

**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**

Suzane Moura Santos

**Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no
município de Januária/MG**

Juiz de Fora
2019

Suzane Moura Santos

**Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no
município de Januária/MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira

Juiz de Fora
2019

Suzane Moura Santos

**Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no
município de Januária/MG**

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

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira – orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Gláucia Fabri Carneiro Marques
Membro Externo

Juiz de Fora

2019

Dedico este trabalho aos meus pais,
Osvaldo Cordeiro dos Santos e Sueli
Maria de Moura Santos, que dignamente
me mostraram a importância da família e
o caminho da honestidade e persistência.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o precioso apoio de várias pessoas. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me guiar, iluminar e me dar sabedoria e tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Julvan Moreira de Oliveira, por toda a paciência e empenho com que sempre me orientou neste trabalho.

À Suporte de orientação, Luisa Gomes de Almeida Vilardi, pelas críticas e sugestões relevantes, feitas durante toda sua orientação. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário, sem nunca me desmotivar.

Desejo, igualmente, agradecer a todos os meus colegas do Mestrado, especialmente a Rejane Isabel, Jarbas Lopes e Fabrício Nepomuceno, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Por último, quero agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família e meus amigos, pelo apoio incondicional que me deram, especialmente aos meus pais, Osvaldo Cordeiro dos Santos e Sueli Maria de Moura Santos, e minha irmã Tássia Moura Santos, pelas minhas ausências ao longo da elaboração deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação é 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 os desafios e possibilidades da Educação Integral e Integrada (EII), no contexto da escola do Campo Escola Estadual Antônio Fernandes Viana. O interesse pelo caso analisado está associado à minha atuação profissional como gestora da mencionada escola, fato que me proporcionou a implantação dos programas de fomento a educação integral. Assumimos, como meta, que há a necessidade de melhoria na qualidade do atendimento oferecido aos educandos. Nesse sentido, é analisado como estão sendo desenvolvidas, na prática, a gestão do tempo, organização e espaço escolar, de modo a se alcançar o desenvolvimento integral do aluno. Diante disso, a pergunta norteadora deste estudo de caso é: quais os desafios e possibilidades da EII na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana? O objetivo geral deste estudo está pautado na análise e proposição de ações para as potencialidades e fragilidades apresentadas na EII no ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana. Os objetivos específicos definidos foram: i) apresentar as concepções de EII e de Educação do Campo no contexto escolar; ii) analisar os desafios enfrentados pela equipe gestora e docentes para a implementação da EII, levando-se em consideração aspectos da educação do campo; e iii) propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação da EII. Utilizamos, como metodologia, o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Ademais, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: análise documental e entrevistas semiestruturadas, com uma Professora do Acompanhamento Pedagógico, a Especialista da Educação Básica/Supervisora da escola e uma Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG. Para compreensão e análise das questões presentes na organização escolar da EII, busquei dialogar com autores, como: Coelho (2009), Cavaliere (2002, 2007, 2010) e Arroyo (1999, 2012). Para contextualizar o percurso da Educação do Campo, utilizei as conjecturas de autores, como: Caldart (2009), Molina e Freitas (2011) e Hage (2011). Tais aportes teóricos nos permitiram refletir sobre as concepções de Educação do Campo no Brasil. Este estudo foi organizado em três capítulos. No capítulo 1, foi apresentada a

contextualização do surgimento da Educação Integral como uma política no sistema educacional brasileiro, considerando a conjuntura educacional, aspectos normativos, além do processo de implementação dessa política, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. No Capítulo 2, foi apresentada a metodologia, os instrumentos de pesquisa e a análise dos dados obtidos. A pesquisa revelou informações que apontam a necessidade de formação continuada da equipe docente e da Especialista da Educação Básica para a atuação nessa política. Além disso, comprovou a necessidade de haver melhoria na infraestrutura da escola, assim como maior disponibilidade financeira. E, por fim, o Capítulo 3 traz o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir das análises dos dados coletados. Nele, é apresentado um plano de ação capaz de capacitar, no chão da escola, uma equipe docente com domínio da pedagogia de projetos e de metodologias mais adequadas para o trabalho com os alunos.

Palavras-Chave: Educação Integral e Integrada. Educação do Campo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAED / UFJF). The management case studied discusses the challenges and possibilities of Integral and Integrated Education (EII) in the context of a State School Field Course, located in the Rural Area of the municipality of Januária / MG. The Antônio Fernandes Viana State School, where the study was carried out, presents very particular characteristics, since, despite being located in the rural area of the municipality, it seeks to build its identity as a school in the countryside. The interest in the case analyzed is associated with my professional work as manager of the mentioned school, fact that gave me the implantation of the programs of promotion to integral education. We assume as hypotheses that the study is justified in the need to improve the quality of the service offered to students, analyzing how they are being developed in practice, the management of time, organization and school space, in order to achieve the integral development of the student. Therefore, the guiding question of this case study is: what are the challenges and possibilities of IBD in the Antônio Fernandes Viana State School? The general objective of this study is based on analysis and proposition of actions for the potentialities and fragilities presented in the IBD in the elementary school of the Antônio Fernandes Viana School. The specific objectives defined were: i) to describe the process of implementation of IBD in a rural school, showing how the institution is organized to meet the demand for integral training; ii) analyze the challenges faced by the management team and teachers for the implementation of IBD taking into account aspects of rural education and iii) propose actions that lead the analyzed school to minimize problems in the implementation of IBD. We used the case study methodology as a qualitative approach. And as research instruments, the documentary analysis and semi-structured interviews with the actors involved in the process. In order to understand and analyze the issues present in the school organization of the IBD, I sought to dialogue with authors such as Coelho, Cavaliere, Arroyo, among others, and to contextualize the Field Education course, I used the conjectures of authors like Caldart, Molina and Freitas e Hage as theoretical contributions that allow us to reflect on the conceptions of Field Education in Brazil. This study was organized in three

chapters. In chapter 1, the contextualization of the emergence of Integral Education as a policy in the Brazilian educational system is presented, considering the educational conjuncture, normative aspects, besides the process of implementation of this policy at the national, state and municipal levels. In Chapter 2, the methodology, the research tools and the analysis of the information obtained were presented. We conclude that education professionals who work in the school lack opportunities for continuing education. Finally, in chapter 3, intervention proposals were presented to enable the school analyzed to minimize problems in the implementation of IBD.

Key Words: Integral and Integrated Education. Field Education. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana	37
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos atendidos na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana nos anos 2016 e 2017.....	38
Quadro 2 – Perfil dos servidores da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana – 2018	41
Quadro 3 – Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação 2014 - Escolas Do Campo	43
Quadro 4 – Proposta de organização das reuniões das atividades extraclasse – Formação docente	75
Quadro 5 – Cronograma de ações da equipe organizadora da formação docente – Extraclasse	76
Quadro 6 – Cronograma de encontros extraclasse.....	77
Quadro 7 – Proposta de criação do Grupo de Estudos para a formação continuada de professores.....	78
Quadro 8 – Ações do Grupo de Estudos para a formação docente	79

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
EEAFV	Escola Estadual Antônio Fernandes Viana
EEB	Especialista da Educação Básica
EVCA	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
EII	Educação Integral e Integrada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Professora do Acompanhamento Pedagógico
PATI	Programa Aluno de Tempo Integral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema de Monitoramento e Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO	17
1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	17
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DA UNIÃO	20
1.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES.....	24
1.4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS	28
1.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
1.6 A ESCOLA FOCO DA PESQUISA	36
2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NA ESCOLA DO CAMPO.....	46
2.1 GESTÃO DO TEMPO, ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	47
2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DE PESQUISA	48
2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA E SEUS CONCEITOS NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES	52
2.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	57
2.5 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	62
2.6 FORMAÇÃO DOCENTE.....	66
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA ..	73
3.1 O APROVEITAMENTO DA CARGA HORÁRIA PREVISTA NO EXTRACLASSE	74
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇO PARA REFLEXÕES E COMPARTILHAMENTO DE SABERES	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – ROTEIRO: ENTREVISTA (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – EEB/SUPERVISOR PEDAGÓGICO 2016).....	92
APÊNDICE B – ROTEIRO: ENTREVISTA (PROFESSOR DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2017)	93
APÊNDICE D – PROJETO: CAMPOS EM DESTAQUE: “HISTÓRIAS QUE CONTAM NOSSA HISTÓRIA: RESGATANDO MEMÓRIAS”	95
ANEXO A – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO/ ANO 2016.....	103

ANEXO B – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO/ ANO 2016	104
ANEXO C – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO/ ANO 2017.....	105
ANEXO D – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO/ ANO 2017	106
ANEXO E – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata dos desafios e possibilidades da Educação Integral e Integrada (EII) no ensino fundamental, no contexto de uma Escola do Campo da rede estadual de ensino de Minas Gerais, situada na Zona Rural do município de Januária/MG.

A Escola Estadual Antônio Fernandes Viana é pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Januária (S.R.E), localizada no norte de Minas Gerais, que engloba 19 cidades. Além do Município de Januária, outros 18 compõem a área de atuação dessa Superintendência: Bonito de Minas, Cônego Marinho, Chapada Gaúcha, Ibiracatu, Icaraí de Minas, Itacarambi, Juvenília, Matias Cardoso, Miravânia, Manga, Montalvânia, Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões, Ubaí, Urucuia e Varzelândia.

A política de educação integral engloba as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, representando uma estratégia do Ministério da Educação para a indução do processo de ampliação da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral nas escolas.

Entretanto, observa-se o enfrentamento de muitos desafios na implementação dessa política. Dentre eles, podemos citar: a redução orçamentária, formação e capacitação dos professores e a infraestrutura das escolas. Tais fatores, por sua vez, são importantes para o desenvolvimento com qualidade das propostas dessa política. Dessa forma, a relevância do tema se dá, na medida em que é preciso verificar até que ponto as legislações para a implantação da Educação Integral estão sendo cumpridas e de que forma isso repercute no processo de implementação na Escola do Campo.

O interesse em pesquisar esta política está associado ao fato de que atuo há 6 anos na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana (2013-2018), sendo 3 anos como Especialista da Educação Básica/ supervisor pedagógico (2013-2015), e 3 como gestora escolar (2016-2018). No ano de 2016, quando assumi a gestão, dei início ao processo de implementação da política de Educação Integral nesta instituição de ensino.

A ausência de formação dos professores atuantes nas turmas de Educação Integral se revela como um dos desafios, considerando que, na Educação Integral, são exigidas práticas diferenciadas para o desenvolvimento de oficinas, sobretudo,

porque são atividades desenvolvidas em turmas compostas por alunos de séries diferentes. Além disso, identifica-se a ausência de materiais pedagógicos adequados para a execução das atividades. Outro fator é a falta de um profissional que dê suporte pedagógico aos professores que desenvolvem as atividades. Entretanto, segundo o Documento Orientador da EII (2018), é necessário que a escola desenvolva atividades com 4 (quatro) ou mais turmas de Educação Integral no mesmo turno para que tenha direito à contratação de um professor coordenador, com vistas ao acompanhamento das ações pedagógicas. Por fim, podemos citar a infraestrutura escolar precária como o último aspecto desafiador.

Desse modo, esta pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: quais os desafios e possibilidades da EII na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana?

O objetivo geral deste estudo é analisar as potencialidades e fragilidades da Educação Integral e Integrada na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana e propor um Plano de Ação para minimizar os problemas detectados. Os objetivos específicos deste estudo são: i) apresentar as concepções de EII e de Educação do Campo no contexto escolar; ii) analisar os desafios enfrentados pela equipe gestora e pelos docentes para a implementação da educação integral e integrada em uma escola do campo; e iii) propor ações que levem a escola analisada a minimizar os problemas na implementação da Educação Integral e Integrada.

Quanto à metodologia, optamos por um estudo de caso, feito em uma escola do campo da rede estadual do município de Januária/MG. Quanto à forma de abordagem, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Para tanto, foram entrevistados os atores relevantes no campo da pesquisa, com o objetivo de alcançar as informações descritivas. A pesquisa documental e bibliográfica foi utilizada, de forma a verificar os registros e os dados referentes à implementação da Educação Integral e Integrada na Escola do Campo Escola Estadual Antônio Fernandes Viana, nos anos de 2016 e 2017.

A pesquisa é apresentada em três capítulos. O primeiro se dedica a contextualizar a Educação Integral, até a ampliação de seu atendimento em Minas Gerais e município de Januária. Também é abordada a questão da educação integral e integrada e da educação do campo como foco das políticas no Brasil e em Minas Gerais.

No segundo capítulo, são abordadas as concepções de Educação Integral e Integrada e Educação do Campo, apropriados pelos sujeitos implementadores da política. Nas duas primeiras seções, são apresentadas as reflexões dos autores: Coelho (2009), Cavaliere (2002, 2007, 2010) Arroyo (1999, 2012), Caldart (2009), Molina e Freitas (2011) e Hage (2011). Por fim, é contextualizada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo. Nas três últimas seções, são apresentadas as análises obtidas pela pesquisa.

Um dos sujeitos desta pesquisa é a Especialista da Educação Básica/supervisora pedagógica da escola do Campo em estudo, que atuou no ano de 2016 no ensino regular e auxiliou no processo de implantação e desenvolvimento da Educação Integral na escola. Nesse sentido, ela pôde relatar sobre os desafios e possibilidades enfrentados para a implementação da política. Além dela, outro sujeito da pesquisa é uma Professora que atuou no acompanhamento pedagógico da EI no ano de 2017, uma vez que vivenciou a iniciativa analisada. Finalmente, o terceiro sujeito da pesquisa é a Analista Educacional da SRE/ Januária, que coordena a política de Educação Integral no município, que pôde contribuir com informações importantes sobre a implementação da EI no município de Januária e principalmente nas escolas do Campo.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe o aproveitamento da carga horária prevista no extraclasse para a formação continuada dos docentes, com ações de reflexões e compartilhamento de saberes.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, que se organiza em seis seções, é apresentada uma breve contextualização do surgimento da Educação Integral como uma política no sistema educacional brasileiro, considerando a conjuntura educacional, aspectos normativos, além do processo de implementação dessa política no âmbito nacional, estadual e municipal.

A primeira seção expõe a trajetória da Educação Integral no Brasil e apresenta as principais abordagens de teóricos renomados na temática. Em seguida, são descritos os conceitos de Educação de “Tempo Integral” e “Educação Integral”, no âmbito da União, na tentativa de compreendermos as bases teóricas sobre a criação da política de Educação Integral no país. Na terceira seção, apresentamos o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação, e a sua relação com a política de Educação Integral na rede de ensino público do Estado de Minas Gerais. Logo após, é apresentada a política de Educação Integral, no âmbito de Minas Gerais, bem como as suas diretrizes de execução, além de reflexões acerca da educação integral nos tempos e espaços escolares. A quinta seção faz abordagens sobre a escola do Campo, trazendo concepções sobre o território onde a escola da pesquisa está localizada. Por último, é feita uma apresentação da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana, sendo elencados aspectos como: histórico, estrutura de funcionamento e problemas encontrados na implementação da Educação Integral e Integrada.

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Ao longo da história da educação brasileira, as discussões sobre educação integral são recorrentes. Nos estudos de Cavaliere (2010), é apresentada a trajetória dos movimentos educacionais desenvolvidos pelo educador e escritor Anísio Teixeira, desde a primeira metade do século XX, no qual sua proposta preconizava uma reforma no sistema educacional brasileiro, que proporcionasse uma “educação escolar emancipadora de indivíduos e nação” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Juntamente com outros educadores, conclamava por uma escola pública, laica,

gratuita e obrigatória, cuja preocupação era com a formação integral das pessoas, para que pudessem viver democraticamente.

Observando os altos índices de evasão e de repetência, Anísio Teixeira presumia que tal contexto era resultado da inadequação do modelo tradicional de escola, verificado desde os anos de 1930. Nessa perspectiva, ficou evidenciada a necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares, desenvolvendo atividades de diversas áreas do conhecimento formais e não formais de cunho pedagógico. Na década de 1950, em consonância com os princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, Anísio Teixeira, quando assumiu a Secretaria da Educação da Bahia, idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) com a Escola-Parque na cidade de Salvador, com o intuito de ofertar uma complementação na formação das crianças que, além de terem as atividades regulares, também se alimentavam e tomavam banho (CAVALIERE, 2010).

No entanto, com a expansão da demanda de matrículas, decorrente deste processo de redemocratização do ensino, a oferta da educação de qualidade, proposta pelos projetos de educação integral, sofria impactos. Tal realidade é apontada por Teixeira (1994 apud CAVALIERE, 2010), no discurso oficial da inauguração da implantação do Centro Carneiro Ribeiro. Nele, foi lembrada a reforma paulista de 1920, assim como criticando a perda de qualidade:

O princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve forças para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de “meios-dias”, ou seja, ano e meio, até no grande São Paulo, aos três anos de “terços de dia”, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. (TEIXEIRA, 1994, p. 173 apud CAVALIERE, 2010, p. 257).

Com otimismo, Anísio Teixeira seguiu com seu projeto educacional reformista, ancorado na filosofia social de John Dewey, que considera a democracia essencial

para a construção do conhecimento, com base na “reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002). Ou seja, era defendida a ideia de que a escola deveria valorizar as atividades e práticas cotidianas, desvalorizando a educação como atividade preparatória. Desta forma, foi impulsionada a implantação do projeto de educação integral. O que não se esperava era que, na década de 1960, haveria o início de um período de ditadura militar, que resultou no afastamento da sua vida política. Nesse sentido, as suas propostas, “como o Centros Educacionais, não lograram continuidade. A concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Só na década de 1980 e 1990, o programa dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro se apresentou em uma remodelagem da proposta de Anísio Teixeira, sendo vislumbrado um Brasil educado e democrático pelo antropólogo, escritor e político Darcy Ribeiro (1986). Os CIEPs foram idealizados no formato da Escola-Parque da Bahia, onde os alunos permaneciam em tempo integral e eram contemplados com um currículo amplo, com aulas práticas e atividades diversas, resultando em um aprendizado significativo (CAVALIERE, 2010). Infelizmente, os governos sucederam o mesmo partido, o que levou à descaracterização do programa e, em consequência, ao desmonte de escolas que poderiam realizar trabalhos significativos para a promoção da qualidade no ensino (CAVALIERE; COELHO, 2003).

A intencionalidade política e o contexto histórico apresentado traduzem um modelo de escola, figurado em programas e projetos que ampliam direitos, com vistas à melhoria da educação pública no país.

É importante mencionar que a educação em tempo integral já revelava a concepção do direito à educação pública de qualidade para todos antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Porém, é nesta legislação, nos art. 6º e art. 205, que se define a educação como um direito social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394, no Art. 2º e Art. 34 (BRASIL, 1996), reitera o mencionado na Constituição Federal de 1988, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral. Tais aspectos corroboravam com os ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As recentes políticas públicas educacionais revelam a percepção, por parte da sociedade, sobre a necessidade da construção de uma nova identidade para a escola brasileira. Nesse sentido, objetiva-se, sobretudo, reduzir as desigualdades educacionais, fomentar a qualidade do ensino e oportunizar o acesso a todos nas escolas públicas brasileiras. Assim, a educação integral propõe tanto a ampliação da jornada escolar, quanto o desenvolvimento integral dos alunos. Esse conjunto de propostas se refere à Educação Integral em Tempo Integral de forma Integrada.

Para melhor compreensão da educação integral, em foco nos dias atuais, é preciso um estudo acerca do processo de construção e implementação dessa política no país. Dessa forma, o estudo de caso, além de conceituar, sugere melhorias no contexto escolar para o sucesso na implementação da política.

Para discutir o processo de construção e implementação da política de Educação Integral e Integrada, assim como as possibilidades e desafios na escola do campo, destacam-se os autores: Maria Cavaliere (2002, 2007, 2010), Jaqueline Moll (2008, 2012), Isa Maria F. R. Guará (2009), Roseli Caldart (2009), Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas (2011), Salomão Mufarrej Hage (2011), Miguel Gonzáles Arroyo (2012). Estes pesquisadores defendem a compreensão do conceito da Educação Integral. Nesse sentido, alguns analisam a sua implementação, bem como o papel da gestão escolar na condução desse processo. Ademais, aponta que os entendimentos desses conceitos de Educação Integral são fundamentais e decisivos, nos processos que culminam na execução, monitoramento, no resultado e avaliação dessa política pública.

A seguir, é abordada a educação integral, no âmbito da União.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DA UNIÃO

Embasado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela LDBEN Lei 9394 (BRASIL, 1996), foi instituído o Plano Nacional de Educação¹ (PNE), pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 1991), com vigência de 10 anos. Ele preconizava a ampliação da jornada escolar para os estudantes, de forma oportunizar atividades extraclasses. Eram previstas, assim, a “prática de esportes e

¹ PNE – Plano Nacional de Educação: determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de março de 2019.

o desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada”, o que sugeria um “avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p. 18).

Em 2007, para o cumprimento da meta estabelecida no PNE (2001-2010), surge, no cenário educacional brasileiro, pela portaria normativa interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação² (PME), visando ao fomento à educação integral dos estudantes. Através de atividades socioeducativas no contraturno escolar, o programa foi, aos poucos, ganhando espaço nos contextos escolares.

No ano de 2014, assegurando o já instituído no PNE (2001-2010), foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (2014-2024), pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL 2104a). Este definia, na “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014a, p. 59). A meta faz menção ao §1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre o programa Mais Educação, sendo este uma das principais ações do governo federal para induzir as políticas públicas, com vistas à ampliação da oferta de educação em tempo integral.

A educação em tempo integral, por sua vez, é definida “como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.” (BRASIL, 2014b, p. 28).

Por fim, no art.1º, §2º do decreto 7.083 (BRASIL, 2010a), ficou ainda estabelecido que a ampliação da jornada escolar diária se dará através do:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010a, p. 01).

Considerando o exposto, e conforme o decreto mencionado no art.1º, § 3º, todas as atividades podem ser desenvolvidas no espaço escolar, de acordo a sua disponibilidade, ou fora dele. Para tanto, tais iniciativas devem estar “sob a

² Programa Mais Educação (PME) ver página 22.

orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos público e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.” (BRASIL, 2010a, p. 01).

Nessa perspectiva, garantir a educação integral requer não só o compromisso com a simples ampliação da jornada escolar diária, que exige dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo, que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação docente, a infraestrutura e os meios para a sua implantação.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação, a educação integral:

Será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2014b, p. 28).

A ampliação da oferta da educação, em tempo integral, é desenvolvida por meio de uma ação Intersetorial, envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, cuja intenção é resultar na diminuição das desigualdades educacionais e na valorização da diversidade cultural brasileira.

Dessa forma, algumas ações são importantes para a mudança dessa realidade. Ademais, mediante a instituição do PNE (2014-2024), algumas estratégias foram estabelecidas para o cumprimento da meta 6:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive

de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014a, p. 60).

Moll (2008) enfatiza que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar, uma vez que ocorrem a partir da articulação da rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Tal contexto visa integrar a sociedade, incentivando uma educação integral de forma integrada, considerando os saberes. Valorizam-se, assim, as histórias, “as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.” (MOLL, 2008, p.15).

Nesse sentido, diante de tal contexto, há um avanço:

[...] na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. (MOLL, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, a proposta da ampliação do atendimento da educação integral aos alunos, para além dos muros da escola, significa oportunizar outras aprendizagens, outras situações de ensino. Dessa forma, está claro que tal modalidade não se concretiza apenas com a ampliação de horas, mas com as intencionalidades pedagógicas que contemplem as suas dimensões formativas e que estejam presentes no PPP da Escola.

Na próxima seção, são apresentadas as concepções dos Programas Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, além de suas diferenças.

1.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES

O Programa Mais Educação (PME) surge no cenário educacional brasileiro como uma estratégia do governo federal decorrente da busca do ideário de uma educação pública e democrática, com vistas ao desenvolvimento da educação integral, defendido pelas legislações educacionais brasileiras, que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos.

No Brasil, é percebido que as camadas médias e altas da sociedade brasileira têm maiores possibilidades de dispensar, aos seus filhos, mais do que às 4 horas escolares diárias de atividades formativas regulares, pois dispõe de situações financeiras favoráveis para pagar outras atividades, seja de acompanhamento pedagógico, ou em outras áreas, como a dança, o futebol, a música, as línguas estrangeiras, entre muitas disponíveis. Entretanto, observa-se que a escola pode ser esse espaço em que o currículo se amplia, em que os saberes básicos são efetivamente construídos, permeado por uma visão de formação integral. Tal local vai, então, além de um espaço de produção de conhecimento, uma vez que pode possibilitar relações solidárias e cooperativas, de resolução de conflitos, de forma que as crianças tenham a possibilidade de se tornarem sujeitos protagonistas, transformando os seus próprios espaços.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê a ampliação do período de permanência na escola a critério dos sistemas de ensino, o que possibilita a execução desse currículo ampliado. Assim, é criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a). Esta é uma das ações do governo federal, cuja finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes, ampliando os campos dos conhecimentos, através da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Para tanto, é prevista a ampliação do tempo de permanência no contraturno escolar dos alunos matriculados em escola pública, considerando uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Conforme estabelecido no Art. 5º do decreto nº. 7.083 (BRASIL, 2010a), inicialmente, o programa foi destinado às escolas de ensino fundamental com baixo

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ e às com situações de vulnerabilidade social dos estudantes, tendo sido, posteriormente, ampliado às demais. Dessa forma, ele não caracterizava uma política compensatória, mas uma garantidora da efetiva ampliação de direitos e, ao mesmo tempo, dos espaços.

Assim, evidencia-se que o Programa Mais Educação não implica em ofertar “mais do mesmo”. Reconhece-se, assim, que é um programa estruturante, que vai muito além da ampliação dos tempos e espaços, conforme afirma Zucchetti (2013).

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana. (ZUCCHETTI, 2013, p. 133).

Nesse sentido, as escolas das redes de ensino deveriam fazer a adesão ao programa pelo portal do PDDE⁴ interativo, com base em suas propostas constantes no PPP, documento norteador das práticas pedagógicas das escolas. Dessa forma, seria possível haver a garantia do direito às aprendizagens significativas e ao desenvolvimento dos seus estudantes. Para tanto, estava prevista a escolha dos macrocampos⁵ ofertados pelo programa, constantes no Manual operacional de educação integral 2014, que dispõe sobre as ofertas formativas para as escolas Urbanas e Rurais.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 20 nov. 2018.

⁴ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.

⁵ Para saber mais sobre os macrocampos, suas respectivas atividades e ementas, acesse: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

O Programa Mais Educação permaneceu nesse formato até meados de 2016, quando “[...] também esteve na lista de programas anunciados com possibilidades de não ser mais executado, como mostra a matéria do Centro de Referências em Educação Integral.” (MENDONÇA, 2017, p. 160).

O programa Mais Educação, que nasceu em 2007, a partir de forte articulação e luta política da sociedade, não abrirá novas inscrições em 2016. O Centro de Referências em Educação Integral teve acesso uma apresentação de julho do ministro interino da educação, Mendonça Filho, de avaliação das políticas educacionais nos últimos anos. No documento, a gestão interina fez uma análise de diversas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e estabelecem quais serão as prioridades. O Mais Educação é definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes. Além do Mais Educação, o governo interino questionou também o Pronatec, PNAIC, PARFOR, Ciências sem Fronteiras e Ensino Médio Inovador. Diante dessa avaliação, o governo interino decidiu por não abrir novas adesões em 2016. Dessa forma, o principal programa de indução da educação integral ficará dois anos sem repassar verbas para as escolas. Em nota, o MEC afirmou que encontrou o Mais Educação sem recursos no Orçamento para 2016 e que está avaliando qual será o futuro da política. Contudo, pouco antes do afastamento da presidente Dilma Rousseff ser aprovado pelo Congresso Nacional, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) havia publicado uma resolução com novas regras e o atendimento de 26 mil escolas em um rearranjo do programa. (MENDONÇA, 2017, p. 160).

Contudo, em 11 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi sancionado pela portaria MEC nº 1.144/2016, sendo regido pela Resolução FNDE nº 5 (BRASIL, 2016a), considerando:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015;
 Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;
 Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; e
 Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, 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, 2016a, p. 23).

Diante do exposto, houve a reestruturação no programa, configurando em novas estratégias do Ministério da Educação. Foi estabelecida, assim, a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, em escolas cujos estudantes enfrentam graves problemas de alfabetização e letramento, mediante a ampliação da jornada escolar no turno e contraturno. Para tanto, foram oportunizadas duas opções de carga horária. A primeira consiste em 5 (cinco) horas dedicadas a duas atividades obrigatórias de acompanhamento pedagógico, uma de língua portuguesa e outra de matemática, com tempo divididos igualmente entre elas. A segunda consiste na ampliação da carga horária para 15 (quinze) horas, contemplando as duas disciplinas obrigatórias com quatro horas dedicadas. Além delas, seria necessário também ofertar outras três atividades, divididas nas 7 (sete) horas restantes, sendo estas de livre escolha da escola nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, conforme Documento orientador – adesão - versão I (BRASIL, 2016a).

Nesse sentido, observa-se que, embora ambos os programas PME e PNME sinalizem ações de ampliação da jornada escolar, suas concepções de educação são divergentes. Tal fato é apontado pela pesquisadora Patrícia Moulin Mendonça na reportagem “Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral”, por Ingrid Matuoka, publicada em 2017, no site Centro de Referências em Educação Integral⁶:

O objetivo não é mais ampliar conhecimentos, mas estender a jornada para aprender mais do mesmo, algo que os colégios já fazem e não dá certo. É uma visão muito escolarizada do conhecimento e que reduz drasticamente a função da instituição. (MATUOKA, 2017).

Ela ainda explica:

Por outro lado, o PME ampliava as oportunidades de aprendizagem. A visão apresentada [pelo Mais Educação] é a de que a escola não é o único lugar de aprender, que não se aprende sozinho, que se aprende com diversas linguagens e em diversos espaços. A ampliação do tempo vincula-se a uma ampliação do território e dos saberes. (MATUOKA, 2017).

⁶ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Nessa perspectiva, a reestruturação do programa demonstra um retrocesso nos avanços da educação pública e de qualidade. Pois, desconsidera o estudante sujeito de direito, saberes e de protagonismo, valorizando, principalmente, os aspectos da escolarização na busca de melhores resultados. São adotadas, assim, ideias de “[...] mais tempo para as disciplinas de português e matemática, com vistas ao reforço escolar para crianças e adolescentes “defasados” nos conteúdos escolares.” (MENDONÇA, 2017, p. 153). Tal realidade caracteriza o programa em uma estratégia de melhoria da aprendizagem e o desconsidera como uma ação da política indutora da educação integral no país.

A política de educação integral está em pauta nas escolas desde a implementação do primeiro projeto no estado e tem encontrado muitos desafios no seu cotidiano. A próxima seção apresenta uma descrição da implementação dessa política no âmbito do estado de Minas Gerais.

1.4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Para a compreensão dos projetos que delineiam e conduzem a política pública de educação integral no cenário estadual, é preciso compreender os caminhos que os normatizam e os estruturam.

As primeiras iniciativas, na perspectiva da educação em tempo integral, no estado de Minas Gerais, surgiram em 2004. Nessa época, houve a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), componente do Projeto Escola Viva e Comunidade Ativa (EVCA), vinculados a outros dois projetos: o Programa Abrindo Espaços e o Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS), materializados pela Resolução SEE/MG nº 416 (MINAS GERAIS, 2003). Os objetivos eram exclusivamente de aumentar a jornada escolar diária dos estudantes, com atividades voltadas ao reforço escolar, por meio do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas no contraturno, para aqueles que apresentavam comprometimento na aprendizagem, de acordo com as avaliações em larga escala.

Assim, a oferta de Educação Integral no Estado de Minas Gerais permaneceu, por um longo período, sob a ótica da ampliação da jornada escolar, sendo compreendida como “Tempo Integral” e não como “Educação Integral”. “Ampliava-se o tempo de permanência na escola, mas não se alteravam os olhares sobre o estudante, nem o formato das atividades oferecidas. Basicamente, a

ampliação do tempo tinha ênfase em atividades de reforço escolar.” (MINAS GERAIS, 2017e, p. 03).

A partir de 2015, a concepção de Educação Integral e Integrada foi se consolidando como direito a ser garantido em toda a rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais, sob o prisma do desenvolvimento “das distintas aprendizagens e da proteção social dos estudantes, considerados sujeitos de direitos e ocupando a centralidade do projeto educativo” (MINAS GERAIS, 2017e, p. 03). Dessa forma, reafirmou o propósito pedagógico da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de:

[...] assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica, com efetiva aprendizagem, respeitando a diversidade, por meio da gestão democrática e participativa, que fortaleça o protagonismo estudantil e a relação com a comunidade, com a valorização do profissional da educação e do trabalho coletivo. (MINAS GERAIS, 2017, p. 03).

Para dar concretude aos objetivos de promover e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais, a SEE/MG dispõe, por meio da Resolução SEE nº 2.749, de 01 de abril de 2015 (MINAS GERAIS, 2015a), as normas sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral para as escolas participantes do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC).

No art. 2º, são destacadas as suas principais ações:

Art. 2º As ações de Educação Integral deverão contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatórios); esporte e lazer; memória, cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; educação em direitos humanos; promoção da saúde; educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; agroecologia e iniciação científica. (MINAS GERAIS, 2015a, p. 02).

As ações expostas têm o objetivo de propiciar, aos estudantes, oportunidades educativas diferenciadas, que contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Estas, por sua vez, são financiadas pela SEE/MG e por recursos complementares do Programa Mais Educação (PME/MEC). O documento ainda prevê que as ações de

Educação Integral sejam estendidas às comunidades nos finais de semana, com o intuito de fortalecer o vínculo entre a escola, as famílias e outras instituições públicas e comunitárias, o que converge com a ideia de ampliação do território de saberes. Jaqueline Moll (2008) afirma, nesse sentido, que “[...] no reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.” (MOLL, 2008, p.13).

Assim, a SEE/MG lança o Decreto 47.227, em 03 de agosto de 2017 (MINAS GERAIS, 2017c), que assegura a Educação Integral e Integrada - EII na rede de ensino pública do Estado, com vistas a garantir a formação integral e integrada dos cidadãos. Ou seja, ficou estabelecido que o aluno tivesse a sua carga horária de estudo ampliada (tempo integral), com atividades que fomentassem os seus múltiplos saberes (educação integral), dentro e fora da escola, nos diversos espaços (educação integrada).

Tal aspecto corrobora com o que aponta o “§ 2º – A Secretaria de Estado de Educação – SEE – tomará as providências para a ampliação gradativa da Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública estadual, considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e nos demais instrumentos legais.” (MINAS GERAIS, 2017c, p. 01).

No art. 6º, ficou ainda estabelecido que: “A educação integral e integrada será organizada a partir de três eixos estruturantes: projeto político pedagógico, infraestrutura, e sistema de gestão.” (MINAS GERAIS, 2017c, p. 01). Dessa forma, para que os princípios e objetivos da EII sejam atendidos, é fundamental que as estratégias estabelecidas sejam cumpridas.

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar os estudantes em todas as suas dimensões, estando voltado, assim, à formação humana integral. Para tanto, as disciplinas curriculares devem estar articuladas com os diferentes campos dos conhecimentos e práticas socioculturais. Moll (2008) evidencia que:

O território da educação escolar no contexto da Educação Integral pode ser a cidade em suas múltiplas possibilidades e se a forma pode ser definida pela ampliação da jornada na perspectiva do tempo integral, é desejável que seus conteúdos dialoguem organicamente com temas que falem do que é estrutural para a vida em uma

sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática. (MOLL, 2008, p. 14).

O decreto 47.227 (MINAS GERAIS, 2017c) ainda estabelece, no art. 8º, que a SEE/MG conjugará investimentos em infraestruturas para o provimento das condições necessárias ao adequado funcionamento da EII, tais como: readequação dos prédios escolares; apoio à alimentação escolar e ao transporte escolar; a ampliação do parque tecnológico e da conectividade; estruturação de laboratórios temáticos e bibliotecas; entre outros.

A próxima seção apresenta o território escolar dos sujeitos desta pesquisa, para os quais as ações de educação integral se destinam.

1.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desde os anos de 1980, a sociedade brasileira conclamava pelo reconhecimento da educação como direito humano. Assim, a educação, como direito de todos, e dever do Estado, foi garantida na Constituição Federal de 1988. Entretanto, tal direito conquistado não contemplou a todos, entre eles, os sujeitos do Campo. Como consequência, ficaram às margens das políticas públicas. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) apresentam os principais problemas encontrados na educação no meio rural e, nesse sentido, revelam que a escassez de dados já expõe o tipo de tratamento dado, tanto pelos órgãos governamentais, quanto pelos estudiosos sobre o tema. Mesmo diante desse impasse, afirmam que ainda assim é possível fazer uma simples observação da realidade, comparações com as informações disponíveis, assim como apresentar os problemas preocupantes que atingem a educação do campo.

Analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreiras dos seus mestres (...) são alguns dos muitos encontrados e que confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 10).

Nos anos de 1998 e 2004, foram realizadas, respectivamente, a I e II Conferências Nacionais de Educação Básica do Campo. As Conferências “Por uma

Educação Básica do Campo” deram início à luta dos movimentos sociais, reunindo educadores e educadoras do campo, em prol do direito à educação. Esses movimentos tiveram, como principais objetivos, trazer visibilidade à educação do campo na agenda política do país. Foram abordados, assim, assuntos, como: o tipo de educação, suas concepções, histórias de vida e lutas das populações rurais, entre outros. Consequentemente, uma maior representatividade no cenário nacional.

Mas, afinal, o que é Educação do Campo?

Para tal caracterização, há de se considerar as reflexões acerca da sua concepção originária. Segundo Molina e Freitas (2011): a educação do campo surge através do processo de luta dos movimentos sociais e sindicais rurais voltado para a redução das desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, no meio rural, desencadeando “um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

Os estudos de Caldart (2009) também destacam o conceito da educação do campo, distinguindo-o de educação rural. Para Caldart (2009, p. 39): “[...] a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Tal crítica está representada nas “[...] lutas sociais pelo direito à educação, desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça”.

Já a educação rural é uma política educacional dos trabalhadores do campo, a serviço da nova fase do capitalismo no campo. Ela está voltada, assim, aos interesses do “[...] avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo.” (Via Campesina, 2008, p. 1 apud CALDART, 2009, p. 51).

A autora reafirma que a educação do campo “[...] nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo”. Além disso, pontua que “[...] a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas.” (CALDART, 2009, p. 46). Nesse sentido, evidencia que:

O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram

e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46).

O exposto sinaliza uma mudança conceitual da Educação Rural para abordagem da Educação do Campo, que surge como “[...] contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.” (CALDART, 2009, p. 40). Tal conceituação trouxe contribuições significativas para a constituição de políticas públicas, contemplando, de forma mais objetiva e materializada, o que expressam os documentos legais existentes.

A Educação do campo foi constituída através da política, produzida nos movimentos sociais. Havia, assim, a busca dos direitos das populações camponesas, o que configurou um envolvimento direto com o Estado na formulação de políticas públicas específicas para o campo. Estas, por sua vez, eram necessárias para a equiparar as exclusões e discriminações históricas sofridas por essa população, em relação ao acesso as políticas educacionais, bem como tantas outras.

A diversidade da educação do campo neste país é vasto e corrobora com o trecho apresentado no art. 2º da Resolução SEEMG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015⁷ (MINAS GERAIS, 2015b), que apresenta as definições de populações do campo e a escola do Campo:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros,

⁷ Resolução SEEMG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais as quais deverão ser observadas no desenvolvimento dos programas e projetos e na atuação das instituições educacionais que integram o sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

vazanteiros, catingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. (MINAS GERAIS, 2015b, p.8).

É importante destacar que as políticas de Educação do Campo têm como finalidade mobilizar os múltiplos saberes, valores, atitudes e competências, garantindo a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica para as populações do campo, através da organização curricular. Nessa perspectiva, salienta-se a importância de proposições de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais atuarem especificamente na educação do campo. Esse movimento é de extrema importância, visto que as escolas do campo possuem características particulares, que abarcam a infraestrutura, organização e formação docente. Dessa forma, necessitam de um olhar mais atento.

Cabe enfatizar que muitas escolas do campo funcionam de forma multisseriadas, modalidade definida por Hage (2011) como:

As escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo

a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática. (HAGE, 2011, p. 99).

Os excertos acima, citados por Hage, demonstram as situações de total descaso e abandono das escolas localizadas nas zonas rurais brasileiras pelo Estado, mesmo com as implementações de políticas educacionais voltadas para a população do campo. Tal contexto permite refletir sobre o tipo de educação oferecida nas escolas localizadas na zona rural do município de Januária/MG. É comprovado por Hage (2011):

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas. (HAGE, 2011, p. 102).

Todo o exposto evidencia os grandes entraves para a constituição de uma educação de qualidade e equidade em todo o país. Entretanto, a Educação do Campo continua o seu avanço nas conquistas dos instrumentos legais garantidores das condições necessárias e legítimas para a universalização do direito a educação, respeitando as peculiaridades do homem do campo.

A saber, destaca Molina e Freitas (2011):

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:
Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.
- Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

As intencionalidades, previstas nos marcos legais, para a operacionalização da Educação do Campo, têm caráter transformador. Além disso, devem fazer parte do processo de construção de um currículo formativo e integrado, fomentando o ensino e a transformação social dos estudantes, através da sua maior permanência na escola.

Conforme afirma Molina e Freitas (2011):

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo, voltamos a afirmar, é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26).

Os pressupostos evidenciam uma proposta de formação integral dos sujeitos do campo, de modo que a extensão da jornada escolar diária possibilitaria uma ampliação dos saberes, por meio de um currículo específico, voltado à sua realidade, a sua organização e dentro de sua cultura. Isso reforçaria a afirmação da identidade e os tornariam sujeitos da ação no campo.

A seguir, é feita uma abordagem sobre o território que a política de educação integral deve atender.

1.6 A ESCOLA FOCO DA PESQUISA

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Januária está localizado na região norte do estado de Minas Gerais. Ele é constituído por 8 distritos: Januária, Brejo do Amparo, Levinópolis, Pandeiros, Riacho da Cruz, São Joaquim, Tejuco e Várzea Bonita. Conforme o IBGE, o distrito de Tejuco foi criado pela Lei Estadual nº 6.769, de 13 de maio de 1976, e anexado ao município de Januária (MINAS GERAIS, 1976).

Na zona rural, a aproximadamente 18 km do distrito de Tejuco, está localizada a Escola Estadual Antônio Fernandes Viana - EEAHV, foco do nosso estudo, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Fundada em 1963, a unidade de ensino está geograficamente localizada na Zona Rural, no Povoado de Campos, a 48 quilômetros da sede do município de Januária/MG, onde está localizada a Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; e a 597 quilômetros da capital, Belo Horizonte/MG.

Desde a sua criação, até o ano de 1985, a escola permaneceu sendo da rede municipal. No ano de 1986, foi estadualizada, passando a se chamar de Escola Estadual de Campos, vinculada à Escola Estadual Dr. Tancredo de Almeida Neves. Em 08 de março de 1995, após a construção do prédio na administração do prefeito João Ferreira Lima, foi desvinculada da Escola Estadual Dr. Tancredo de Almeida Neves, que pertencia ao distrito vizinho Vila Pandeiros, por determinação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, de acordo com o Parecer nº 114, de 08 de março de 1995. Nesse momento, ganhou um novo nome, Escola Estadual Antônio Fernandes Viana. Este, por sua vez, “[...] foi escolhido pela Comunidade Escolar em assembleia Geral, para homenagear o pai da doadora do terreno a Senhora Maria Lopes Viana, por se tratar de um homem que garantiu significativas contribuições para toda a Comunidade de Campos” (ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA, 2017, p. 05).

Do momento de sua desvinculação, até a presente data, a escola esteve sob a tutela de duas gestoras: até o ano de 2015, sob a direção da professora Maria das Graças Moreira Barbosa; e, em 2016, eu assumi a gestão da referida escola.

A EEAFV atende a alunos desde o 1º ano, até o 9º do ensino fundamental (anos iniciais e finais), em dois turnos (matutino, vespertino). A seguir, apresentamos o Quadro 1 com o consolidado das informações:

Quadro 1 – Número de alunos atendidos na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana nos anos 2016 e 2017

Ano	Número de alunos atendidos	Número de turmas totais	Número de turmas dos Anos iniciais (matutino)	Número de turmas dos Anos finais (vespertino)	Turma individual	Turma multisseriada
2016	69	09	05	04	1º ano 8º ano 9º ano	2º e 3º ano 4º e 5º ano 6º e 7º ano
2017	56	09	05	04	3º ano	1º e 2º ano 4º e 5º ano 6º e 7º ano 8º e 9º ano

Conforme Quadro 1, ressalta-se que, em 2016, a escola atendeu a 69 alunos, divididos em 09 turmas, sendo 5 dos anos iniciais: 1º ano turma individual, 2º e 3º ano turma multisseriada⁸, bem como o 4º e 5º ano. E nos anos finais, o 6º e 7º ano abarcam turmas multisseriadas, já o 8º e 9º ano possuem turmas individuais. Em 2017, foram 56 alunos matriculados, divididos em 9 turmas, distribuídos da seguinte forma: 1º e 2º ano com turma multisseriadas; 3º ano, turma individual; demais turmas multisseriadas, sendo 4º em conjunto com 5º ano; 6º e 7º ano; 8º e 9º ano, conforme dados disponíveis no SIMADE.

A clientela atendida tem idade compreendida entre 06 a 15 anos e é oriunda da própria comunidade, havendo, também, indivíduos de locais próximos. A maioria deles desenvolve, com suas famílias, trabalhos na lavoura para subsistência, pois são de níveis socioeconômicos baixos. Todos os estudantes recebem apoio didático/pedagógico da escola, como: livros do Programa Nacional do Livro e do

⁸ Turmas multisseriadas: é a forma de organização escolar, em que um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente. (HAGE, 2011).

Material Didático (PNLD) e materiais para o desenvolvimento de atividades diversas, além de vários outros livros, que estão na escola à disposição para trabalhos de pesquisa.

A comunidade escolar é composta por famílias, que, na grande maioria, são formadas por avós, tios, primos, etc. Por motivos de subsistência, os pais migram para grandes centros urbanos, na possibilidade de trabalhar e garantir o sustento da família deixada no campo. Assim, em grande período do tempo, os responsáveis pela manutenção do lar ficam sendo as mulheres e os avós aposentados.

Ressalta-se que a maior parte das famílias do alunado é de baixa renda e sobrevive da colheita da lavoura e de incentivos do governo, tais como: auxílio doença, bolsa família/escola, sendo a última condicionada à frequência escolar. Destaca-se que todos os alunos matriculados são beneficiados com este incentivo.

Os professores são designados todos os anos e, nem sempre, permanecem os mesmos no ano seguinte. Existe uma rotatividade desses profissionais, sendo justificada, por muitos, pelo fato de a escola estar localizada distante da sede do município. Ademais, nenhum deles pertence e reside na Comunidade. Nesse sentido, quando surge uma vaga em uma escola mais próxima da sede e há a oportunidade de trabalhar nela, o abandono é imediato.

A escola participa das avaliações externas estaduais, sendo elas: o PROALFA e PROEB, não sendo possível demonstrar o IDEB, devido à instrução contida na Nota informativa do IDEB 2017, Item 2. Escolas que não possuem IDEB calculado para 2017:

G. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio que não realizaram o SAEB por terem menos de 10 alunos matriculados nas etapas avaliadas (5º ano/4ª série, 9º ano 8ª série e 3ª ou 4ª série do ensino médio), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2017. (INEP, 2019).

As atividades da educação integral funcionavam no contraturno do ensino regular. Os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) estudavam no período da tarde. E os alunos dos anos finais (6º ao 9º ano), no período da manhã. A princípio, no ano de 2016, as aulas de educação integral funcionavam em um segundo endereço cedido pela Associação Comunitária do Povoado de Campos, pois a escola não dispunha de salas para o atendimento dessas turmas. Em 2017, foi adaptado um

espaço, onde funcionava a biblioteca, e que passou a atender a turma de educação integral.

Os professores são designados conforme documento orientador da SEE/MG para atuarem nas oficinas. E as oficinas aderidas pela escola em 2016 foram: Acompanhamento Pedagógico em caráter obrigatório; Recreação e Lazer/ Brinquedoteca; Arte Gráfica e Mídia; Pintura; Canteiros sustentáveis (Anexo A e B). Em 2017, por sua vez, as oficinas foram as seguintes: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), com atividades de Língua Portuguesa e Matemática; Canteiros Sustentáveis; Artesanato Popular; Dança e Capoeira (Anexo C e D).

Destaca-se que a EEAFV, instituição de ensino caracterizada como Escola do Campo, padece com a escassez, por parte do estado, de políticas de formação de professores para atuarem na educação integral nas escolas do campo. Assim, a escola busca, com seus próprios meios, reunir, mensalmente, para discussão, debate e capacitação de todos os envolvidos no processo. Por meio deste, procura auxiliar no aprimoramento do ensino aprendizagem, de forma que ele seja significativamente positivo.

Esta pesquisa é importante para refletirmos sobre que tipo de educação integral está sendo oferecido, e o que pode ser feito para melhorar e garantir uma educação pública de qualidade.

A escola possui, em seu quadro de pessoal, quase 100% dos servidores designados, com exceção da gestora e secretária, que são efetivas, porém, lotadas em outra instituição de ensino e estão exercendo cargo comissionado previsto em lei nesta escola.

Todos os servidores do magistério possuem formação em curso superior, com licenciatura plena, e alguns são pós-graduados nas áreas de atuação. Os demais servidores, pertencentes ao quadro técnico-administrativo, têm formação adequada ao cargo/função que ocupam. Para melhor compreensão dos atuantes nesta instituição, apresentamos, a seguir, o consolidado das informações no Quadro 2:

Quadro 2 – Perfil dos servidores da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana – 2018

Total dos servidores em 2018	Situação Funcional	Formação Inicial (Graduação)	Formação Continuada (Pós-graduação)
19 servidores	17 designados 02 efetivos	17 graduados 02 nível médio	14 pós-graduados 05 não possui

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Através do consolidado no Quadro 2, evidencia-se que a formação continuada não contempla todos os servidores da instituição. Tais dados foram coletados na ficha funcional dos servidores, que está disponível no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Além disso, também foram analisados os arquivos da secretaria da escola, onde é possível fazer o levantamento da formação, bem como dos cursos de capacitação, pós-graduação, entre outros, realizados por estes profissionais. Ressalta-se que, na busca realizada, foi identificado que nenhum profissional possui graduação e pós-graduação na área da Educação do Campo e Educação Integral.

Nestes 2 (dois) anos de adesão da EI na EEAFFV, foram evidenciados diversos fatores que dificultaram a sua implementação. Por exemplo, a escola possui uma infraestrutura elementar⁹, possuindo os seguintes elementos: água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. E, ainda, é constatada a construção de: 04 (quatro) salas de aula; 02 (dois) banheiros ativos, que precisam de reformas; 01 (uma) secretaria, onde também funciona a diretoria e supervisão; 01(uma) biblioteca, que foi dividida e adaptada para o uso da sala dos professores; 01 (um) banheiro para os servidores, em estado precário; e uma área pequena livre, no entorno da escola.

A escola sempre funcionou em um prédio adaptado, não oferecendo espaço físico adequado às práticas pedagógicas. Nesse sentido, não existe pátio com área coberta que possa ser utilizado para atividades coletivas e/ou espaço para o ensino e prática de esporte, que ofereça proteção para eventuais chuvas e ao sol, que é muito incidente em nossa região norte de Minas. Desta maneira, as aulas de

⁹ A rede física das escolas, levando em consideração a infraestrutura e a posse de equipamentos, foi classificada em 4 categorias: elementar, básica, adequada e avançada. Para a construção do indicador de rede física, 24 itens foram agrupados. Disponível em: <http://monitoramento.caeduff.net>. Acesso em: 24 de março de 2018.

Educação Física e demais componentes curriculares que necessitem de espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizam o espaço situado na frente da escola. Este, por sua vez, não é coberto, mas há a sombra de uma árvore existente no local.

Ressalta-se que, em 2016, as aulas ofertadas da EII foram ministradas no salão da Associação Comunitária de Campos, devido à inexistência de salas no próprio prédio. Em 2017, os alunos foram atendidos na própria escola, em salas adaptadas. Mesmo necessitando da construção para atender à demanda, as aulas foram ministradas. A solicitação para ampliação ou construção da adequação do espaço escolar foi encaminhada para os órgãos competentes no período referente ao desenvolvimento do Plano de Atendimento Escolar 2017/2018 da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017d).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa a Escola Estadual Antônio Fernandes Viana, é importante relatar como ocorreu a adesão ao programa Mais Educação. No ano de 2016, a referida escola aderiu à política de expansão da educação integral, por meio do Programa Mais Educação, seguindo às orientações contidas no Manual operacional de educação integral 2013 (MOEI). Por se tratar de uma escola inserida no meio rural e, portanto, ser uma escola do campo, o documento apresentava procedimentos específicos para a implantação do programa. Para tanto, ficou estabelecido ser necessário manter as concepções pedagógicas, considerando a “[...] realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana.” (BRASIL, 2013, p. 25). Em detrimento, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, foi possível elaborar um plano de atendimento com atividades educativas, condizente com as propostas definidas nos Macrocampos para as escolas do campo.

Segundo o MOEI de 2013, o Programa Mais Educação oferta, para as escolas do campo, sete Macrocampos, conforme o Quadro 3 abaixo:

**Quadro 3 – Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação 2014 -
Escolas Do Campo**

1 - MACROCAMPO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIO) ATIVIDADES: - Ciências humanas - Ciências e saúde - Etnolinguagem - Leitura e produção textual - Matemática
2 - MACROCAMPO: AGROECOLOGIA ATIVIDADES: - Canteiros sustentáveis - COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Conservação do solo e composteira (ou Minhocário) - Cuidado dos animais - Uso eficiente de água e energia
3 - MACROCAMPO: INICIAÇÃO CIENTÍFICA ATIVIDADES: - Iniciação científica
4 - MACROCAMPO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ATIVIDADES: - Arte audiovisual e corporal - Arte corporal e som - Arte corporal e jogos - Arte gráfica e literatura - Arte gráfica e mídias
5 - MACROCAMPO: CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATIVIDADES: - Brinquedos e artesanato regional - Canto coral - Capoeira - Cineclube - Contos - Danças - Escultura/cerâmica - Etnojogos - Literatura de cordel - Mosaico - Música - Percussão - Pintura - Práticas circenses; - Teatro
6 - MACROCAMPO: ESPORTE E LAZER (Para as escolas que desejarem 5 atividades, a atividade Esporte na Escola/Atletismo torna-se obrigatória) ATIVIDADES: - Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas - Ciclismo - Corrida de orientação - Etnojogos - Judô - Recreação e lazer/brinquedoteca

7 - MACROCAMPO: MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

(Voltada para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva)

ATIVIDADES:

- Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses e Teatro

Fonte: BRASIL (2014, p. 21-28).

Conforme o Quadro 3, verifica-se que os sete macrocampos buscam contemplar aspectos relacionados ao universo da escola do campo, possibilitando atividades que buscam a integralidade do aluno, com a ampliação do seu tempo de permanência na escola. Diante das opções, a Escola Estadual Antônio Fernandes Viana optou por oferecer as seguintes atividades: Acompanhamento Pedagógico em caráter obrigatório; Recreação e Lazer/ Brinquedoteca; Arte Gráfica e Mídia; Pintura; e Canteiros sustentáveis.

Todas essas atividades estão expressas no documento Composição Curricular – educação integral anos iniciais do ensino fundamental 1º ao 5º Ano e educação integral, anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano – 2016 (Anexo A e B), elaborado e aprovado pela equipe pedagógica, com a participação da comunidade representada pelo Colegiado Escolar.

Em 2017, a escola aderiu ao PNME, havendo a ampliação da carga horária de 15 (quinze) horas, distribuídas conforme Plano Curricular aprovado pelo Colegiado escolar 2017 (Anexo C e D): Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), com atividades de Língua Portuguesa e Matemática; Canteiros Sustentáveis; Artesanato Popular; Dança e Capoeira.

A adesão e definição do plano de atendimento do PNME resume o programa em: carga horária semanal de atividades complementares, número de matrículas do ensino fundamental regular, conforme o Censo Escolar, número de alunos que participarão das atividades complementares e atividades elencadas, que estão descritos no Sistema Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE interativo¹⁰, na aba Novo Mais Educação.

Neste capítulo, observamos que a formação docente e de toda a equipe gestora, bem como a adequada utilização dos tempos e espaços escolares são necessárias para alcançar os objetivos da formação integral dos seus alunos.

¹⁰O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.

No capítulo a seguir, apresentamos o referencial teórico que embasou a análise das potencialidades e fragilidades da Educação Integral e Integrada na Escola Estadual Antônio Fernandes Viana, além do percurso metodológico adotado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NA ESCOLA DO CAMPO

O presente capítulo é composto por três seções. A primeira apresenta o referencial teórico, utilizado para subsidiar as análises sobre o problema de pesquisa, bem como conceitos importantes para a compreensão dos eixos de análise propostos para este estudo. São eles: i) Concepção de Educação Integral e Integrada; ii) Tempos e Espaços da Educação Integral; e iii) Formação Docente. Na segunda seção, é feita a apresentação dos caminhos metodológicos do estudo e dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados para a coleta de dados. Por fim, a terceira seção é composta pela análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo, especialmente com os atores que compõem a estrutura da política de Educação Integral da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana.

Para discutir o processo de construção e implementação da política de Educação Integral e Integrada, as possibilidades e desafios na escola do campo, destacam-se os autores: Lígia Martha C. da Costa Coelho (2009) Ana Maria Cavaliere (2002, 2007, 2010), Moll (2008, 2012), Isa Maria F. R. Guará (2009), Roseli Caldart (2009), Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas (2011), Salomão Mufarrej Hage (2011) e Miguel Gonzáles Arroyo (1999, 2012). Estes defendem a compreensão do que seja o conceito da Educação Integral, sendo que alguns analisam a sua implementação, bem como o papel da gestão escolar na condução desse processo. Além disso, apontam que os entendimentos desses conceitos de Educação Integral são fundamentais e decisivos, nos processos que culminam na execução e monitoramento, no resultado e avaliação dessa política pública.

Em seguida, são apresentadas reflexões sobre a relação dessas teorias com as possibilidades e os desafios para implementação da Educação Integral e Integrada no ensino fundamental de uma Escola do Campo do município de Januária/MG, analisando o que esses autores propõem para a efetivação de uma proposta de educação integral e integrada, como direito universal. A partir disso, são pensadas alternativas para serem desenvolvidas pela escola, com vistas a auxiliar na implementação desta política.

2.1 GESTÃO DO TEMPO, ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

As recentes políticas públicas educacionais revelam a percepção, por parte da sociedade, sobre a necessidade da construção de uma nova identidade para a escola brasileira, uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, que objetiva a redução das desigualdades educacionais, fomenta a qualidade do ensino e oportuniza o acesso a todos nas escolas públicas brasileiras. Assim, a educação integral propõe, tanto a ampliação da jornada escolar, quanto o desenvolvimento integral dos alunos. Esse conjunto de propostas se refere à Educação Integral em Tempo Integral de forma Integrada.

As inúmeras experiências de educação integral, disseminadas pelas escolas brasileiras ao longo dos anos, não foram suficientes para assegurarem melhorias em suas ofertas. Desafios enfrentados com a formação docente, a gestão do tempo, a organização e a utilização dos espaços escolares ainda estão presentes de forma intensa na maioria das escolas e podem ser observadas na escola pesquisada EEAFFV. Para tanto, é imprescindível destacar que esses fatores são fundamentais para as possibilidades do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim, afirma Cavaliere (2009):

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009, p. 58).

A construção de uma escola justa, democrática e integradora propõe não só a ampliação do seu tempo, como, também, profissionais com formações adequadas, organização curricular que dialogue com a realidade dos alunos, bem como espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades. Esse conjunto de ações visa garantir a permanência do aluno na escola, e que impacta positivamente na sua formação integral. Neste contexto, a EEAFFV enfrenta o grande desafio de não

atender a todas essas demandas. Para isso, pretende-se, com essa pesquisa, levantar informações capazes de nortear as ações na escola.

A seção a seguir apresenta os caminhos metodológicos do estudo, dos eixos de análise e dos instrumentos de pesquisa, sendo eles utilizados para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DE PESQUISA

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

Neste ponto, são analisadas as questões que envolvem a pesquisa, a fim de compreender as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o conceito de Educação Integral e Integrada e Educação do Campo no contexto escolar, fazendo uso dos espaços intra e extraescolares, na possibilidade de constituir parcerias com a comunidade e definir espaços com potencial educativo. Neste contexto de utilização dos espaços, para além dos muros escolares, pode-se fundamentar subsídios para implementação desta política, uma vez que uma escola, ao fazer a adesão do programa de educação integral e não disponibilizando de espaços intraescolares, deve-se beneficiar das possibilidades de aprendizagem, através da utilização dos espaços da comunidade, do bairro e da cidade. Também são analisados os desafios enfrentados pela equipe gestora e pelos docentes para a implementação da Educação Integral e Integrada no contexto da escola.

A pesquisa é baseada nas abordagens qualitativas, pois leva em “conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”, como afirma André (2013):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em

seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A dimensão qualitativa se torna essencial e vantajosa para certos tipos de pesquisa, pois tem aspectos que corroboram com a constante construção do conhecimento. Além da possibilidade de o pesquisador ter “[...] uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Desta maneira, ressalta-se que, nesta pesquisa, é priorizado o estudo de caso, que, conforme André (2013), pode ser usado em pesquisas educacionais para descrever e analisar uma unidade social. Ademais, ele ainda alega:

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

Definido a abordagem e a fonte da pesquisa, é necessário evidenciar o tipo de produção de dados e os instrumentos que constituem em ações importantes para caracterizar a pesquisa qualitativa. Deste modo, para a produção de dados, são propostas entrevistas e análise do Projeto Político Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA, 2017) da escola.

Segundo André (2013, p. 100), “[...] no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. As entrevistas semiestruturadas são elaboradas, a partir de um formato mais flexível, que permite, ao pesquisador, fazer adaptações necessárias, analisar o comportamento, reações do entrevistado e também diminuir dúvidas sobre o caso em questão, sendo, assim, a opção para essa investigação.

Para a presente dissertação, foram entrevistados: a) a Especialista da Educação Básica/supervisora pedagógica da escola do Campo em estudo, que

atuou no ano de 2016 no ensino regular e auxiliou no processo de implantação e desenvolvimento da Educação Integral na escola e pode relatar sobre os desafios e possibilidades enfrentados para a implementação da política; b) uma Professora que atuou no Acompanhamento Pedagógico do programa no ano de 2017, uma vez que vivenciou a iniciativa analisada; e c) a Analista Educacional da SRE/ Januária/MG, que atuou nas iniciativas da Educação Integral no município e que poderá contribuir com informações importantes sobre a implementação da EI no município de Januária e, principalmente, nas escolas do Campo. Os desafios encontrados na implementação da política de educação integral, nas escolas do campo, consistem em importantes informações obtidas nesta pesquisa.

Para a elaboração do roteiro para as entrevistas, foram definidos 3 eixos de análise, sendo eles: a) EIXO I Concepção de Educação Integral e Integrada; b) EIXO II Tempos e Espaços da Educação Integral; c) EIXO III Formação Docente. A definição destes considerou a necessidade de levantamento de dados sobre o conhecimento que os profissionais da educação integral possuem acerca dessa política.

O Eixo I: Concepção de Educação Integral e Integrada foi proposto, com o objetivo de conhecer quais percepções os profissionais entrevistados possuem sobre a política de Educação Integral praticada na escola do campo. Ele busca também refletir acerca do funcionamento da política na escola, bem como analisar as contribuições feitas por esses profissionais no processo de implementação dessa política.

Em relação ao Eixo II: Tempos e Espaços da Educação Integral, foram evidenciadas questões relacionadas à organização do tempo, à integração curricular entre a educação integral e o ensino regular, à utilização dos espaços dentro e fora da escola e à necessidade de um adequado planejamento dos trabalhos para além dos muros da escola.

Quanto ao Eixo III: Formação Docente, as reflexões apontaram a necessidade de formação dos profissionais envolvidos. Foram expostas as dificuldades apresentadas pela Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG, e o que as escolas têm feito para superá-las. Os profissionais expuseram sobre o preparo que possuem para trabalhar com as turmas da Educação Integral, enfatizando as práticas de formação mais adequadas para a atuação nesta política. Abordaram as

experiências bem-sucedidas, o planejamento e as oportunidades de formação continuada, visando à capacitação dos profissionais da educação.

Para além dos referenciais apresentados no capítulo 1, buscamos, no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, pesquisas cujos temas estavam relacionados às políticas de educação integral. Encontramos duas dissertações, a saber: a dissertação produzida por Natália Fernanda Lobato De Abreu (2017), “A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades”; e a de Hudson Miguel de Vasconcelos (2018), “Os desafios na formação dos professores do projeto de educação de tempo integral na escola Estadual Astro Rei do município de Simonésia/MG”.

Ambos pesquisadores se preocupam com assuntos relacionados à formação docente, ao planejamento curricular e à gestão do tempo e os espaços, temas que vão ao encontro com a nossa percepção e que nos motiva a aprofundar nesta pesquisa. Neste sentido, as citadas dissertações, defendidas em 2017 e 2018, respectivamente, nos serviram de referência para a definição dos eixos de pesquisas e para a elaboração dos roteiros de entrevistas.

A entrevista com a Especialista da Educação básica/ supervisora pedagógica do ensino regular e educação integral da EEAFV foi realizada no dia 09 de abril de 2019, na sala da supervisão pedagógica da própria escola, tendo durado 18 minutos e 45 segundos. A entrevistada se sentiu à vontade para responder a todas as perguntas, dando importantes contribuições.

No dia 10 de abril de 2019, foi realizada a entrevista com a Professora do Acompanhamento Pedagógico. O encontro ocorreu em sua residência, na cidade de Montes Claros/MG, e teve duração de 21 minutos e 24 segundos. A entrevista foi bastante proveitosa e ocorreu de forma tranquila. Nesse sentido, ela se sentiu à vontade para responder a todas as perguntas. Em alguns momentos, era notável certo desconhecimento sobre o tema, o que resultou na reelaboração das perguntas por algumas vezes, para que fosse possível chegar a uma resposta. Porém, ao final da entrevista, foram dadas contribuições para importantes reflexões.

A entrevista com a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária ocorreu no dia 11 de abril de 2019, na sala de reuniões da própria sede da superintendência, e durou 15 minutos e 41 segundos. A entrevistada

aceitou prontamente participar da pesquisa e respondeu a todas as perguntas de forma calma, tranquila, segura e demonstrando conhecimento geral sobre a política educacional do Estado de Minas Gerais, não apresentando dificuldades em se expressar. Sua fala trouxe importantes contribuições, sobretudo, acerca do papel da Superintendência Regional de Ensino no acompanhamento das ações de educação integral, bem como na formação dos profissionais que atuam nas escolas de educação integral.

As próximas seções tratam, de maneira mais detalhada, sobre as análises feitas a partir das informações obtidas na pesquisa.

2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA E SEUS CONCEITOS NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

Os conceitos de Educação Integral são amplos e possuem várias vertentes, entretanto, de um modo abrangente, as concepções, referentes à busca da formação completa, são mais reconhecidas na contemporaneidade. O que pode ser constatado nas reflexões de Coelho (2009):

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

Atualmente, contemplamos diferentes concepções e práticas de Educação Integral, alicerçadas em visões de mundo complementares e contraditórias. Entretanto, Moll (2008) aborda que, marcada por períodos de constantes transformações, adaptações, avanços e retrocessos, a educação integral em tempo integral surge no Brasil, na tentativa de afirmação de garantias dos direitos sociais. Além disso, constitui-se em uma ação estratégica para a consolidação do direito à equidade e educação de qualidade.

Mas, qual é o significado de educação integral em tempo integral? Coelho (2009) ressalta que:

Falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe

formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p. 93).

Dessa forma, é necessário refletir que esse tempo ampliado, a partir da extensão da carga horária, deve ter caráter qualitativo, possibilitando o aluno a permanecer mais tempo na escola. Ademais, é necessário que esse tempo permita uma formação mais completa, integrada com os diversos espaços em que as escolas ocupam. E as atividades de formação podem ocorrer dentro ou fora da escola, de acordo com o planejamento pedagógico docente contido no Projeto Político Pedagógico¹¹ (PPP) da instituição.

Desde o educador Anísio Teixeira, nos escritos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, com seu ideário de universalização do ensino igualitário, já se tinha uma perspectiva de constituição de uma escola que não se prendesse apenas à transmissão de conhecimentos sistematizado. Sobretudo, havia o vislumbre de uma formação completa do indivíduo, com melhores condições de inserção no contexto social da época.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torna a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, o princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (AZEVEDO, 1959, p. 44).

O manifesto traz uma reflexão sobre a necessidade de um rompimento com a escola tradicional e com todo um sistema, no qual o domínio era centrado nas mãos de poucos e da elite. Por fim, tinha, como objetivo, o pleno desenvolvimento do aluno:

¹¹ Consultar artigo VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em 18 de março em 2019.

É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico [...] a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (AZEVEDO, 1959, p. 44).

A proposta de uma reforma educacional garantiria a perspectiva de uma educação integral em tempo integral como uma ação indutora, formativa, fomentando o aprendizado das ciências, das artes, das tecnologias, das culturas e de todas as áreas que o desenvolvimento humano poderia propor.

Em suma:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam a retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar à “vida”. (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Diante do exposto, enfatiza a necessidade de desformalizar a educação, para que a escola possa intervir de maneira mais profunda e mais extensiva na educação para todos, viabilizando a democratização das relações internas da vida escolar.

Segundo o MEC:

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

No trecho acima citado, constata-se que, para que a educação integral tenha a sua efetiva consolidação no espaço escolar, são necessários elementos organizacionais, estruturais, uma gestão pedagógica eficiente, além do envolvimento e participação da comunidade. Dessa forma, a escola pode ultrapassar o simples conceito de prolongamento dos tempos e dos espaços, concretizando a sua implantação e integração na sociedade.

De acordo com Cavaliere (2002), a educação integral é aquela articulada ao processo educativo, compreendendo a sua condição multidimensional, ou seja, o aluno em sua totalidade, considerando as dimensões corporal, social, psicológica, afetiva, econômica, ética e estética. A característica da multidimensionalidade revela que a educação integral é contínua e construída sobre contextos e circunstâncias diferenciadas, tornando-a integrada a sociedade. Nesse sentido, trata-se de uma ação que visa à garantia da proteção e desenvolvimento de todos e, principalmente, dos indivíduos “[...] que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito.” (GUARÁ, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, é favorecida uma concepção de viés assistencialista, focada em compromissos políticos com as comunidades de alto risco e vulnerabilidade social. Por meio dela, verifica-se que as percepções da família, em relação à escola, vão além do campo da escolarização. Considerando o exposto, é necessário refletir sobre a ampliação dos tempos-espaços de educação nas escolas do campo.

Segundo Arroyo (2012), a implementação, nas escolas e redes, de ensino dos programas de Educação Integral:

Coincidem na oferta de mais tempos-espaços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional. (ARROYO, 2012, p. 33).

Ressalta-se a importância da reflexão dos significados político dos programas de ampliação de tempo escolar, visto que o autor destaca a relevância de a

educação integral não se resumir a apenas “oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra-, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33). Dessa forma, é fundamental refletir sobre a perpetuação dessa visão tradicional, rígida e segregadora, que atinge principalmente as classes populares do sistema educacional brasileiro. É necessário dar significado ao tempo e espaço.

Cavaliere (2007) destaca que a educação integral é a possibilidade da qualidade na educação, através da expansão do tempo de permanência na escola.

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

Fica claro que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola consagra vários significados importantes, sendo que o principal deve ser articulado a um currículo que corrobore com o seu cotidiano, suas vivências. Ou seja, é preciso extrapolar os muros da escola, havendo, assim, uma educação integrada. Moll (2008, p. 15) “[...] garante que uma escola que pensa e propõe educação integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento”. Na medida em que se consideram essas especificidades, torna-se inadiável repensar sobre até que ponto a formação docente capacita para trabalhar na educação integral. Principalmente, em se tratando da educação integral na escola do campo.

Arroyo (2012, p. 42) afirma que é imprescindível que essa totalidade-diversidade e a articulação pedagógica sejam também questões “[...] centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo”. Dessa forma, é possível que sejam feitos os desdobramentos necessários ao atendimento da educação integral na escola do campo.

Contudo, vale repensar se os documentos legais vigentes por si só garantem a implementação da política de educação integral e integrada nas escolas do campo. Com base nisso, cabe, à equipe gestora da escola, pensar em alternativas para a implementação da educação integral e integrada, na perspectiva de melhoria na aprendizagem dos alunos.

2.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

No Eixo I, Concepções da Educação Integral e Integrada, foram produzidas algumas perguntas. Para responder à pergunta “Como acontecia a Educação Integral na escola?”, a Professora do Acompanhamento Pedagógico (PAP) e a Especialista da Educação Básica (EEB) responderam o seguinte:

A PAP manifestou as suas percepções a partir de sua formação e experiência. Ela é habilitada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial. Atualmente, trabalha como professora de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas. Porém, possui experiências de atuação nas turmas dos anos iniciais do ensino regular, bem como nas turmas da educação integral, na oficina de Acompanhamento Pedagógico.

No primeiro momento, tinha o almoço, no qual eu acompanhava. Após, eles ficavam ali no pátio com livros, até dá o horário para retornar para a sala e começava o acompanhamento pedagógico com as tarefas, com dever de casa, a gente desenvolvia ali na sala mesmo. A tarefa, a gente fazia no contraturno, onde eu auxiliava esses alunos e, principalmente, aqueles que tinham extrema dificuldade na aprendizagem. Eu estava ali para dar suporte, mesmo porque, quando eles levavam o “para casa” para fazer na casa deles com os pais, muitas vezes voltavam da mesma forma, porque os pais não tinham aquele acompanhamento com seus filhos, então, era desenvolvido na sala de aula. As atividades eram desenvolvidas de forma lúdicas, usando o concreto. Materiais, como sucatas, onde eu pegava as dificuldades daqueles alunos, para trabalhar em cima, usando sempre o lúdico, onde eles levavam tampinhas de garrafas, garrafas pet, e sementes e nós trabalhávamos em cima daquelas dificuldades de cada um. (PROFESSORA DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO. Entrevista realizada em 10 de abril de 2019).

A fala da PAP demonstra que ela tem uma percepção de educação integral como uma oportunidade de auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades escolares, o que, pedagogicamente, é caracterizado como reforço escolar. Nesse

sentido, o professor desenvolve, no contraturno, atividades ainda não consolidadas pelo aluno, pois esse acompanhamento extraclasse, pelos pais, muitas vezes não acontece.

Dessa forma, a professora utiliza diversos meios para atrair a atenção dos alunos e garantir a aprendizagem. Assim, a proposta de extensão do tempo, para estes alunos, não propicia uma oportunidade de desenvolvimento integral, conforme reflexão de Guará (2009, p. 70), quando aponta que essa “[...] integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”.

O mesmo foi questionado à EEB, que é habilitada em Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduada na área de Inspeção Escolar. Ela possui experiência na supervisão escolar, e, na sua carreira profissional, atuou no ensino fundamental e como professora da educação integral. A Especialista destaca, na entrevista, que em toda a sua carreira profissional na área educacional, atuou em escolas da zona rural. Sobre a pergunta norteadora “Como acontecia a Educação Integral na escola?”, ela responde:

Olha, quando foi implantada a educação integral nós tivemos muitas dificuldades em questão do espaço físico que a gente não tinha. Então, nós tivemos que montar uma sala na associação, onde tivemos alguns atritos por questão de estar distante da escola. Então teve alguns probleminhas nada que não se pudesse solucionar, mas foi um crescimento muito grande para a instituição, onde nós conseguimos desenvolver algumas oficinas e angariar mais experiências aos nossos alunos. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

Percebe-se, pela fala da EEB, que, na educação integral, a perspectiva é de desenvolvimento integral do aluno. É visível a sua preocupação em garantir o espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades, o que nos leva a pensar que a sua concepção de educação integral não está apenas relacionada à extensão da carga horária e sim com o desenvolvimento integral do aluno. De acordo com Cavaliere (2007), o tempo integral nas escolas é um grande aliado na preparação dos indivíduos para a vida democrática. No entanto, é necessário que as instituições tenham as condições necessárias para o desenvolvimento das oficinas, já que elas garantem as habilidades previstas na política de educação integral.

“Além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.” (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Ainda dentro do Eixo 1, Concepção de Educação Integral e Integrada, foi perguntado, à Professora, “Quais saberes do campo eram trabalhados com os alunos”. A sua resposta foi: “Nós trabalhávamos muito era a dança, que era uma cultura deles, o Reis, a música. Tem o teatro, como eu tinha falado já. As apresentações, a capoeira”. A professora destaca que o artesanato era muito desenvolvido pelos alunos, assim como a pintura na telha.

Ao manifestar sobre os saberes do campo trabalhados com os alunos, a Professora aponta as ações cotidianas e reconhece que a sua maior contribuição é oferecer uma prática docente que corrobore com a proposta de formação integral vislumbrada pela escola, indicando que o ensino tende a transpor o conhecimento acadêmico, podendo ser utilizado para a vida em sociedade. Tal fala vai ao encontro com as perspectivas de Arroyo (1999, p. 27): “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural”.

Em seguida, apresenta-se a resposta da EEB, que foi questionada sobre como ocorria a articulação das ações do ensino regular com as praticadas no contraturno e se havia uma integração entre as disciplinas e professores. A sua resposta foi:

A gente já tinha um planejamento, onde acontecia, que os professores de acompanhamento pedagógico ajudavam, auxiliavam os alunos a realizar as tarefas aplicadas em sala de aula, e nos projetos que a escola desenvolvia, havia uma integração maior, onde os meninos ensaiavam, preparavam para as apresentações dos projetos. Era uma integração interdisciplinar, coletiva, onde toda instituição participava. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

Observa-se, na fala acima, que a integração curricular entre os dois turnos, ensino regular e educação integral, ocorre de maneira conjunta. Embora tenha limitado o seu comentário a este aspecto, a entrevistada expõe que toda a escola participa, desenvolvendo ações para fomentar o desenvolvimento educacional dos estudantes. Nesse sentido, uma ação complementa a outra.

Na sequência da análise, outro questionamento foi feito a Analista Educacional. A entrevistada é licenciada em Pedagogia e possui uma segunda licenciatura em Matérias Pedagógicas. É pós-graduada em Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação da Alfabetização. Sua experiência, na área pedagógica, é bastante consolidada na Superintendência Regional de Ensino de Januária, fato que lhe proporcionou cargos na Diretoria Educacional e na Coordenação de Projetos e Programas Educacionais. Desde 2015, atua como Analista Referência das ações da educação integral e integrada nesta SRE.

A entrevista ocorreu tranquilamente, e a Analista respondeu a todas as perguntas com base na sua experiência e formação. Com relação à pergunta “Para você, o que é Educação Integral?”, a fala foi a seguinte:

A educação integral ela é uma possibilidade na formação dos nossos estudantes. Porque ela não é só uma questão de uma extensão da carga horária desses estudantes nesses espaços escolar ou talvez fora da escola, mas sim uma formação na sua totalidade, no seu desenvolvimento físico, no seu desenvolvimento psíquico, então que envolve muito além do que um espaço de uma escola, de uma sala de aula, mas como também uma formação integral para a cidadania para um adulto melhor no futuro. (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista em 11 de abril de 2019).

A partir da resposta da analista, percebemos que sua concepção de educação integral vai além da extensão da carga horária, sendo ela também a garantia da formação em todas as dimensões dos estudantes (CAVALIERE, 2002). Tal concepção está alinhada com a compreensão do termo integral, defendido por Guará (2009), que, além das perspectivas já mencionadas, defende:

[...] a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação. (GUARÁ, 2009, p. 71).

Na sequência, foi perguntado, a Analista Educacional, sobre a sua análise, em termos regionais, do trabalho dos gestores na política de Educação Integral nas escolas do campo. A fala da Analista Educacional foi a seguinte:

[...] eu comecei atuando com educação integral em 2015, então tenho um tempo pequeno, em relação aos trabalhos com a educação

integral e integrada, mas eu vejo que os nossos gestores, os gestores das escolas estaduais da jurisdição de Januária, eles têm um empenho muito grande e fazem um trabalho excelente nesse sentido, porque a gente pode estar analisando os gráficos, em relação aos quantitativos de estudantes pelo SIMADE, que é o Sistema Mineiro de Administração Escolar, em relação a essas escolas do campo. Igual mesmo em 2015, nós tínhamos somente 57 escolas do campo cadastradas e que ofertavam educação integral e integrada. Em 2016, nós tivemos um ganho muito grande, um aumento muito grande. Passou a 65 escolas. Em 2017, já diminuiu um pouco, passou para 52 e, em 2018, somente 37 escolas do campo que ofertaram educação integral e integrada. Só que eu vejo que não foi uma questão dos gestores escolares, foi principalmente a questão, em relação às políticas do Estado de Minas e principalmente na questão da descentralização dos recursos financeiros para a aquisição da alimentação escolar, que ficou principalmente no último ano 2018, que ficou muito a desejar, porque não foi descentralizado os recursos que estavam previstos de acordo os termos de compromissos. Então, eu vejo que afetou muito nas ações da educação integral e na oferta também, só que assim, eu vejo que não foi uma situação específica dos gestores escolares e sim as condições de trabalho, que, infelizmente, não deu para fazer um outro trabalho diferenciado nesse sentido. (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

A fala da analista é de aprovação, em relação ao trabalho dos gestores nas escolas do campo, evidenciando o empenho dispensado por eles na execução das ações, mesmo enfrentando dificuldades que vão além do seu campo de domínio, no que diz respeito à descentralização dos recursos financeiros. Ela foca no aumento do número de escolas do campo, que passaram a ofertar a educação integral em 2015 e 2016, e justifica a queda nesse indicador nos anos 2017 e 2018, devido a mudanças nas políticas do Estado de Minas Gerais, o que reflete a aceitação da política de educação integral nas escolas. Nesse mesmo contexto, a Analista foi perguntada sobre como é o apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e dessa Regional às ações da Educação Integral nas escolas do campo. Também foi questionado se há um acompanhamento das atividades, através de visitas às escolas. E a resposta foi a seguinte:

Este apoio, ele é feito da seguinte forma: no momento, eu estou como analista referência das ações da educação integral e integrada. Eu sou da equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Januária, mas não fica só por minha conta de fazer esse apoio. Então, toda a equipe pedagógica, um número de aproximadamente 13 servidores, todos nós fazemos esse trabalho. Só que, nos últimos anos, em relação a estar fazendo visitas *in loco*, acompanhamento mais próximos nas escolas do campo, quase não

aconteceu, exatamente pelas questões financeiras, descentralização de recursos para estar se locomovendo, deslocando até essas escolas e, principalmente, porque nossas escolas, a maioria delas é de zona rural, o acesso é bem difícil. Então, a gente não tem veículo oficial também para poder estar fazendo essas visitas, então foram pouquíssimas visitas. Mas, mesmo assim, a gente dá um apoio de orientação, em relação ao desenvolvimento das ações, no que se refere à forma de estar trabalhando, uma forma diferenciada, propondo alternativas para materiais, para desenvolver as atividades. E também, a gente faz muito um acompanhamento através de portfólios. As escolas encaminham para a gente uma devolutiva via e-mail sobre as ações que está sendo desenvolvidas e aí, a gente faz um relatório, mais ou menos assim neste sentido, dando uma orientação melhor para as escolas, mas a orientação, o apoio, ele tá acontecendo mais quase que virtual, à distância, porque *in loco* mesmo é muito pouco mesmo. Nesses anos que estou à frente da coordenação da educação integral, as visitas das escolas do campo realmente foram bem escassas mesmos. (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

A partir da fala da Analista Educacional acima, observa-se que a descentralização de recursos financeiros transferidos para a educação é extremamente importante e necessária, uma vez que pode minimizar os problemas cotidianos enfrentados pelas escolas. Estes, por sua vez, estão relacionados à manutenção da infraestrutura das escolas; à compra dos materiais pedagógicos para o desenvolvimento das oficinas propostas; equipamentos diversos; investimento em cursos de formação continuada para os profissionais que atuam na área; e ao acompanhamento dos profissionais apoiadores das Superintendências, que visitam as escolas. Todo esse conjunto de medidas possibilitaria um acompanhamento com mais responsabilidade das políticas que estão sendo deliberadas e implementadas nas instituições.

Conhecer como devem ser organizados os tempos e espaços utilizados, nas turmas de educação integral nas escolas do campo, bem como analisar a percepção dos atores envolvidos nesta política educacional consistem em importantes exercícios desta pesquisa, como vemos na próxima seção.

2.5 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral remete à ampliação da carga horária para mais tempo-espaço na educação. Como aborda Arroyo (2012, p. 01), é “[...] dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com

outros tempos-espacos de seu viver, de socializaçaõ”. Dessa forma, não deve se limitar a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais educação do mesmo tipo de educação.

Neste contexto, trazendo para essa pesquisa a discussão relacionada ao Eixo II, tempos e espacos, foi perguntado, à Professora do Acompanhamento Pedagógico, como ela articulava os tempos e os espacos para realizar uma Educação Integral e quais espacos, dentro e fora da escola, eram utilizados para o desenvolvimento dessas atividades. A Professora respondeu conforme a seguir:

Nós não ficávamos somente dentro da sala de aula. Como tinha um pátio lá fora, mesmo porque não era cimentado, era com cerca ao redor, nós procurávamos sempre fazer com que aquele espaco se tornasse agradável para o aluno, mesmo com tantas dificuldades, mas nós queríamos que ele tivesse um espaco melhor, e fazendo de tudo para que isso acontecesse. E quanto ao espaco, nós levávamos os meninos, usávamos os materiais como você falou das sucatas, das sementes da própria natureza, para trabalhar com eles. Trabalhávamos também teatro porque eu sentia que os alunos muitas vezes tinham dificuldades na fala, no desenvolver dele em falar em público então isso ajudou muito. (PROFESSORA DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO. Entrevista realizada em 10 de abril de 2019).

A professora utiliza os recursos disponíveis no seu ambiente escolar para desenvolver as suas aulas, na tentativa de garantir que os alunos tivessem o aproveitamento necessário ao desenvolvimento de suas habilidades. Assim, não só dentro da sala de aula, como também fora, eram oportunizadas, aos estudantes, atividades de diversos tipos, muitas vezes construídas por eles com materiais reciclados, sucatas, entre outros disponíveis em seu próprio ambiente, o que motivava, ainda mais, a sua participação, pois se sentiam valorizados. Porém, a Professora expõe uma preocupação relacionada à disponibilização desses espacos, sendo necessárias melhores estruturas para o desenvolvimento das atividades da educação integral. Nesse sentido, precisam ser bem estruturados, de forma a garantir a formação e o desenvolvimento do cidadão que está sendo formado. Moll (2008, p. 11) aponta a necessidade de resignificação do espaco escolar, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida.

Os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública. (MOLL, 2008, p. 12).

A mesma preocupação da Professora é expressada pela Especialista da Educação, quando questionada sobre os espaços dentro e fora da escola que eram utilizados para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral.

Olha! Na comunidade, nós não temos espaço para isso, foi feito alguns projetos, onde a gente saiu para campo, nós fomos visitar uma fábrica de reciclagem, então houve muitos passeios neste estilo, onde a gente saía para fazer pesquisa de campo, mas dentro da comunidade mesmo, somente a escola, porque não existia outros espaços para isso. Espaço adequado não, realmente não tem, a gente desenvolve de acordo as necessidades dos nossos alunos, mas dentro do espaço pequeno que a gente tem. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

A Especialista revela, em sua resposta, que se preocupa em ofertar outros espaços, além dos escolares, para que as diversas habilidades dos estudantes sejam estimuladas, alcançando, assim, o desenvolvimento integral. “Olha a gente utiliza da melhor forma possível. Infelizmente, os nossos alunos mereciam mais. Mas, como a gente não tem, a gente vai utilizando esses espaços, adequando os espaços para ser atendidos os nossos alunos.” (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

Neste sentido, foi importante também analisar a compreensão dos gestores escolares quanto à organização do tempo/espaço na Educação Integral nas escolas do campo, pelo ponto de vista da Analista educacional:

Eu vejo que, de acordo, igual, já falei para você, no papel, a gente aceita tudo da forma que vem, mas de acordo o que foi apresentado, eu vejo que os gestores, eles realmente estão apresentando o que foi desenvolvido na escola e que eles estão realmente fazendo um trabalho voltados mais para utilização do espaço na escola. Porque nós temos escolas do campo que são estruturas físicas, a gente pode falar assim, que são assim, muito precária mesmo, mas eles utilizam espaços também próximos à escola, associação comunitária,

a casa de farinha. (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

Ao analisar a resposta da Analista, observa-se que a partir da compreensão dos gestores, as suas ações para a garantia da educação integral são desenvolvidas em parceria com a comunidade dentro e fora da escola. Tais atores reconhecem que o espaço, na comunidade, em que a escola está inserida é um campo repleto de possibilidades de formação. E a parceria entre escola e a comunidade deve acontecer para que se consolidem oportunidades do desenvolvimento educacional, conforme argumenta Moll (2008). Neste mesmo contexto, a Analista reforça algumas orientações, relacionadas à utilização dos espaços além dos muros da escola, nas ações da Educação Integral nas escolas do campo:

A gente fala da educação integral fora dos muros da escola. Eu até crítico muito essa questão escola de campo, porque se a escola é do campo, nada naquela comunidade tem muro, a escola jamais deveria ter muros. Então, o que eu falo nessa questão dessa utilização, eles utilizam muito. Mas, muitas vezes, a visão, não só dos gestores, mas de todo o corpo da escola, é que há necessidade de 4 paredes para você desenvolver uma boa ação. E, infelizmente, essa visão, ela tem que ser quebrada, tem que ser desvelada, porque o campo, a comunidade, o espaço onde essas escolas estão inseridas, elas têm uma possibilidade imensa de educação e de formação. (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

A fala da Analista está diretamente ligada à noção do espaço ampliado como uma possibilidade de formação integral. Ela traz, em sua reflexão, o desafio que está posto, em relação à garantia do espaço para além de apenas mais um espaço, e traz a importância que deve ser dada a esse espaço ampliado.

Eu vejo que muitos ainda estão restritos a 4 paredes, e isso é que hoje em dia é um dos desafios grandes e que deve realmente a gente fazer um trabalho para que não aconteça isso, porque qualquer espaço dentro da comunidade não só do campo, mas também dentro da cidade são possibilidades imensas de educação e, principalmente, o objetivo maior que é a formação integral do ser humano. (ANALISTA EDUCACIONAL – Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

As reflexões da Analista sobre a educação integral, nos diversos espaços extraescolares, demonstram as possibilidades de agregação de saberes e

conhecimentos fundamentais para a formação integral dos indivíduos. O que está descrito em sua fala a seguir:

Trazer a comunidade para dentro da escola é perfeito, porque o saber da comunidade, ele é muito maior e muito mais significativo para os filhos da comunidade do que o saber da escola. Ou seja, esse saber acadêmico é importantíssimo, mas ele também tem que perceber que o que ele está adquirindo, dentro da escola, que é o saber científico, ele vai estar voltando para auxiliar dentro da comunidade e fazendo a junção com os saberes. Quando a gente fala dessa questão da participação da comunidade dentro da escola, isso é importantíssimo, porque, muitas vezes, quando a gente fala assim, o desenvolvimento integral do indivíduo é exatamente essa relação com o outro, essa relação com a comunidade, com a família. Então, tudo isso, quando a gente fala da comunidade estar participando da vida escolar, isso é importantíssimo e só tem a cada vez a melhorar e auxiliar na formação dos nossos jovens e das nossas crianças. (ANALISTA EDUCACIONAL – Entrevista realizada em 11 de abril de 2019).

O depoimento da Analista revela o seu entendimento sobre a necessária utilização dos tempos e espaços para além dos muros da escola, de forma a proporcionar uma formação integral ao aluno. Como nos dizeres de Arroyo (2012) e Moll (2008), não é apenas ampliar o tempo e ofertar o espaço, é necessário dar significado. Para isso, precisamos contar com uma equipe de profissionais capacitados, capazes de explorar bem outros territórios.

Neste sentido, aprofundar as discussões, sobre a formação docente, consiste em um campo de interesse dessa pesquisa. Sendo assim, na próxima seção, abordamos este tema, visando entender quais os maiores desafios enfrentados pela Escola Estadual Antônio Fernandes Viana para proporcionar a formação de seus profissionais.

2.6 FORMAÇÃO DOCENTE

Ao se pensar em políticas educacionais, torna-se imprescindível refletir sobre a formação docente. Esta iniciativa é fundamental, quando se trata da educação brasileira, uma vez que a falta de profissionais habilitados e capacitados torna mais difícil a implementação de políticas educacionais, como a educação integral, que exige uma prática docente compatível para a formação integral do aluno.

Neste eixo III, Formação Docente, foram feitas algumas perguntas, com vistas a refletir sobre como os profissionais da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana foram capacitados para a atuação.

Questionada sobre como era a participação dos alunos nas oficinas e se a oficina era na sua área de formação, a PAP respondeu que tinha formação para lecionar a oficina de Acompanhamento Pedagógico. Em relação à participação dos alunos, afirmou: “por incrível que pareça, os alunos gostavam mais de ficar dentro da escola, do que fora. Eu pude notar isso aí, porque era onde eles tinham aquele afeto, carinho, o lanche, o almoço. Então, muitas vezes segurava o aluno, por essa questão aí”. Ela ainda revelou como era construído o planejamento pedagógico, relatando que, por vezes, planejou sozinha. Por outras, com os outros professores. Nos momentos conjuntos, discutiam as necessidades que os alunos tinham, relacionadas à aprendizagem. Ademais, ela também relatou que os docentes se preocupavam em desenvolver as atividades voltadas a sanar aquelas dificuldades identificadas em seus alunos.

Outro questionamento feito para a PAP foi sobre qual era a sua avaliação sobre a utilização da Pedagogia de projetos e oficinas na Educação Integral, ao que ela respondeu:

Muito proveitosa, porque o desenvolvimento dos alunos é nítido. A forma de como eles gostam de estar inseridos nisso aí. E já tinha um roteiro com projetos. Com vários projetos onde são desenvolvidos, e muito bem desenvolvidos pelos professores, juntamente com os alunos, no qual eles sentem satisfeitos em poder estar participando, mostrando para os pais, para a comunidade e o quanto é importante isso aí para eles. (PROFESSORA DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO. Entrevista realizada em 10 de abril de 2019).

A avaliação da PAP revela que o trabalho, feito com seus alunos fora da sala de aula, motiva, incentiva e induz a participação com bastante entusiasmo dos alunos nas atividades propostas, despertando suas múltiplas dimensões (CAVALIERE, 2002). Além disso, a fala evidenciou o seu conhecimento acerca da utilização da pedagogia de projetos e de outras metodologias necessárias para o sucesso dessa política.

É notável, pelo depoimento, que suas ações demonstram tentativas de exploração do conhecimento e saberes ofertados pelo trabalho de campo. Ademais, é nítido que a pedagogia de projetos contribui para uma ação interdisciplinar, que

envolve todos os outros professores. Estes, por sua vez, reconhecem que, para o alcance dos seus objetivos, precisam da contribuição de todos, não somente pela carga horária, mas pelas atitudes pedagógicas.

Mediante essa questão proposta para a PAP, foi questionado, à EEB, como ocorria a articulação das ações do ensino regular com as praticadas no contraturno, e a sua resposta corrobora com as expectativas da PAP, no que se refere ao planejamento e execução dos projetos institucionais.

A gente já tinha um planejamento, onde acontecia, que os professores de acompanhamento pedagógico ajudavam, auxiliavam os alunos a realizar as tarefas aplicadas em sala de aula, e nos projetos que a escola desenvolvia, havia uma integração maior, onde os meninos ensaiavam, preparavam para as apresentações dos projetos. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

A EEB ainda expõe a sua percepção, em relação à atuação dos profissionais na educação integral, afirmando o quanto se envolviam na organização e no planejamento das atividades, mesmo quando não havia recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento das ações. Nesse sentido, fica evidente a existência de habilidades para lidar com ações interdisciplinares, combatendo, assim, as ações fragmentadas.

Olha! O pessoal muito engajado, todos muitos preocupados, querendo desenvolver da melhor forma, quem não tinha, foi buscar, então assim, por isso que surtiu efeito, porque os professores, eles buscaram. Nós não tínhamos tantos recursos, mas mesmo assim foi um trabalho desenvolvido muito bem. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ SUPERVISORA PEDAGÓGICA – Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

A EEB destaca que a oficina de Jornalismo não foi uma opção assertiva para o trabalho na educação integral na instituição pesquisada, considerando a falta de recursos financeiros e de equipamentos adequados para o desenvolvimento da oficina, além da infraestrutura da escola.

Jornalismo foi um tema muito difícil para nós. Primeiro uma comunidade pequena, depois veio a questão de computadores, de infraestrutura, e para isso, que não tinha uma máquina de filmagem para reproduzir tudo que a gente queria. Não tinha nem impressora para isso na época, tinha mal, mal uma máquina de xerox, que não

dava para fazer esse trabalho. Então, tivemos muita dificuldade de trabalhar o tema jornalismo. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ SUPERVISORA PEDAGÓGICA – Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

Ainda neste cenário, a PAP respondeu alguns questionamentos, relacionados à formação docente. Quando questionada sobre se havia participado de alguma formação voltada à instituição e como poderia ser essa formação, a sua resposta foi “não” para a formação para atuar na educação integral. Em relação à educação do campo, respondeu da seguinte forma: “[...] a educação do campo teve uma capacitação, onde nós participamos, que foi excelente. Nós estamos cada vez mais aprendendo um pouco, para poder estar passando para nossos alunos”. E sobre como poderia ser a formação docente, a sua resposta foi: “[...] eu acho que semestral seria suficiente, onde poderia estar sempre trocando ideias, passando coisas novas para a gente poder estar trabalhando com esses alunos”.

Nota-se uma grande preocupação da PAP, com relação à formação profissional para atuar na educação integral. A formação continuada, para os profissionais que atuam na educação integral, é fundamental para a melhoria no processo educacional. Principalmente, ao pensar na especificidade de atuação nas escolas do campo, que enfrentam dificuldades particulares, características das escolas localizadas nas zonas rurais. Neste sentido, a falta de capacitações, voltadas para esse público, dificulta ainda mais as situações vivenciadas por estas instituições.

Na sequência das análises, a EEB, quando perguntada sobre que tipo de formação ela considera importante para coordenar as turmas de Educação Integral, respondeu conforme a seguir:

Olha, eu penso que se tivéssemos uma faculdade com oficinas, professores habilitados para oficinas e que fosse desempenhar, nós poderíamos sair melhor ainda, não desmerecendo o trabalho dos professores que foram excelentes, mas quando uma pessoa tem uma habilitação, ela propõe fazer um serviço até pode sair de qualidade, mas quando a pessoa tem curso, a formação é diferente. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

Inquirida sobre se ela já havia participado de alguma formação para a Ed. Integral e para a Ed. do Campo, sua resposta foi “não” para os dois. Indagada sobre como poderia ser essa formação, a EEB respondeu:

Nossa! Muito proveitosa, nos ajudaria muito. Nós, especialistas, somos pensados por último, sempre que é lançado algo no Estado, eles propõem aos professores, e nós especialistas temos que acompanhar como? Se a gente não tem conhecimento, então, a gente tem que ficar aguardando, correndo atrás, buscando e nunca somos lembrados para que isso realmente aconteça. Essa capacitação nos ajudaria a dar um suporte melhor ao professor.

Diante de sua resposta, foi perguntado sobre as dificuldades que ela encontrou para realizar o acompanhamento das turmas de educação integral. A Sua resposta foi:

Foi difícil, porque eu trabalhava com a educação regular, e aí tive que desdobrar para atender a educação integral. Como falei anteriormente, a gente, que já não tinha conhecimento, tinha que buscar, correr atrás, planejar com professores e manter uma educação de qualidade, é muito complexo! Mas, a gente tenta, vai buscando meios para isso. A gente tem que ficar procurando tempo a todo o momento, educação sempre implementa as coisas. Vem e não pensa realmente no como vai ser, eles chegam. Principalmente, nós, especialistas, eles jogam e nós temos que adequar a tudo, então, a gente vai adequando no tempo da gente, tentando atender um a cada momento e desenvolvendo o melhor trabalho que a gente pode. (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Entrevista realizada em 09 de abril de 2019).

A fala da EEB deixa claro que não há formação para os especialistas. Entretanto, é fundamental capacitar os supervisores para que estes possam acompanhar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos professores dentro das escolas. Quando a instituição possui profissionais capacitados para dar suportes aos demais, tem-se a possibilidade de melhorias no desempenho educacional dos alunos.

Sabe-se que a formação continuada se apresenta como imprescindível para a melhoria da educação. E para a educação integral, torna-se essencial. Neste sentido, foi feita a seguinte pergunta à Analista Educacional: “São ofertadas oportunidades de formação dos professores que atuam nas escolas do campo? E para o (a) coordenador (a) ou supervisor (a) pedagógico?” Segue sua resposta:

Infelizmente, formação presencial não aconteceu, já em decorrência dessa situação que eu já falei anteriormente, em relação ao acompanhamento das atividades dentro das escolas, mas o que tem e o que a superintendência pode fazer, o que a Secretaria também, foi em relação à informação de curso on-line, pra que os professores pudessem estar fazendo. Aconteceu formação, mas só foi no polo de educação integral, que é aqui na zona urbana, mas não foi em relação as escolas do campo. Infelizmente, não aconteceu nenhuma formação. Proposta, nós fizemos, apresentamos. Nós fizemos o projeto de formação, mas em decorrência das questões financeiras não foram autorizados a realizar essas formações.

A Analista Educacional reconhece a importância da formação dos profissionais da educação, não somente os professores, como também os demais profissionais. Expõe seu anseio em desenvolver as ações de formação dentro da jurisdição, porém, revela que, diante das questões financeiras vivenciadas atualmente pela política educacional, não é possível fazer as formações continuadas. Isso revela um possível descaso dos nossos governantes com as políticas públicas educacionais implantadas em nosso país.

Através desta pesquisa, percebe-se que a EEAFV, no processo de implementação da Educação Integral e Integrada, buscou caminhos para a consolidação dessa política educacional. Observa-se que não foram medidos esforços, por parte da EEB, no sentido de apoiar os professores, embora seja necessária formação para o desempenho de suas atribuições. Tal fato é destacado pela PAP, que também expressa a necessidade da formação continuada. Nota-se, ainda, que a SEE/MG, através da Superintendência Regional de Ensino de Januária/MG, não cumpre o seu papel de fornecer um programa de formação docente, pois alega não dispor de recursos financeiros para tal ação.

Após a análise destes três eixos, foi possível comprovar alguns desafios, identificados como dificultadores para o desenvolvimento da Educação Integral e Integrada na escola do campo. São eles: a falta de capacitação dos professores e da Especialista da Educação Básica, a falta do financiamento da educação, a preocupação quanto à infraestrutura precária da escola, o desenvolvimento de atividades concentradas no interior da escola, o problema de interação com algumas oficinas e a importância da consolidação da concepção de formação integral dos alunos pela equipe gestora e docente.

Diante do pressuposto, apresentamos, no capítulo seguinte, um Plano de Ação Educacional, na tentativa de minimizar os anseios e necessidades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA

Ao longo desta pesquisa, analisamos a implantação da Educação Integral e Integrada em uma escola estadual do campo, e a forma como a equipe gestora e docente compreende e acolhe essa política. Essa pesquisa foi motivada, a partir do meu fazer profissional, enquanto gestora da instituição, o que permitiu a percepção da importância que essa política tem para a comunidade na qual a escola está inserida. Além disso, a pesquisa foi pensada, também, como um espaço para refletir sobre a importância da ampliação do tempo escolar para a formação dos alunos em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, ela entende como importante uma discussão mais aprofundada sobre as concepções e práticas, tanto da gestão, quanto dos docentes, para que sejam asseguradas, aos educandos, as possibilidades para uma formação integral.

A implementação da política de educação integral, na EEAFV, descrita e analisada neste trabalho, nos revelou informações que apontam a necessidade de formação docente para a atuação nessa política. Vimos que os esforços dos professores e da especialista da educação, que atuam nessas turmas, ainda são insuficientes para que a instituição consiga desenvolver um trabalho que resulte na formação do professor para a formação integral do aluno. Vimos, também, que a própria escola não apresenta uma organização do tempo para um planejamento adequado, o que poderia ser utilizado para um trabalho de formação docente. Essas informações muito contribuem para alcançarmos os objetivos deste capítulo, que é elaborar um plano de ação capaz de capacitar, no chão da escola, uma equipe docente com domínio da pedagogia de projetos e de metodologias mais adequadas para o trabalho com os alunos.

Vimos, ainda, que a superintendência Regional de Ensino de Januária, por questões relacionadas à impossibilidade da descentralização de recursos financeiros, possui uma limitação do acompanhamento e desenvolvimento *in loco* dos diversos projetos lançados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Desse modo, as oportunidades de formação de professores inexistem. Entretanto, para atuar nas turmas de educação em tempo integral, há a necessidade de formar um professor com perfil para esta política educacional. Nesse contexto, as escolas se encontram à mercê de suas próprias iniciativas.

Para a elaboração do plano de ação, foi tomado, como referência, o modelo administrativo 5W2H, uma ferramenta metodológica utilizada para planejar e desenvolver projetos. Esta, por sua vez, apresenta sete definições, com base em expressões da língua inglesa, com as iniciais W e H: What? (o quê?), Why? (por quê?), Who (quem?), Where? (onde?), When? (quando?), How? (como?) e How much? (quanto?) (MEIRELES, 2013).

Neste sentido, o principal objetivo do Plano de Ação Educacional (PAE) é prever as ações, com a finalidade de que elas sejam exequíveis no contexto da referida escola. Este capítulo está organizado em três seções, de forma a apresentar uma proposta de formação continuada de professores atuantes nas turmas de educação integral. Na primeira seção, apresentamos como será utilizada a carga horária prevista para formação em serviço; na segunda, a metodologia da pedagogia de projetos, seus modos de trabalho, é abordada a formação de parcerias, além da utilização de outros espaços e serviços para o fortalecimento das ações da escola. Por fim, é tecida as considerações finais sobre a pesquisa.

3.1 O APROVEITAMENTO DA CARGA HORÁRIA PREVISTA NO EXTRACLASSE

Com a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), é instituído o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ademais, é definido que o professor terá 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada ao planejamento, reunião e formação (BRASIL, 2008). Assim sendo, o Governo do Estado de Minas Gerais promulga a Lei nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012, que regulamenta 1/3 a jornada de trabalho dos professores da educação básica para atividades extraclasse. A jornada padrão do professor da rede estadual em Minas é de 24 horas semanais, que, de acordo com a nova Lei, passam a ser distribuídas com 1/3 para atividades extraclasse (oito horas) e as outras 16 horas restantes para atividades da docência (MINAS GERAIS, 2012b). Porém, é através do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que fica estabelecida a carga horária semanal do trabalho docente (MINAS GERAIS, 2013):

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:
I – dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

- a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
- b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS, GERAIS, 2013, p. 01).

O artigo citado acima nos revela que já existe um tempo reservado para as atividades extraclasse dos professores. Essa carga horária pode ser utilizada para capacitação, formação, planejamento e avaliação das ações escolares. Com os objetivos de promover o crescimento profissional e garantir o desenvolvimento das ações coletivas, e diante da necessidade da formação docente na escola pesquisada, utilizaremos esse tempo, destinado às atividades extraclasse, para desenvolver um plano de ação de formação continuada para os professores da escola. Para a realização da formação docente, com atividades previstas para setembro de 2019, o Quadro 4 traz uma proposta de organização do horário dos encontros da equipe.

Quadro 4 - Proposta de organização das reuniões das atividades extraclasse – Formação docente

PLANO DE AÇÃO	
O quê?	Organizar o horário das reuniões de extraclasse, de forma que sejam promovidos os encontros do grupo de estudos.
Por quê?	Devido à necessidade de organizar o grupo de estudos, previsto para setembro de 2019.
Onde?	Na própria escola.
Quando?	Durante o mês de agosto, em todas as quintas-feiras e no sábado, organizaremos a estruturação dos encontros, que ocorrerão a partir de setembro.
Quem?	A direção, a Especialista da Educação Básica.
Como?	Promovendo estudos e organizando materiais que fundamentam a formação continuada e o domínio da pedagogia de projetos.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), baseado em Vasconcelos (2018).

No primeiro momento, a especialista da educação básica, apoiada pela diretora, terá, no mês de agosto, que organizar os horários dos encontros. É também necessária, neste período, a organização de todos os materiais que serão utilizados na formação continuada dos professores, prevista para iniciar em setembro.

Segue um cronograma de ações da equipe organizadora, conforme indicado no Quadro 5.

Quadro 5 - Cronograma de ações da equipe organizadora da formação docente – Extraclasse

ENCONTROS	DATA	DIA	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
1º	01/08/19	Quinta-feira	17 horas	2 horas
2º	10/08/19	Sábado	7 horas	4 horas
3º	15/08/19	Quinta-feira	17 horas	2 horas
3º	22/08/19	Quinta-feira	17 horas	2 horas
4º	29/08/19	Quinta-feira	17 horas	2 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019), baseado no Plano de Ação do mestre Hudson Miguel Vasconcelos (2018).

Conforme o cronograma descrito no Quadro 6, a equipe organizadora deverá planejar as ações a serem desenvolvidas nas atividades de formação docente. Nesse sentido, deverão selecionar todos os materiais necessários, entre eles, os recursos audiovisuais e os textos a serem estudados, que serão apresentados no Quadro 8. Além disso, será necessário definir a sala onde ocorrerão as atividades, bem como elaborar o cronograma das ações da formação.

Diversas metodologias são utilizadas para o desenvolvimento das atividades escolares, sendo a pedagogia de projetos essencial para se trabalhar com as turmas de educação integral. Nessa perspectiva, a próxima seção é destinada à formação docente focada nessa prática.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇO PARA REFLEXÕES E COMPARTILHAMENTO DE SABERES

A formação docente é uma iniciativa importante para reflexões e partilha de saberes e práticas que agregam valor ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o ambiente escolar se constitui em um espaço privilegiado para tal ação. Com esse intuito, propomos a criação de um grupo de estudo, focado na capacitação para a utilização da metodologia da pedagogia de projetos, problema evidenciado na pesquisa. Os encontros definidos em cronograma ocorrerão de acordo com o calendário escolar e serão acompanhados pela especialista da escola. Mensalmente, a especialista da escola emitirá um relatório, via e-mail, para a Analista Educacional da Superintendência acompanhar os estudos do grupo. Tal ação se justifica, já que, como evidenciado na entrevista, as visitas *in*

loco não estão sendo possíveis, devido à falta de descentralização dos recursos financeiros para tal ação. As despesas incluirão apenas material didático, que já são disponibilizados pela escola.

Esse Plano de Ação Pedagógica apresenta um cronograma, com atividades que deverão ser desenvolvidas durante todo o segundo semestre de 2019, utilizando a carga horária prevista para as atividades extraclasse. Conforme informações do Quadro 6, os dias e horários serão definidos a partir do calendário escolar 2019, devidamente aprovado pelo colegiado escolar.

Quadro 6 - Cronograma de encontros extraclasse

ENCONTRO EXTRACLASSE		
DATA	DIA	CARGA HORÁRIA
13/09/2019	Sexta-feira	2 Horas
19/09/2019	Quinta-feira	2 Horas
26/09/2019	Quinta-feira	2 Horas
09/10/2019	Quarta-feira	2 Horas
24/10/2019	Quinta-feira	2 Horas
31/10/2019	Quinta-feira	2 Horas
08/11/2019	Sexta-feira	2 Horas
14/11/2019	Quinta-feira	2 Horas
21/11/2019	Quinta-feira	2 Horas
29/11/2019	Quinta-feira	2 Horas
09/12/2019	Segunda-feira	2 Horas
12/12/2019	Quinta-feira	2 Horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Quadro 6 indica que haverá 12 encontros durante o segundo semestre de 2019. Em cada encontro, serão utilizadas 2 (duas) horas, com início às 17 horas. Nesses encontros, haverá oportunidades de aprofundamento teórico e prático, de questões relacionadas às políticas de educação integral, propostas pelo governo Federal e Estadual. Ressalta-se que as oportunidades de estudos ofertadas são de grande importância, visto que foi identificado, nas entrevistas, que não houve nenhuma formação continuada ofertada pela SEE/MG e SRE de Januária.

A reflexão sobre a prática docente é necessária ao encontro de novos caminhos para o sucesso profissional. Assim, propomos que os profissionais da escola implementem os frutos dessa reflexão, buscando sempre a prática mais

adequada no processo de formação integral dos alunos. Outro desejo existente é a construção de uma cultura de formação docente, tanto pela iniciativa da escola, como por parte dos próprios docentes.

É notório que várias necessidades da prática escolar estão relacionadas à fragilidade na formação docente. Assim, a necessidade de formação docente, no Brasil, é tema presente em todos os debates acadêmicos, sendo uma grande preocupação dos gestores públicos.

Para isso, faz-se necessário a elaboração de um Plano de Ação, com objetivos de formação continuada para uma pedagogia de projetos, que é uma necessidade da instituição. Conforme cronograma e carga horária já descrita, os encontros coletivos serão oportunos para o estudo. Desse modo, apresentamos, no Quadro 7, a proposta de criação do grupo de estudos para as ações de formação continuada.

Quadro 7 – Proposta de criação do Grupo de Estudos para a formação continuada de professores

PLANO DE AÇÃO	
O quê?	Oferecer formação continuada, com foco na Pedagogia de Projetos, para todos os professores que atuam nas turmas da Educação Integral da escola.
Por quê?	Contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes, a partir do aprofundamento dos estudos relacionados à política de educação integral implementada pela escola, promovendo Formação continuada, com foco na Pedagogia de Projetos.
Onde?	Na própria escola
Quando ?	Durante o segundo semestre de 2019, todos os professores participarão dos encontros, conforme o cronograma estabelecido no quadro 6.
Quem?	A direção, a especialista, a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Januária/ MG e organizações não-governamentais convidadas.
Como?	A especialista e a diretora conduzirão as atividades de formação docente. Será emitido um relatório das ações desenvolvidas na formação para a Analista Educacional, via e-mail.
Quanto ?	As despesas com material de consumo (textos para leitura) serão por conta da escola. Previsão de gastos: R\$ 210,00 (Duzentos e dez reais).

Fonte: Elaborado pela autora (2019), baseado em Vasconcelos (2018).

A proposta de formação docente partiu da necessidade evidenciada nas análises das entrevistas, conforme relatado no capítulo 2. A partir disso, coordenado pela Especialista da Educação Básica, com acompanhamento da Diretora da escola e apoiado pela Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de

Januária, será organizado o grupo de estudos, cujo objetivo é o desenvolvimento da formação continuada para todos os profissionais envolvidos na implementação da educação integral. Para tanto, será considerada a carga horária disponível para este fim na escola, com estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, não havendo custos para a instituição.

Com a finalidade de nortear os trabalhos da formação continuada, faz-se necessária a construção de um quadro com os procedimentos a serem adotados no percurso. Ainda que o planejamento seja estabelecido, é importante destacar que as ações poderão sofrer alterações à medida que forem implementadas. Neste contexto, apresentaremos, no Quadro 8, as ações presentes nessa proposta.

Quadro 8 - Ações do Grupo de Estudos para a formação docente

(continua)

Proposta de Ações – Grupo de Estudos				
Mês	Data	Carga horária	Atividades	Sugestão de leitura/ Texto
Setembro	13/09/2019	2 Horas	Estudo, reflexão e discussão sobre as concepções acerca da política de Educação Integral.	Centro de Referências em Educação Integral. Conceito de Educação integral. Vídeo. Publicado em 23 de Agosto de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc . Acesso em: 25 de julho de 2019.
	19/09/2019	2 Horas		MOLL, Jaqueline. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. Salto para o futuro. TV escola. Brasília. Ano XVIII, boletim 13 p. 11-16, agosto, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetosociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf . Acesso em: 22 de junho de 2018.
				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/view/2222/2189 . Acesso em: 22 de junho de 2018.
	26/09/2019	2 Horas		CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v23n81/13940.pdf . Acesso em: 16 de junho de 2018.
Mês	Data	Carga horária	Atividades	Sugestão de leitura/ Texto
Outubro	09/10/2019	2 Horas	Estudo, reflexão e discussão sobre Educação do Campo e Educação Integral.	Palestra Miguel Arroyo Políticas para Educação do Campo. Quem TV Produções. Publicado em 21 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8. Acesso em 25 de julho de 2019. MINAS GERAIS. Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf . Acesso em: 20 de junho de 2019; e MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do campo de Minas Gerais. SEE/MG.

				Belo Horizonte, MG, 2015b.
	24/10/2019	2 Horas		MINAS GERAIS. Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 28/2017. Desenvolvimento da Educação Integral e Integrada nas Escolas do Campo, Escolas Indígenas e Escolas Quilombolas. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017.
	31/10/2019	2 Horas		CALDART. Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf . Acesso em: 09 de junho de 2018.
Mês	Data	Carga horária	Atividades	Sugestão de leitura/ Texto
Novembro	08/11/2019	2 Horas	- Estudo, reflexão e discussão sobre a Pedagogia de Projetos; - Início das atividades do projeto (apêndice D), com a apresentação das ações e do cronograma de atividades para apreciação e aprovação;	GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/articula/view/2221/2188 . Acesso em: 22 de junho de 2018.
	14/11/2019	2 Horas	Acompanhamento e direcionamento das ações do projeto (apêndice D).	ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a Outros Tempos e Espaços Educativos. SIGA.UFJF. Porto Alegre: Penso, p. 33-45. 2012. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretaria-seorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_just

				o_e_digno_viver[1271].pdf . Acesso em: 09 de junho de 2018.
	21/11/2019	2 Horas		VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf . Acesso em 18 de março em 2019.
Mês	Data	Carga horária	Atividades	Sugestão de leitura/ Texto
Dezembro	09/12/2019	2 Horas	- Organização da Culminância do projeto e reflexão sobre a prática e a fundamentação teórica. - Culminância Projeto: Campos em Destaque: “Histórias que contam nossa história: resgatando memórias” com a presença da comunidade escolar e convidados. (Apêndice D).	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA. Projeto Político Pedagógico. Minas Gerais, Januária, 2017. Projeto: Campos em Destaque: “Histórias que contam nossa história: resgatando memórias” (Apêndice D).
	12/12/2019	2 Horas		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como proposto no Quadro 8, as ações, que serão desenvolvidas pelos grupos em setembro, começam com as leituras dos textos sugeridos, fazendo reflexões e discussões sobre as concepções acerca das políticas de Educação Integral, com o objetivo de refletir melhor sobre a política desenvolvida na escola. No mês de outubro, o Grupo de Estudos se dedicará às leituras voltadas sobre a Escola

do Campo, considerando a sua territorialidade para construção do currículo da Educação Integral. No mês seguinte, as leituras serão voltadas ao aprofundamento das questões relacionadas à Pedagogia de Projetos, sendo iniciada a implementação de um projeto, a partir da proposta de ação já existente no PPP da instituição. Será feita a apresentação das ações e do cronograma de atividades para apreciação e aprovação. Entretanto, salientamos que, no decorrer do percurso, a proposta poderá sofrer alterações em consenso com o Grupo de Estudos.

No mês de dezembro, ocorrerá a culminância do projeto: Campos em Destaque: “Histórias que contam nossa história: resgatando memórias” (Apêndice D), com a participação da comunidade escolar e convidados. Nesse momento, os docentes terão a oportunidade de fazer uma profunda reflexão sobre a prática docente e levantar informações para uma completa avaliação dos trabalhos desenvolvidos com os alunos. Essa avaliação é imprescindível, como também importante, para se saber se os estudos, acerca da pedagogia de projetos, trouxeram avanços para o uso de metodologias mais adequadas para a docência, nas turmas da educação integral, como também nas turmas do ensino regular.

Ressalta-se que os estudos aqui propostos vão proporcionar, aos docentes, oportunidades de formação em serviço, e essa formação continuada é uma necessidade para todas as instituições, que têm um compromisso com a qualidade do ensino. Espera-se que esse Plano de Ação Educacional seja referência para outras escolas desenvolverem momentos de formações continuadas com seus docentes. Para isso, será encaminhada essa proposta à Superintendência Regional de Ensino de Januária, de forma que haja o compartilhamento dessa ideia para as escolas de toda a jurisdição. Além disso, caberá a cada uma fazer as adequações de acordo com sua realidade.

Por fim, o capítulo cumpre o seu objetivo, que é propor um Plano de Ação, com o intuito de fomentar a formação docente para atividades pedagógicas diferenciadas, valorizando e incorporando as concepções e práticas adequadas à formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou analisar as possibilidades e os desafios da educação integral em uma escola do campo no município de Januária. A escola, neste contexto, se apresenta com características muito particulares e busca construir a sua própria identidade.

Nos anos de 2016 e 2017, a instituição aderiu à política de educação integral, atendendo a duas turmas, sendo uma no turno matutino e outra, no turno vespertino. Conforme o documento orientador, como o número de turma atendidas era inferior a quatro, a escola não obteve o direito à contratação de uma especialista de educação básica exclusivamente para o atendimento às turmas da educação integral. Assim, passou a ser responsabilidade da Especialista da Educação básica, do ensino regular, também atender às turmas da educação integral. É importante lembrar que a sua carga horária, na escola, é de 24 horas semanais, distribuídas nos dois turnos matutino e vespertino. Ou seja, durante a semana, ela atendia três dias pela manhã e dois dias à tarde. Isto comprometia o desempenho e, conseqüentemente, a qualidade do seu trabalho.

Além disso, outra situação, evidenciada na pesquisa, apontou, como um desafio para a educação integral, certo despreparo dos docentes para a atuação nas turmas de educação integral na escola do campo. As dificuldades vão além das questões conceituais, atingindo à prática pedagógica. Há uma necessidade visível de aprender a lidar com oficinas, trabalho de campo e outras metodologias de ensino. Tais questões são preocupantes, quando é constatado que não houve formação continuada, destinada a este público pela SEE/MG e SRE/Januária, com os temas de educação integral e educação do campo.

Nesse sentido, foi necessária a proposição da formação de um Grupo de Estudo para a formação continuada acerca da Pedagogia de projetos dentro da própria escola, utilizando a carga horária extraclasse para planejamento, estudos, análises e discussão. A partir disso, foi proposto um cronograma de ações, tendo elas o objetivo do domínio dos conceitos e concepções acerca da política de educação integral. Além desse aspecto, o Plano de Ação sugere estudos de leituras e dedicação prática para o domínio da Pedagogia de Projetos, com o desenvolvimento de um trabalho de campo envolvendo toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que o Plano de Ação, proposto aqui, não é exclusivo para os docentes que atuam nas turmas da educação integral. A formação continuada é uma necessidade de todos os docentes da instituição. Assim, a ideia da formação continuada deve ser uma prática permanente das escolas, principalmente para os professores que se apoiam na Pedagogia de Projetos.

Contudo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões acerca das políticas educacionais voltadas para a educação integral nas escolas do campo. E que, com este Plano de Ação, seja possível construir uma cultura de formação continuada nas escolas, propondo uma redução nas desigualdades educacionais para a construção de um mundo mais justo e um país mais igualitário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 163. 2017.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; **MOLINA Monica Castagna. Por uma educação do campo**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 33-45. 2012. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf). Acesso em: 09 jun. 2018.
- AZEVEDO, Fernando de et.al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. STF, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 29 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras Providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 19 ago. 2018.

BRASIL. MEC. **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. Brasil, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://sindutemgorgbr.task.net.br/novosite/files/18-01-2013-decreto-n-46.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Série Mais Educação - Educação Integral: Texto-referência para o debate Nacional.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 29 de abril de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília/DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras Providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2018.

BRASIL. MEC. Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União – seção 1. **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. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4913

1-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

BRASIL. MEC. Programa Novo Mais Educação. **Documento Orientador –Adesão – Versão I**. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/50041-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf/file>. Acesso em: 24 de novembro de 2018.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. 2016c. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/04/circ16a-programa-mais-educacao-resolucao-05-2016.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2018.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L.G. Para onde caminham os Cieps? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 100 – Especial, p. 1015, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

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/view/2222/2189>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA. **Projeto Político Pedagógico**. Minas Gerais, Januária, 2017.

FERNANDES, Bernado Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete; MOLINA. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA. Jurandy Pires. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. V. 25. p. 341-345. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_25.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2018.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>. Acesso em: 22 jun. 2016.

INEP. Portal oficial. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MATUOKA, I. **Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral?** Centro de Referências em Educação Integral. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AVGGNU/patricia_moulin_mendon_a_tese_final_com_ficha_catalogr_fica.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 mar. 2019.

MEIRELES, M. **Ferramentas administrativas: planilha 5W 2H**. 2013. Disponível em: http://www.comunicacaoetendencias.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Planilha_5w2h.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 6769, de 13 de maio de 1976**. Contém a divisão administrativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 1976. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=6769&comp=&ano=1976&aba=js_textoAtualizado. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

MINAS GERAIS. Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003. **Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social**. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012.** Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2012&num=20592&tipo=LEI>. Acesso em: 14 de junho de 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125, DE 4 DE JANEIRO DE 2013.** Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte, MG, 2013.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.749, de 01 de abril de 2015.** Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2015a.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015.** Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do campo de Minas Gerais. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2015b.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da Educação Integral e Integrada. Versão 03, de 15 de fevereiro de 2017.** SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017a. Disponível em: <http://srejanauba.educacao.mg.gov.br/images/stories/formularios/documento-orientador-iii-15-02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018

MINAS GERAIS. **Orientação nº 06, de 03 de abril de 2017. SEE/SB/SIF/DIEF. Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado - APD.** SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTACAO%2006%20DE%2003-04-2017%20APD.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto 47.227, de 03 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017c. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47227&comp=&ano=2017&aba=js_textoOriginal. Acesso em: 19 ago. 2018.

MINAS GERAIS. **Diretrizes do Plano de Atendimento Escolar 2017/2018.** SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017d. Disponível em: <http://sremetroc.educacao.mg.gov.br/images/DIREA/Diretrizes-do-Plano-de-Atendimento-Escolar-2017-2018-2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Da Política De Educação Integral e Integrada E Implementação Das Escolas Polo De Educação Múltipla Em Minas Gerais.** SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017e. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 28/2017. **Desenvolvimento da Educação Integral e Integrada nas Escolas do Campo, Escolas Indígenas e Escolas Quilombolas**. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2017f.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais**. SEE/MG. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf> . Acesso em: 20 de junho de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **Salto para o futuro**. TV escola Brasília. Ano XVIII, boletim 13 p. 11-16, agosto, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/19.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs**, Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986.

VASCONCELOS, Hudson Miguel de Vasconcelos. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.137. 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em 18 mar. 2019.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza A Educação Integral no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013.

**APÊNDICE A – ROTEIRO: ENTREVISTA (ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – EEB/SUPERVISOR PEDAGÓGICO 2016)**

Formação acadêmica:

Curso Superior/IES

Pós-Graduação (tipo e área):

Número de anos como supervisor (a):

Número de anos como supervisor (a) nesta escola e qual o vínculo:

Ocupou algum outro cargo antes de ser supervisor (a)?

Experiência profissional fora do campo educacional?

Perguntas:

1. Como acontecia a Educação Integral na escola?
2. Como ocorria a articulação das ações do ensino regular com as praticadas no contraturno?
 - a. Integração entre as disciplinas e professores?
3. Quais espaços dentro e fora da escola eram utilizados para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral?
4. Como você avalia a utilização desses espaços?
5. Que tipo de formação você considera importante para coordenar as turmas de Educação Integral?
6. Qual sua percepção em relação aos professores que atuam nesta política na escola?
 - a. Quais oficinas que você considerava que faltava perfil pedagógico para o professor que ministrava? Porque?
7. Você já participou de alguma formação para a Ed. Integral? E para a Ed. do Campo?
 - a. Como poderia ser essa formação?
 - b. Quais as dificuldades você tem encontrado para realizar o acompanhamento das turmas da Educação Integral?
8. Qual sua opinião com relação a participação da comunidade escolar nas ações da Educação Integral nas escolas do campo?
9. Quais os desafios da Ed Integral Integrada na escola?
 - c. Como ameniza-los?

APÊNDICE B – ROTEIRO: ENTREVISTA (PROFESSOR DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 2017)

Formação acadêmica:

Curso Superior/IES

Pós-Graduação (tipo e área):

Número de anos como professor (a):

Número de anos como professor (a) nesta escola e qual o vínculo:

Ocupou algum outro cargo antes de ser professor (a)?

Perguntas:

10. Como acontecia a Educação Integral na escola?

11. Como você articulava os tempos e os espaços para realizar uma Educação Integral?

a. Quais espaços dentro e fora da escola eram utilizados para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral? Como você avaliava a utilização desses espaços?

12. Quais saberes do campo você trabalhava com os alunos? Como você constrói o planejamento pedagógico?

a. Como é a participação dos alunos nas oficinas?

b. A oficina é na área de formação?

c. Como você avalia a utilização da Pedagogia de projetos e oficinas na Educação Integral?

13. Você já participou de alguma formação para a Ed. Integral? E para a Ed. do Campo?

a. Como poderia ser a formação?

14. Quais os desafios da Ed Integral Integrada na escola?

a. Como ameniza-los?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (ANALISTA EDUCACIONAL) SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO

Formação acadêmica:

Curso Superior/IES

Pós-Graduação (tipo e área):

Número de anos como analista educacional:

Número de anos como analista educacional nesta superintendência e qual o vínculo:

Ocupou algum outro cargo antes de ser analista educacional?

Experiência profissional fora do campo educacional?

Perguntas:

15. Para você, o que é Educação Integral?
16. Como você analisa, em termos regionais, o trabalho dos gestores na política de Educação Integral nas escolas do campo?
17. Como é o apoio da Secretaria de Estado da Educação e dessa regional às ações da Educação Integral nas escolas do campo?
 - a) Há um acompanhamento das atividades com visitas às escolas?
 - b) São ofertadas oportunidades de formação dos professores que atuam nas escolas do campo? E para o (a) coordenador (a) ou supervisor (a) pedagógico?
 - c) Há encontros periódicos? Como isso funciona?
18. Quais os desafios encontrados por você na coordenação regional das ações da Educação Integral nas escolas do campo?
19. Como você avalia a compreensão dos gestores quanto à organização do tempo/espço na Educação Integral nas escolas do campo?
20. Quais são as orientações para as escolas no que diz respeito à utilização dos espaços além dos muros da escola nas ações da Educação Integral nas escolas do campo?

**APÊNDICE D – PROJETO: CAMPOS EM DESTAQUE: “HISTÓRIAS QUE
CONTAM NOSSA HISTÓRIA: RESGATANDO MEMÓRIAS”**

“CAMPOS EM DESTAQUE”

“HISTÓRIAS QUE CONTAM NOSSA HISTÓRIA: RESGATANDO MEMÓRIAS”.



Direção: Suzane Moura Santos
Especialista: Simone Ribeiro dos Santos
Secretária Escolar: Marcilene Lopes Nery

JANUÁRIA/MINAS GERAIS

2019

INTRODUÇÃO

O Projeto de comemoração do aniversário da Escola Estadual Antônio Fernandes Viana, situada no Povoado de Campos –Distrito de Tejuco, Januária/MG iniciou no ano de 2016 com a diretora empossada Suzane Moura Santos. Esta comemoração tem como objetivo resgatar as memórias, através da participação de cada indivíduo na formação e na construção do lugar onde vive. Conta com a presença e participação dos pais, alunos, professores, direção, funcionários e comunidade em geral.

Atividades como a releitura de fotos antigas, reconstrução da história, encontro com ex-alunos e funcionários, linha do tempo, comidas típicas, composição de poemas, músicas, hinos, biografia, peças teatrais e entrevistas com pessoas da comunidade e pais, são realizadas e expostas nesta data.

Nas salas de aula, os alunos participam de atividades desenvolvidas de forma lúdica e prazerosa, visando festejar a ilustre aniversariante e reforçando a importância da escola para a Comunidade que moram.

Dentro do projeto são planejadas atividades específicas para cada turma, de acordo com a faixa etária e programa curricular específico, bem como, palestras, exposições, apresentações abertas ao público. Isto é possível, através de parcerias estabelecidas com associações e outras organizações.

OBJETIVO GERAL:

Resgatar as memórias, através da participação de cada indivíduo na formação e na construção do lugar onde vive.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- ✓ Reconhecer elementos formadores do lugar em que vive e da escola em que estudam;
- ✓ Coletar memórias de pessoas da comunidade e dos primeiros professores/servidores da escola;
- ✓ Investigar fatos/situações que contribuíram para a formação do município

através de depoimentos de moradores.

- ✓ Produzir gêneros textuais a partir de informações coletadas respeitando a estrutura do gênero.
- ✓ Analisar fotografias do Povoado, comparando o ontem e o hoje.

METODOLOGIA

- ✓ Peças teatrais para entrosamento, espontaneidade e relações intra e interpessoal;
- ✓ Escuta de depoimentos de situações vividas pelos alunos;
- ✓ Leituras de memórias literárias pelo professor;
- ✓ Pesquisa entre os familiares (dos alunos) sobre suas memórias;
- ✓ Definição e explicação sobre os gêneros e qual sua estrutura;
- ✓ Visita com os alunos a alguns pontos a fim de resgatar histórias vivenciadas por pessoas nesses lugares.
- ✓ Exposição de fotos, de lugares, pessoas, casas, festas antigas, discussão e socialização dos resultados obtidos durante as visitas;
- ✓ Produção escrita dos gêneros estudados;
- ✓ Leitura pelo professor da produção literária do aluno, fazendo as marcações necessárias;
- ✓ Reorganização do texto pelo aluno, baseando-se nas marcações feitas pelo professor;
- ✓ Exposição dos textos produzidos pelos alunos através de varal, coletânea, mural, dentre outros.

OBS: Todo material pesquisado e produzido deverá ser entregue uma cópia ao Serviço Pedagógico para anexar ao projeto.

CRONOGRAMA

Ações realizadas em comemoração ao aniversário da escola:

- 09/12/2019 - Organização da Culminância do projeto “Campos em Destaque”;
- 10/12/2019 – Atividades propostas pelos professores descritos em metodologias;
- 11/12/2019 - Atividades propostas pelos professores descritos em metodologias;
- 12/12/19 – Culminância “Campos em Destaque” com a presença da comunidade

escolar;

CULMINÂNCIA

09:00 – ABERTURA

- ✓ Hasteamento de Bandeiras (Hino Nacional);
- ✓ Benção Ecumênica;
- ✓ Apresentação Árvore Genealógica da Escola;
- ✓ Apresentação do memorial da escola;
- ✓ Apresentação Cordel Bauzinho “Minha Escola em destaque”;
- ✓ Apresentação da Biografia Antônio Fernandes Viana;
- ✓ Apresentação da Folia Reis – Quilombo;
- ✓ Apresentação do São Gonçalo;
- ✓ Apresentação do Hino da Escola;
- ✓ Apresentação das Lavadeiras/Puxada de Rede;
- ✓ Homenagem aos ex-funcionários;
- ✓ Apresentação das Pastorinhas/Penitência para chover;
- ✓ Apresentação da Folia de Reis-Comunidade;
- ✓ Homenagem aos ex-alunos;
- ✓ Apresentação Comidas Típicas e Artesanato;
- ✓ Apresentação Final (Servidores e alunos): Música –Família (Regis Danese)
- ✓ Parabéns e
- ✓ Atração Artística – Barulho do Samba

RECURSOS DIDÁTICOS

Data Show;

Papel metro;

Pincel atômico;

Cartolina;

Lápis de cor;

Notebook;

Lápis de hidrocor;

Fita crepe;

Fotografias;
Fio barbante;
Cola quente
Tesoura
TNT
Tinta Guache
Pincéis

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada durante toda a aplicação do projeto. Dessa forma a participação de todos, seus interesses, as discussões sobre os temas, farão parte da avaliação.

REFERÊNCIA

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA. **Projeto Político Pedagógico**. Minas Gerais, Januária, 2017.

ANEXO I - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES

01. Benção Ecumênica:

Responsáveis: Marcilene, Beatriz

02. Memorial da escola

Responsáveis: Suzane e Marcilene

03. Árvore Genealógica da Escola/Hino

Responsáveis: Cristiane, Maria Clara e Ana Clara

04. Biografia

Responsáveis: Magda

05. São Gonçalo

Responsáveis: Comunidade Campos

06. Cordel “Minha Escola em destaque

Responsável: Bauzinho

07. Terno de Reis das Pastorinhas (Nossa Senhora do Rosário) /Quilombo

Responsáveis: Aline e convidados

08. Lavadeiras/Puxada de Rede

Responsáveis: Beatriz e Dalila

09. Homenagem aos ex-funcionários

Responsáveis: 6º e 7º - Sônia, Silene e Simone Farias

10. Pastorinhas/Penitência para chover

Responsáveis: Elizabete/Ana Cristiny

11. Folia de Reis

Responsáveis: Comunidade

12. Homenagem aos ex-alunos/Biografia: Antônio Fernandes Viana - Magda

Responsáveis: 8º e 9º - Cleide, Magda, Jhully

13. Comidas Típicas e Artesanato

Responsáveis: Beatriz, Vanessa, Katielly, Elis Regina, Eva, Edigar, Kelly e Ivone.

14. Apresentação Final: Música – Família (Regis Danese)

Responsáveis: Servidores e alunos

15. Parabéns

16. Agradecimentos

17. Atração Artística: Banda Barulho do Samba

Mestre de cerimônia: Simone Ribeiro dos Santos

Convites: Tatiana

Lembrancinhas Geral: Marcilene e Suzane

Bolo: Direção

Comidas e Sucos: Direção e os Auxiliares da Educação básica.

Organização/Decoração:

Vanessa
Cleide
Simone Farias
Sônia
Simone Ribeiro
Elis Regina
Katielly

Desarrumação:

Eva
Edigar
Ivone
Elizabete
Beatriz
Dalila
Elis Regina
Magda
Cristiane
Jhully
Tatiana

ANEXO A – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO/ ANO 2016

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA

Ensino Fundamental – Tipologia – P.O.4.0.A.1

Decreto de Criação nº: 37947 de 16.05.96

Povoado de Campos-Distrito do Tejuco Januária / MG

COMPOSIÇÃO CURRICULAR – EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º Ano

Ano: 2016

COMPOSIÇÃO CURRICULAR	EIXOS FORMATIVOS	OFICINAS CURRICULARES	TURMA 01		
			AS	CHA	A/A
	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Campos do Conhecimento Escola do Campo	10	258:20	310
		Acompanhamento Pedagógico	05	129:10	155
	ESPORTE NA ESCOLA	Recreação e Lazer/ Brinquedoteca	04	103:20	124
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Arte Gráfica e Mídia	02	51:40	62
	CULTURA E ARTES EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Pintura	02	51:40	62
	AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis	02	51:40	62
	TOTAL		25	645:50	775

INDICADORES FIXOS:

Dias Letivos: 155

Semanas letivas anuais: 31

Dias letivos semanais: 05

Hora aula: 50 minutos

Duração do recreio: 20 minutos

Início: 12:30

Término: 17:00

Banho, almoço e descanso: 11:20 as 12:30

Carga horária diária: 5:40

Ellete Oliveira Carvalho
HOMOLOGADO
em 20/12/16
Ellete Oliveira Carvalho
INSPEÇÃO ESCOLAR
MASP 977295-5

E.E. ANTÔNIO FERNANDES VIANA - Código 24.627-1
Decreto de Criação Nº 37.314 de 05/10/95 - Portaria
de Funcionamento de 1ª a 4ª Série Nº 1.148 de 08/03/95
Resolução de Implantação de Extensão de Séries
5ª a 8ª Série Nº 3912-000. Autorização de Funcionamento
do EJA/ Ensino Fundamental - Ofício Nº _____
SRE/Januária.
Povoado de Campos - Distrito de Tejuco - Januária - MG

Denise Pereira de Souza

E.E. ANTÔNIO FERNANDES
VIANA
Aprovado em 14/12/16
Conforme ata de reunião do Colegiado
Suzanne Moura Santos
DIRETORA
MASP: 1287515-9

ANEXO B – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO/ ANO 2016

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA

Ensino Fundamental – Tipologia – P.0.4.0.A.1

Decreto de Criação nº: 37947 de 16.05.96

Povoado de Campos-Distrito do Tejuco Januária / MG

COMPOSIÇÃO CURRICULAR – EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º Ano

Ano: 2016

	EIXOS FORMATIVOS	OFICINAS CURRICULARES	TURMA 01		
			AS	CHA	A/A
COMPOSIÇÃO CURRICULAR	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Campos do Conhecimento Escola do Campo	10	258:20	310
		Acompanhamento Pedagógico	05	129:10	155
	ESPORTE NA ESCOLA	Esporte da Escola / Atletismo e múltiplas vivências esportivas	04	103:20	124
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Arte Gráfica e Mídia	02	51:40	62
	CULTURA E ARTES EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Pintura	02	51:40	62
	AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis	02	51:40	62
	TOTAL		25	645:50	775

INDICADORES FIXOS:

Dias Letivos: 155

Semanas letivas anuais: 31

Dias letivos semanais: 05

Hora aula: 50 minutos

Duração do recreio: 20 minutos

Início: 07:00

Término: 11:20

Banho, almoço e descanso: 11:20 as 12:30

Carga horária diária: 5:40

Uesamuelho
HOMOLOGADO
em 20/12/16
Ellete Oliveira Carvalho
ISNPETOR ESCOLAR
MASP 977295-5

E.E. ANTÔNIO FERNANDES VIANA - Código 24.627-1
Decreto de Criação Nº 37.314 de 05/10/95 - Portaria
de Funcionamento de 1ª a 4ª Série Nº 1.148 de 08/03/95
Resolução de Implantação de Extensão de Séries
5ª a 8ª Série Nº 3912-000. Autorização de Funcionamento
do EJA/ Ensino Fundamental - Ofício Nº _____
SRE/Januária.
Povoado de Campos - Distrito de Tejuco - Januária - MG

Renata Pereira de Jesus

E.E. ANTÔNIO FERNANDES
VIANA
Aprovado em 14/12/16
Conforme ata de reunião do Colegiado

Presidente

Suzane Moura Santos
DIRETORA
MASP: 1287515-9

ANEXO C – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO/ ANO 2017

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA

Ensino Fundamental – Tipologia – P.0.4.0.A.1 – Código 24627-1

Decreto de Criação nº: 37314 de 05.10.95

Povoado de Campos-Distrito do Tejuco Januária / MG

COMPOSIÇÃO CURRICULAR – EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º Ano

Ano: 2017

COMPOSIÇÃO CURRICULAR	EIXOS FORMATIVOS	OFICINAS CURRICULARES	TURMA 01		
			AS	CHA	A/A
	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Campos do Conhecimento – Escola do Campo (Língua Portuguesa -05) (Matemática- 05)	10	260	216:40
	AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Artesanato Popular	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Dança	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Capoeira	03	78	65:00
	TOTAL		25	650	541:40

INDICADORES FIXOS:

Dias Letivos: 131

Semanas letivas anuais: 26

Dias letivos semanais: 05

Hora aula: 50 minutos

Duração do recreio: 20 minutos

Início: 12:30

Término: 17:00

Banho, almoço e descanso: 11:20 as 12:30

Carga horária diária: 05:40

Albuquerque
SRE Januária
Documento homologado
Em: 03/10/2017
Ana Virginia Rodrigues de Souza
ME - Inspectora Escolar - MASP 1.035.993-9

E. E. ANTÔNIO FERNANDES VIANA - Código 24.627-1
Decreto de Criação Nº 37.314 de 05/10/95 - Portaria
de Funcionamento de 1ª a 4ª Série Nº 1.148 de 08/03/95
Resolução de Implantação de Extensão de Séries
5 e 6 Série Nº 3912-000. Autorização de Funcionamento
do EJA/Ensino Fundamental - Ofício Nº
SRE / Januária.
Povoado de Campos - Distrito de Tejuco - Januária / MG

E. E. ANTÔNIO FERNANDES
VIANA
Aprovado em 13/06/17
Conforme ata de reunião do Colegiado
Sf
Presidente

ANEXO D – COMPOSIÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO/ ANO 2017

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO FERNANDES VIANA

Ensino Fundamental – Tipologia – P.0.4.0.A.1 – Código 24627-1

Decreto de Criação nº: 37314 de 05.10.95

Povoado de Campos-Distrito do Tejuco Januária / MG

COMPOSIÇÃO CURRICULAR – EDUCAÇÃO INTEGRAL ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º Ano

Ano: 2017

COMPOSIÇÃO CURRICULAR	EIXOS FORMATIVOS	OFICINAS CURRICULARES	TURMA 01		
			AS	CHA	A/A
	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Campos do Conhecimento – Escola do Campo (Língua Portuguesa -05) (Matemática- 05)	10	260	216:40
	AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Artesanato	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Dança	04	104	86:40
	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Capoeira	03	78	65:00
	TOTAL		25	650	541:40

INDICADORES FIXOS:

Dias Letivos: 131

Semanas letivas anuais: 26

Dias letivos semanais: 05

Hora aula: 50 minutos

Duração do recreio: 20 minutos

Início: 07:00

Término: 11:20

Banho, almoço e descanso: 11:20 as 12:30

Carga horária diária: 05:40

SRE Januária
Documento homologado
Em: 03/07/2017
Ana Virginia Rodrigues de Souza
AEE - Inspectora Escolar - MASP - 005 989-9

E. E. ANTONIO FERNANDES VIANA - Código 24.627-1
Decreto de Criação Nº 37.314 de 05/10/95 - Portaria
de Funcionamento de 1ª a 4ª Série Nº 1.143 de 08/03/95
Resolução de Implantação de Extensão de Séries
de 5ª a 9ª Série Nº 3912-000. Autorização de Funcionamento
do EJA/Ensino Fundamental - Ofício Nº
SRE/Januária.

E. E. ANTÔNIO FERNANDES
VIANA
Aprovado em 13/06/17
Conforme ata de reunião do Colegiado
Presidente

ANEXO E – TERMOS 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 “Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no Município De Januária/MG”. Nesta pesquisa pretendemos descrever, analisar e propor ações para as potencialidades e fragilidades apresentados na Educação Integral e Integrada no ensino fundamental da Escola Antônio Fernandes Viana. O motivo que nos leva a estudar se justifica na necessidade de melhoria na qualidade do atendimento ora oferecido aos educandos, analisando como estão sendo desenvolvidas na prática, a gestão do tempo, organização e espaço escolar, de modo a se alcançar o desenvolvimento integral do aluno. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. E como instrumentos de pesquisa, a análise documental e entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos no processo. A pesquisa contribuirá para a compreensão e análise das questões presentes na organização escolar da Educação Integral e Integrada e reflexão sobre as concepções da Educação Integral e Integrada e Educação do Campo no Brasil, bem como as práticas exitosas, a construção curricular e a necessidade de uma adequada formação de professores para atuarem na Política de Educação Integral na Escola do Campo. 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 “Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no Município De Januária/MG”, 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 2019.

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

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

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

Nome do Pesquisador Responsável: Suzane Moura Santos

Endereço: Rua Lindolfo Caetano, nº 248, centro, Januária/MG.

CEP: 39480-000 / Januária – MG

Fone: (38) 99941-9525

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