e, em outro turno, o aluno tem contato com atividades mais práticas e lúdicas. Neste modelo não há um currículo integral integrado, uma conversa entre os saberes. Mas sim, momentos em que os alunos têm acesso a aprendizagem mais valorizada pela sociedade e, em outro momento, se relacionam com saberes aos quais a sociedade não atribui o mesmo valor.

Apesar do Programa Mais Educação não ter sido uma política voltada para todos os alunos da escola, mas sim, para grupos específicos que tenham determinado perfil, trouxe um aporte de recursos e informações para que os municípios pudessem, posteriormente, organizar

e dinamizar suas próprias propostas de educação integral. E possibilitou um aumento das matrículas em tempo integral (INEP, 2016).

Para as escolas da rede estadual de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação disponibilizou o Documento Orientador – versão 3 em fevereiro de 2017, que orienta sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual.

Nesse ínterim, o referido Documento Orientador reforça sobre a promoção e o desenvolvimento integral do aluno, no sentido de que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens. O que assegura aos estudantes um tempo qualificado de vivência cultural é um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetivas, ética, estética, cultural, social e política. (SEE-MG, 2017, p. 04

Em 2015, não houve o repasse de verbas do programa, por isso a queda no número de matrículas. O programa corria o risco de ser descontinuado.

Quando em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da portaria nº 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação. Já na apresentação do programa, exposta no documento orientador, consta a ênfase que será dada ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas escolherão, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento. Dispostas da seguinte maneira:

- Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.
- Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:

- O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.
- O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.

- O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria apenas com 5 horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática.

Nessa proposta, percebe a aproximação do diálogo com o currículo do ensino regular, com intuito de preparar os estudantes com baixo desempenho em português e matemática para uma melhor participação nas avaliações externas, como a Prova Brasil, e, consequentemente melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) conforme consta no Caderno de Orientações Pedagógicas:

O Programa Novo Mais Educação (...) é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (Brasil, 2017 p.4)

A concepção está voltada apenas nesse aspecto da aprendizagem, sem considerar uma formação integral. Diferente do que era então proposto, a adição da palavra “novo” já corrobora com o discurso, já existente, de aumento do IDEB, na busca de ensino de qualidade.

A finalidade do Novo Programa está exposta no documento, Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas (2017):

- I. Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e,
- IV. Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, MEC/SEB, 2017, p.05)

De acordo com o documento, cada escola deverá emitir relatório periódicos, por meio do PDDE interativo, em que será realizado o monitoramento do programa.

Assim, o Programa Mais Educação, possibilitou, mesmo com dificuldades de implantação, o aumento da jornada escolar, ofertando oportunidades educativas diferenciadas,

numa tentativa de educação integral. Posterior a esse, o Programa Novo Mais Educação, aborda a discussão de possibilidade de priorizar as no ensino de Português e Matemática.

As terminologias relacionadas a essa modalidade educacional, como “Educação Integral” e “tempo integral”, precisam ser entendidas, uma vez que seus significados são diferentes. A oferta da Educação Integral não está ligada necessariamente ao fato de ampliação do tempo escolar. Ela adquiriu várias interpretações ao longo dos anos, sempre ligadas à formação humana do indivíduo. Para Coelho (2009), Educação Integral tem assumido outros significados, como princípios políticos filosóficos diversos de naturezas e práticas variadas, pois a proposta de uma política pública que busca a ampliação dos tempos escolares, assim como afirma Coelho, (2009 p.83) visa “... contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo”. Assim, a autora defende uma Educação Integral associada ao tempo integral, ou seja, um aumento de carga horária que permite o aluno permanecer mais tempo na escola.

Em contrapartida, Cavaliere (2007) defende que a Educação Integral pode acontecer fora da escola, sem necessidade de um horário integral. “Surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multisetorial de Educação Integral” (CAVALIERE, 2007 p.1029).

Cavaliere (2007) defende a ideia de que a descentralização da instituição escola pode agregar setores não governamentais preferencialmente, justificando o fato de que o Estado, isoladamente, seria incapaz de garantir a educação para o mundo contemporâneo. Podemos atribuir a essa ideia a incorporação da comunidade, já indicada no Mais Educação, juntamente com outras empresas voluntárias ou interessadas em promover a educação no Brasil.

Pode-se notar que o termo Educação Integral se refere às instituições de educação que possuem sua jornada escolar ampliada no contraturno e possibilitam novos conhecimentos aos estudantes, através de conteúdos que buscam alcançar uma formação mais integral do ser humano em todos os sentidos, ou seja, garantir o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Já o tempo integral não necessariamente garante essa formação, apenas amplia o tempo de estudo. Conforme destaca Cavaliere (2007, p.1016), a ampliação desse tempo diário de escola pode ser entendida e justificada por diversas formas: (a) visando melhores resultados, devido à maior exposição dos alunos às práticas e rotinas escolares; (b) adequação às novas condições da vida urbana e das famílias; (c) parte integrante da mudança na própria

concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Falar de Educação Integral em um país onde educação nunca foi prioridade é desafiar o realismo do nosso contexto nacional. Durante todo esse tempo, passando por todos os regimes com seus projetos, leis, constituições, mandos e desmandos, ainda não se ataram as veias abertas da educação ao longo da história do Brasil (ALVES, 2009 p. 84).

Em tese, a Educação Integral é representada por meio de um projeto educativo integrado, sintonizando as necessidades da vida, aliada às possibilidades e interesses dos estudantes. A proposta é que crianças, adolescentes e jovens sejam vistos como cidadãos de direito em todas as suas dimensões. Segundo o Ministério da Educação:

Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (BRASIL, 2018).

Segundo a SEE-MG (2017 p. 4), promover o desenvolvimento integral significa que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens. O que assegura aos estudantes um tempo qualificado de vivência cultural é um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetivas, ética, estética, cultural, social e política. Assim, aprender a se alimentar e a cuidar de seu corpo, bem como compreender e respeitar a diversidade são partes tão importantes quanto aprender a ler ou a contar. Aprender a circular na cidade de forma autônoma e acessar os diferentes espaços, para além dos muros da escola, também faz parte da aprendizagem (SEE-MG, 2017).

1.2 A Educação Integral em Minas: da concepção de aluno de Tempo Integral para a construção da Educação Integral Integrada

A proposta de educação em tempo integral em Minas Gerais surgiu em 2003, aliada ao Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), um programa da Secretaria de Educação, instituído pela Resolução SEE nº 416/2003, que viabilizou, entre outros projetos, o Projeto Aluno de Tempo Integral. Esse programa, além do intuito de atender prioritariamente as

crianças e adolescentes que viviam em área de grande vulnerabilidade social, tinha também como objetivo:

Tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender as necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo (SEE/MG, 2003, p.1).

Assim, em 2005, a SEE implementou o Projeto Aluno de Tempo Integral, desenvolvendo atividades artísticas e esportivas para os alunos no contraturno dentro da escola e em outros lugares parceiros, podendo ser executado poricineiros da própria comunidade. Em 2006, o EVCA já atendia cerca de 20 mil alunos do ensino fundamental, abrangendo 171 escolas do estado.

Em 2007, considerando a experiência do projeto Aluno de Tempo Integral, a SEE-MG lança o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), preferencialmente em regiões de grande vulnerabilidade social, com o objetivo geral de melhorar a aprendizagem do aluno por meio da ampliação da sua permanência diária na escola. Tem como objetivos específicos elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação – tendo em vista que o aluno terá, na extra turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências – e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos (SEE/MG, 2007 p. 11).

Em 2007, o projeto Escola em Tempo Integral destinava-se às escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e teve como proposta a ampliação da carga horária do aluno. Em um turno, era desenvolvido o currículo básico do ensino fundamental, compreendendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. Em outro, conforme projeto apresentado pela escola, eram realizadas atividades que ampliavam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com enriquecimento do currículo básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas (SEE/MG, 2007 p.11).

Para que a escola de tempo integral cumprisse seu papel com excelência garantindo qualidade na educação, fazia-se necessário oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, fosse no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno oportunidades de construir experiências ricas e significativas (SEE/MG, 2007 p. 11).

A ação pedagógica era organizada por projetos a partir de uma área ou tema de conhecimento como eixo para desenvolvimento de outras competências. Neste caso, o trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, entre outros, não eram temas transversais, mas constituíam projetos que aglutinavam conhecimentos e estabeleciam conexão com outras necessidades dos sujeitos. Partiu-se de uma metodologia participativa que englobava a vida prática comunitária, voltada para a solução de questões que inquietavam ou estimulavam a vida cotidiana e que, por isso mesmo, exerciam forte motivação e interesse (SEE/MG, 2007 p. 11).

Para tanto, conforme orientação da SEE, foi determinado que as oficinas fossem ministradas por professor regente, sendo alfabetizador e professor de educação física (MINAS GERAIS, 2007). As oficinas curriculares contemplavam atividades de linguagem e matemática; atividades artísticas, esportivas e motoras e atividades de formação pessoal e social. O Quadro 1 mostra a “Sugestão de Matriz Curricular”:

Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular

SUGESTÃO DE OFICINAS CURRICULARES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Hora da Leitura
		Experiência Matemática
		Informática Educacional
		Estudo Monitorado
		Oficina de Redação
		Jornalismo
		Alfabetização
	ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ESPORTIVAS E MOTORAS	Dança
		Artes Visuais
		Música
		Teatro
		Conhecimento Sobre o Corpo
		Esportes
		Jogos
	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Lutas
		Atividades Rítmicas
		Higiene e Formação de Hábitos
		Empreendedorismo Social
		Educação para o Trânsito
		Ética
		Orientação Sexual
		Cooperativismo
		Educação para a Paz
		Educação Ambiental
		Educação Patrimonial

Fonte: SEE/MG (2007, p. 14)

O PROETI foi gradativamente ampliado, e, em 2009, já alcançava um público de 105 mil alunos em 560 municípios do estado. De acordo com o manual do PROETI (2009), permanecia a ampliação do tempo na escola no contraturno, e as atividades poderiam acontecer em outros espaços além da escola, sendo realizadas e planejadas por docentes do quadro da escola.

Em 2012, foi apresentado novo formato do projeto, denominado Educação em Tempo Integral. As orientações acerca desse modelo foram publicadas em 2013. Teve como objetivo “ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola inclusive por meio de parcerias”. (MINAS GERAIS, 2013, p.4). O projeto ainda contemplava o mesmo público: “priorizar alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social”. (MINAS GERAIS, 2013, p.4).

Quadro 2 - Proposta de Carga Horária que o projeto propunha

CARGA HORÁRIA SEMANAL – MÓDULO DE 50 MINUTOS		
5 aulas semanais de Português	04:10	A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação Física.
5 aulas semanais de Matemática	04:10	
3 aulas de Educação Física	02:30	
3 aulas de Artes	02:30	
4 aulas de Estudos Monitorados	03:20	
10 aulas Formação Pessoal e Social	08:20	
Total	25:00	

Fonte: SEE/MG (2007, p.15)

Uma preocupação explícita do Projeto é contemplar uma melhoria da aprendizagem e do resultado escolar, pois era objetivo alcançar a ampliação da oferta de Educação Integral, visando à formação cidadã e à melhoria no desempenho escolar, proporcionando melhoria nos resultados dos indicadores educacionais. (MINAS GERAIS, 2013, p.04)

Quanto ao tempo e aos espaços escolares, o projeto permaneceu com a proposta de turno e contraturno, sendo um para as aulas do Ensino Regular e o outro para o desenvolvimento de oficinas na escola ou “em outros espaços, onde a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos”. (MINAS GERAIS, 2013, p.08). A partir daí o projeto vai tomando novo rumo e se assemelhando ao que propõe o Mais Educação do Governo Federal, que orienta que “o espaço físico não é determinante para a

oferta de Educação Integral” (BRASIL,2009, p.18). Portanto, a falta de sala de aula na escola não é motivo para não adesão.

Assim, o programa organiza a ampliação da educação em tempo integral, sendo um indutor para a agenda da Educação Integral nas escolas brasileiras. A ampliação da jornada escolar nas escolas públicas acontece por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde e da comunicação, educação científica e educação econômica. Nesse ínterim, o Mais Educação configura-se como o principal programa do governo federal para implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira com foco na ampliação da jornada escolar e na reorganização curricular

Em 2015, foi disponibilizado o primeiro Documento Orientador (versão preliminar), que apresentava as diretrizes a serem adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais que naquele ano desenvolveriam ações de Educação Integral. Essa era uma proposta que deveria ser aprimorada coletivamente durante o ano letivo, em parceria com a escola e a comunidade para a construção de uma educação pública e de qualidade.

Esse formato reforçou a necessidade de enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação mineira, através de uma transformação no ambiente escolar, por meio da ampliação da jornada diária para o mínimo de 7 horas, conforme o Programa Mais Educação/MEC, e da oferta de atividade diversificada. Tais ações buscaram, também, o propósito de reduzir o abandono escolar, estimular a permanência com êxito e reduzir a distorção idade e série. (MINAS GERAIS, 2015, p.1). A proposta vai ao encontro do PNE, que, na Meta 6, coloca a necessidade de: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p.14).

O Programa Novo Mais Educação – PNME ou Novo Mais Educação foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016. Foi uma estratégia do governo federal que objetivou

melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O Programa tem sido implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e

do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, p.3).

No final do ano letivo de 2016, a SEE/MG disponibilizou o Manual do Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 do Governo Federal, para que as escolas estaduais pudessem fazer adesão ao programa, para o ano de 2017 e poder contar também com o aporte financeiro, como subsídio para reforçar a aprendizagem dos alunos (pelo fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB). Assim também buscava atingir as Metas 6 e 7 do PNE, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas. (BRASIL, 2016, p.1).

Como estratégia educativa, o PNME

Possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar. Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola (BRASIL, 2016 p. 3 e 4).

Segundo o PNME, o articulador terá um papel essencialmente pedagógico. Sua principal função, como o próprio nome diz, é articular o processo educativo às ações do PNME que a escola desenvolverá (BRASIL, 2016, p.4). O articulador deve considerar sempre que o programa tem por finalidade contribuir para a:

- I. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e,
- IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola. Desta forma, o Novo Mais Educação é uma estratégia que necessariamente conduz a escola a se autoavaliar. Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais. Esse processo de autoavaliação deve necessariamente conduzir a escola a pensar e revisar metas em relação ao trabalho educativo como

um todo. Essas metas precisam ser negociadas com a toda a comunidade escolar (BRASIL, 2016, p.4).

Um diferencial do PNME é inserir a comunidade como uma das autoras das propostas que serão realizadas aos discentes, sendo ela

considerada como o coletivo formado por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral, uma vez envolvida na construção do Projeto Político Pedagógico, deverá acompanhar ativamente a construção e a viabilização do PNME compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, sempre que for solicitada, com o propósito de atingir os objetivos do Programa (BRASIL, 2016, p. 5).

As orientações do PNME ressaltam a importância da mobilização da comunidade escolar com reuniões ou assembleias em diversos segmentos, para que os objetivos do Programa sejam compreendidos, bem como seu funcionamento. Para tanto, a direção da escola, juntamente com a coordenação do Novo Mais Educação devem prestar esclarecimentos para as famílias em relação às atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2016, p.5).

Em relação à contribuição na alfabetização e letramento dos estudantes, à promoção da melhoria do desempenho escolar e à redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano, foram criados critérios que priorizam alguns grupos de estudantes, como:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2016 p.p. 5 e 6)

Quanto aos atores participantes do Programa, a Resolução CD/FNDE nº 5/2016 prevê a constituição de uma rede de pessoas que vão atuar no PNME em seu planejamento, na execução das atividades, no monitoramento e na avaliação das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, compõem o quadro de profissionais da Educação Integral (MINAS GERAIS, 2017, p. 17):

- a. Direção Escolar;
- b. Especialista de Educação Básica;
- c. Professores: Professor Orientador de Estudo e Professor de Oficinas;
- d. Professor Coordenador - para escolas com 4 (quatro) ou mais turmas em funcionamento no SIMADE;

- e. Auxiliar de Serviço de Educação Básica - ASB;
- f. Demais profissionais da escola.

Já no segundo semestre de 2017, foi publicado pela SEE/MG o Decreto 47.227, garantindo a implantação gradativa da Educação Integral e Integrada na rede pública de ensino do estado. Além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio teve 44 escolas com adesão à Educação Integral. Os objetivos são possibilitar a formação integral de crianças, jovens e adolescentes, ampliar a oferta de saberes, incluir os campos das artes, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para melhoria do desempenho escolar, fortalecer a Rede de Educação Profissional, garantir a proteção social e a formação para a cidadania e reduzir a evasão.

Resumidamente, para o governo de Minas Gerais, a política Estadual de Educação deve ser Integral e Integrada. Assim, deve ser considerada, primeiramente, como uma política educacional que deve envolver toda a escola, numa perspectiva educativa. As ações desenvolvidas no tempo ampliado, bem como os Programas Escola Aberta e Saúde na Escola, são ferramentas de potencialização dessa visão (MINAS GERAIS, 2017 p. 36).

A SEE é composta por Órgão Central, SRE e escolas. A articulação entre eles, nas suas diversas segmentações organizacionais e políticas desenvolvidas, é premissa essencial para a concretização desses ideais. É importante que se busquem novas parcerias e projetos, unindo esforços, reduzindo custos e possibilitando o atendimento a cada vez mais estudantes para que a Educação Integral seja vista sempre como direito (Minas Gerais, 2017 p.36).

Já em 2018, a SEE/MG lançou o documento “A Educação Integral Integrada no Ensino Fundamental de Minas Gerais – Organização e Funcionamento 2018”, um Documento Orientador das ações pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Nesse documento, a SEE/MG, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Coordenação Geral da Política Estadual de Educação Básica Integral e Integrada apresenta as diretrizes para o funcionamento das escolas estaduais que ofertariam a Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em 2018, considerando-se as diferenças territoriais e as necessidades de cada escola.

Nesse sentido, o referido documento procurou ampliar e qualificar a oferta da Educação Integral em outros espaços, como os Polos de Educação Integral e Integrada, e a Escola Polos de Educação Múltipla (POLEM) que foi implementada em 2017 como estratégia indutora da Política de Educação Básica Integral e Integrada, contribuindo para alcançar os objetivos de redução do abandono escolar, melhoria no desempenho escolar, fortalecimento da relação escola-comunidade e ampliação de tempos e espaços (Minas Gerais, 2018 p. 34).

O documento orientou também sobre Educação Integral e Integrada nas unidades socioeducativas de internação, apresentando a organização do atendimento educacional para os adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória. Por último, apresentou orientações para a Educação Integral e Integrada nas escolas do campo, nas escolas indígenas e nas escolas quilombolas.

1.3 A Educação de Tempo Integral na Regional de Diamantina

O projeto Tempo Integral, a partir de 2007, foi expandido para vários municípios das SREs, chegando à SRE de Diamantina no ano seguinte. Assim, dois inspetores escolares que foram capacitados em Belo Horizonte começaram a dar suporte e repassar as orientações às escolas selecionadas para a implementação do projeto.

Nos anos de 2012, 2013 e 2014, na SRE de Diamantina, a expansão da carga horária foi acontecendo de forma gradativa, como previsto nas diretrizes do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei **Estadual nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011**, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% dos alunos do Ensino Fundamental e 40% dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos.

Infelizmente, existe uma carência de dados em relação à implantação do PROETI na SRE Diamantina: em levantamento, foi realizada visita na SRE da cidade, onde foram fornecidos documentos de implantação do Programa; no ambiente virtual, foi levantada uma Dissertação de Mestrado intitulada “Projeto Escola de Tempo Integral como política pública em escolas de educação básica de Diamantina: mais tempo de uma outra educação? ”, de autoria de Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, que teve como objetivo principal investigar a trajetória de implantação do PROETI como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG e analisar se o “mais tempo” nestas escolas significava mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto. O período de estudo compreendeu o período de 2008 a 2016. Conclui-se que os projetos e programas relacionados à Educação Integral nas escolas pesquisadas estão em processo de implementação, mas ainda não estão consolidados conforme as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG. O tempo a mais nessas escolas, do PROETI ao PEI, ainda não significa mais tempo de uma outra educação, mas uma importante experiência da ampliação da jornada de permanência diária dos alunos, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por esses projetos.

No ano de 2015, a Secretaria de Educação realizou uma tentativa de parceria com outros espaços educativos, com o lançamento da proposta dos Polos de Educação Integral, a fim de ampliar e diversificar as atividades da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais. A proposta desses Polos, SEE/MG “é materializar a concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral e a formação cidadão dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2017). Atualmente, existem no estado oito polos em funcionamento, com previsão de mais sete em fase de implementação. Além da Fundação Helena Antipoff, a SEE mantém, em Belo Horizonte, parceria com o Plug Minas e a Fundação Caio Martins (Fucam), que possui seis polos espalhados pelos municípios de Esmeraldas, Januária, Riachinho, São Francisco, Juvenília e Buritizeiro. Estão em processo de implementação os polos do Centro Mineiro de Referência em Resíduos, o do estádio do Mineirinho, da Associação das Obras Pavonianas de Assistência de Belo Horizonte e Pouso Alegre, além de outras experiências em Mariana, Passos, Curvelo e Teófilo Otoni. No ano de 2016, os polos atenderam, em todo o estado, mais de 2.100 estudantes de 30 escolas. (AGÊNCIA MINAS, 2017).

Em março de 2016, reuniram-se um representante de cada SRE para debater o papel das Secretarias na construção da Política Estadual de Educação Integral e Integrada. Visando fortalecer o debate realizado e potencializar a construção regional acerca da Política, destacamos abaixo as principais funções dos coordenadores da Educação Integral nas regionais (MINAS GERAIS, 2017 p. 34 e 35):

- Buscar e articular parcerias com outras instituições públicas ou privadas no território;
- Orientar e monitorar as escolas no processo de adesão da Política, escolha dos macrocampos e oficinas, número de estudantes, currículo;
- Realizar os registros no SIMADE conforme orientações;
- Responder às demandas estabelecidas pela SEE/MG como: preenchimento de planilhas, formulários, informações diversas a respeito da Política;
- 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;
- Responder às solicitações da Equipe de Educação Integral/SEE e encaminhamento dos pedidos das escolas à SEE/MG;
- Estabelecer relações para implementação da Política Estadual de Educação Integral e Integrada entre os setores de Pessoal, Inspeção Escolar e Financeiro da SRE;
- Ser um elo entre Escola-SRE-SEE, visando sanar as dúvidas surgidas e atender às escolas em suas solicitações;
- Dialogar e se informar frente as orientações e normativas encaminhadas pela SEE-MG;
- Repassar orientações e informações às escolas e à equipe da SRE (Analistas Educacionais e Inspetores Escolares);
- Enviar orientações e material pedagógico/oficinas aos professores e EEB – Especialista em Educação Básica;

- Repassar as orientações da SEE/MG à equipe de inspetores e analistas da SRE;
- Capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE (analistas educacionais e inspetores escolares nas Ações de Educação Integral); orientar gestores, especialistas, professores comunitários e monitores de oficina na implementação da política pública de Educação Integral, conforme resolução e documento orientador vigentes;
- Orientar os profissionais das escolas com relação ao trabalho nas oficinas com projeto, sequência didática, ludicidade, pesquisa, formação de hábitos, ecologia, empreendedorismo, ação social, alimentação escolar, etc.;
- Apresentar e divulgar a Política de Educação Integral e Integrada pelo site da SRE, e através de Encontros e Fórum de Diretores;
- Monitorar o planejamento dos professores e coordenadores da Educação Integral;
- Orientar quanto aos recursos do PDDE recebidos e gastos pelas escolas;
- Orientar às escolas quanto a importância dos registros (portfólios, fotos, etc.) para sistematização do trabalho executado e para compartilhamento de experiência.
- Orientar os professores e ASB sobre o cardápio e posturas de estudantes durante o almoço;
- Acompanhar as ações do Programa Escola Aberta e do Programa Saúde na Escola;
- Receber, analisar e aprovar quadros de horários da EI de cada escola, lembrando que nossa concepção dessa modalidade de ensino não se restringe aos referidos quadros;
- Acompanhar a execução do plano de trabalho de cada escola;
- Analisar a Matriz Curricular e o horário dos módulos junto ao Inspetor Escolar;
- Monitorar o preenchimento do PDDE Interativo;
- Distribuir para os colegas Analistas e Inspetoras as atividades escolhidas por cada escola para que possam acompanhar em monitoramento mensal

Nesse contexto de mobilização regional para fortalecimento e implementação dessa política pública de Educação Integral, percebemos que, através das Regionais, a gestão educacional mineira procurava definir profissionais que possuísem perfil e compreensão da Política de Educação Integral e Integrada, bem como metodologias e atividades diferenciadas com objetivo de desenvolver um trabalho com resultados significativos na Educação Integral e Integrada. Assim, para atuar na Educação Integral e Integrada outros quesitos também eram pontuados pela SEE/MG para atender a necessidade do programa:

- (i) Receptivos
 - (ii) Dinâmicos
 - (iii) Abertos para o desenvolvimento de relações interpessoais e profissionais que favoreçam o trabalho coletivo com toda a equipe da escola
 - (iv) Ter facilidade para produzir textos e elaborar relatórios
 - (v) Criativos
 - (vi) Ter disponibilidade para conhecer a comunidade na qual atuará
- (Minas Gerais, 2018, p. 22)

Assim, essa proposta de Educação Integral Integrada conseguiu trazer novas possibilidades para melhor atendimento da proposta. Além disso, essas orientações estaduais também se aproximaram mais das diretrizes do Programa Mais Educação, orientando-se para um caminho com um número maior de atividades a serem

desenvolvidas. Com isso, a equipe da SRE passa a ter também responsabilidades de oferecer suporte às escolas como um apoio para a prática educativa da Educação Integral Integrada.

1.3.1 O contexto escolar analisado: uma escola do interior de Minas Gerais.

Nesta seção, apresentamos uma contextualização da escola pesquisada para melhor entendimento do espaço em que se deu o estudo. Desse modo, essa pesquisa procurou apontar as possíveis dificuldades de implementação da Educação Integral nos últimos três anos na escola. A Escola Estadual Professora Maria Amélia Ribeiro está situada no interior de Minas Gerais, em um distrito do Município de Conceição do Mato Dentro, o mais populoso dentre eles, com cerca de 1000 habitantes segundo o cartório do distrito.

Figura 1 - Localização Geográfica do Distrito de Santo Antônio do Norte (Tapera)



Fonte: Google Maps (2018).

Estima-se que a escola exista há mais de 200 anos, e reconhece-se que durante este período recebeu quatro nomes: “Escolas combinadas de Santo Antônio do Norte”, “Escola Distrital de Santo Antônio do Norte”, “Escola Estadual de Santo Antônio do Norte”, e, por fim, em documentação oficial, foi inaugurada no dia 8 de novembro do ano de 1970 passando a chamar-se Escola Estadual Professora Maria Amélia Ribeiro (EEPMAR), uma homenagem a uma professora que se dedicou à tarefa do magistério na referida escola. Inicialmente, a instituição foi destinada ao ensino primário.

A EEPMAR possui um prédio com cinco salas de aula, uma sala de informática que também funciona como sala de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de secretaria que funciona juntamente com a diretoria, um pátio pequeno, quatro banheiros,

sendo dois masculinos e dois femininos para alunos e professores, uma cozinha pequena com dispensa para alimento, um depósito e uma quadra de cimento, que não possui cobertura. Podemos observar que na estrutura física a Escola possui algumas carências, além de não possuir banheiro para funcionários, sala para direção e supervisão, uma sala isolada para atividades de informática, cozinha e refeitório com estrutura adequada para fazer a merenda servida aos alunos e funcionários nos horários do lanche, do recreio e do almoço para o período integral. Além disso, não possui uma área destinada a uma horta escolar, espaço que consideramos de fundamental importância para o sustento alimentar, que compete à escola garantir, e desenvolvimento de atividades e projetos com os alunos.

Podemos considerar que o espaço estrutural da escola ainda pode ser considerado pequeno para o número de alunos. As salas de aula precisam de pintura e iluminação adequada, e há a necessidade de uma brinquedoteca, espaço para atividades teatrais, sala de vídeo, som e internet de qualidade.

Atualmente, a EEPMAR atende alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, com um total de 225 alunos na modalidade de ensino regular. Esses são filhos de funcionários públicos, privados, autônomos, comerciantes e trabalhadores rurais, residentes de dois distritos de Conceição do Mato Dentro, distantes 9 quilômetros um do outro, localizados a 35 e 44 quilômetros, respectivamente, de Conceição do Mato Dentro.

Esses levantamentos foram obtidos considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais, que permitem criar o Índice Socioeconômico dos Alunos (ISE), medida utilizada para representar numericamente a situação dos alunos e de seus familiares em relação à posse de bens materiais e culturais e à escolaridade dos pais. A escola está na categoria de Baixo ISE, numa escala que vai de baixo a médio-baixa, médio-alta e alta. (PROEB, 2015)

Considerando o baixo ISE apresentado pela escola como uma ferramenta que auxilia na compreensão e explicação dos resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência em larga escala, destaca-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 5,7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2011) e 3,6 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (INEP, 2013).

Atualmente, o corpo docente é composto por 23 professores, sendo que 10 possuem dois cargos na escola. Além deles, possui uma coordenadora para a Educação Integral, uma supervisora, uma vice-diretora e uma diretora, que no momento exerce a função de gestora da escola (desde 2016) e é a responsável por esta pesquisa. Destes, quatro são professores efetivos, sendo que apenas um deles está atuando na Educação Integral. Em um momento,

exerce a função de professora de Educação Integral, e em outro turno exerce a função de vice-diretora.

1.4 A Implementação da Educação Integral na escola.

Conhecer a implementação de uma política pública de educação no interior de uma escola pressupõe saber sobre as questões que envolvem os desafios de sua aplicabilidade na prática. Conhecer como foi o processo é essencial para os relatos desse estudo.

Analisando os documentos normativos da escola em estudo, percebemos que o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola norteia todo o trabalho pedagógico da instituição. A última atualização desse documento foi em 2016, sendo aprovado pela regional no mesmo ano. O PPP aborda a Educação Integral na seção “Níveis de ensino e modalidade de ensino oferecidos”, destacando como missão: “promover a formação integral do educado envolvendo escola e comunidade. (EEPMAR, 2016, p.6)

Além disso, o documento pontua atividades e projetos educativos que contribuem com o processo ensino-aprendizagem. Outro foco destacado no PPP diz respeito ao fato de que o alcance das metas propostas está ligado ao comprometimento de todos para oferecer um ensino de qualidade que transforma a vida dos educandos. Assim, o referido PPP procura enfatizar a proposta legislativa da Educação Integral, de ampliação das oportunidades educativas dos alunos, que busca a formação de novas aprendizagens em diferentes espaços e por mais tempo na escola.

Com ideias de abarcar a Educação Integral já em 2014, a equipe da escola vinha discutindo em reuniões com a comunidade a importância do programa para a escola e seu entorno. Assim, foi solicitada à SEE/ MG, através da SRE/Diamantina, autorização para o funcionamento de duas turmas da Educação Integral, solicitação feita no Plano de Atendimento para o ano seguinte. No entanto, a solicitação só foi autorizada no final do primeiro semestre letivo.

Assim, a Educação Integral foi implementada na instituição em agosto de 2015. Contava com duas turmas e 54 alunos, sendo uma turma para atender os alunos de 1º ao 5º ano e, a outra, para os alunos do 6º e 7º anos. O espaço para o funcionamento das atividades do Integral foi o da Associação Local: os alunos eram acompanhados pelosicineiros da Educação Integral até o espaço físico da associação para a realização das oficinas.

As atividades do Integral tiveram início em 06 de junho de 2016. A oferta foi ampliada de 54 para 123 alunos, distribuídos em quatro turmas: uma atendendo alunos do 1º e 2º anos, uma para o 3º, 4º e 5º anos, outra para o 6º ano e uma para os alunos do 7º ano.

Quadro 3 - Distribuição das turmas em 2016

Turmas	Ano de escolaridade	Turno de funcionamento	Nº de alunos
A	1º, 2º e 3º	Manhã	36
B	4º e 5º	Manhã	25
C	6º	Manhã	29
D	7º	Manhã	33
TOTAL	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	Manhã	123

Fonte: Simade EEPMAR. – elaboração própria.

Com a ampliação das turmas, foi possível atender o 7º ano, totalizando quatro turmas no ano de 2016. O Quadro 4 mostra as oficinas no ano de 2016.

Quadro 4 - Oficinas oferecidas em 2016

MACROCAMPO	OFICINA	PROFESSOR
Comunicação, uso de mídias digital e tecnológica	Jornal Escolar	Professor 1
Educação Ambiental	Água e Energia	Professor 2
Cultura, artes e educação patrimonial	Dança e Teatro	Professor 3
Esporte e lazer	Esporte e Lazer	Professor 4
Acompanhamento Pedagógico	Língua Portuguesa	Professor 5
TOTAL	5 OFICINAS	6 PROFESSORES

Fonte: Simade EEPMAR. – elaboração própria.

Com o oferecimento das oficinas, foi possível um total de 120 aulas no ano de 2016.

Quadro 5 - Número de Aulas por mês em 2016

PERÍODO	Nº AULAS/MÊS
Junho (Início em 06/06/2016)	16 aulas
Julho	11 aulas
Agosto	23 aulas
Setembro	22 aulas
Outubro	18 aulas
Novembro	20 aulas
Dezembro	10 aulas
TOTAL	120 aulas/Ano 2016

Fonte: Simade EEPMAR. – elaboração própria.

No ano de 2017, o número de oficinas foi ampliado de cinco para seis. O número de professores, coordenadores e apoio também aumentou para atender a demanda de acordo com o planejamento realizado pela direção, assim como o número de alunos, passando de 123 em 2016 para 128 em 2017.

Quadro 6 - Oficinas oferecidas em 2017

ÁREA DE ABRANGÊNCIA	OFICINA	PROFESSOR	AULAS POR SEMANA
Acompanhamento pedagógico	Língua Portuguesa e Matemática	Professor 1, Professor 2 e Professor 3	5/5
Esporte e lazer	Futebol	Professor 4	4
Cultura, artes e educação patrimonial	Dança Capoeira e Música	Professor 5	3
Cultura, artes e educação patrimonial	Desenho Artístico	Professor 6	3
Comunicação, uso de mídias digital e tecnológica	Jornal Escolar	Professor 7	3
Comunicação, uso de mídias digital e tecnológica	História em Quadrinhos	Professor 8	2
TOTAL	6 OFICINAS	8 PROFESSORES	25 AULAS/Semana

Fonte: Simade EEPMAR – elaboração própria.

Para atender essa demanda do ano em curso, a escola contou com oito profissionais, que foram distribuídos da seguinte forma: um coordenador da Educação Integral, sete professores, sendo dois para Acompanhamento Pedagógico e seisicineiros. No ano de

2017, permaneceram quatro turmas para Educação Integral, com funcionamento durante as manhãs, totalizando 128 alunos atendidos.

Quadro 7 - Distribuição das turmas em 2017

Turmas	Ano de escolaridade	Turno de funcionamento	Nº de alunos
A	1º e 2º	Manhã	25
B	3º, 4º e 5º	Manhã	34
C	6º	Manhã	25
D	7º	Manhã	44
TOTAL	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º	Manhã	128

Fonte: Simade EEPMAR – elaboração própria.

As turmas foram divididas em A, B, C e D. A turma A atendia o 1º e 2º ano, a turma B atendia o 3º, 4º e 5º ano, a turma C atendia o 6º ano e a turma D atendia o 7º.

Quadro 8 - Número de Aulas por mês em 2017

PERÍODO	Nº AULAS/ MÊS
Abril (Início em 17/04/2017)	10 aulas
Maio	23 aulas
Junho	21 aulas
Julho	15 aulas
Agosto	24 aulas
Setembro	20 aulas
Outubro	21 aulas
Novembro	20 aulas
Dezembro (Término 15/12/2017)	10 aulas
TOTAL	164 AULAS

Fonte: Simade EEPMAR – elaboração própria.

No ano de 2017, foram ministradas 164 aulas, com início em 17/04/2017 e término em 15/12/2017. Já em 2018, além das modalidades e níveis de ensino regular mencionados, a escola continuou desenvolvendo a Educação Integral e Integrada, do Programa Novo Mais Educação, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em tempo integral na escola.

Quadro 9 - Oficinas oferecidas em 2018

ÁREA DE ABRANGÊNCIA	OFICINA	PROFESSOR
Acompanhamento pedagógico	Língua Portuguesa e Matemática	Professor 1, Professor 2
Esporte e lazer	Futebol	Professor 3
Cultura, artes e educação patrimonial	Dança	Professor 4, Professor 5
Meio ambiente	Educação Ambiental	Professor 6, Professor 7
TOTAL	4 Oficinas	7 Professores

Fonte: Simade EEPMAR. – elaboração própria.

Além das oficinas, acontece também a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura e lazer (BRASIL, 2016, p.3).

Em 2018, o programa visou a ampliação da jornada escolar, sendo que as oficinas desenvolvidas foram dança, futebol, meio-ambiente e as atividades de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática. Para o funcionamento da Educação Integral em 2018, havia sete profissionais, dentre eles professores, uma coordenadora e 107 alunos.

Quadro 10 - Distribuição das turmas em 2018

Turmas	Ano de escolaridade	Turno de funcionamento	Nº de alunos
A	1º e 2º	Manhã	25
B	3º e 4º	Manhã	28
C	5º e 6º	Manhã	25
D	7º e 8º	Tarde	29
TOTAL	Todas as turmas	Manhã e Tarde	107

Fonte: Simade EEPMAR– elaboração própria.

Permaneceram quatro turmas em 2018 (A, B, C e D), abrangendo o Ensino Fundamental I e II do 1º ao 8º ano. Devido aos problemas físico-estruturais que a escola enfrenta, não foi possível ampliação para atender o 9º ano. O número total de alunos atendidos em 2018 foi de 107 nos turnos da manhã e à tarde, para o 7º e 8º ano.

A seguir, apresentamos um quadro referente às taxas de abandono das atividades da Educação Integral desde o ano de 2015 até 2017. O ano de 2018 foi excluído por não ter sido finalizado até o término desta pesquisa.

Quadro 11 - Taxa de abandono das atividades do PME

Ano	Número de alunos no início das atividades	Número de alunos no fim das atividades	Taxa de abandono (%)
2015	54	44	16%
2016	125	90	28%
2017	125	88	29,6%
2018	107		

Fonte: Simade EEPMAR – elaboração própria.

Ainda que pareça muito, há carência de profissionais para turmas tão grandes e que requerem atenção imediata e integral dos nossos alunos, assim como para atividades como higiene bucal, acompanhamento dos alunos durante idas aos banheiros, horário da refeição, intervalo de almoço, apoio dentro de sala de aula etc. São exemplos de que ainda é necessário aumentar o número de profissionais que atuam na escola. Porém, os recursos ainda são insuficientes para arcar com tamanha responsabilidade e critérios para admissão de novos alunos, atividades e profissionais. Contudo, com muita boa vontade e dedicação, nossa escola vem vencendo imensos obstáculos, entraves e muitas vezes suporta situações inaceitáveis que não dependem de nossos esforços para solucioná-las. Rogamos por soluções e dias melhores, com gestões comprometidas com o dinheiro público para que possamos desenvolver com muito mais êxito nossas atividades.

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

Para isso, ele está dividido em três seções: os aspectos metodológicos da pesquisa, a reflexão teórica e por último a apresentação do caso e a análise dos dados.

2. - ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA

Neste capítulo, será apresentada uma discussão teórica, o percurso de realização da pesquisa e uma análise dos dados da pesquisa de campo do caso descrito no capítulo anterior, e seus desdobramentos. Para isso, ele está dividido em três seções: os aspectos metodológicos da pesquisa, a reflexão teórica e por último a apresentação do caso e a análise dos dados.

A análise se desenvolveu em quatro eixos: (i) a concepção de Educação Integral dos sujeitos participantes do programa, (ii) a organização do currículo e gestão escolar, (iii) o espaço físico da comunidade e (iv) as dificuldades financeiras. Isso se deu com o intuito de fornecer mais subsídios para a formulação do PAE.

Na metodologia, é discutida a pesquisa de campo, são apresentados os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e a forma como foram empregados. Nesse sentido, sobre a metodologia da pesquisa, Demo (1981, p.7) afirma: é “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Assim, foram aplicados questionários aos professores e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora da Educação Integral na escola.

Na discussão teórica, são apresentadas as ideias e principais movimentos educacionais que tiveram influências na concepção de Educação Integral no Brasil e na perspectiva que embasa a Proposta de Educação Integral presente no Programa Mais Educação. Para essa fundamentação teórica, consideramos os conceitos de estudiosos sobre o tema, tais como Ana Maria Villela Cavaliere (2007, 2010a, 2010b), Jaqueline Moll (2010, 2012), Isa Maria F. Guará (2009) e Miguel Arroyo (2015), entre outros, que possuem trabalhos de pesquisa sobre educação em tempo integral. Essas ideias corroboram a discussão sobre a implementação da Educação Integral, objeto de estudo nessa dissertação.

Na terceira parte, são apresentados os dados da pesquisa de campo, bem como sua análise por meio de uma reflexão com base nos argumentos teóricos aqui expostos, com objetivo de responder à questão que norteia este trabalho: **“Como se deu o processo de implementação da Educação Integral na E.E.P. M.A.R?”**

2.1 Reflexão Teórica da Educação Integral

Nesta seção, abordaremos o projeto de Educação Integral que é considerado pelo Ministério da Educação, direcionado pelo Programa Novo Mais Educação em Minas Gerais. Para tanto, inicialmente será considerada uma pesquisa bibliográfica para melhor entendimento dessa política pública educacional e a sua implementação, à luz de autores que são referência e que perpassaram a pesquisa de campo. Perceber quais os entendimentos já consolidados por seus atores no âmbito escolar, na prática da política nesse espaço, é algo necessário nesta dissertação.

Autores como Ana Maria Villela Cavaliere (2007, 2010a, 2010b), Jaqueline Moll (2010, 2012), Isa Maria F. Guará (2009) e Miguel Arroyo (2015), entre outros, que possuem trabalhos de pesquisa sobre educação em tempo integral e diferentes concepções de tempo integral construídas e discutidas no Brasil nos últimos anos, são referenciados neste trabalho com intuito de analisar a implementação da Educação Integral nas escolas mineiras, especialmente na escola que foi campo desta pesquisa. Assim, também pretendemos verificar a contribuição do Programa Mais Educação do governo federal para a expansão da Educação Integral em Minas Gerais.

Sabendo que o tema referente à Educação Integral é extenso e que muitas vertentes poderiam ser seguidas para abordá-lo, será considerado o conceito de “educação como reconstrução da experiência” baseado no contexto pragmatista da corrente filosófica de John Dewey¹ (CAVALIERE, 2002, p. 248). Para organizar a parte teórica deste estudo, dividimos o referencial teórico em eixos: primeiramente, será abordada a concepção de Educação Integral e suas prerrogativas; em um segundo tópico, trataremos da organização do currículo e da gestão escolar; no terceiro, espaço físico da escola e da comunidade como pré-requisitos para a implantação da Educação Integral, e por último as dificuldades financeiras para financiamento do programa.

¹John Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Doutorou-se na Universidade Johns Hopkins com um estudo a respeito da psicologia em Kant. Iniciou sua carreira universitária na Universidade de Michigan, onde se integrou às atividades ali desenvolvidas de apoio à formação dos professores secundários. É nesse período que, juntamente com outros autores, funda o movimento pragmatista. Em 1894, ingressa na Universidade de Chicago, onde cria uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos. Em 1904, afasta-se de Chicago e ingressa em Colúmbia, dedicando-se a partir daí, principalmente, a estudos na área epistemológica. Morre em 1952.(CAVALIERE, 2002).

2.1.1 Considerações sobre as concepções da Educação Integral

As escolas-parques de Anísio Teixeira e os CIEP's de Darcy Ribeiro foram práticas educacionais que perceberam a Educação Integral pública como um enfrentamento das desigualdades sociais, das distâncias entre os setores sociais mais carentes e os mais privilegiados economicamente. Nesse sentido, o projeto dos CIEPs possibilitava, além dos saberes pedagógicos, uma melhoria de vida, com acesso à assistência, à saúde física e mental da criança e de sua família, segurança alimentar e nutricional, ensino de artes e cuidado comunitário, associados à instrução e à socialização escolar. Nesse espaço, as crianças tinham oportunidades de socialização através de diversas atividades para contribuir com o seu pleno desenvolvimento.

Segundo Cavaliere (2005):

Na proposta administrativa e pedagógica dos CIEPs, (...) apareceu integrado a uma nova concepção de organização escolar e a uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade. Portanto, a criação das escolas de tempo integral, que concentrou grande parte da ação do governo do estado na área da educação, não vinha, em si mesma, responder a uma demanda explícita da população ou da categoria de professores por essas escolas específicas. (...) O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. (CAVALIERE, 2005)

Sob essa perspectiva, percebemos que a proposta dos CIEPs foi fortemente influenciada pelos projetos desenvolvidos por Anísio Teixeira, que defendia uma escola que contribuísse para uma melhoria de vida dos alunos como um todo, fortemente influenciado pelos ideais da escola-parque, com intuito de retirar as crianças carentes das ruas retomando princípios educacionais defendidos por Anísio Teixeira. Para ele, era fundamental defender o progresso individual do aluno, que ele aprendesse, além da leitura, escrita e matemática, os cuidados com a higiene, indagação e crítica, meditação e conhecimento.

Esse debate evoluiu com o passar do tempo e percebeu-se que o necessário era a reformulação de como se dava o processo educacional, não bastando apenas aumentar o tempo de permanência para resolver os problemas decorrentes da má formação educacional da população brasileira, e sim reestruturar a concepção de educação (Camargo e Souza, 2017).

Pensando no conceito de Educação Integral, segundo Cavaliere (2010a), a Educação Integral é uma:

ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (CAVALIERE, 2010a).

A abordagem de Arroyo (2015) diz que:

na verdade, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que eu defendo: o sentido de que a escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos (ARROYO, 2015).

Querendo o melhor para os alunos da EEPMAR, campo de nossa investigação, buscamos a implementação da Educação Integral visando contribuir na formação dos alunos, de forma condizente com o conceito utilizado por Camargo e Souza (2017): “a Educação Integral possibilita, graças a suas perspectivas, a formação de seres humanos mais éticos, agentes conscientes do processo de construção de um mundo melhor, através do enfoque de formação de valores e afirmação da cultura de paz”.

A intenção é que a escola consiga perceber a Educação Integral não somente como ampliação de tempo, mas que possa concebê-la como uma formação humana dos alunos durante esse tempo estendido. A Educação Integral é um processo que permite ao indivíduo um olhar humanizado ao longo do tempo, pois não nascemos prontos (ARROYO, 2015). Ademais, a escola é o lugar para garantir não só a ampliação da sua jornada, mas também garantir a formação humana em seu espaço.

Para Arroyo (2015), a LDB traz consigo a concepção de Educação Integral em que “a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento humano dos educandos”. Assim, entende o PME como tendo o papel de possibilitar à escola uma nova proposta de educação pautada numa formação humanizada. Segundo ele,

O próprio Programa Mais Educação não queria apenas mais tempo na escola, mas que toda criança na escola fosse tratada como gente, respeitada em sua integralidade e trabalhada em sua integralidade. A expressão “Mais Educação” confrontava-se com uma escola que não educa, que apenas ensina. O termo “Mais Educação” é para se contrapor à ideia de uma escola só para ler e escrever na idade certa – e está bom. Não. As crianças populares têm direito à educação plena, a “mais”. Tem que ser “mais”. (ARROYO, 2015, s/p)

A criação do PME, como descrito, veio como uma possibilidade de construção da agenda para a Educação Integral pública, e apresenta, desde então, as tarefas de mapear as experiências existentes, reavivar a memória histórica e incentivar a construção de um *modus operandi*. O programa foi implementado em escolas com baixo IDEB para, assim, agir nas comunidades possivelmente mais carentes.

O Mais Educação empenhou-se na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação, constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltados para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. Por outro lado, o compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção (BRASIL, 2009 p. 5). Constatava-se a necessidade, para se desenvolver uma educação de qualidade, da valorização da unidade escolar e do professor, e de se efetuar a interação da escola com a sociedade, possibilitando a todos o desenvolvimento de suas potencialidades (TEIXEIRA, 2009).

Nesse sentido, a Educação Integral representa a base do PME, pois defende a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Reforçam a importância da Educação Integral os princípios defendidos pelo Decreto nº 7.083/2010, que afirma:

(...) os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Portanto, a Educação Integral valoriza a formação integral dos indivíduos, além de considerar sua convivência na sociedade com uma política que vai além do aumento de permanência e tempo escola. Torna-se, portanto, fundamental na busca das dimensões afetiva, cultural, social e política, além da cognitiva.

Levando em consideração o estudo de Isa Maria F. R. Guará, em seu texto “Educação Integral e Tempo Integral Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”, percebemos que traz um conceito de Educação Integral amparado na

legislação brasileira, como recurso legal, que assegura sua aplicabilidade no campo educacional e em outras áreas da política social, como garantia de proteção e suprimento das necessidades sociais das crianças e adolescentes que são atendidos pela Educação Integral. Nesse ínterim, Guará menciona que:

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

Guará (2009) ainda expõe que “A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania”. Consideramos, aqui, a Educação Integral como forma de equidade e proteção para os desfavorecidos da população infanto-juvenil.

Na vertente do direito, a Educação Integral é um dever do estado e um direito da sociedade, como aponta a legislação educacional brasileira nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.9.089/1990), nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.10.179/01), e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei n.11.494/07). A proposta do novo PNE prevê que metade das escolas públicas brasileiras ofereçam a Educação Integral para seus alunos até 2023.

Sendo assim, cabe destacar que o direito à educação não é exclusivamente o de frequentar escolas, dentro de uma perspectiva de educação que vise o pleno desenvolvimento da personalidade, é o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta (PIAGET, 2002, p.53). Ademais, podemos dizer que o direito à educação assume a responsabilidade maior do que a de ensinar a leitura, a escrita e o cálculo. Significa garantir o pleno desenvolvimento das funções mentais e aquisição dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções e a toda totalidade que o homem pode exercer perante a sociedade.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Moll (2012, p.135) apresenta os objetivos do programa trazidos pelo Decreto Presidencial n.7.083, 27 de janeiro de 2010 no

seu artigo 3º, em que aparece a formação de uma política nacional de Educação Integral, a promoção do diálogo entre saberes locais e conteúdos escolares, aproximação entre escola e comunidade, disseminação de experiências e fomento a programas de desenvolvimento de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, entre outras áreas que colaborem do desenvolvimento do ser de forma integral.

Para Moll (2009),

o paradigma de Educação Integral se alicerça em um conjunto de pressupostos básicos: uma escola pública, gratuita e de preferência que tenha qualidade no ensino; o acesso da comunidade à escola; a abertura da escola para a comunidade, valorização dos saberes populares; revisão dos currículos, inserindo temas como a construção de valores e a educação ambiental, entre outros; a articulação de diferentes campos e ações políticas; e a escuta das crianças e jovens, encarando-os como sujeitos e não objetos (MOLL, 2009).

Atualmente, a lógica mudou, passando a priorizar experiências de letramento e ensino de matemática, podendo se tornar um espaço de “reforço escolar”. Portanto, para que o conceito de múltiplas dimensões e abrangências seja preservado, assim como o direito à educação diversificada com espaços e atividades desenvolvidas, é necessário pensar outros conceitos, para o que este trabalho pode vir a contribuir. A partir dessa perspectiva, buscamos investigar as práticas desenvolvidas na EEPMAR e saber se os pressupostos básicos enfatizados por Moll e outros autores se fazem presentes no dia a dia vivenciado pelos discentes, docentes, funcionários e a comunidade como um todo.

2.1.2 Organização do currículo e a Gestão Escolar

A necessidade de instituir um currículo básico pressupõe o ideal da instalação da Educação Integral nas escolas brasileiras. Dentro os conceitos de Educação Integral vistos no tópico anterior, conseguimos observar uma escola que passa a ter um “comportamento reformulado” enquanto instituição, repensando suas finalidades, práticas e metodologias, fazendo com que a Educação Integral possibilite uma mudança qualitativa e quantitativa na educação brasileira, ampliando (não necessariamente) o tempo escolar e reconhecendo o dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano, formando-o física, intelectual e eticamente.

Nesse sentido, o currículo não é uma simples definição teórica e de conteúdos que precisa ser “cumprido” em um determinado período de tempo, no interior de uma instituição escolar. Deve ser entendido como algo que é criado no cotidiano, pelos que fazem parte das

instituições educacionais, com inserções de práticas que constroem a realidade, educandos, educadores e tudo aquilo que cerca o cotidiano educacional, dentre eles, a comunidade.

A escola em estudo mostra que quase todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano desta instituição educacional fazem parte também da comunidade dos distritos que ela atende. São serventes, professores, coordenadores, direção, supervisores e os alunos. Raros casos, a escola atende professores que moram no Município de Conceição do Mato Dentro e Congonhas do Norte, mas não distantes da realidade que cerca o Distrito em que a escola se situa.

Tal compreensão significa afirmar que a concepção processual de currículo nos leva a considerá-lo como resultado de diversas operações materiais desenvolvidas na instituição educacional; de diferentes ideias, princípios e concepções que lhe dão forma; bem como das peculiaridades das condições reais do contexto de seu desenvolvimento (FELÍCIO, 2012 p. 6). Se, por um lado, assumir o currículo como uma construção cultural e social demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que lhe moldam, por outro lado, entendê-lo como uma forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários atores, múltiplas concepções, diversos saberes/ fazeres intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais.

Essa organização visa contribuir para a formação do currículo na teoria e na prática (SACRISTÁN, 2000), ou seja, uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica), e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade (FELÍCIO, 2012 p.7). Em outras palavras, a finalidade é justificar a atividade teórica com a prática, sem deixar que ambas percam o sentido do aprendizado (FELÍCIO, 2012 p.7). Segundo Felício (2012, p.7),

olhar, sentir, captar, presenciar o currículo construído no cotidiano educacional, com essa perspectiva, supõe considerar que, em sua construção, inúmeras ações e intervenções, teorias e concepções colaboram para sua configuração e conferem-lhe significado real no momento histórico de sua materialização efetivada no cotidiano educacional.

Na perspectiva da Educação Integral, descrita anteriormente, o currículo deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive. Ele requer, segundo Souza (2010, p. 799), “a disponibilização de

atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, que dialogue com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores (FELÍCIO, 2012, p.7).

Tal proposição defende a ideia de que “é preciso modificar a rotina da escola, repensar o uso dos espaços e dos tempos, de modo a criar situações e oportunidades para a formação e o desenvolvimento dos alunos. Não se trata apenas de um aumento do que já é ofertado e da forma como é ofertado” (FELÍCIO, 2012, p.7).

Segundo Gonçalves (2006), é necessário um aumento quantitativo e qualitativo das ofertas de oportunidades na construção do conhecimento aos envolvidos com a escola. Quantitativo no que diz respeito à ampliação do tempo. Qualitativo porque essas horas não são suplementares, mas “são oportunidades em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.” (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Aliado ao currículo, vem a gestão escolar que visa e viabiliza implementar a Educação Integral de forma adequada. Diretores e coordenadores pedagógicos assumem a responsabilidade de orientar e liderar os processos de gestão, mobilização e articulação necessários à plena realização do programa.

Dessa forma, o compromisso da gestão escolar e dos demais profissionais da escola é de suma importância, pois consideramos o papel desempenhado por eles como recurso decisivo no desenvolvimento de ação interventiva e interpretativa no contexto da prática e no processo de implementação da política. Assim, ao considerar o processo de implementação de um programa como o Novo Mais Educação, o papel do gestor ganha destaque, como preconiza Lück (2009, p. 15):

(...) é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível [...]

Ainda, particularmente, sobre o papel da gestão escolar no campo, Bankersen e Stockmanns (2013, p.7) dizem que:

o gestor da escola do campo tem uma grande responsabilidade com o educando, com sua família e com a comunidade como um todo, auxiliando na luta pela garantia de seus direitos, na promoção da melhoria da qualidade de vida dos moradores do campo, superando a falsa ideia de que o campo é lugar de atraso, de acomodação. A vida do camponês, suas crenças, religiosidade, o respeito pela terra, pela vida são

valores que devem ser respeitados, mantidos, evidenciados também no âmbito escolar.

Ainda segundo Bankersen e Stockmanns (2013, p.9),

o gestor da escola do campo e suas equipes de profissionais devem considerar que é possível construir o conhecimento com todos os envolvidos na comunidade escolar de modo a transformar a realidade, para despertar e afirmar a aprendizagem, enfatizando as novas descobertas, a participação coletiva, a autonomia e a iniciativa.

Lück (2009, p. 26) reforça que o gestor escolar precisa agregar as competências de implementação que integrem gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com o objetivo de promover aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. Nesse sentido, Bankersen e Stockmanns (2013, p.7) estabelecem que

a gestão democrática acontece no interior da escola quando são abertos espaços para a comunidade, são estabelecidos diálogos permanentes, os pais são envolvidos para que se sintam responsáveis pelo desempenho escolar dos filhos, são convidados para participar dos momentos decisórios da escola, ou seja, da organização, construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico, bem como da administração dos recursos financeiros escolares, do desenvolvimento de projetos, eventos ações.

Em se tratando da implementação das ações desenvolvidas no PNME, a atuação do gestor ou ausência dela pode ser decisiva nos resultados desse processo, positiva ou negativamente. Atualmente, o eixo que integra o currículo das atividades optativas desta escola está agrupado de acordo com os respectivos macrocampos:

Quadro 12 - Oficinas desenvolvidas na escola pelo PME

Macrocampo	Atividade/ Oficinas relacionadas	Objetivo da atividade	Espaço utilizado	Frequência
Acompanhamento pedagógico	Orientação de Estudos (Português e Matemática)	Articular o currículo com as atividades pedagógicas propostas pela Educação Integral e Integrada. (contemplando as diferentes áreas do conhecimento).	Sala de aula, pátio, quadra, pracinha, outros lugares fora da escola.	5 aulas por semana.
Esporte e lazer	Futebol	Desenvolver as práticas esportivas voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas com criticidade e criatividade.	Sala de aula, quadra, pracinha, rua.	3 aulas por semana.
Cultura, artes e educação patrimonial.	Dança	Organizar danças coletivas para apropriação de espaços, ritmos e possibilidades de subjetivação dos alunos.	Sala de aula, pátio, quadra, pracinha, outros lugares fora da escola.	3 aulas por semana.
	Desenho	Oferecer diferentes possibilidades de produção artística e/ou técnicas por meio do desenho.	Sala de aula, pátio, quadra, pracinha, outros lugares fora da escola	3 aulas por semana.
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Jornal Escolar	Promover uma cultura de respeito aos direitos e liberdades fundamentais, da prática democrática e solidária por meio de atividades variadas.	Sala de aula, pátio, quadra, pracinha, outros lugares fora da escola.	3 aulas de Jornal por semana.
	História em Quadrinhos	Desenvolver gosto pela leitura e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos.	Sala de aula, pátio, quadra, pracinha, outros lugares fora da escola.	2 aulas por semana.

Fonte: Documento Orientador versão 3 (2017) e SIMAD EEPMAR. (2017)

Dessa forma, a organização do currículo, ou seja, todo o plano de ação integral da escola através dos macrocampos, é estabelecida pelo gestor através de atividades desenvolvidas, ora interativas, ora optativas, entre conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Assim, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento favorece a diversificação de arranjos curriculares.

Nesse sentido, a Educação Integral, mediante a ampliação de permanência do aluno na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades, sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento. Precisamos de um currículo que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

E para que tudo isso aconteça, o trabalho dos gestores não é o mais importante, mas o mais abrangente, pois todas as ações importam aos gestores. O olhar do gestor é para a escola como um todo.

2.1.3 Além dos muros da escola: o espaço físico na comunidade

Como já apresentado, o espaço físico da escola em questão se mostra insuficiente para a demanda da própria escola e para a demanda da Educação Integral. Como a Educação Integral procura expandir as possibilidades de aprendizagens dos alunos nas variáveis tempo e espaço, desde quando implementado a Educação Integral na escola, busca-se utilizar diversos espaços existentes na escola, assim como outros no distrito, como a Associação, as praças públicas (existem duas praças no distrito), área externa das igrejas, a quadra (recentemente inaugurada e já utilizada tanto no turno quanto no contraturno em parceria com a Prefeitura Municipal de Conceição do Mato Dentro), casa de moradores (quando são desenvolvidos projetos que requerem o depoimento desses moradores ou quando a escola recebe a comunidade para eventos e trabalhos de pesquisa de campo desenvolvidas pelos alunos).

Portanto, a Educação Integral foi associada à participação da comunidade, à gestão participativa, aos elementos organizacionais e estruturais capazes de concretizar as ações da Educação Integral. Nesse ínterim, Moll (2010) defende:

(...) refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (LECLERC e MOLL, 2010; MOLL, 2012, p. 96).

No que tange ao conhecimento além dos muros da escola, considerando sua potencialidade educativa em outros espaços e territórios por onde circulam as crianças e os

adolescentes, também consideramos experiências significativas de vida, novas aprendizagens e novas percepções, que se constituem coletivamente e/ou individualmente. Nesse caso, é plausível saber a concepção de Educação Integral dos sujeitos, de forma a entender como as ações nesse sentido vem sendo oferecidas na escola, pela participação dos atores envolvidos no Programa Novo Mais Educação.

A Educação Integral, além de valorizar a convivência social numa perspectiva humanizada e coletiva, considera as potencialidades dos indivíduos. Ela defende uma educação que entende o sujeito numa condição multidimensional, no qual corpo e mente participam do processo de construção da aprendizagem e do entendimento mais amplo do meio em que vive.

A associação entre Educação Integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Camargo e Souza (2017) relacionam diretamente a educação enquanto ação permanente e a necessidade de expandir os espaços educacionais. A cidade é cultura não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética. O conceito de cidade educadora, e por isso educanda, faz relação com a cidade não apenas no local onde acontece a prática educativa enquanto uma prática social, mas também se constitui em um contexto educativo em si mesmo (PIAGET, 2002, p.21-32).

Para Camargo e Souza (2017), na maioria das vezes o espaço da sala de aula é pouco atrativo, muitas vezes por falta de infraestrutura. A tentativa de aumentar a jornada escolar com diversas propostas pedagógicas deve ser estimulada com financiamentos de ações que utilizem espaços significativos do bairro e da cidade, proporcionando experiências culturais (cinema, teatro, eventos, etc.). A abertura desse leque possibilita aos alunos se apropriarem de sua cidade, vivenciando-a de forma pedagógica, aproveitando suas potencialidades não só para trabalhar os conteúdos específicos das áreas, mas para se colocar criticamente perante ela, buscando construir valores que colaborem na sua melhoria (CAMARGO e SOUZA, 2017).

2.1.4 Educação Integral e as dificuldades orçamentárias

Uma das maiores dificuldades encontradas para o bom funcionamento da Educação Integral e da escola como um todo vem do orçamento tanto para a estrutura física quanto para

o desenvolvimento e aquisição de materiais para as oficinas, bem como ampliação dos projetos que poderiam ser desenvolvidos.

O orçamento no ano de 2015 para as atividades do Integral foi feito através de termos de compromisso para aquisição de material de consumo e/ou serviço para atender a demanda. A estimativa era de que os repasses fossem recebidos pela escola a partir de setembro de 2015, mesmo as atividades iniciando em agosto do mesmo ano. Porém, o fato é que, até hoje, esses repasses não foram recebidos pela EEPMAR. O Quadro 13 a seguir mostra os termos de compromisso (TC) firmados entre a escola e o Governo de Minas Gerais no ano de 2015, com suas prováveis datas de repasses e datas de recebimentos do recurso.

Quadro 13 - Demonstrativo de repasses para Educação Integral no ano de 2015

TERMO DE COMPROMISSO	VALOR (R\$)	DESTINAÇÃO	DATA PROVÁVEL DO REPASSE	DATA DE RECEBIMENTO
TC 782936	3.500,00	Aquisição de material de consumo e/ou serviço para atender a demanda da Educação Integral.	01/09/15	Ainda não foi depositado.
TC 797114	22.000,00	Aquisição de bens permanentes e material de consumo e/ou serviços para atender a demanda das ações da Educação Integral.	25/11/15	Ainda não foi depositado.
TC 799491	5.000,00	Aquisição de bens permanentes e material de consumo e/ou serviços para atender a demanda das ações da Educação Integral.	26/11/15	Ainda não foi depositado.

Fonte: elaboração da autora (2018)

Podemos notar que não havia repasses referentes à alimentação para a Educação Integral, tendo em vista iniciar o Programa na E.E.P.M.A.R., o recurso para alimentação dos alunos e docentes foi dividida com o repasse do ensino regular.

Em relação aos recursos inerentes à Educação Integral, a escola teve mais uma vez que lidar com o atraso de verbas para aquisição de materiais, alimentação e outros gastos, em

2016, 2017 e 2018. Os TC firmados foram estabelecidos de acordo com o quadro a seguir para os anos de 2016, 2017 e 2018:

Quadro 14 - Demonstrativo de repasses para Educação Integral no ano de 2016, 2017 e 2018

TERMO DE COMPROMISSO	VALOR (R\$)	DESTINAÇÃO	DATA PROVÁVEL DO REPASSE	DATA DE RECEBIMENTO
TC 815770	R\$ 13.920,00 10 parcelas de R\$ 1.392,00	Beneficiar o aluno com alimentação escolar para Educação Integral.	04/03/16 a 10/03/17.	Quatro parcelas em junho 2016; uma parcela em outubro 2016; uma parcela em dezembro; uma parcela em março; faltaram duas parcelas. Total: R\$ 11.136,00.
TC 825507	R\$ 7.700,00	Manutenção e custeio da unidade escolar.	01/07/16 a 31/07/17.	Foram depositadas parcelas de setembro/2016 a junho/2017.
TC 829526	R\$ 1.000,00	Aquisição de material de capital para atender as demandas das ações da Educação Integral; atividades escolhidas nos macrocampos, em 2016, para beneficiar os estudantes.	01/12/16.	Ainda não foi depositado.
TC 829526	15.478,00	Benefícios de alunos com alimentação escolar	01/03/17 a 31/01/18.	10 parcelas de R\$ 1.547,80. De abril a dezembro de 2016; a parcela referente ao mês de agosto foi depositada em duas parcelas.

Fonte: elaboração da autora (2018)

A necessidade de entender o desenho dessa política que conta com fortes investimentos financeiros, assim como as possíveis dificuldades de sua implementação, é importante na medida em que também pode contribuir para aprimorar as práticas de gestão

nesta escola em específico. Assim, na busca desse entendimento, faz-se necessário destacar algumas situações percebidas nos últimos três anos, desde quando implementado o tempo integral nesta escola, como a falta de informação, conhecimento e capacitações da equipe escolar sobre o programa e seu funcionamento. Em nenhum momento, houve por parte do sistema (SRE, SEE-MG) nenhuma capacitação, reunião, a não ser a solicitação de relatórios sem *feedback* para a escola em relação às dificuldades existentes no programa. A dificuldade financeira nos anos correntes para aquisição de alimentos e material para o desenvolvimento das atividades também compromete demasiadamente o desenvolvimento das ações exigidas pelo programa. Tal dificuldade persistiu ainda no ano de 2018, com relação à verba para alimentação e contratação de professores para fazerem parte do quadro. A situação foi relatada aos pais em reunião no início das atividades do Integral em 2018, quando foi exposta a dificuldade em recursos para que alunos e professores tivessem acesso ao café da manhã, lanche e almoço escolar, bem como a falta de verba para ampliação de material didático para o desenvolvimento das atividades e oficinas propostas pelo período integral.

Além disso, podemos perceber que a parte teórica das oficinas bem como práticas necessárias relacionadas às oficinas e à própria Educação Integral ficam deficientes e muitas vezes impossível de serem realizadas devido ao espaço físico, tanto nas limitações da estrutura do distrito quanto na estrutura interna da escola, já citadas na seção anterior. Por exemplo, em dias de chuva, quando poderíamos desenvolver um torneio de futebol, ficamos limitados às salas de aula, pois a quadra não é coberta.

Hoje, por exemplo, poderíamos recorrer à quadra da Prefeitura, porém, para o deslocamento até ela, é necessário que tenhamos transporte escolar, o que aumenta os custos do caixa escolar, que já é deficiente. Outro exemplo simples que podemos citar relacionado ao horário da refeição é que é o mesmo para todos os anos atendidos pela Educação Integral: no ano de 2018 atendemos a 107 alunos e possuímos somente 2 lugares à mesa.

Como atender todos os alunos em um só horário? Não precisamos dizer que com esse espaço físico não conseguimos atender nem uma turma do Integral. Portanto, recorreremos à quadra descoberta da escola, onde os alunos limitam-se ao uso de batentes para almoçar. Em dias de chuva, temos que, de improviso, apelar para almoço nas salas de aula.

Portanto, podemos perceber, com esses simples exemplos, que ultrapassar os muros da escola e promover ações intersetoriais para a formação integral dos alunos na escola pode ser algo muito fácil na teoria, sendo impossível na prática. A infrequência dos alunos e a rotatividade docente na escola em 2016, 2017 e 2018 também foi objeto de análise.

Ademais, destacamos situações como falta de informação, conhecimento e capacitações da equipe escolar sobre o programa e seu funcionamento, pois em nenhum momento houve algo nesse sentido por parte do sistema (SRE, SEE-MG). Nenhum e-mail, carta, convocação para reunião e/ou capacitação da equipe gestora ou docente durante todos os quatro anos em que a escola atende ao projeto do PME.

No ano de 2015, os recursos financeiros do PME não chegaram para a escola dentro do valor e prazo estipulados no termo de adesão. No ano 2016, houve atraso no repasse de recursos financeiros e a escola ficou durante todo o ano sem recurso para material pedagógico esportivo e para desenvolvimento das oficinas. Para a merenda, o valor foi parcelado em dez meses, não foi creditado mensalmente conforme acordado no termo de compromisso, o que foi ratificado nos extratos bancários da escola.

Os recursos faltosos da alimentação escolar de 2016 foram creditados no início do mês de março de 2017. No entanto, faltaram creditar três parcelas do governo estadual, chamada de “contrapartida”. Quanto ao recurso proveniente do FNDE, foram rigorosamente depositados em dez parcelas, não sendo, no entanto, suficientes para atender a demanda. Já os recursos destinados às oficinas referentes ao ano de 2016 e 2017 ainda não foram creditados até o momento. Para tanto, houve a reorganização das atividades e oficinas do contraturno para poder superar as dificuldades de recursos do projeto.

Assim, sem recursos materiais para atividades didáticas, o trabalho com oficinas, conforme proposta da Educação Integral, ficou muito restrito. Mesmo assim, a escola manteve o desenvolvimento das mesmas oficinas até o final do ano de 2016. Para superar as dificuldades financeiras, as atividades foram desenvolvidas com material reciclável, e os próprios alunos traziam alguns materiais de acordo com suas condições para colaboração.

Como a falta de recursos também atingiu o setor de compra de alimentos no ano de 2016, uma alternativa estabelecida pela gestão para superar os problemas de recursos para a merenda escolar foi a realização de uma gincana, para arrecadar mantimentos, verduras e legumes que complementaram o almoço oferecido pela escola aos alunos atendidos pelo Mais Educação. A gincana também ocorreu, com a mesma finalidade, nos anos 2017 e 2018.

Em 2015 e 2016, foram desenvolvidos projetos que previam relação de parceria com a Associação Comunitária da comunidade. Através dessa parceria, foram disponibilizadas aulas de flauta aos alunos, e desenvolvidas atividades na praça da cidade e em outras localidades da comunidade. No entanto, essas ações não foram sistematizadas em projetos ou ações intencionais de formação desses alunos, e ainda há ausência de ações que explorem os diferentes espaços educativos ao redor da escola e ações intersetoriais, necessárias para a

promoção da formação integral dos alunos. Para 2017, tinha a intenção de uma parceria mais significativa, além das aulas de flauta, era interesse criar uma horta no espaço ocioso da associação comunitária, uma vez que na escola não tem espaço disponível.

A escola vivenciou duas situações de rotatividade de docentes, conforme os Quadros de Informação (QIs) arquivados na escola: a primeira envolveu a disciplina de Esporte e Lazer, na qual o docente dispensou as aulas em agosto de 2016, e a gestão não conseguiu contratar profissional para ocupar a vaga que atendesse as determinações de contratação, pois ele trabalhava com as turmas de anos iniciais, e, de acordo com a Resolução, era preciso ser habilitado em Educação Física para assumir as aulas. Só compareceram para os processos de designação candidatos autorizados nesse sentido. A segunda situação envolveu a disciplina de Orientação de Estudos em Matemática, e, também nesse período, a escola não conseguiu professor habilitado e nem autorizado para assumir essa vaga. Nesse período sem professores, a Coordenadora da Educação Integral assumia as atividades junto aos alunos.

Consideramos que, apesar de seus limites, o Programa Mais Educação tem se mostrado um programa indutor à Educação Integral na rede estadual de Minas Gerais, na medida em que estimula a mudança, mobiliza as instituições para pensar a jornada ampliada e abre espaços para discussões sobre temas de interesse da escola, como prevê o PNE. No entanto, essas questões mostram a complexidade envolvida na implementação desse programa, que envolve diferentes atores sociais e políticos. E para que qualquer política pública educacional consiga seu real objetivo, é necessário maior comprometimento de todos os atores envolvidos no processo. Assim, a Educação Integral, que é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, será capaz de estabelecer uma interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

2.2 A trajetória metodológica da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Tomando por base o referencial teórico que fundamentou este estudo, a proposta era desenvolver uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Nesse sentido, Joel Martins (1994, p. 58) afirma que:

Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade, etc., mas a generalidade mais elevada está na experiência elevada, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita uma maior participação do pesquisador com os sujeitos, podendo, assim, interagir e contribuir de forma mais consistente, auxiliando na construção dos instrumentos da coleta de dados. Com esse propósito, a pesquisa foi elaborada com os objetivos de: i) compreender como vem se dando a implementação do programa de tempo integral na referida escola; (ii) analisar como a equipe docente e gestora compreendem e acolhem a proposta da Educação Integral em relação aos espaços e tempos do programa; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional que se configure em um instrumental de apoio para a gestão estabelecer e sistematizar estratégias que superem os desafios de implementação do Projeto Educação Integral na escola.

A abordagem qualitativa se apresenta como elemento mais oportuno Para realização desse estudo da implementação da Educação Integral em uma escola estadual mineira, que por sinal tem a gestora como pesquisadora, portanto, em contato diário nesse ambiente de trabalho, e além disso, gestora dos entrevistados. Dessa forma, a pesquisa qualitativa foi escolhida por apresentar flexibilidade e as características mais apropriada para entender o referido caso de gestão.

Para tanto, nessa pesquisa foram tomados alguns cuidados para restringir possíveis interferências do pesquisador na investigação realizada junto aos entrevistados. Tudo isso, para que o processo acontecesse de forma natural de modo que não causasse nenhuma ameaça ao resultado da pesquisa.

O estudo contou com um planejamento da pesquisa documental e bibliográfica, realizada em livros, revistas científicas, artigos impressos e *online* bem como com a elaboração e execução dos roteiros de questionários e entrevistas abertas semiestruturadas, para a coleta de dados da pesquisa de campo, perguntas estas pensadas para responder os questionamentos deste estudo.

Assim, ao elaborar o roteiro, foi considerada a questão norteadora da pesquisa, mencionada acima, e realizado um estudo com o intuito de investigar a implementação da Educação Integral levando em consideração as perspectivas presentes no PME. Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados seguindo um roteiro considerando o conhecimento sobre o Programa e o entendimento quanto a questões estruturais e pedagógicas sobre a Educação Integral.

Sobre o questionário, Gil (1999, p.128) o define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às

peessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No caso de realizar entrevista semiestruturada, Duarte (2004, p. 216) afirma que “não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado...”. Assim, optou-se por esse recurso com o intuito de verificar o contato da coordenadora diante das atividades docentes desenvolvidas no projeto.

As entrevistas aconteceram no mês de maio de 2018 em uma das salas de aula da escola, em momentos que não estava ocorrendo nenhum tipo de atividade pedagógica com os discentes. Nenhuma entrevista foi interrompida por algum funcionário ou discente da escola.

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa (cincoicineiros, dois acompanhamentos pedagógico e uma coordenadora) aos roteiros de entrevistas, pretendemos fazer uma análise comparativa qualitativa entre as respostas alcançadas, e estabelecer algumas variáveis que permitam proporcionar uma melhor visualização da questão.

Dessa forma, a coordenação da Educação Integral foi entrevistada (semiestruturada) para que outras informações a respeito da apropriação de resultados e experiências com a implementação da Educação Integral na escola possam ser verificadas. Os questionários e os roteiros das entrevistas utilizados nesta pesquisa encontram-se disponíveis no apêndice.

A coleta de dados para esta pesquisa incluiu um roteiro de entrevista aos integrantes do quadro docente e da coordenação no ano de 2018. Esse roteiro foi aplicado com todos os requisitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 196/96, em seu item II.2, que dispõe que é a “que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais”.

Foi feito um levantamento de informações coletadas a partir do diálogo direto com os participantes. Todas as entrevistas foram gravadas após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, os áudios das entrevistas foram transcritos. As perguntas (em anexo) investigam itens relacionados à Educação Integral da escola, tais como funcionamento e organização, integração da equipe, monitoramento das atividades, motivos da frequência, ausência, interesse e desempenho discente etc. Não houve nenhum tipo de resistência ou negação por parte dos participantes selecionados. Todos mostraram-se solícitos e colaborativos ao serem abordados.

2.3 Apresentação dos dados da pesquisa

Após realização da entrevista semiestruturada aplicada à coordenadora, em posse dos resultados dos questionários aplicados aos professores da Educação Integral, realizados no mês de maio de 2018 e feitas as transcrições, partimos para o levantamento de dados e análise das considerações de pesquisa que fundamentam o estudo proposto. Num primeiro contato com os entrevistados, explicamos sobre o teor do trabalho e seus objetivos. Posteriormente, detalhamos a importância das entrevistas para a finalização do trabalho. Em seguida, o entrevistado recebeu uma cópia do roteiro com os questionamentos. Assim, as entrevistas foram marcadas, tendo a necessidade de que algumas fossem reagendadas devido à incompatibilidade de horário do entrevistado e entrevistador.

Para a coleta desses dados, fizemos uma leitura das transcrições e verificamos os trechos mais pertinentes para auxiliar no material de análise e construção do PAE. As entrevistas aconteceram de acordo com a disponibilidade de cada um. O convite foi feito, e a ida a campo aconteceu durante o mês de maio de 2018. Para manter preservada a identidade dos entrevistados e o caráter anônimo da pesquisa, segue o Quadro 15, que identifica as funções dos participantes com os códigos de referência para cada um.

Quadro 15 - Códigos de identificação dos entrevistados

Sujeitos entrevistados na pesquisa	Código a ser utilizado na Pesquisa
Coordenador da Educação Integral	CT
Professores de Acompanhamento Pedagógico	PP
Professores Monitores de Oficina	PG
Professores Monitores de Oficina	PR
Professores Monitores de Oficina	PD

Fonte: Elaboração própria.

A partir daí, partimos para o levantamento de dados e análise das considerações de pesquisa que fundamentam o estudo proposto. A análise dos dados coletados está subdividida em eixos, que foram analisados à luz dos referenciais teóricos: (i) a concepção de Educação Integral dos sujeitos participantes do programa, (ii) a organização do currículo e gestão escolar, (iii) o espaço físico da comunidade, Participação da família e capacitação profissional, (iv) as dificuldades financeiras

2.3.1 Considerações sobre as Concepções de Educação Integral

Pensar a Educação Integral como desenvolvimento humano, levando o aluno a aprender mais, é um pensamento defendido por Guará (2009):

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (GUARÁ, 2009, p. 77)

Nesse sentido, dois dos entrevistados também tecem essas opiniões quando indagados sobre a organização e funcionamento do PNME na escola. Para tanto, foram apresentadas as categorias de avaliações “péssima”, “ruim”, “regular”, “boa” ou “excelente”. Apenas dois dos participantes responderam ser “boa”. Os demais avaliaram como “excelente”. Assim, expõem que a organização e o funcionamento do PNME na escola é:

Boa. Olha, acho que o programa em si tem uma visão boa do que os alunos precisam para o futuro, né? Em questão de desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social e até mesmo econômico. A ampliação de tempo do Integral na escola proporciona aos alunos mais aprendizagem. Aqui na escola o Integral funciona de manhã e à tarde funciona o regular (PP, 2018);

Excelente. Muito bem organizado, levando sempre o aluno a aprender mais (PR, 2018);

Foi possível perceber que tanto coordenadora quanto professores demonstram uma ideia conceitual de Educação Integral voltada para o aumento de tempo na escola a partir de uma relação direta com a questão da aprendizagem e de como ela pode ser trabalhada no horário ampliado das escolas em tempo integral. A discussão conceitual da Educação Integral é recorrente na organização de uma escola com o tempo e espaço ampliado na busca de maior aprendizagem de conteúdo.

No entanto Guará (2009), pontua que a Educação Integral implica a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que proporcionam o desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-lhes as alternativas mais adequadas a cada situação. Além disso, esses lugares proporcionam práticas educativas que valorizam sua convivência social.

2.3.2 Gestão Escolar e Organização Curricular

A Educação Integral só se dá de forma efetiva na escola quando há comprometimento da equipe gestora. É fundamental que o gestor seja o articulador do programa dentro da escola, sendo responsável por orientar, mobilizar e articular todos os processos de realização das ações da Educação Integral dentro da instituição.

Ao pontuar as respostas dos entrevistados sobre funcionamento e apoio da direção da escola e da Educação Integral, um entrevistado diz:

Boa. Acredito eu que seja boa (...) creio que a organização tem sido boa... a gente tem sido atendida na coordenação, entendeu? E a gente tem tido o apoio material também (PD, 2018).

Em relação ao acompanhamento da Educação Integral pela direção da escola, osicineiros e a coordenadora concordam que existe um acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelo programa, como menciona a coordenadora:

(...) com as reuniões, no dia a dia com os alunos, presente, acompanha a alimentação, as aulas, organização, tudo (CT, 2018).

Alguns oficineiros reforçam que o acompanhamento se dá de forma sistemática pela direção:

Fazendo a parte burocrática (...) fazendo os relatórios, olhando o que precisa ser feito com a merenda, como que está o desenvolvimento do aluno, o acompanhamento dos deveres em relação com o regular... como que está sendo a junção do integral com o regular ... (PP, 2018).

Outra oficineira relata que:

Ela (a direção) dá apoio pra gente, dá o suporte que a gente precisa, tanto na questão de material, na questão de alimentação, na questão dos projetos... todos ela acompanha e pra mim esse suporte é essencial (PG, 2018).

Outra oficineira realça a presença constante da coordenação do programa na escola relatando que:

tem a coordenação aí o tempo todo, disponível pra gente tirar dúvida ou pra auxiliar a gente (PD, 2018).

O acompanhamento da coordenação do programa na escola também foi investigado por perguntas feitas aosicineiros. Como mencionado anteriormente, a escola passou por um período de transição, no período regular e no contraturno, de profissionais, professores e oficineiros. As entrevistas foram realizadas em maio de 2018. Portanto, os profissionais entrevistados foram aqueles que estavam em exercício nesse ano. Assim, em relação à coordenação do Integral, a coordenadora atual havia acabado de assumir o cargo. Por isso, alguns oficineiros acharam ligeiramente complicado avaliar o trabalho que havia acabado de começar, sendo que uma das professoras optou por não responder como se dava o acompanhamento por parte da coordenação. Outra ressaltou:

(...)ela começou foi essa semana, né? Por enquanto, no momento que a gente precisa, tem! Não tem muito o que falar. Assim... começou tem pouco tempo a coordenação dela. A coordenadora acompanha olhando os planos, como estão sendo feitos, se tem uma interação com o regular, dá suporte para os que precisa para desenvolver os projetos (PD, 2018).

Apesar disso, a maioria dos profissionais envolvidos no Integral avaliou o acompanhamento como sistemático. A própria coordenadora do projeto relatou seu desempenho:

(...) é a primeira vez que eu estou como coordenadora. Eu peguei na semana retrasada, né? (...) A ideia é a de estar acompanhando diariamente... o máximo possível... trabalhando junto com os professores, dando um total apoio (CT, 2018).

Quando indagada como se dava o acompanhamento junto aos professores, a coordenadora recém-nomeada respondeu:

A ideia é em reuniões, presente na sala, acompanhando pelo caderno (...) não só pelo caderno de plano dos professores, mas nas aulas mesmo, participando das aulas junto com os professores (...). Uma vez na semana, assistir uma aula de algum um professor (CT, 2018).

Após esses relatos, é possível perceber que tudo que foi mencionado vai ao encontro das ideias defendidas por Lück (2009), que enfatiza o papel do gestor escolar como o profissional que lidera e organiza todo o trabalho dos envolvidos, orientando no desenvolvimento do ambiente educacional, promovendo aprendizagens de formação aos alunos.

As ações da Educação Integral desenvolvidas pela escola procuram ampliar a formação dos educandos de acordo com as proposições dos campos formativos do PNME. Ao

se pensar o currículo na Educação Integral, não deve se restringir as relações de conteúdos e métodos de ensino. É preciso ir além, ou seja, contextualizar novos saberes que podem acontecer em diferentes tempos e espaços. Sobre isso, Felício (2012) destaca “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, visando os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores (Felício, 2012 p.7).

Nesse sentido, dois entrevistados mencionam a importância da organização das ações da Educação Integral com um elo entre o acompanhamento da coordenação e os professores, e disseram haver união do regular com a Educação Integral, conforme segue:

É bom, tem união com os outros professores do ensino regular, porque é uma corrente, tem elos, tem que trabalhar juntos (PR, 2018).

É boa, tem que haver a integração... junto com a interdisciplinaridade, até pro bom desenvolvimento do aluno na Educação Integral (PP, 2018).

Essa integração remete a não haver uma programação pedagógica pronta, mas, ao contrário, é fundamental que aconteça de forma interdisciplinar, permitindo contatos com novos aprendizados e linguagens. Além disso, o planejamento desperta o interesse do aluno em permanecer na escola, evitando, assim, o abandono por falta de interesse nas atividades e falta de acompanhamento. Assim pontua Guará (2006):

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

O Programa de Educação Integral acaba afirmando indiretamente que, para além da aquisição de conhecimento do corpo, da sociabilidade das diferentes linguagens, a Educação Integral desenvolve também emoções e diferentes linguagens, proporcionando outras visões de mundo a esses alunos e aos próprios docentes, que desenvolvem sua criatividade durante a execução das oficinas. A coordenadora do Programa na escola acrescenta que, além desses quesitos, a escola proporciona segurança e proteção:

Olha, muito importante, para os meninos a socialização... essas oficinas, que não vão deixar os meninos tão soltos depois que eles fazem escola, que muitos ficam na rua ... aprendendo o que não deve. Ficam soltos enquanto o pai e a mãe tão trabalhando. Então é importante também para estar mantendo o aluno em segurança ... que dentro da escola a gente sabe que eles ficam com a gente e pela aprendizagem. Também,

tem o acompanhamento pedagógico, aquele reforço que eles viram no regular. Dá um impulso na aprendizagem deles” (CT, 2018).

Esse pensamento remete à ideia da Educação Integral Integrada como uma medida protetiva, passando para a escola a responsabilidade para a solução de problemas sociais. Nesse sentido, Guará (2009) afirma que essa justificativa é mais usada para em busca de instituições de período integral em que a

situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A Educação Integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009, p. 67).

Desse modo, a escola integral passa a ser uma necessidade nos dias atuais para a camada mais pobre, um problema social que carece de solução. Daí a demanda por uma reorganização da escola, que apresenta a jornada escolar ampliada como solução para esse entrave social, junto com a violência e a pobreza. No entanto, Guará (2009, p. 69) ainda pontua que “infelizmente, muitas vezes, a ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola.” Isso mostra que a ideia de ampliação do tempo e espaço escolar, mesmo com a visão de medida protetiva, é baseada no ensino e na aprendizagem como aspectos mais relevantes dentro da escola, com sua função educativa.

2.3.3 Tempo, Espaço, Participação da Família e Capacitação Profissional

O fato de ampliar o tempo e o espaço de aprendizagem do aluno pressupõe um convívio maior com o entorno da escola, atividade capaz de levar o aluno a um conhecimento além dos muros da escola. Isso proporciona maior convívio com outros ambientes em maior tempo, alcançando, assim, a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, objetivo da Educação Integral.

Em relação às contribuições do PNME para os estudantes, a coordenadora do programa na escola concorda com a literatura, ressaltando a importância de promover o desenvolvimento integral dos estudantes principalmente no que tange à socialização, pois, segundo ela e outros oficinairos, as atividades desenvolvidas no Integral suprem a falta de entretenimento e lazer que dificilmente acontecem no distrito. Nesse ínterim, a coordenadora

ainda comenta sobre a ampliação do tempo e do espaço escolar como medida protetiva para o aluno:

(...) que muitos ficam na rua ... aprendendo o que não deve ... ficam soltos enquanto o pai e a mãe tão trabalhando. Então é importante também para estar mantendo o aluno em segurança (...) (CT, 2018).

Esse pensamento remete à ideia da Educação Integral Integrada como uma medida protetiva, pois tira a criança da rua, deixando-a dentro da escola, num espaço de segurança, longe de perigo. As atividades de crianças no distrito são poucas e abrangem em geral, atividades domésticas, brincadeiras de quintal e atividades agropecuárias no auxílio aos pais.

Dessa forma, a escola torna-se o espaço de encontro para socialização dos alunos até mesmo por falta de opção do que fazer na comunidade. No entanto, como defende Moll (2012):

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

A proposta da Educação Integral para o distrito traz esse tempo maior, que desenvolve nos espaços escolares práticas enriquecedoras dos conteúdos ensinados, que proporcionam aos alunos outras aprendizagens que vão além dos saberes instrucionais. Essas ações possibilitam o melhor uso do tempo ampliado de modo a desenvolver atividades significativas e diversificadas.

Nesse mesmo pensamento, Cavaliere (2007) destaca: “A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela da escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). Para a autora, é importante ressignificar os tempos escolares na Educação Integral. Dessa forma, não será considerada uma releitura da educação convencional, evitando potencializar o abandono, como já ocorre no ensino regular.

Isso implica na busca de uma ampliação de tempo e espaço significativa, em que as atividades desenvolvidas proporcionem desenvolvimento social e cultural com novas oportunidades de aprendizagens. Não basta estar na escola por mais tempo em contato com múltiplos ambientes, é preciso que isso signifique a intencionalidade da aprendizagem integral do aluno.

A presença dos familiares e sua relação com a escola não parece ser algo muito comum. A coordenação relata que início do período Integral houve uma reunião, com participação dos pais de todos os alunos participantes do programa como pré-requisito para seu início das atividades, já que algumas questões relacionadas à rotina, às oficinas e à alimentação precisavam ser abordadas e pontuadas.

Uma dasicineiras, quando indagada a respeito de como se dava a relação com os pais dos alunos, não soube responder, ressaltando que houve apenas uma reunião, respondendo da seguinte forma:

Teve a primeira, né? E eu vi que..., mas a primeira foi para chamar os pais pros alunos virem, né? Assinar o termo... mas eu não sei te responder direito, assim, como é a participação deles. Pela essa única reunião que eu participei, creio que é legal, porque os pais... eles vieram, eles perguntaram, eu vi que eles indagaram a respeito de como ia funcionar, o porquê que é... indagaram... eles foram críticos na reunião. Não ficou só escutando, eles perguntaram também... eu creio que vai ser boa (PD, 2018).

Ainda a respeito da relação com os pais, outras professoras manifestaram opiniões positivas a respeito dessas relações:

Ah, os pais frequentam, participam de reunião, procura sempre a gente, professor, para saber como estão acontecendo as aulas (PR, 2018).

Ótima! Os pais são participativos, eles vêm, eles cobram, eles querem saber o que que tá acontecendo, o que não está, né? Nas oficinas, então... nas oficinas, sobre a questão minha, particular, questão de dança, eles querem saber qual música que tá colocando, se as músicas são adequadas pra escola, então a participação dos pais aqui no distrito é bem ativa, bem participativa. (PG, 2018).

Após o início das atividades, ocorre um afastamento nessas relações. Subentendemos que os pais possuem um *feedback* dos filhos em casa, que não os levam a cobrarem mais contato com a escola ou serem cobrados por sua presença no ambiente escolar.

Essa ausência de encontro com os pais dentro da escola, até mesmo para entendimento da ampliação do tempo e espaço escolar vivido pelos seus filhos, muitas vezes faz com eles se tornem meros espectadores do Programa.

Algumas críticas nas falas do corpo docente aparentam esse afastamento nessas relações:

(...) Na escola, as apresentações, culminância dos alunos do tempo integral, os pais não tiveram tanta participação. Principalmente em reuniões mesmo... e esse ano também não estão tendo. Nenhuma apresentação ainda os pais não demonstram tão presentes, um ou outro que vem, quando, né, a gente chama, ou quando precisa fazer alguma queixa, ou algo. Mas não assim, tão, não são participativos não, eles veem o

integral como uma creche, eles põem o menino lá o dia inteiro, não vejo tanta participação dos pais não (PT, 2018).

Ah, os familiares são um pouco afastados, né? Mas na medida que é possível, que a gente comunica, eles vêm dar suporte para a gente (PP, 2018).

Ao considerar esses relatos, percebe-se a necessidade de fortalecer o convívio familiar dentro da escola, não apenas em reuniões esporádicas, mas também de modo a possibilitar um contato com o filho dentro de seu ambiente de aprendizado. O Decreto nº 7.083/2010 já reforça como princípio da Educação Integral a convivência familiar e comunitária como condição para o desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2013, p.4).

Dentro dessa perspectiva, foi indagado a esses profissionais por que eles achavam que os alunos aderiam à Educação Integral. Diversos foram os motivos, segundo eles, mas surgiram relatos que indicaram a carência como fator determinante, o fato de a escola oferecer alimentação no horário certo e, inclusive, para que os pais fiquem mais “livres”. Também indicaram a possibilidade de o motivo ser os alunos terem um acompanhamento nas atividades que seriam feitas em casa sem assistência. Seguem as respostas para o questionamento:

Uma forma deles se desenvolverem socialmente, além de ter acesso ao lazer e cultura (PP, 2018).

Eles podem aproveitar melhor do que simplesmente igual no ensino regular, simplesmente com o estudo em sala de aula, aí eles podem abranger pra comunidade (CT, 2018).

Por quê...? Eu acho que eles gostam. Eu acho que tem alguma coisa que chama a atenção deles. Talvez é o modo que se faz na educação integral... eles não são obrigados a vir, eles acabam vindo porque querem (PD, 2018).

Em relação ao olhar do aluno, osicineiros e a coordenação foram entrevistados a respeito da receptividade do programa. Houve divergência de opiniões em relação aos estudantes do Fundamental I e II:

Olha, eu acho que os mais novos, do Fundamental I, eles são mais empolgados com o integral (...). Para eles é como se fosse o céu. Pros mais velhos (do Fundamental II), eu não acho que eles recebam tão bem... Do sexto ao nono, na verdade até o sexto eles tão indo bem... gostam. Agora, o sétimo e o oitavo não demonstram tanto interesse. Acho que pelo fato de ficar o dia inteiro na escola, cansativo, né? E para eles ser chato as oficinas, né? É uma coisa de estar preso na escola. Na realidade eles querem estar livres no horário que eles não estão no regular (CT, 2018).

Um dosicineiros relatou maior envolvimento e participação dos alunos nas atividades na Educação Integral. Outra oficineira avaliou como ótima a participação dos alunos dizendo que:

Eles gostam de frequentar, porque tem o lúdico. Eles aprendem brincando (PR, 2018).

Complementando, uma oficineira relata que a participação dos alunos

é ótima ... eles são participativos, eles são criativos, eles dão ideia ... é muito importante pra eles também, então ... Até devido ao número de alunos que a gente tem, são muitos alunos participando da educação integral” (PG, 2018).

Para esta oficineira, o fato de as oficinas do Integral obterem um grande número de alunos significa que as atividades são prazerosas. Portanto, segundo ela, os alunos gostam do que é proposto.

Parece que o prazer pelas oficinas não acontece somente entre os alunos. Podemos observar que todos os oficineiros se sentiam muito felizes em desenvolver tais atividades, como podemos observar:

Ai, eu trabalho com as crianças para mim, acho que eles são ótimos. Ah, eles são muito! Eles são divertidos, então tudo para eles é legal. O diferente para eles é bom ... as crianças que eu falo, no geral (PD, 2018).

Apesar dos problemas estruturais, uma oficineira elogia:

A organização para mim é ótima, sabe? Devido à estrutura da escola e tudo, para mim está ótimo ... O funcionamento também é bom, né, os professores são bons, dedicam-se ao máximo... Para mim tá bom e bem definido (PD, 2018).

A coordenadora da Educação Integral menciona que o projeto dentro da escola está bem organizado, comentando sobre o tempo em que inicia:

(...) começa muito tarde. Ele deveria começar bem lá no começo do ano, né? Assim que as aulas do regular se iniciam... O que deixa a desejar é esse atraso. Mesmo com o atraso, o programa acontece de forma que beneficie bem os alunos (2018).

O talento representa uma das dimensões do ser humano que pode ser desenvolvida na perspectiva educativa da Educação Integral. Para uma das oficinas, a descoberta desses talentos nos alunos torna o desenvolvimento das atividades prazerosas e satisfatórias:

Para mim, é onde que a gente descobre talentos escondidos por aí, e aqui no nosso distrito a gente tem vários. Eles são participativos, eles são criativos, eles têm vontade de crescer. A gente vê neles, na conversa que a gente tem com eles, como eles pensam o futuro. Então eu acho muito importante esse programa aí, e a gente tem talentos aqui que a gente ainda não sabe que tem, e a gente vai descobrir (PG, 2018).

Ao analisar o fator capacitação profissional, obtivemos uma unanimidade por parte dos entrevistados em afirmar que não aconteceu em momento algum. A escola, desde que implementou essa política no seu PPP, não recebeu nenhuma convocação para participar de momento de orientação, informação. Com isso, é fundamental que a formação continuada aconteça de alguma forma na escola, ou nas regionais, de maneira que oriente a equipe gestora e os professores sobre essa política pública de escolas em tempo integral, e, posteriormente, dê subsídios para multiplicar esses conhecimentos dentro da escola e também na comunidade escolar.

Em relação ao monitoramento que deve ser realizado pela SRE Diamantina, a opinião de todos os participantes da pesquisa foi unânime, ao evidenciarem as falhas no monitoramento ou retorno da SRE Diamantina nas atividades desenvolvidas no Integral. Muitos se demonstraram surpresos ao serem indagados sobre o monitoramento. Nenhum deles teve treinamento, reunião ou qualquer outro contato direto com os responsáveis da SRE Diamantina, a não ser a obrigatoriedade de fazerem relatórios bimestrais das atividades. Pela parte da coordenação, foi relatado que as orientações chegam via e-mail, mas que o contato direto jamais aconteceu desde que iniciou suas atividades como coordenadora, ou mesmo no ano anterior, quando era oficinaira. Ela relata que o Integral iniciou suas atividades em 2018 sem nenhuma reunião presencial, treinamento ou capacitação com os oficinairos.

Eles não dão atenção! Desde o ano passado que eu observo: fala sempre que o integral é a menina dos olhos do estado, mas eles não dão atenção para ser a menina dos olhos do estado. Não tem um acompanhamento direto, acho que a gente lança no sistema a presença dos alunos, alguns projetos, relatórios... mas presença... a presença é mínima” (CT, 2018).

O reforço escolar e a alimentação, assim como outras atividades proporcionadas pela Educação Integral parecem ser um atrativo aos olhos dos oficinairos, que colocaram com

muita alegria esses momentos desenvolvidos juntamente aos alunos conforme relata uma entrevistada:

(...) tem o reforço que ajuda a organização dos trabalhos, de casa, dever de casa, muito bom... (PR, 2018).

Eles aderem ... acho que devido à questão da dificuldade do distrito (...). Quando eles estão aqui na escola, eles têm o momento de lazer, o momento das refeições. Acho que eles gostam da Educação Integral, e eles até cobram isso da gente, da direção, de quando vai começar. É um momento que eles têm de lazer também, já que o distrito não fornece isso aí, não tem nada, né, para os jovens, para as crianças aqui. Então eu acho que aqui na escola eles têm esse momento de dança, de esporte e lazer, então eles gostam disso aí. Para mim é isso aí (PG, 2018).

Além disso, foram relatadas práticas relacionadas aos cuidados com a saúde bucal. No ano de 2018, a atividade teve orientação da Secretaria Municipal da Saúde de Conceição do Mato Dentro. Até o momento em que este texto foi escrito, foi realizada apenas uma visita do órgão, dentro e fora das salas de aula, com orientação e prática de escovação orientada pela Coordenadora de Odontologia do Município.

Um dos problemas estruturais que a escola apresenta e que compromete os cuidados com a saúde e higiene é o local para escovação e o bebedouro. Muitas vezes, os alunos tanto do regular quanto da Educação Integral utilizam um tanque como bebedouro, que não possui água filtrada nem copos descartáveis. Os alunos não possuem garrafas de água filtrada, trazidas de casa.

Apesar de o local para escovação não ser adequado à sua prática, pois entendemos que o local adequado seria o banheiro ou lavabo com torneira e pia, utiliza-se o local também como bebedouro, com água não filtrada, evidenciando mais um aspecto relacionado aos problemas estruturais que a escola necessita resolver para melhor atender sua demanda com segurança e zelo. Acreditamos que seriam benéficas visitas da Secretaria Municipal de Saúde do Município mais frequentes. Apesar disso, osicineiros foram orientados a estabelecer a rotina da escovação no intervalo entre as refeições, além de os alunos terem recebido escovas de dentes novas para fazerem uso durante a jornada escolar.

A alimentação foi citada por mais da metade dos entrevistados como um fator preponderante na frequência das crianças no programa de Educação Integral:

(...)ajuda também muito na alimentação deles, (...) porque aqui tem o almoço, tem o lanche, tem a escovação de dente... ajuda tudo na vida pessoal deles” (PR, 2018.).

A forma como foi relatada pelosicineiros sugere a carência econômica de uma população, como se as famílias sentissem um certo alívio ao diminuir os custos com a alimentação daquelas crianças, ou, ainda, por a escola oferecer um “melhor alimento” do que aquele que poderia ser (ou não) oferecido em casa.

2.3.4 As dificuldades financeiras na Educação Integral

Com relação aos desafios do PNME, notamos que a carência de verbas destinadas à escola é um grande problema para questões básicas, como alimentação e materiais didáticos, tanto para o ensino regular quanto para Educação Integral. Foi relatado pela coordenadora e por outrosicineiros que a falta de investimentos prejudica não somente o funcionamento como também limita osicineiros a estabelecerem certas práticas didáticas. Portanto, para a Coordenadora, a falta de investimento do próprio estado é o maior desafio.

Os desafios? Nossa! Até então é a falta do apoio do estado em relação à verba para a alimentação dos meninos, questão de brinquedo (...) então eu acho que o apoio do estado é zero” (CT, 2018).

No entanto, o Documento Orientador das Ações Pedagógicas da Educação Integral Integrada das Escolas de Minas Gerais no Ensino Fundamental – Organização e Funcionamento 2018 enfoca que uma das fontes de financiamento da Educação Integral se dá principalmente por meio do PNME:

O Governo Federal disponibiliza recursos às escolas estaduais para a realização de atividades de Educação Integral, principalmente por meio do Programa Novo Mais Educação.

Em 2017 os trâmites de financiamento do Governo Federal seguiram o Programa Novo Mais Educação. Sendo assim, no final de 2016, o MEC lançou o Programa, que foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e é regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 (MINAS GERAS, 2018, p.30).

O referido documento também traz as obrigações financeiras do estado frente à Educação Integral Integrada:

A Política de Educação Básica Integral e Integrada disponibiliza recursos às Caixas escolares para o desenvolvimento das atividades. Os recursos são disponibilizados de acordo com o número de estudantes registrados pela escola no SIMADE. De acordo com a disponibilidade orçamentário financeira do estado, são repassados recursos da natureza de custeio, capital e alimentação. Para o recebimento dos recursos, a escola, por intermédio da Caixa Escolar, assina Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2018 p.30).

Cabe, aqui, ressaltar que para o ano letivo de 2018, apenas o Governo Federal disponibilizou verba para a Educação Integral Integrada, apenas para a merenda escolar. Com isso, é possível perceber que as dificuldades para financiar essa política colocam em risco todo o esforço para conseguir uma Educação Integral com aprendizagem de qualidade. Sem investimento, também colocam em risco o alcance da meta do PNE e as estratégias, conforme o próprio documento orientador expõe:

A Política de Educação Básica Integral e Integrada deve atuar frente a quatro perspectivas: as duas primeiras consistem nas metas do Plano Nacional de Educação, que colocam percentuais mínimos de escolas e estudantes na Educação Integral e Integrada. A terceira consiste na ampliação do percentual de estudantes matriculados na Educação Integral e Integrada frente o total de estudantes da escola (MINAS GERAIS, 2018 p.06).

Assim, de acordo com o Documento Orientador, essas ações buscam ampliar os horizontes quantitativos e qualitativos da Educação Integral e Integrada. A intenção é fortalecer o número de estudantes participando dessa política. Para tanto, é preciso que robustos investimentos sejam feitos para conseguir alcançar os objetivos de uma proposta de saberes pedagógicos para uma educação significativa para seus alunos, e para que tenham acesso a um currículo integrado, como propõe o PNME. Além disso, é preciso investir em capacitações dos profissionais da Educação Integral e Integrada para que consigam ser mais atuantes no atendimento às especificidades do perfil pedagógico exigido para o programa.

2.4 Conclusões a partir da pesquisa de campo

Nesta seção, serão destacados os desafios e as possibilidades de ações voltados para essa política. Após as análises, os desafios na implementação da Educação Integral Integrada foram elencados através dos dados coletados nas entrevistas com a coordenadora da Educação Integral e o grupo de professores da escola em estudo. Assim, percebemos que os fatores Concepção da Educação Integral Integrada, Currículo, Concepção de Tempo e Espaço Ampliado, Participação da Família, Capacitação Docente e as Dificuldades Financeiras foram apontados como desafios a serem vencidos para o aprimoramento de práticas de gestão e organização dessa política pública. Para tanto, apresentamos o Quadro 16, que resume os dados mais relevantes desses desafios e possibilidades que farão parte do PAR.

Quadro 16 - Dados Apurados na pesquisa x propostas de ações

Nº	EIXO DE PESQUISA	DADOS DA PESQUISA	AÇÕES PROPOSITIVAS
01	Concepção de Educação Integral Integrada	O conceito de Educação Integral integrada é superficialmente conhecido, apesar de alguns sujeitos terem a noção da prática pedagógica diferenciada do ensino regular.	Estudos das concepções da Educação Integral Integrada sugeridas pelo programa. Estudos do Documento Orientador e suas diretrizes federais e estaduais, que configuram o Programa de Educação Integral.
02	Organização do Currículo Gestão Escolar	Ideia das atividades desenvolvidas pelo projeto como medidas protetivas, buscando segurança para o aluno dentro da escola. Falta de informação sobre o trabalho da coordenadora, recém-contratada para o cargo.	Estudo do Currículo a ser trabalhado no Projeto. Elaboração de planejamento das atividades a serem desenvolvidas de forma diferenciada de acordo com o currículo, que possam ir além das práticas tradicionais, motivando os alunos a ficarem mais tempo na escola, evitando o abandono. Estudo do Documento Orientador, que contempla a função de todos os atores envolvidos no projeto.
03	Tempo, Espaço Participação da Família Capacitação Profissional	Entendimento de maior tempo na escola como medida protetiva. Pouca participação dos pais na escola; Falta discussão com a comunidade escolar sobre estrutura e funcionamento da Educação Integral Integrada Falta de formação continuada para que o professor possa trabalhar com a Educação Integral Integrada	Estudos das diretrizes da Educação Integral Integrada como promoção da aprendizagem entendida como medida protetiva. Ações de incentivo a uma participação mais efetiva dos pais na escola. Promover encontros periódicos com a comunidade para discussão dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Integral Integrada. Estudos específicos sobre essa política pública. Incentivo aos professores a participarem de curso de capacitação sobre a Educação Integral Integrada, quando oferecidos pela SEE/MG.
04	Dificuldades Financeiras	O Recurso financeiro é essencial para desenvolvimentos das atividades da Educação Integral.	Não há ações para esse eixo, uma vez que a descentralização financeira para manutenção da política depende do governo do estado.

Fonte: elaboração da autora (2018)

A partir dessas percepções, para um melhor planejamento e organização dos tempos e espaços com a efetiva participação da comunidade escolar, propõe-se um PAE, que explorará

as ações mencionadas anteriormente. Esses encontros de equipe gestora juntamente com professores, mencionados nas ações, são pensados a partir das reuniões mensais de Módulo II², como será exposto no Capítulo 3 desta dissertação.

² Módulo II é uma carga horária de 4 horas semanais que devem ser cumpridas pelo professor na própria escola ou em local definido pela direção destinado à execução de atividades extraclasse. Dentre essas, podem ser desenvolvidas ações de capacitações/formação continuada, planejamento de aula, avaliações e reuniões, bem como outras ações relativas a outras atribuições específicas de cargo de professor, que não configuram exercícios da docência. (MINAS GERAIS, 2013)

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A partir do momento que decidimos desenvolver esta pesquisa, buscamos analisar como se deu a implantação da Educação Integral em uma escola estadual localizada em um distrito do município de Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais. O objetivo foi compreender os pontos positivos e negativos do processo de implementação nos mais variados aspectos: a escola, seus funcionários, a comunidade, o sistema educacional e os discentes. Para complementar este trabalho, faz-se necessário um *feedback* a partir do que foi analisado. Para tanto, desenvolveremos nesta seção um PAE na tentativa de somá-lo à proposta do Novo Mais Educação e garantir o melhor funcionamento na Educação Integral na E.E.P.M.A.R.

Para isso, a pergunta que norteou essa pesquisa foi: **“Como se deu o processo de implementação da Educação Integral na E.E.P. M.A.R?”**. Esse estudo despertou meu interesse a partir do meu envolvimento profissional como gestora da escola em estudo, levando em conta a grandiosidade que o Projeto tem para o distrito no qual a escola está inserida, devido à realidade vivenciada por esses alunos.

Outro fator de fundamental importância foi a necessidade de repensar a ampliação do tempo e espaço escolar para a formação desses alunos. Isso proporcionou um melhor entendimento das concepções e práticas dos atores envolvidos no projeto, proporcionando a possibilidade da formação integral dos educandos e sua permanência na escola.

Desse modo, a presente dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro apresentou o contexto histórico e político da Educação em Tempo Integral nos últimos anos no Brasil, destacando em seguida as experiências do Programa em Minas Gerais, desde 2007, e seus desdobramentos nos últimos anos, com a proposta da SEE de uma Educação Integral Integrada, propondo a formação integral do educando. Isso ocorreu a partir das propostas do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal. Em seguida, tratou também dessa política no cenário da 11ª Superintendência e Regional de Diamantina, especificamente da escola em estudo.

Já o segundo capítulo foi dividido em quatro seções: na primeira, é apresentada a metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados; na segunda, discorre sobre o referencial teórico que embasou as análises de dados; na terceira seção, a partir dos relatos dos entrevistados, foram coletados os dados que delinearam quatro eixos de análises, que são Concepções da Educação Integral, Organização do Currículo e Gestão

Escolar, Ampliação do Tempo Espaço da Escola, Participação da Família Capacitação Profissional na Educação Integral, e, por último, Dificuldades Financeiras. Esses eixos são discutidos à luz dos referenciais teóricos que discutem a Educação Integral na perspectiva da formação integral do aluno; a quarta e última seção traz as conclusões a partir da pesquisa de campo, através de quadro que sintetiza os desafios da Educação Integral Integrada e suas possibilidades de intervenção.

No terceiro capítulo, já em posse dos resultados da pesquisa, é proposto um PAE com proposições para superar os desafios elencados no segundo capítulo. O objetivo do Plano é subsidiar como instrumento de apoio o estabelecimento de estratégias de melhoria das ações desenvolvidas na Educação Integral com relação às necessidades de formação integral dos alunos. As propostas são organizadas em ações possíveis de serem executadas dentro da própria escola, uma vez que, a partir dos dados coletados, foram pensados procedimentos para que a escola possa aprimorar as práticas com base no que foi aqui elaborado. Foram desenvolvidas nove ações propositivas que abrangem os três eixos de análise delineados no texto. Vale ressaltar que não houve ação para o eixo Dificuldades Financeiras, uma vez que isso depende da descentralização de recursos por parte do governo estadual. Como relatado, o governo federal repassa o recurso para a alimentação escolar. No entanto, o financiamento para a manutenção dessa política fica a cargo da esfera estadual, feita através de Termos de Compromisso assinados entre a Caixa Escolar e a SEE. O fato é que até o momento da escrita deste texto não houve sinalização por parte da Secretaria para creditar esses recursos para o desenvolvimento das oficinas do projeto.

As ações estão relacionadas ao que foi identificado como desafios a serem superados dentro da própria escola. Assim, essas ações propositivas são ferramentas capazes de conduzir a procedimentos e/ou estratégias para superação dos problemas encontrados.

3.1 Propostas de Intervenção

Essa seção apresenta a proposta de um Plano de Ação a ser desenvolvido pela escola com a participação da comunidade, para um melhor entendimento dos conceitos e aspectos da Educação Integral por todos os envolvidos no programa. Esse PAE foi construído de forma a subsidiar os dados coletados na pesquisa, sendo seu principal foco voltado para o estudo do tema. Para tanto, essas ações foram pensadas e estão fundamentadas na ferramenta 5W2H, um modelo administrativo, que segundo Meireles (2013) é uma ferramenta utilizada na

elaboração de quadros voltada aos problemas de gestão administrativos. O modelo consiste de sete perguntas formuladas na língua original, que é o inglês, com as cinco primeiras letras W e as duas últimas com H, a saber: *What? Why? Where? When? Who? How? How much?*

Cada uma das questões apresentadas nesse modelo auxilia na definição dos passos necessários em organização e clareza para que as ações sejam efetivas e alcancem os resultados esperados. O quadro a seguir descreve o significado das expressões e suas ações, quando traduzidas para o português.

Quadro 17 - MODELO 5W2H

TERMOS	DESCRIÇÃO DO MODELO
O que?	Apresenta as etapas do plano, as ações a serem executadas ou o problema a ser solucionado.
Por que?	Justifica os motivos pelos quais aquela ação precisa ser realizada.
Onde?	Local no qual os procedimentos serão executados.
Quando?	Apresenta informações sobre o momento em que serão realizadas as ações, imprimindo uma ideia de tempo.
Quem?	Estabelece os responsáveis pela execução do que foi planejado.
Como?	Descrever de forma hierárquica como as ações devem ser executadas.
Quanto?	Quanto custará a ação.

Fonte: elaboração do autor (2019).

Essas são perguntas essenciais, pelas quais, na medida em que são respondidas, podemos visualizar uma série das atividades a serem desenvolvidas, proporcionando uma sequência de passos que devem ser cumpridos no decorrer do plano. Isso deixa a execução do mais clara e efetiva. A seguir, o Quadro 18, que apresenta o detalhamento das ações propositivas abordadas anteriormente.

Quadro 18 - Ações a serem executadas pela E.E.P.M.A.R

<i>What?</i> - O que?	<i>Why?</i> - Por que?	<i>Where?</i> – Onde?	<i>When?</i> – Quando?	<i>Who?</i> – Quem?	<i>How?</i> – Como?	<i>How much?</i> – Quanto?
Estudos das concepções da Educação Integral Integrada sugeridas pelo programa; Estudos do Documento Orientador e suas diretrizes federais e estaduais que configuram o Programa de Educação Integral.	Para que todos que trabalham com o pedagógico na escola se apropriem dos conceitos e diretrizes que fundamentam o programa. Isso contribui para entendimento da concepção da Educação Integral, suas diretrizes.	Na escola.	Encontros mensais nos horários de Módulo II.	Gestor Coordenador e professores da Educação Integral	Quatro reuniões nos primeiros dois meses do início do ano letivo.	Sem custo.
Estudo do currículo a ser trabalhado no Projeto. Estudo do documento orientador que contempla a função de todos os atores envolvidos no projeto Elaboração de planejamento das atividades a serem desenvolvidas de forma diferenciada, de acordo com o currículo, que possam ir além das práticas tradicionais, motivando os alunos a ficarem mais tempo na escola. Ações de incentivo a uma participação mais efetiva dos pais na escola. Estudos das diretrizes da Educação Integral Integrada como promoção da aprendizagem em detrimento de medida protetiva.	Percepção dos entrevistados de pouca noção de currículo e falta de planejamento das atividades voltadas para o currículo da Educação Integral Integrada, bem como entendimento da função/perfil de cada profissional do projeto. Também, falta de entendimento da promoção da aprendizagem em detrimento da proteção e segurança, causando desinteresse e abandono em alguns casos. Para que a comunidade escolar entenda a importância da formação integral da Educação Integral Integrada.	Na escola. Na escola.	Encontros mensais nos horários de Módulo II. Encontro trimestrais.	Gestor Coordenador e professores da escola Gestor, Coordenador da Educação Integral, Supervisor,	Reuniões ao longo do ano. Reuniões a cada três meses.	Sem custo. Sem custo.

				professores e pais.		
Incentivar os professores a participar de curso de capacitação sobre a Educação Integral Integrada, quando oferecidos pela SEE/MG e SRE.	Para apropriação dos conceitos de Educação Integral e realização de projeto e oficinas.	Em local determinado pelo órgão responsável.	Quando determinado.	Equipe de analistas da SRE, responsável pelas ações da Educação Integral Integrada.	Capacitação.	Diárias para deslocamento dos servidores ou professores, a ser calculada pela SRE.

Esse PAE abrange propostas de reorganização de seus tempos e espaços em um melhor aproveitamento do tempo em que o aluno fica na escola, através de atividades diferenciadas envolvendo todos os componentes curriculares da grade curricular prevista para as escolas em tempo integral do estado.

3.1.1 Estudo da Concepção de Educação Integral

Assim, no primeiro eixo, para superar a carência de entendimento da concepção de Educação Integral Integrada, o PAE propõe que aconteçam estudos nesse sentido, sugeridas pelo programa. A ação de estudar os principais conceitos que permeiam o programa de Educação Integral e Integrada tem por objetivo fazer com que os profissionais se apropriem deles e, a partir deste entendimento, possam atuar com maior segurança para aplicar, na escola, os fundamentos dessa política.

A ideia é de que nos encontros com os profissionais da Educação Integral e Integrada os participantes tenham acesso a textos que referenciam o conceito de Educação Integral, e às diretrizes gerais, nacionais e estaduais que dão suporte à implementação da política. Com isso, pretende-se que esses fundamentos possam subsidiar a elaboração dos projetos e que toda a equipe trabalhe de acordo com as propostas da Educação Integral.

A proposta para a apresentação dos fundamentos legais que compõem o projeto da Educação Integral e Integrada, configura no estudo de excertos de documentos, como a Constituição de 1988, a LDBEN, o PNE, o ECA que configuram o direito e preveem, em seus textos, a Educação Integral e Integrada. Diferentes dinâmicas poderão ser utilizadas para explanação dos textos, como leituras, apresentação em slides. É essencial que o documento orientador da Educação Integral e Integrada da SEE/MG seja trabalhado na íntegra, propondo aos participantes divisão de grupos para estudo, para que cada um apresente resumidamente subdivisões do texto, propondo assim, um entendimento coletivo, realizado pelos grupos formados.

Outro recurso utilizado é apresentação de vídeos, em que os conceitos de Educação Integral sejam discutidos. Após assistirem aos vídeos, os profissionais serão convidados a ter contato com textos de autores.

3.1.2 Conhecendo o currículo e planejando as atividades

Para o eixo 2, a fim de conhecer o currículo e suas diretrizes que norteiam a Educação Integral Integrada ao contrário do entendimento das atividades desenvolvidas pelo projeto como medidas protetivas, buscando segurança para o aluno dentro da escola, propomos encontro mensais (Módulo II) para estudo do currículo a ser trabalhado no Projeto. Nesse sentido, o currículo da Educação Integral deve trazer ações com propostas pedagógicas com objetivo de contribuir para o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões. Para tanto, a ampliação da jornada, nos moldes da Educação Integral, sugere uma reorganização curricular, como pontua Guará (2003) deve

repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, interrelacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (GUARÁ, 2003, p.23)

Assim, para repensar essas práticas e organizações curricular é importante que leve em consideração as diretrizes curriculares da escola, a superação do dualismo do turno regular e contraturno, de modo que essas ações possam contribuir para uma integração entre os turnos e o currículo.

Portanto é importante de aconteça os encontros de professores da escola junto com a equipe gestora, com intuito de promover essa integração. Nesses encontros, sugere estudo e discussão sobre as diretrizes curriculares da Educação Integral Integrada, além disso, é essencial que seja feita a revisão do PPP, da organização curricular da escola, bem como elaborar um calendário de atividades da Educação Integral Integrada e divulgar no mural da escola.

Faz-se necessária, também, a elaboração de planejamento das atividades a serem desenvolvidas de forma eficaz, de acordo com o currículo, que possam ir além das práticas tradicionais, motivando os alunos a ficarem mais tempo na escola, combatendo, assim, os casos de abandono na Educação Integral.

No tocante à Gestão Escola, quanto à falta de informação sobre o trabalho da coordenadora, recém-contratada para o cargo, sugerimos um estudo do Documento Orientador, que contempla a função de todos os atores envolvidos no projeto, em encontros que podem acontecer nas reuniões de Módulo II também.

A proposta de ação visa organizar momentos com os professores de cada componente curricular e planejar atividades que possam ser realizadas em sala de aula, nos espaços existentes na escola ou em espaços da comunidade para realização de atividades que enriqueçam o currículo e proporcionem momentos para socialização, cooperação e solidariedade, valores que são necessários no desenvolvimento pleno do cidadão

3.1.3 Interagindo com a comunidade escolar e fortalecendo a formação profissional

Para o eixo 3, com intuito de incentivar a participação dos pais na escola e discutir com a comunidade escolar sobre a estrutura e funcionamento da Educação Integral Integrada, propomos ações de incentivo a uma participação mais efetiva dos pais na escola, além de promover encontros periódicos (trimestrais) com a comunidade para discussão dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Integral Integrada. Quanto à falta de formação continuada para que o professor, sugerimos encontros mensais para estudos, como forma de capacitação, e também incentivo à participação em curso de capacitação sobre a Educação Integral Integrada, quando oferecidos pela SEE/MG.

Aqui, vale destacar que as ações para alcançar essas proposições devem ser permanentes e contínuas, que sejam feitos cronogramas para os encontros, com datas, horários e temas previamente definidos pela escola. Enfim, um calendário próprio. Além disso, vale ressaltar que, para realizar essas intervenções, não serão necessários grandes investimentos financeiros, uma vez que as proposições visam uma efetiva reorganização do trabalho escolar. Vale também mencionar aqui que esses momentos de encontro, com reuniões, capacitações, dinâmicas, quando bem organizados, promovem a formação continuada de gestores e professores sobre o tema Educação Integral Integrada e também os orienta sobre como planejar atividades diferenciadas e oficinas a serem desenvolvidas nos diferentes espaços comunitários do distrito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de implementação do Projeto de Escola Integral na Escola Estadual Professora Maria Amélia Ribeiro, no distrito de Santo Antônio do Norte (Tapera), município de Conceição do Mato Dentro, Minas Gerais, e seus possíveis desafios. O processo de delimitar a problematização da pesquisa levou ao estudo de caso que, ao longo do trabalho, possibilitou entender as dificuldades de implementação da Educação Integral na instituição.

Assim, vale ressaltar o caminho percorrido para realizar este estudo até aqui, além dos desafios para elaboração deste trabalho. De início, fizemos alguns estudos sobre o histórico da Educação Integral no Brasil e em Minas Gerais ao longo dos últimos anos, com maior ênfase a partir de 2015, quando a política foi implementada na escola em estudo, mesma época em que incorporou a concepção de formação integral dos alunos proposto pelo PME do Governo Federal. Em seguida, foi feita uma descrição do contexto escolar da unidade investigada e dos possíveis desafios desta política, apontados pela pesquisadora, e que vieram a se confirmar após a coleta de dados.

Já no segundo capítulo foi feita uma abordagem do referencial teórico selecionado sobre o tema, bem como sobre a metodologia com uma abordagem qualitativa, que elencou quatro eixos de estudo: (i) As concepções da Educação Integral, (ii) Organização do Currículo e Gestão Escolar, (iii) Ampliação do Tempo e Espaço da Escola, Participação da família e Capacitação Profissional na Educação Integral e (iv) Dificuldades Financeiras. As análises desses conceitos se basearam em aportes teóricos que tratam do assunto e que foram fundamentados nos dados coletados na pesquisa, através de questionários aplicados aos professores e entrevista semiestruturada à coordenadora da Educação Integral Integrada. Em seguida, foram levantados os desafios e as possibilidades da implementação dessa política na escola em questão, o que remeteu à falta de conhecimento sobre as concepções da Educação Integral e seu currículo, à ideia de Educação Integral Integrada com mais espaço e tempo na escola como uma medida protetora, à falta de integração da família com a escola e à falta de capacitação da equipe.

Por sua vez, no último capítulo é proposto um Plano de Ação a ser cumprido pela equipe pedagógica da escola, bem como pela comunidade, com intuito de promover encontros periódicos entre os atores do processo para melhor entendimento da proposta da Educação integral e melhor engajamentos dos envolvidos no processo. Acreditamos que, dentre as

possibilidades da escola, as ações apontadas no Plano vão ao encontro das necessidades dessa política pública, fortalecendo a aprendizagem dos alunos, proporcionando, assim, uma formação integral e completa. Dessa forma, a escola cumpre sua missão formadora de indivíduos socialmente integrados na sociedade, e os professores cumprem seu papel de mediadores e formadores de cidadãos.

Desse modo, vale ressaltar, também, que baseados em nossos achados, vivência e percepções antes, durante e depois da coleta de dados e na própria análise dos dados, podemos pontuar aqui outras questões passíveis de considerações. Neste mundo, a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas. Os muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem cuja potencialização já vem sendo aproveitada em programas de Educação Integral em muitos municípios brasileiros animam a pensar em novas possibilidades de Educação Integral, conjugadas entre as experiências escolares e não-escolares, que continuem a oferecer oportunidade de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileiras.

A integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (Maurício, 2007).

Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço: são necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam

custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico.

5 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. **Governo estimula criação de polos e amplia ações da Educação Integral em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-estimula-criacao-de-polos-e-amplia-acoesda-educacao-integral-em-minas-gerais>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A História da Educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. Monografia (Especialista em Metodologia do Ensino Superior) UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior. 76p. São Paulo, 2008.

AMARAL, J. C.; ANDRADE, T. R. A.; SANTOS, J. A. F. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: possibilidade de um estudo de caso**. Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora: FADEPE, v. 1, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Escola tem que se integrar com a pluralidade de forças para dar conta da Educação Integral**. Educação e Participação. 14 de setembro de 2015. Entrevista concedida a João Marinho. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. Acesso em 15 jun. 2017.

BANKERSEN, Iranice Helena. STOCKMANN, Jussara Isabel. O papel do gestor escolar no processo pedagógico e administrativo em escola do campo. In: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Artigos**. Governo do Estado do Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_artigo_iranice_helena_bankersen.pdf>. Acesso em 05 ago. 2018.

BARROS, Katia Oliveira. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 178p. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE**, no exercício de 2009. Brasília, 2009, Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em 08 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em 08 dez. 2016.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <<http://files.fig-com-br.webnode.com/200000752->

c9971ca92a/5%20-%20A%20escola%20no%20Brasil%20de%20Darcy%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 08 ago. 2018.

CAMARGO, T.D.; SOUZA, D. O. **A Educação Integral Como Possibilitadora da Construção da Cultura de Paz e de Uma Ética Universal**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1054-1.pdf>>. Acesso 24 de ago., 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.academia.edu/31058823/EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_UMA_NOVA_IDENTIDADE_PARA_A_ESCOLA_BRASILEIRA>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Memória das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonista**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <docplayer.com.br/6378112-Memoria-das-escolas-de-tempo-integral-do-rio-de-janeiro-cieps-documentos-e-protagonistas-ana-maria-villela-cavaliere-ufrj.html>. Acesso em 9 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Campinas: Educação e Sociedade, v.28, n. 100, p.1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM. 2010a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Ribeirão Preto: Paidéia, v.20, n.46, p.249-259, mai/ago. 2010b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paidea/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito: o que é educação integral?** 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/?utm_source=Google&utm_medium=Adwords&utm_campaign=AdwordsGrants&gclid=Cj0KCQjwuafdB RDmARIsAPpBmVV07yP4A6Awz8rIkvnBc_BBBFurhx9cwiAi4Ppou4SJBro7HexXlKIaAju-EALw_wcB>. Acesso em: 25 set. 2018.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Escola Pública de horário integral: um tempo fundamental para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica**. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: n.105, p.149-170, abr./jun. 1991.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Bahia: MEC-INEP, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

E.E.P.M.A.R. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Maria Amélia Ribeiro. Conceição do Mato Dentro, 30p., 2016.

FELÍCIO, H. M. S. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.1, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2017.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O programa mais educação: uma proposta burguesa de educação integral**. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 131-148, jan. /abr., 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2839>>. Acesso em: 21 set. 2018.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. São Paulo: Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p. 129-135, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 30 set. 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2221/2188>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, vol. 1, n.2, p.15-25, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 02 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 26 de fev. 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educ. rev. 2012, n.45, p. 91-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et. All, 2009a. p. 53-68.

MAURICIO, L.V. **Escola pública em horário integral e inclusão social**. Revista Espaço, n. 27, jan./jun. 2007.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. **Políticas Públicas de Educação**. São Paulo: Estudos Avançados, v.5(13), 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 23 de out. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Escola de Tempo Integral**. 21 p. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos**. Versão II. 22p. 2015.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador, versão 3. Educação Integral e Integrada**. Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental de Minas Gerais – Organização e Funcionamento**. 2018. 60 p. Disponível em: <<http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2018/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOLL, Jaqueline. (org.). **Programa Mais Educação**. Série Mais Educação. Caderno Pedagógico. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8206-acompanhamento-pedagogico-final-versao-preliminar-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em: 17 ago. 2018.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Tradução de Ivette Braga-16ª ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. 80p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Danilo de Melo. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas, DINIZ, Julio, LEAL, Leiva, SANTOS, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_2.PDF>. Acesso em 02 set. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/anisio-teixeira/educacao-e-um-direito/1284524561?qed=Ufrj>>. Acesso em 22 out. 2018

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral Paulo Freire: Os desafios da Articulação Conhecimento – Tempo – Território**. Revista PUC/SP: São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>>. Acesso em 25 nov. 2018.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **A Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 3, p. 1353-1360, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em 27 ago. 2018.

6 APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DA ESCOLA

PESQUISA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Entrevistado (a): _____

Local: _____ Data: ____ / ____ / 2017

Qual o tempo de atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

Qual o tempo de atuação na Educação Integral?

1) Qual a avaliação que você faz sobre a organização e funcionamento do Novo Mais Educação na escola em que você atua?

2) De que forma se dá o acompanhamento da Educação Integral pela direção da escola?

3) Como é o acompanhamento da Educação Integral pela especialista da escola?

4) Como você acompanha as ações da Educação Integral junto aos professores?

4) Como você avalia a receptividade dos estudantes com a Educação Integral na escola?

5) Por que os alunos desta escola aderem à Educação Integral?

6) Como se dá a relação com os familiares dos estudantes que participam da Educação Integral?

7) Quais as maiores contribuições do Programa Novo Mais Educação para os estudantes que participam?

8) Quais os maiores desafios do Programa Novo Mais Educação?

09) Qual sua opinião sobre o monitoramento do Programa pela SRE Diamantina?

7 APÊNDICE B

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO DA ESCOLA

PESQUISA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Entrevistada: _____

Local: _____

_____ Data: ____ / ____ / 2017

Conteúdo Curricular (oficina): _____

QUESTÕES:

Tempo de atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

a) 1 a 5 anos b) 5 a 10 anos c) 10 a 15 anos d) 15 a 20 anos e) mais de 20.

Tempo de atuação na Educação Integral:

a) 1 a 5 anos b) 5 a 10 anos c) 10 a 15 anos d) 15 a 20 anos e) mais de 20.

1) Qual a avaliação que você faz sobre a organização e funcionamento do Projeto Novo Mais Educação na escola em que você atua?

() péssima () ruim () regular () boa () excelente

2) De que forma se dá o acompanhamento do funcionamento do Projeto Novo Mais Educação pela direção da escola?

() não acompanha () acompanha superficialmente () acompanha sistematicamente

3) Como é o acompanhamento do funcionamento do Projeto Novo Mais Educação pela especialista da escola?

() não acompanha () acompanha superficialmente () acompanha sistematicamente

4) Como você avalia as ações da Educação Integral juntos aos professores?

5) Como você avalia a receptividade dos estudantes com a Educação Integral na escola?

() ruim () regular () boa () ótima

6) Por que os alunos desta escola aderem a Educação Integral?

7) Como se dá a relação com os familiares dos estudantes que participam da Educação Integral?

8) Quais as maiores contribuições do Programa Novo Mais Educação para os estudantes que participam?

9) Qual sua opinião sobre o monitoramento do Programa pela SRE Diamantina??

8 APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS”**

“A EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS”.

Nesta pesquisa pretendemos **“OBJETIVO”**. O motivo que nos leva a estudar **“JUSTIFICATIVA DA PESQUISA”**.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA”**..A pesquisa contribuirá para **“BENEFÍCIOS DA PESQUISA DIRETOS OU INDIRETOS”**.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, **sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“A EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Mírian Valéria Carvalho:

Endereço: Rua Bandeirinha, 04

CEP: 35863-000 / Santo Antônio do Norte–Conceição do Mato Dentro- MG

Fone: (31) 996446650

E-mail: mirianc.mestrado@caed.ufjf.br