



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JACQUELINE DE SOUSA BATISTA FIGUEIREDO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO
DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA E
SEUS EFEITOS**

CAMPINAS

2018

JACQUELINE DE SOUSA BATISTA FIGUEIREDO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO
DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA E
SEUS EFEITOS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Supervisor/orientador: Prof. Dr Luis Enrique Aguilar

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JACQUELINE DE SOUSA BATISTA FIGUEIREDO, E ORIENTADA PELO PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR.

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPEMIG, CHE-AUC-00014-15

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F469e Figueiredo, Jacqueline de Sousa Batista, 1966-
A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais : análise da política e seus efeitos / Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação integral. 2. Políticas públicas em educação. 3. Trabalho escolar. 4. Currículos. I. Aguilar, Luis Enrique, 1958–. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Full-time education in the State of Minas Gerais : policy analysis and its effects

Palavras-chave em inglês:

Full-time education

Educational public policies

School work

Curriculum

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar [Orientador]

Débora Cristina Jeffrey

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

João Augusto Gentilini

Maria José Viana Marinho de Mattos

Data de defesa: 05-02-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO
DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA E
SEUS EFEITOS**

Autora: Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

Profa. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Profa. Dra. Maria José Viana Marinho de
Mattos

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me encaminhar, proteger, guiar e abençoar a cada oportunidade que surge em minha vida.

Ao meu marido Ivan e meu filho Bruno, por compreenderem tantos momentos de ausência.

Aos diretores, professores, coordenadores e familiares dos alunos das escolas que colaboraram com as entrevistas, tornando este trabalho possível.

Em especial ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, a quem muito respeito pelo seu vasto conhecimento e competência; pelo acolhimento e palavras sábias nos momentos de angústia.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Doutorado da Universidade Estadual de Campinas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey, Profa. Dra Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis e Prof. Dr. João Augusto Gentilini, pelas preciosas contribuições dadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Registro meus sinceros agradecimentos e gratidão às queridas amigas Abigail e Michelle, que foram muito carinhosas, nobres e desprendidas auxiliando-me nos momentos de dúvidas acadêmicas, contribuindo com sugestões essenciais à pesquisa.

Às minhas amigas Andréa e Edilene, que me ajudaram com muita gentileza, motivação, parceria, escuta paciente e pelos conselhos nos momentos de fragilidade.

Às queridas amigas de profissão Valéria, Andréia, Roseli, Beatriz e Maria Zélia, que com paciência, colaboração e sabedoria me acolheram nos momentos árduos e me incentivaram durante a caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, à Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, MG, pela concessão de afastamento do serviço público para participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), pela concessão de afastamento da atividade docente para que eu pudesse cursar o Doutorado.

“A educação precisa deixar de ser vista como parte dos gastos sociais e incorporada como primeira prioridade na lista de investimentos estratégicos.”

João Batista Araújo e Oliveira (2015, p. 178).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida a partir da metodologia de estudo de caso, teve como objetivo analisar a política pública de educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais. O foco da pesquisa circunscreve-se à Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, MG. A amostra contempla quatro escolas e dezesseis entrevistados, dentre eles, docentes, pais de alunos e coordenadores, bem como, um conjunto de dados subsidiados por observações diretas durante a realização de oficinas pedagógicas. A análise baseou-se na compreensão de como se dá a implementação da política de ampliação da jornada escolar, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. De como os sujeitos que participam da Educação em Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e quais os efeitos dessa política em âmbito local. A apreciação da política de Educação em Tempo Integral recupera sua dimensão histórica para realocar seus antecedentes e justificativas. A matriz teórica que investiga os efeitos da política pública em Tempo Integral no trabalho escolar se apoia em autores de Análise Prospectiva – de cima para baixo (top down) - e Análise Retrospectiva – de baixo pra cima (botton up). A investigação revela aspectos positivos tais como a utilização do tempo, a construção de experiências significativas, maior interesse, orientação do trabalho e melhora da aprendizagem. Entre os aspectos a serem aprimorados verificam-se a visão de contraturno, intencionalidades não compartilhadas, rotatividade de profissionais, recursos materiais e financeiros, as condições de trabalho, a falta de formação continuada. Propõe-se socializar o resultado desta pesquisa entre as escolas que constituem o nosso objeto de pesquisa.

Palavras chave: Educação integral. Dimensão histórica. Políticas públicas educacionais. Trabalho escolar. Currículo.

ABSTRACT

This research, developed from the case study methodology, had the objective to analyze the public policy of full time education in the State of Minas Gerais. The focus of the research circumscribes the Regional Superintendence of Education of Poços de Caldas, MG. The sample includes four schools and sixteen interviewees, among them teachers, parents of students and coordinators, as well as a set of data subsidized by direct observations during pedagogical workshops. The analysis was based on the understanding of how the implementation of the policy of extending the school day, elaborated by the State Secretariat of Education of Minas Gerais, takes place. How the subjects participating in Integral Education perceive the limits and possibilities of the expansion of the school day in the educational system of Minas Gerais, and what the effects of this policy at the local level. The appreciation of the policy of full time Education recovers its historical dimension to reallocate its antecedents and justifications. The theoretical matrix that investigates the effects of public policy in Integral Time on school work is based on authors of Bottom-Up Prospective Analysis and Retrospective Analysis. The investigation reveals positive aspects such as the use of time, building meaningful experiences, increased interest, work orientation and improved learning. Among the aspects to be improved are the vision of contraturno, intentionalities not shared, turnover professional, material and financial resources, working conditions, lack of continuous training. It is proposed to socialize the result of this research among the schools that constitute our research object.

key words: Integral education. Historical dimension. Educational public policies. School work. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de Educação Integral segundo teóricos – concepção libertária.....	39
Quadro 2 – Concepções de Educação Integral: concepção autoritária; concepção liberal.....	51
Quadro 3 – Concepções de Educação Integral: concepção liberal – percursos teóricos.....	66
Quadro 4 – Concepções de Educação Integral: concepção libertadora.....	72
Quadro 5 – Matriz curricular PROETI: oficinas curriculares	103
Quadro 6 – Oficinas curriculares: carga horária de atividades.....	103
Quadro 7 – Distribuição de carga horária dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, duas turmas	109
Quadro 8 – Distribuição de carga horária dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, turma única	109
Quadro 9 – Organização de atividades de acordo com campos de conhecimento, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	112
Quadro 10 – PROETI, organização de turmas: carga horária dos professores 2013/2014.....	115
Quadro 11 – Distribuição de carga horária por dia de atividade, turmas 1º ao 5º ano Ensino Fundamental.....	125
Quadro 12 – Percentual de estudantes matriculados na Educação Integral nas escolas, 2016	137
Quadro 13 – Caracterização das Escolas de Educação Integral.....	154
Quadro 14 – Organização de oficinas e eixos temáticos – escolas.....	156
Quadro 15 – Caracterização dos professores coordenadores nas escolas de Educação Integral	157

Quadro 16 – Caracterização de professores docentes nas escolas de Educação Integral	158
Quadro 17 – Familiares responsáveis pelos alunos matriculados na Educação Integral: Caracterização	160
Quadro 18 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 1: Educação integral e resultados na aprendizagem	164
Quadro 19 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 2: Educação integral e melhora da qualidade do ensino	169
Quadro 20 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 3: oficinas e solução de problemas de aprendizagem	172
Quadro 21 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 4: Relação entre Educação Integral e espaço-tempo	176
Quadro 22 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 5: Educação Integral e aprendizagem significativa	181
Quadro 23 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 6: Educação integral e o trabalho do professor	185
Quadro 24 – Distribuição de recursos financeiros às escolas	187
Quadro 25 – Pais ou responsáveis pelos alunos: níveis de integração à educação integral	191
Quadro 26 – Escola A: Oficina Acompanhamento Pedagógico – Tema: Semana Ortográfica.....	208
Quadro 27 – Escola B: Oficina Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa – Tema: Animais invertebrados / Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial – Tema: Arca de Noé	211
Quadro 28 – Escola C: Oficina Educação em Direitos Humanos – Tema: Mês da Criança / Oficina Promoção à Saúde – Tema: Vacinação.....	215
Quadro 29 – Escola D: Oficina Promoção à Saúde – Tema: Alimentação Saudável / Oficina Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária – Tema: Plantio de Horta	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes na educação integral – 2013-2016	135
Gráfico 2 – Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral – 2007-2016	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aluno desenvolvendo a atividade “monta e remonta”	209
Figura 2 – Aluno recolhendo insetos para a construção de um insetário	212
Figura 3 – Insetos recolhidos para construção do insetário.....	212
Figura 4 – Confecção da figura de um animal por um aluno	213
Figura 5 – Direito à vida: desenho elaborado por um aluno	216
Figura 6 – Direitos da criança: atividade de colagem realizada por um aluno .	217
Figura 7 – Atividade dissimulada de vacinação	218
Figura 8 – Representação do processo de mastigar e engolir: material confeccionado com a participação dos alunos	223
Figura 9 – Oficina “Alimentação saudável”	223
Figura 10 – Aluno plantando alface	224
Figura 11 – Desenho elaborado por um aluno.....	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEMG	Plano Decenal de Educação de Minas Gerais
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
QESE	Cota Estadual do Salário Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Sistema de Educação Continuada à Distância
SEEDAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Contexto motivador e metodológico de pesquisa	19
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISTINTAS PERSPECTIVAS	27
2.1 Concepção libertária de educação integral	28
2.1.1 Educação libertária no Brasil	40
2.2 Concepção autoritária de educação integral	44
2.3 Concepção liberal de educação integral	47
2.3.1 Educação integral no CIEP	56
2.3.2 Educação integral no PROFIC	61
2.3.3 Educação integral no CAIC	63
2.4 Concepção libertadora de educação integral	67
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NO ESTADO DE MINAS GERAIS	74
3.1 Educação integral no Programa Mais Educação	84
3.2 Educação integral no estado de Minas Gerais	93
4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	139
4.1 Primeira etapa – a escolha dos sujeitos da pesquisa	148
4.2 Caracterização das escolas	151
4.3 Caracterização das oficinas desenvolvidas nas escolas	156
4.4 Caracterização dos profissionais: os professores coordenadores	157
4.5 Caracterização dos profissionais: os professores docentes	158
4.6 Caracterização dos familiares responsáveis pelos alunos matriculados na educação integral	160
4.7 Procedimento de análise do estudo de caso	161
4.8 Segunda etapa – primeira parte: os sujeitos da pesquisa e a educação integral	162
4.8.1 Coordenadoras e professores – categoria de análise 1: educação integral e resultados na aprendizagem	162

4.8.2 Coordenadoras e professores – categoria de análise 2: educação integral e melhora da qualidade do ensino.....	166
4.8.3 Coordenadoras e professores – categoria de análise 3: oficinas e solução de problemas de aprendizagem	170
4.8.4 Coordenadoras e professores – categoria de análise 4: Relação entre educação integral e espaço-tempo.....	174
4.8.5 Coordenadoras e professores – categoria de análise 5: educação integral e aprendizagem significativa.....	178
4.8.6 Coordenadoras e professores – categoria de análise 6: educação integral e o trabalho do professor	182
4.8.7 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 1: grau de informação sobre educação integral	189
4.8.8 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 2: grau de importância atribuída pelos pais ou responsáveis à educação integral.....	189
4.8.9 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 3: conhecimento sobre o cotidiano da educação integral	190
4.8.10 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 4: percepção da aprendizagem através da educação integral	190
4.9 Segunda etapa – segunda parte: educação integral e representações das coordenadoras	192
4.9.1 Coordenadoras – categoria de análise 1: organização pedagógica da proposta curricular de educação integral	193
4.9.2 Coordenadoras – categoria de análise 2: formação continuada dos profissionais	196
4.9.3 Coordenadoras – categoria de análise 3: participação das famílias na Educação Integral.....	201
4.10 Terceira etapa: oficinas pedagógicas na educação integral	206
4.10.1 Oficinas Pedagógicas	207
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE A – Carta de Ciência e autorização – Diretor(a) da SRE.....	251

APÊNDICE B – Carta de Ciência e autorização – Diretor(a) de Escola Estadual, coordenadores/as, professores/as e pais de alunos	252
APÊNDICE C – Primeira etapa: roteiro de entrevista com coordenadores e professores da educação integral	253
APÊNDICE D – Primeira etapa: roteiro de entrevista com responsáveis pelos alunos.....	254
APÊNDICE E – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: questões apresentadas aos coordenadores e professores da educação integral	255
APÊNDICE F – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas às coordenadoras.....	256
APÊNDICE G – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas aos professores.....	268
APÊNDICE H – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: questões apresentadas aos responsáveis pelos alunos	285
APÊNDICE I – Segunda etapa/primeira parte - Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas aos responsáveis pelos alunos.....	286
APÊNDICE J – Segunda etapa/segunda parte – Entrevistas: questões apresentadas às coordenadoras	288
APÊNDICE K – Segunda etapa/segunda parte – Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas às coordenadoras.....	289
ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP.....	297

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a implementação e os efeitos que a política estadual de Educação Integral vem produzindo na educação pública no Estado de Minas Gerais. Ao iniciarmos a pesquisa em 2015, a denominação da política educacional vigente na época era Educação em Tempo Integral, porém, essa política pública recebeu várias denominações entre 2005 e 2017. Ao longo desses anos, a Educação em Tempo Integral, ao ser implantada, passou a fazer parte do cotidiano das escolas mineiras e, ao mesmo tempo, do contexto de pesquisas acadêmicas pelo interesse em políticas educacionais que visam aumentar o tempo das crianças na escola. Durante o período de estudo dessa política pública educacional, alguns conceitos surgiram e mereceram ser aqui clarificados: Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Jornada Ampliada e Contraturno da escola.

Para o esclarecimento desses conceitos, Leite (2010) assim os elucida:

Educação integral: expressão que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais, culturais. Em geral está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à ideia de cidadania e de garantia de direitos. Educação em tempo integral: tem sido utilizada no caso brasileiro, para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (art.4º, Decreto nº 6253/2007). Jornada ampliada: jornada escolar superior ao mínimo definido pela legislação, que é de 4 horas diárias. Contraturno da escola: turno contrário ao das aulas regulares, no qual têm-se desenvolvido atividades de educação integral, coordenadas pelas escolas ou instituições. (p. 107)

São conceitos que, ao serem aplicados, se distinguem uns dos outros, podendo convergir para ideais diferenciados não havendo consenso entre eles.

No entender de Moll, (2008):

Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (p. 14).

Contudo, neste estudo, fazemos uso do termo Educação Integral na perspectiva de Leite (2010) sobre multidimensionalidade da formação do sujeito

para a cidadania e garantia de direitos, perspectiva essa que considera todas as potencialidades do sujeito. Trata-se de uma concepção que compreende o mundo por três dimensões: por meio dos sentidos, dos valores e do cognitivo.

Justificando o termo adotado, cujo conceito (Leite, 2010) se coaduna com o propósito de buscar respostas para as indagações que serão apresentadas a seguir, pelo contexto motivador da pesquisa, trazemos a definição de Machado e Pattaro (2014) sobre educação integral, que assim a compreendem:

A educação Integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultura produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações (p. 118).

Trazemos também o conceito de Moll (2009), para quem:

Educação Integral se caracteriza pela presente ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano que, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam [...] (p. 16).

Trata-se de interpretações que levam em consideração o pensar e o agir, permitindo ao sujeito oportunidades de aprendizagens que ampliem suas capacidades e desenvolvam sua autonomia.

A Educação Integral tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores¹, contudo, argumentamos que, diante de um tema tão abrangente, importante e imprescindível, ainda há muito que se investigar e refletir sobre o assunto.

1.1 Contexto motivador e metodológico de pesquisa

A atuação como Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE Poços de Caldas), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), possibilita a vivência profissional no

¹ Cavaliere (2002,2007,2009 e 2010), Coelho (2000, 2004, 2005, 2009 e 2014), Machado e Pattaro (2014), Moll (2004 e 2012), Teixeira (1959), Xavier (2004) e outros.

contexto da implementação das propostas de políticas educacionais, dentre elas, a Educação Integral. E, no desempenho dessa atuação profissional, no setor de Divisão Pedagógica, foi possível realizar um trabalho de acompanhamento pedagógico nas escolas jurisdicionadas à SRE nas quais foi implantada a Educação Integral. A SRE é composta por 17 municípios e 47 escolas estaduais.

No caso específico da Educação Integral, a atuação do Analista Educacional é definida pela SEE/MG com o intuito de assegurar às escolas o suporte necessário para a viabilização da política educacional. Desta forma, tem como funções orientar e dar suporte às escolas e professores participantes da política de Educação Integral.

Essa atuação profissional trouxe a oportunidade de algumas visitas às escolas, uma experiência riquíssima para o desenvolvimento da pesquisa lançando um desafio. Vários questionamentos foram surgindo e o pensar sobre essa política educacional, implantada em Minas Gerais, deu origem a indagações: O que é Educação Integral na proposta da SEE/MG? Como fica a estrutura organizacional da escola com a Educação Integral? Quais os princípios norteadores da implantação da Educação Integral? Quais as contribuições da Educação Integral para a educação em Minas Gerais? Quais os desafios? A Educação Integral garante o direito a uma educação de qualidade? Quais as formas ofertadas de oportunidades de aprendizagem? De que forma se realiza a seleção dos profissionais da Educação Integral? Quais as implicações dessa política pública mineira na educação?

Paralelamente ao acompanhamento das ações da SEE/MG nas escolas, essa política educacional mereceu de nossa parte um olhar mais crítico ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As condições das escolas, dos professores e as tarefas a serem realizadas por eles foram alguns dos fatores que motivaram o desenvolvimento do presente estudo.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UNICAMP, e aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP, protocolo de número 46861415.9.0000.5404.

Para dar prosseguimento à pesquisa, foi-nos concedido, por Ato Administrativo do governador de Minas Gerais, afastamento das funções

profissionais na SRE Poços de Caldas, afastamento concedido ao servidor para participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A investigação traz alguns aspectos da Educação Integral observados na pesquisa de campo realizada no período de 2015 a 2016. No desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado o método de Estudo de Caso.

Na literatura encontramos a contribuição de vários autores sobre a metodologia do estudo de caso, dentre os quais destacamos: Goode e Hatt (1975), Lüdke e André (1986), Lincoln (2001), Gil (2002), André (2005) e Yin (2015).

Entendemos que o método de pesquisa é essencial para explicar o fato estudado. É ele que nos oferece o caminho a ser percorrido para o alcance dos objetivos propostos.

Desta forma, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como se constitui a implementação da política de Educação Integral no Estado de Minas Gerais para a melhoria da qualidade do ensino. E são objetivos específicos:

- Conhecer a implementação e condução dessa política em nível local.
- Compreender como o docente, coordenadores e responsáveis pelos alunos percebem os limites e possibilidades da Educação Integral para a melhoria da qualidade da educação.
- Investigar efeitos da proposta, implementada e conduzida no nível local.

Na sessão 1 deste estudo, como embasamento teórico, apresentamos resultado de estudos sobre experiências de Educação Integral do final do século XIX na Europa, bem como experiências que surgiram no Brasil, no início do século XX, com a vinda de imigrantes europeus. Percebem-se reflexos dessas experiências nas escolas modernas do século XX e na tentativa atual de formulação da política de educação básica com Educação Integral do século XXI.

São correntes teóricas que pensam a formação integral de maneiras peculiares com o intuito de desenvolver a formação global do indivíduo. Propostas que, de modo sumário, se constituem instrumentos no combate ao fracasso escolar, visando a integração social.

Para conhecimento de experiências de Educação Integral europeias do século XIX, apresentamos as concepções de Proudhon (1975), tipógrafo francês, filósofo, sociólogo, teórico e escritor libertário; Bakunin (1979, 2003), sociólogo russo, filósofo, revolucionário, teórico político e defensor da Educação Integral; Robin (1901, 1981, 1989), pedagogo francês, criador do ensino integral; Ferrer y Guàrdia (1912), pedagogo espanhol, de pensamento libertário e criador da escola racionalista ou moderna na Espanha. Esses autores enfatizam a dimensão educativa e cultural para a transformação e libertação social. Para esses libertários, educação, cultura e revolução são dimensões indissociáveis.

Dentre os autores brasileiros do século XX, buscamos respaldo teórico em Anísio Teixeira (1994, 1999), formado em Direito, principal representante da Escola Nova, e Darcy Ribeiro (1997), formado em Sociologia. Idealistas, ambos buscaram a democracia com projetos educacionais diferenciados de escola com o aumento da jornada escolar. Nos fundamentamos também em Paulo Freire (1980, 1983, 2002, 2003, 2014), educador e filósofo, que considerou o sistema educacional como possibilidade de transformação da sociedade.

No final do século XX e início do século XXI, as propostas de Educação Integral, além da formação geral do indivíduo, visam o combate à pobreza e diminuição das desigualdades sociais no país. Surgem também como um mecanismo de proteção integral e social de crianças, adolescentes e jovens que estão em vulnerabilidade social.

Na sessão 2 apresentamos a temática de Educação Integral em distintas perspectivas, nos amparando em diversos documentos oficiais. Dentre eles, citamos a Constituição Federal de 1988, em especial, os artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9089/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996, destacando os artigos 34 e 87; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, e o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007. Vale ressaltar que essas leis, dentre outras, organizam a política de educação na concepção de Educação Integral, constituindo-se marcos normativos.

De acordo com documentos oficiais, a Educação Integral foi implantada com o objetivo da melhoria da qualidade da educação, por meio da

ampliação da jornada escolar dos alunos, tendo prioridade os estudantes de vulnerabilidade social, distorção idade/ano, evasão e repetência, de baixo rendimento escolar e amparadas pelo Programa Bolsa Família.

Buscando responder como tem sido implementada a política de Educação Integral, organizamos a sessão 3 com estudo de duas propostas de Educação Integral: o Programa Mais Educação do governo federal, e a Educação Integral do governo do Estado de Minas Gerais, sendo que essa última se constituiu nosso objeto de pesquisa, e sobre a qual lançamos nossa análise.

Atualmente, as duas propostas concentram o trabalho na escola e em outros espaços educativos, fora do espaço escolar. Propõem uma gestão compartilhada, redimensionando o campo da educação. Essas propostas, buscam o apoio de outros parceiros além da escola, visando a ampliação de conhecimentos e habilidades dos alunos e o enriquecimento de atividades culturais.

O Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, como política nacional de Educação Integral, com oferta de atividades no contraturno escolar e ampliação dos tempos e espaços educativos. É estabelecido em todo o território nacional e abrange escolas com baixa pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). São escolas que ainda possuem pouco avanço nos resultados das avaliações sistêmicas.

Em 2016, pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regida pela Resolução FNDE nº 5/2016, é criado o Programa Novo Mais Educação como estratégia do Ministério da Educação (BRASIL, 2016a), com a finalidade de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

No Estado de Minas Gerais, o estudo abrange o período de 2005 a 2017. Em 2005, é instituído pela SEE/MG o Projeto Aluno de Tempo Integral, com a participação de quatorze (14) municípios, capital e região metropolitana.

A SEE/MG, visando a proteção e a promoção social direcionadas a crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social, para a melhoria do desempenho escolar, criou uma política de ampliação da jornada educativa, oferecendo atividades diversificadas no contraturno.

A SEE/MG propõe:

Promover mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, de raça e etnia, de linguagem, de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou deficiência. Os alunos deverão ser percebidos como sujeitos que têm diferenças. Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique a ausência de avaliação. Também a função da escola será ampliada, não se restringindo a ensinar a ler e escrever (MINAS GERAIS, 2006, p.12).

Objetiva também ofertar, por meio da Educação Integral, oportunidades de saberes diversificados. Dentre eles, podemos citar a ética, a cidadania, a leitura, a escrita, o letramento, a sensibilidade, a tolerância, a convivência, hábitos, atitudes e valores. Saberes que devem ser ressignificados por meio de situações de ensino e aprendizagem, que ampliem e refinem as habilidades e competências dos alunos. Essas aprendizagens devem ser demonstradas nas avaliações externas, garantindo, assim, a qualidade da educação mineira (MINAS GERAIS, 2006).

Através de sua proposta, a SEE/MG (2006) ressalta que a qualidade requer mudança educacional, que começa a ser confirmada quando a escola pública mineira passa a assegurar atendimento integral ao educando, ampliando a atuação da escola enquanto instituição formadora. Acrescenta que, para a mudança educacional requerida, é necessária a revisão de processos avaliativos. Ou seja, os saberes do turno ampliado devem se articular com os saberes do currículo básico comum, favorecendo uma aprendizagem significativa.

A proposta de Educação Integral em Minas Gerais passou por várias etapas e períodos de definição. Em 2009, foi instituída a proposta de ampliação da jornada educativa com o Projeto Escola de Tempo Integral para as escolas da rede estadual. Em 2012, a SEE/MG ampliou as oportunidades educacionais de alunos em vulnerabilidade social e implantou, aliado ao Programa Mais Educação, o Projeto Educação em Tempo Integral para todo o Estado.

Já em 2015, a SEE/MG trouxe como política educacional e intersetorial, a Educação Integral. A Educação Integral visa a transformar o ambiente escolar com ofertas diversificadas, estendendo a jornada educativa para sete horas diárias. Em 2017, a SEE/MG passa a desenvolver a política

estadual de Educação Integral e Integrada, com a intenção de integrar a dimensão cognitiva e as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política.

As propostas do governo federal e do governo de Minas Gerais apresentam possibilidades de formação, considerando todas as dimensões do sujeito para a melhoria da qualidade da educação.

Gadotti (2009) considera que:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral, não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral, ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (p. 41).

Na sessão 4, apresentamos os procedimentos de coleta e análise de dados e caracterizamos os sujeitos da pesquisa – professores, coordenadores e responsáveis pelos alunos –, totalizando dezesseis depoentes: quatro coordenadoras, oito professores – 1º ao 5º ano –, sendo sete professoras e um professor, e quatro responsáveis pelos alunos. Os depoentes são membros de comunidades escolares de quatro escolas estaduais da circunscrição da SRE Poços de Caldas, que estão inseridas na Educação Integral.

Caracterizando as escolas e os sujeitos, trazemos dados coletados nas quatro escolas pesquisadas. Buscamos apoio teórico em Yin (2015), Chizzotti (2014), Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Bogdan e Biklen (1994), Jolivete, Marconi e Lakatos (2005), Elmore (1996), Lüdke e André (1986), André (2001), Flick (2004), Groppo e Martins (2009), Triviños (1997) entre outros, para o tratamento desses dados.

Nessa sessão procedemos à análise dos dados, tendo como subsídio as entrevistas realizadas com coordenadoras, professores e responsáveis pelos alunos, as visitas às escolas e as observações realizadas durante as oficinas curriculares. Pesquisamos como os sujeitos apreendem os limites e possibilidades da implantação da política de Educação Integral e trouxemos alguns efeitos produzidos na implementação dessa política educacional. Nos respaldamos teoricamente em autores como Moll (2008, 2009, 2012, 2013), Cavaliere (2014), Freire (2002, 2014), Dubet (2008), Brandão (2012), dentre outros.

Para a apresentação dos efeitos da política de Educação Integral trouxemos, como contribuição para o estudo, a matriz de análise prospectiva e retrospectiva de Elmore (1996), desde o elaborador da política – o governo –, até o outro extremo – a instituição escolar –, que implementa a política.

As considerações finais são apresentadas na sessão 5, onde expomos, a partir do desenvolvimento desse estudo, nosso entendimento em relação à proposta de educação para todos, ideal expresso na política de educação nacional, que ainda necessita da imposição de normas legislativas da administração pública para tornar-se realidade. Entendemos que, ao ser implementada pelo modelo prospectivo, nem sempre todas as questões priorizadas fazem sentido, pois são questões indispensáveis para a qualidade da educação; condições adequadas de implementação, seja no que se referem à escola ou às instituições parceiras, como a valorização e o aprimoramento dos profissionais envolvidos e próximos dos problemas e necessidades, com formação continuada para melhor aplicarem e avaliarem os projetos e metodologias que constituem a dimensão pedagógica da Educação Integral, com vistas a que seus tempos e espaços de aprendizagem estejam ao alcance de todos.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISTINTAS PERSPECTIVAS

Atualmente, a educação integral vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas brasileiras, com a implantação de programas educacionais que atendam a esse objetivo.

Temos o Programa mais Educação do governo federal e o Programa do Estado de Minas Gerais.

Para tratarmos sobre a educação integral no contexto atual, propomos primeiramente abordar, nesta sessão, por distintas concepções, experiências da educação integral que se expandiram no final do século XIX e da educação brasileira no século XX.

Essas experiências serão apresentadas por meio de uma abordagem histórica, inicialmente enfocando a concepção de educação integral na proposta educacional libertária, que defende uma educação para a emancipação, a fim de produzir uma revolução sociocultural.

Em seguida, serão abordadas as experiências brasileiras surgidas no início do século XX, sendo que uma delas evidencia o intuito de manter a ordem nacional, e outra apresenta as concepções educacionais do educador Anísio Teixeira, representante da Escola Nova, que defendia a renovação do ensino, indicando uma educação laica, gratuita e universal.

Soma-se às anteriormente mencionadas, a concepção libertadora, que defende a educação para e pela cidadania, com o intuito de considerar a voz da sociedade na formulação de políticas públicas e no estabelecimento da democracia.

São concepções que produziram teorias e práticas para a educação e consideram a formação humana numa perspectiva integral.

Posteriormente abordaremos alguns projetos educacionais propostos entre os anos 80 e 90, que culminaram em propósitos essencialmente de proteção social.

2.1 Concepção libertária de educação integral

Iniciamos por apresentar as ideias centrais do movimento anarquista² ou libertário, no século XIX, sendo possível identificar nelas a proposta de educação integral concebida como emancipação humana.

Trazemos a abordagem libertária de educação por observarmos que ela se relaciona com a educação integral implantada atualmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Ambas apoiam-se na concepção de uma educação que busca a autonomia do sujeito procurando desenvolver todas as suas capacidades, ocupando-se das dimensões física, intelectual e moral.

Ao apresentar a configuração teórica do movimento anarquista, destacamos seu valor na formação ampla do ser humano que busca aproximar o mundo das ideias do mundo das ações. Procura destacar a igualdade de acesso ao saber, o combate à desigualdade, a preparação do indivíduo para a vida e para o trabalho e a consideração não só de espaços escolares, mas de outros espaços educadores, o que se familiariza com a atual proposta de educação integral do sistema educacional brasileiro, bem como com a do Estado de Minas Gerais.

O termo anarquista originou-se especificamente no movimento popular francês, na busca por um sistema educacional que oferecesse melhores condições de educação.

Tragtenberg (1987) traz como definição de anarquismo:

Uma sociedade que não está submetida a nenhuma autoridade vertical e em que as associações voluntárias interligadas substituem o Estado na tarefa de articular as partes da totalidade social. Sociedade

² Movimento anarquista: ação de grupos anarquistas, em conjunto ou separadamente, compostos por células orgânicas, comunas, grupos, centros de estudos, uniões e federações. O movimento anarquista não é exclusivamente uma organização de operários para operários, é ação de indivíduos que se opõem e dão combate ao capitalismo, almejando a derrocada do Estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social descentralizada horizontalmente autogestionária. Não é a revolta dos estômagos, é a revolução das consciências! O movimento anarquista não se firma na luta de classes ou pretende instalar os governados no lugar dos governantes, seus fins são de acabar com as classes, tornar o homem irmão do homem, independentemente de cor, idade ou sexo. RODRIGUES, Edgar. História do movimento anarquista no Brasil. Piracicaba: Ateneu Diego Gimenez, 2010. p. 2-3. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/141914/Edgar%20Rodrigues%20hist%C3%B3ria%20do%20movimento%20anarquista%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

basicamente fundada na solidariedade, na qual esta é obtida por acordo entre os diversos grupos sociais, territoriais e profissionais livremente estabelecidos no âmbito da produção e do consumo social (TRAGTENBERG, 1987, p. 7).

O movimento anarquista também é denominado de movimento ácrata³. O movimento ácrata ou anarquista, portanto, objetivava a ordem por meio da anarquia, pautada na cooperação, autodisciplina e autogestão.

Para Tragtenberg (1986), a autogestão se traduz na capacidade do proletariado e operários gerarem por si mesmos a capacidade de administrar a produção e de criar novas formas de organização do trabalho.

O movimento anarquista criticava a Igreja, o Estado e todas as demais instituições, por manterem relações coercitivas. Era um movimento antiautoritário que defendia uma educação libertária de formação para o trabalho manual e intelectual, onde o indivíduo constituir-se-ia livre e autônomo.

A importância desse movimento ácrata, é que trouxe proposições de um novo programa educacional com aspectos de educação integral, pleiteando mudanças na função social do ensino que tinha caráter autoritário, e reservado às classes abastadas, concentradora de poder perpetuando a divisão da sociedade em classes.

Silva (2011) considera como aspecto mais fecundo da educação ácrata:

O desenvolvimento intenso de criações teatrais, imprensa, literatura, centros de cultura, todos os veículos pedagógicos por excelência, voltados à formação dos trabalhadores e à disseminação do ideário anarquista (p. 91).

Essa premissa nos possibilita a compreensão de que, para o movimento ácrata, ou seja, para o anarquismo, a educação era fundamental para a mudança de valores na sociedade, na busca da consolidação de uma revolução social que confrontasse a dominação e a exploração do capitalismo.

Segundo Silva (2011, p. 91), “[...] a dimensão educativa e cultural seria em grande parte responsável pela transformação social”. A autora enfatiza

³ Visão educacional, na escola ou fora dela, como campo de apropriação da cultura e instrumento de liberação social. SILVA, Doris, A. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 nov. 2016.

como aspecto fundamental do anarquismo “[...] a recusa incondicional de qualquer tipo de organização política e social baseada na coação, ao lado do desejo e da luta por uma sociedade em que a ordem, a liberdade e a igualdade coincidam” (p. 88).

Podemos perceber o anarquismo como uma proposta que compreende educação enquanto um elemento de emancipação social e de constituição de igualdades.

Dentre os grandes intelectuais filiados ao movimento libertário, destacaremos dois deles que já no século XIX idealizavam uma educação integral. Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), filósofo político e economista francês, um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo e o primeiro a se autoproclamar anarquista, desenvolvendo um modelo de sociedade mutualista de educação, e Mikhail Alexandrovich Bakunin (1814-1876), teórico político russo, um dos principais expoentes do anarquismo. Desenvolveu um modelo socialista de educação.

Em Proudhon, “[...] temos a politecnia na educação e de uma ‘arte-situada’, destinada à difusão do ideário e à formação moral e política dos trabalhadores” (PROUDHON, 1975 apud SILVA, 2011, p. 94).

Em Bakunin, observamos sua percepção na “[...] desigualdade de acesso ao saber e na sua apropriação, uma das mais terríveis e eficientes causas da reprodução de todos os dilaceramentos sociais.” (SILVA, 2011, p. 94).

Esses dois teóricos anarquistas denunciaram a forma como a educação reproduzia as relações sociais e mantinha a divisão de classes. Consideravam a educação centro do pensamento libertário. Propuseram reformulações no sistema escolar, contrapondo-se ao modelo capitalista burguês que imperava na época. Buscavam uma revolução social a fim de instaurar a liberdade.

Para os anarquistas:

A educação, a cultura e, portanto, a apropriação do conhecimento pelas classes trabalhadoras sempre foram questões essenciais. Concebem a transformação social pela criação de formas igualitárias, anti-hierárquicas e desburocratizadas de organização, em sintonia com a mudança de sensibilidades, atitudes, valores e não como tomada do

poder do Estado, pelos partidos políticos e a constituição de uma nova classe dirigente (SILVA, 2011, p. 94).

Podemos observar nos apontamentos de Silva (2011) que as formas igualitárias, para os anarquistas, promovem igualdades de condições educacionais a todos, sem restrições. A classe trabalhadora torna-se a própria protagonista do processo educacional, com a finalidade de sua emancipação proletária. Participando do conhecimento, ela deixa de ser receptora inerte de uma educação hierarquizada e supre a centralização do Estado de um lado, e de outro os excessos do individualismo.

Proudhon (1975) desenvolveu suas ideias relacionando educação e trabalho. A educação deveria englobar teoria e prática e o trabalho deveria nortear o eixo da aprendizagem. Ponderava que educação era a base da justiça e pretendia uma educação que ocorresse fora da escola, numa oficina-escola, dirigida pela comunidade. Reiterava a educação politécnica e enciclopédica.

Defendia que não se podia separar trabalho intelectual de trabalho manual e nem de lazer. Desejava que a indústria mantivesse oficinas de trabalho em que os próprios trabalhadores fossem os formadores na tentativa de retirar a educação do domínio do Estado e da Igreja.

O que Proudhon define é uma educação total, completa sem especialização. Ela é politécnica e integral (intelectual e manual), e exprime-se sob a denominação de 'politécnica da aprendizagem'. [...] o lugar privilegiado torna-se a oficina escola [...] onde esse trabalho é simultaneamente formador, completado por uma formação enciclopédica que permite melhor apreendê-lo (ANTONY, 2011, p. 40).

Percebe-se, assim, o conceito fundamental do pensamento de Proudhon: a politecnicia. Pela politecnicia, o ensino seria dado por completo por ser a junção entre ensino – intelecto – e formação profissional – manual.

Para Proudhon (1975), a oficina-escola uniria teoria e aplicação. Não poderia dissociar a oficina da escola porque a separação perpetuaria a sociedade de classes. Ambas desenvolveriam no operário a capacidade de tomar decisões de forma autônoma.

Em Bakunin (1979), observamos a conciliação da liberdade e da singularidade para a consolidação de uma sociedade socialista com base na coletivização dos meios de produção.

Bakunin (1979) percebia a desigualdade de acesso ao saber, e que o problema não residia na sociedade, mas sim no Estado. Para o processo de mudança social, seria necessária a definição de um programa de educação libertário dividido em dois eixos: o científico – teórico – e o industrial – prático. O primeiro, obrigatório, com o objetivo de fornecer os conhecimentos básicos pela explicação racional. O segundo eixo seria opcional. Os alunos escolheriam os conhecimentos específicos que mais os atraíam para o aprendizado de suas profissões.

Bakunin (1979) defendia que a educação libertadora necessitava:

[...] de uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente de direito e de fato, igual a todos os outros (p. 50).

Dessa forma, fica evidente a importância dada por Bakunin (2003) à educação racional e integral. Essa instrução abrangeria a formação teórica – racional –, a prática – industrial – e a moral, desenvolvida a partir da vivência em sociedade. A liberdade daria a oportunidade de escolha de pensar e fazer sem prejuízo ao próximo. O autor fez várias críticas à educação, denunciando-a como política e ideológica do sistema capitalista. Acreditava que a educação era capaz de dismantelar as injustiças sociais. No seu entendimento:

Toda educação racional nada mais é, no fundo, que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim o primeiro dia da vida escolar [...] deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase total de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino de autoridade (BAKUNIN, 2003, p. 47).

Os aspectos relacionados anteriormente, por Bakunin (2003), demonstram a importância dada à liberdade de forma gradual. Era necessária a emancipação das crianças para que, na vida adulta, conquistassem seus direitos sociais, econômicos e políticos.

Para Bakunin (1979), educação formal – conhecimento sistematizado oferecido nas escolas – e educação informal – realizada no meio social e cultural, por meio da imprensa, teatro, sindicato e associações de trabalhadores

– são essenciais para a realização do homem, por poder efetivar a apropriação do saber que o emancipa. Era totalmente contra a existência de uma educação direcionada à burguesia e outra direcionada aos trabalhadores. Percebia claramente que a educação dos trabalhadores, no seu entendimento, os explorados, era mais simples que a dos burgueses, a quem considerava como sendo os exploradores. Tais diferenças o fizeram pensar em uma educação num modelo socialista, com o objetivo de obter o êxito da revolução social.

Desse modo, passou a exigir, para o povo, instrução integral, e asseverava:

[...] o ensino total, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isto, possa dominá-las e explorá-las (BAKUNIN, 1989, p.34).

Vemos aí um propósito: a educação integral seria uma educação completa, não permitindo que acima das massas pudesse haver qualquer classe que alcançasse mais do que elas, dominando-as e explorando-as.

Bakunin (2003) considerava que:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como para a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (p. 78).

Percebe-se que para ele não poderia haver a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, de modo a evitar a alienação do trabalhador. A educação integral deveria vincular ciência e trabalho. Assim, a vida social de cada indivíduo seria mais completa.

Gallo (2002), afirma que o conhecimento é essencial para a conscientização de si e do seu entorno, demandando, portanto, uma prática pedagógica de múltiplas dimensões, relações e saberes, compreendendo o ser humano em sua integralidade, singularidade e universalidade.

Para discutirmos os fundamentos de uma educação libertária, numa perspectiva de educação integral, faz-se necessário também destacar Paul Robin (1837-1912), francês, pensador anarquista, representante da Pedagogia

Libertária, pedagogo, preocupado com a classe operária excluída da educação; e Francisco Ferrer y Guàrdia (1859-1909), pensador anarquista catalão, do movimento de oposição ao regime monárquico espanhol e ao domínio da Igreja Católica, que se interessou pelos problemas educacionais e formulou sua concepção de ensino racionalista – baseado na ciência –, e integral – baseado no desenvolvimento manual e intelectual.

Robin (1989) organizou suas propostas a partir dos encontros com Bakunin e Kropotkin⁴. Almejava a formação de homens e mulheres livres e autônomos.

Robin (1981, p. 35) argumentava que:

[...] a sociedade tem que dar uma educação igual a cada um de seus membros; deve oferecer a cada criança a possibilidade de desenvolver suas faculdades, de adquirir todos os conhecimentos que comportam sua aptidão e de aprender um ofício segundo seu gosto.

Como pedagogo e professor, Robin (1989) conhecia muito bem a educação, suas teorias, seus sistemas. Não se conformava com a improdutividade do ensino verbalista, baseado na memorização:

Os professores dão aulas, os alunos escutam mais ou menos e retêm o que conseguem; às vezes têm que escrever o que foi dito, copiar suas notas sem entendê-las; nunca lhes dizem: leiam este livro, assimilem as ideias contem-no oralmente. O mal vai mais além ainda; tem-se que retroceder para encontrar a origem, até o próprio ensino das primeiras noções de leitura (ROBIN, 1989 apud MORIYÓN, 1989, p.103).

Diante do que, no seu entender, seria um dano para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, indicou a possibilidade de uma nova educação: a educação integral.

A compreensão de educação integral para ele:

Nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais (ROBIN, 1989 apud MORIYÓN, 1989, p.88).

⁴ Piotr Kropotkin (1842-1921) russo, geógrafo e pesquisador e divulgador do ideal anarquista. Defende a ideia de cooperação na obra: “A ajuda mútua”. A cooperação é tida por ele como base essencial da vida, tão ou mais relevante do que a luta e a violência.

Percebemos, pelo exposto no pensamento de Paul Robin, que ele se preocupava com a atuação educacional de se oferecer somente questões elementares do conhecimento porque as demais seriam inúteis à vida prática do trabalhador. No seu entender, somente pela educação integral cada pessoa poderia adquirir conhecimentos teóricos – científicos – e profissionais – práticos – para o desenvolvimento mais completo possível.

A partir dessa compreensão, Robin (1901, p. 29) assim definiu sua concepção de educação integral:

A educação integral não é de maneira nenhuma a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas, pelo contrário, é a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas.

Constatamos sua concepção de educação integral como a educação que desenvolve progressiva e equilibradamente o indivíduo como um todo. Para o autor, o ensino integral deveria contemplar teoria e prática para a formação geral, comum a todos, e uma especialização profissional posterior, destacando:

[...] o desenvolvimento harmônico das distintas faculdades humanas, de forma que terá de proceder com uma certa prioridade que respeite a seguinte ordem: educação física, educação intelectual e educação moral (ROBIN, 1981, p. 20).

Robin (1981) vivenciou experimentos reais, condizentes com a educação integral, depois de assumir, em 1880, a direção do orfanato Prévost, localizado em Cempuis, na França.

Conforme relata Silva (2011):

Durante os 14 anos que dirigiu Cempuis, Robin institucionalizou a liberdade da criança, possibilitando a expansão de suas múltiplas potencialidades. Integrando trabalho manual e intelectual em aulas ao ar livre, junto à natureza [...] visava o desenvolvimento moral, praticava a coeducação sexual, a formação científica e as atividades artísticas. Uma das dimensões mais belas da pedagogia de Robin foi a ênfase na educação musical (p. 98).

Segundo Aranha (2006), os princípios de educação integral para Robin:

Compreendiam a educação intelectual, a educação moral e a educação física. O primeiro aspecto sustentava-se no processo de indagação e confronto com o saber já socializado, enquanto a educação moral se voltava para o estímulo à cooperação e à vivência coletiva responsável. A educação física não se restringia apenas a jogos e recreação, estendendo-se a atividades manuais, inclusive com instalação de oficinas para a educação profissional politécnica (p. 271).

Na perspectiva de Silva (2011) e Aranha (2006), notamos, nestes extratos, que educação tornava-se procedimento de desenvolvimento físico, moral e intelectual da pessoa. A educação integral ambicionava o desenvolvimento dos indivíduos de forma inteira, completa, o que acarretaria incremento social na conquista da tão desejada liberdade.

Considerava a educação integral como necessidade política e direito de todos. Seria o caminho de uma nova prática pedagógica para ultrapassar a alienação do povo e educar para a liberdade e para a mudança da sociedade.

Para ele, o ensino deveria ser “[...] um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo de todos os tipos de conhecimento e a partir da mais tenra idade” (ROBIN, 1981, p.47).

Na sua concepção, a escola deveria ter muito mais equipamentos que sala de aula. Desenvolvidas as habilidades, a educação se encarregaria da capacidade intelectual, como a comunicação; ou seja, ler e escrever. O processo de aprendizagem deveria ser dinâmico e criativo.

A criança era incentivada a perguntar e o professor deveria possibilitar que o aluno produzisse o seu próprio conhecimento. Todos no orfanato tinham um plano de igualdade: todos deveriam respeitar e serem respeitados. E a liberdade era a chave para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia. O orfanato tornou-se centro de reflexão sobre educação. (ROBIN, 1981)

Influenciado pelas ideias de Robin (1981), Ferrer y Guàrdia (1912) disseminou o pensamento liberal e lutou por uma educação ante estadista. Na afirmativa de Robin (1981), a qualidade de vida da sociedade se elevaria a partir do momento que esse ensino prevalecesse sobre a instrução política e dogmática. Apontava que a escola, como estava posta, reprimia a criança física, moral e intelectualmente com a intenção de dominar sua mente e de controlá-la conforme desejava. Percebia que:

[...] o indivíduo; formado na família em seus atavismos, com os erros tradicionais perpetuados pela ignorância das mães, e a escola com algo pior que o erro, que é a mentira sacramental imposta pelos que dogmatizam em nome de uma suposta revelação divina, entrava na sociedade deformado e degenerado, e não podia exigir-se dele; por lógica de causa e efeito, mais que resultados irracionais e perniciosos (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p. 12).

Apresenta-se a constatação de que, no entender de Robin, a educação ministrada pela família e pela escola era repleta de dogmatismos, preconceitos e tradições, o que fazia com que os sujeitos se inserissem na sociedade moralmente desequilibrados.

Francisco Ferrer criou a Escuela Moderna de Barcelona, racional e laica, como motivo para a transformação revolucionária. Fundada em agosto de 1901, tinha como meta “[...] fazer com que os meninos e meninas cheguem a ser pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de todo prejuízo” (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p. 21). Esta menção confirma sua convicção da necessidade de convivência entre meninos e meninas, a qual denominou coeducação sexual, por reconhecer que o homem e a mulher são seres humanos iguais.

De acordo com Ferrer y Guàrdia (1912), reunir meninos e meninas – sem distinção de sexo – na mesma sala, denota a reunião das diferentes classes sociais, ou seja, a reunião de ricos e pobres, a qual denominou coeducação social. Entendia que:

A coeducação de pobres e ricos, colocando uns em contato com outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática igualdade da escola racional, é essa a escola, boa, necessária e reparadora (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p. 36).

Afirmava que escolas somente para meninos pobres não é racional, pois “[...] os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...]” (p. 35). Igualmente não podem existir diferenças sociais, consentindo que uns se sobrepujem a outros, então é racional e natural a rebeldia. “[...] os explorados têm que ser rebeldes, porque têm que reclamar os seus direitos até atingir sua completa e perfeita participação no patrimônio universal.” (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p. 35).

A coeducação social formaria o indivíduo livre e autônomo de uma educação exclusiva, sujeito à credulidade e à submissão e também da educação exclusiva, favorável à permanência dos privilégios.

Na Escuela Moderna, recusava-se a punição e a recompensa. O trabalho deveria ser coletivo e solidário, voltado à emancipação – política, libertária e ante estadista – e ao aprendizado prático bem acentuado. Os jogos constituir-se-iam recursos pedagógicos no auxílio da construção de valores (FERRER Y GUÀRDIA, 1912).

Desejava um ensino científico e racional, que englobasse a formação equilibrada da inteligência, do caráter, da moral e do físico. O racionalismo pedagógico, praticado nas Escolas Modernas, necessitaria revelar a todos os:

“[...] homens e mulheres que não devem esperar nada de nenhum ser privilegiado – fictício ou real –; e que devem esperar tudo da própria razão e da solidariedade livremente organizada e aceita” (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p.119).

Dessa forma, formaria homens capazes de transformar e renovar a si próprios e, conseqüentemente, à sociedade.

Os intelectuais da pedagogia libertária, aqui apresentados, foram fundamentais à instauração de um novo posicionamento contra a desigualdade, reivindicando a formação plena do homem e da mulher e de como conduzi-los à emancipação, sobretudo para a transformação da sociedade. Sugeriram propostas educacionais para instaurar a liberdade, a igualdade, a cooperação, o trabalho e a militância, ao conceberem a educação como instrumento contra o autoritarismo, o dogmatismo, a opressão e a exploração.

Gallo (1995) indica que a educação libertária:

“[...] trabalha para destruir a padronização dos indivíduos, proliferando a singularidade, a criatividade e as diferenças, que acabam por harmonizar através da cooperação e da solidariedade, compondo uma totalidade social. A ideia de uma sociedade anarquista, formada por uma multiplicidade de indivíduos singulares, afasta-se radicalmente da sociedade capitalista, fundada na padronização dos indivíduos, produzidos em massa pela escola baseada na submissão e na transmissão da ideologia dominante (p. 165).

Gallo (1995) considera que esse destaque contempla a educação libertária numa postura de transformação e não de manutenção da sociedade desigual, onde a maioria da população se submete à minoria na conservação da sociedade capitalista. Acredita ainda que a educação integral, no contexto da

educação libertária, busca a promoção da igualdade e o desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos.

O quadro a seguir apresenta a síntese da concepção libertária de educação e de educação integral, na visão de Proudhon, Bakunin, Robin e Ferrer y Guàrdia.

Quadro 1 – Concepções de Educação Integral segundo teóricos – concepção libertária.

Concepção libertária de educação integral	Papel da educação	Educação integral (Sem referência à ampliação do tempo escolar)
Proudhon	<ul style="list-style-type: none"> - Educação politécnica e enciclopédica. - Educação: base da justiça. Fora do domínio do Estado e da Igreja. - Modelo mutualista de educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Fora da escola como oficina-escola dirigida pela comunidade. - Intelectual e manual. - Educação compartilhada
Bakunin	<ul style="list-style-type: none"> Emancipação das classes operárias. - Abolição do Estado. - Não deveria existir classe privilegiada e classe proletária. - Avanços intelectuais deveriam ser comuns. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução igual para todos. - ambos os sexos (racionalidade científica). - Desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.
Paul Robin	<ul style="list-style-type: none"> - Coeducação dos sexos. - Escola laica e racionalista. - Educação: ouvir, ler, falar e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito de todos. - Desenvolvimento físico, intelectual e moral. - Partir da prática em direção à teoria. - Educar para a liberdade e mudança da sociedade.
Ferrer e Guàrdia	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos autônomos, críticos e solidários. - Educação sem preconceitos. - Sem distinção de sexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar limitações e dogmatismos. - Ensino racional nas ciências naturais (dedução e observação). - Coeducação dos sexos e das classes sociais (igualdade de direitos).

Fonte: Elaborado pela autora.

As propostas dos autores, aqui apresentadas, nos mostram processos de construção da concepção de educação integral de diferentes formas, bem como nos apresentam a importância do papel da escola na vida e na formação do aluno.

Apresentamos a seguir uma revisão bibliográfica da educação libertária e, posteriormente, da concepção autoritária e liberal de educação integral, ambas no Brasil, que possibilitará uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pelas diversas concepções de educação integral a partir dos anos 20 até o final do século XX em nosso país.

2.1.1 Educação libertária no Brasil

A educação integral difundida pelos anarquistas para a superação da dominação e exploração capitalista repercutiu, em especial, no Brasil, a partir do século XX, revelando aspectos emancipadores para uma postura de transformação da sociedade brasileira.

No Brasil, as ideias revolucionárias de educação surgiram com a imigração europeia, que se instalou aqui no fim do século XIX.

Nas palavras de Rodrigues (2010):

Do velho mundo chegavam as ideias revolucionárias de navio, em livros publicados na Europa. Entravam pelos portos do Rio de Janeiro, de Santos, atravessavam as fronteiras invadindo o Brasil um pouco na cabeça de cada imigrante que vinha em busca de liberdade e de terra fértil para semear o anarquismo (p. 1).

Os estrangeiros viram no movimento anarquista uma forma de resistência aos mecanismos de controle da elite e do Estado que formavam uma oligarquia agrário-exportadora governando sem oferecer direitos trabalhistas, explorava crianças, mulheres e velhos e mantinha os trabalhadores em jornadas de trabalho insalubres.

Segundo Aranha (2006), os anarquistas:

Conhecidos críticos das instituições, rejeitavam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuíram a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação, ou seja, para eles, a tarefa de educar cabia à comunidade anarquista (301-302).

Nessa perspectiva, o movimento anarquista almejou combater o capitalismo, a derrocada do Estado e a divisão de classes. Desejou, por intermédio da educação, extrapolando o universo da escola, uma nova ordem

social que permitisse a igualdade de direitos e deveres e que fosse produzida e gerida pelo sistema de autogestão.

Podemos citar grandes intelectuais difusores das ideias anarquistas libertárias no Brasil⁵. Em Poços de Caldas, Minas Gerais, podemos identificar Teresa Maria Carini⁶, amiga de Adelino Pinho e João Penteado.

Os anarquistas no Brasil esquadriharam a construção de uma sociedade capaz de transformar a realidade social de exploração e opressão. Eles objetavam maneiras de enfrentar o problema. Passetti e Augusto (2008, p. 54) indicam em seus escritos que “[...] corajosos eles saíam às ruas com suas famílias, construindo passeatas, greves e sindicatos”.

Uma das maneiras objetivadas para o enfrentamento do problema da opressão e exploração foi a criação de associações de classes, que propuseram escolas para trabalhadores e seus filhos.

De acordo com Rodrigues (2010):

Mais preocupados com a ideologia, os anarquistas desenvolviam um trabalho educativo. Viam no elemento humano a “peça” mais importante a preparar, tanto no terreno profissional quanto no cultural a fim de que cada militante fosse capaz de se autogerir sem muletas religiosas, patronais ou policiais (p. 4).

⁵ Colaboraram para tornar possível a trajetória anarquista no Brasil: Fábio Luz, João Gonçalves da Silva, Avelino Foscolo, Ricardo Gonçalves, Benjamim Mota, José Martins Fontes, Ricardo Cipola, Rozendo dos Santos, Reinaldo Frederico Greyer, Pedro Augusto Mota, Moacir Caminha, José Ramón, Domingos Passos, João Perdigão Gutierrez, Florentino de Carvalho, Domingos Ribeiro Filho, Lima Barreto, Orlando Corrêa Lopes, Manuel Marques Bastos, José Puicegur, Diamantino Augusto, José Oiticica, José Romero, Edgard Leuenroth, Felipe Gil Sousa Passos, Pedro Catalo, João Penteado, Neno Vasco, Adelino Pinho, Giovanni Rossi, Ggi Damiani, Artur Campagnoli, José Marques da Costa, Rodolfo Felipe, Isabel Cerruti, João Perez, Antonio Domingues, Manuel Perez, Romualdo de Figueiredo, Juan Puig Elias, Maria Lacerda de Moura, Rafael Fernandes, Angelina Soares, Paula Soares, Elias Itchenco, Frederico Kniested, Jesus Ribas, Cecílio Vilar, Oresti Ristori, Maria Lopes, Manuel Moscoso, Polidoro Santos, Amilcar dos Santos, Pedro Carneiro, Atílio Peçagna, Rudosindo Calmenero, Maria Silva, Maria Rodrigues, Pietro Ferrua, Pedro Ferreira da Silva, Câmara Pires, Ramiro de Nóbrega,, Maria Valverde, José Simões, Manuel Lopes, Vitorino Trigo, Mariano Ferrer, luigi Magrassi, Sofia Garrido, Joaquim Leal Junior, Lírio de Resende, Jaime Cubero e tantos outros intelectuais e operários a quem se homenageia mesmo ausentes... (RODRIGUES, Edgar, 2010, p. 16). História do movimento anarquista no Brasil. Ateneu Diego Gimenez 2010. Disponível em: < <https://we.riseup.net/assets/141914/Edgar%20Rodrigues%20hist%C3%B3ria%20do%20movimento%20anarquista%20no%20brasil.pdf> > Acesso em: 27 fev. 2017.

⁶ Teresa Maria Carini (Teresina) italiana, amiga da mãe de Antônio Cândido, nasceu em 1863, na aldeia de Fontanellato, cresceu, casou e imigrou para o Brasil em 1890. Viveu em São Paulo e depois, já separada, passa a viver em Poços de Caldas, Minas Gerais, onde faleceu em 1951. (CALSAVARA, 2012, p. 107). Muitas de suas amigas remontavam ao tempo em que viveu em São Paulo – momento de germinação esperançosa do socialismo, como foram os anos entre o fim do século e a Primeira Grande Guerra. Alguém deveria estudar a fundo os grupos de militantes italianos que atuaram naquela altura – socialistas, anarquistas, sindicalistas. Foi um tempo cheio pela fundação das ligas, jornais, movimentos de emancipação feminina (CÂNDIDO, 1996, p.55).

Em outras palavras, os intelectuais libertários buscavam instaurar, no processo educacional, uma proposta para o desenvolvimento de uma mentalidade do enfrentamento dos processos de dominação e de desigualdade, a favor da emancipação para a transformação da sociedade. Os anarquistas esperavam que a transformação social pudesse acontecer pela emancipação popular. Consideravam que o Estado e a Igreja, pelo domínio exercido na escola, impediam o conhecimento da realidade social dos operários.

No ideário anarquista, “[...] saber ler e escrever passava a ser condição para conhecer, pressionar, modificar e expandir com mais força o ideário e a luta anarquista” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 55).

Esses dois autores acrescentam ainda que:

[...] a escola se afirmava como um espaço físico de formação e de informação e, também, de aglutinação de ideias-força libertárias. Educação, escola e revolução eram indissociáveis e simultâneos (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 64).

As escolas de educação libertária, criadas no Brasil, consideravam a educação e a profissionalização. Essas escolas enfatizavam a metodologia de coeducação dos sexos, a convivência entre as distintas classes sociais, a formação moral e o ensino não dogmático, fundamentado nas ciências naturais. “Introduziram a coeducação, por considerar saudável o convívio entre meninos e meninas, além de misturarem crianças de diversos segmentos sociais, para estimular a convivência entre eles.” (ARANHA, 2006, p. 301).

Como afirma a autora:

Os anarquistas conseguiram fundar várias “escolas operárias” em quase todos os estados brasileiros. Essas escolas eram conhecidas como escolas modernas ou escolas racionalistas, títulos com referência explícita ao pedagogo Ferrer e Guàrdia (grifo do autor) (ARANHA, 2006, p. 301).

Essas escolas deram os primeiros passos em direção à constituição da educação integral no Brasil, contestando um sistema educacional que perpetuava as configurações históricas de dominação social. Segundo Aranha (2006), seus idealizadores propunham, além da educação integral, o conhecimento científico e racional, a instrução laica e a politização do

trabalhador. A escola libertária anarquista defendia a autogestão e, por princípios pedagógicos, a liberdade e o ensino mútuo.

Defendiam a instrução científica e racional, a educação integral, e enfatizavam o ensino laico, combatendo inclusive toda forma de religiosidade. Evidentemente também procediam à ampla politização do trabalhador (ARANHA, 2006, p. 301).

Com esse propósito:

[...] os anarquistas fundaram escolas livres, universidades populares, grupos de teatro social, desenvolveram intensa propaganda educativa, sociológica, de cultura geral, libertária (RODRIGUES, 2010, p. 4).

Convém destacar a Universidade Popular de Ensino (UPEL), no Rio de Janeiro, que teve um período curto de duração, de março a outubro de 1904. No entanto, foi fundamental como espaço de movimento intenso de trabalhadores e intelectuais na realização de atividades, cursos, conferências, cursos superiores, além de contar com uma biblioteca e um comitê de administração e propaganda.

Devido às mudanças econômicas e políticas pelas quais o Brasil passou nas décadas de 20 e 30, em decorrência da alteração de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrial, estruturada no modelo capitalista, a educação foi se compondo a partir desta estruturação capitalista e se direcionando a uma intencionalidade cada vez mais explícita na formação de hábitos e valores. Como relata Cavaliere (2010):

As consequências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar (p. 251).

A partir de então, a educação integral também foi estimada como uma possibilidade de ampliação das tarefas culturais e sociais, conservando-se presente em outras propostas de distintas correntes políticas, com bases políticas filosóficas diferenciadas.

As concepções de educação integral: integralistas – autoritárias e elitistas – e as concepções liberais, que buscaram uma nova concepção de

ensino, são aqui evidenciadas para que possamos refletir sobre a educação integral na atualidade.

Podemos encontrar o significado dessas concepções de educação integral nas palavras de Cavaliere (2010):

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (p. 249).

Podemos inferir, nas palavras dessa autora, que as correntes autoritárias e elitistas explicitavam a imposição, por grupos conservadores, de restrições da liberdade da população na forma velada de relações hierárquicas de subordinação. Já nas correntes liberais, a educação integral defendia a liberdade, os interesses individuais, estava a serviço do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e as relações eram estabelecidas de forma democrática.

2.2 Concepção autoritária de educação integral

As concepções autoritárias foram evidenciadas pelo Movimento Integralista Brasileiro⁷. Esse movimento surgiu nos anos de 1930 e teve como criador e seu principal líder, Plínio Salgado⁸.

Salgado (1935) tinha como objetivo a elevação cultural das massas por meio da leitura. Considerava que a alfabetização não era suficiente para tal elevação.

Segundo Cavaliere (2010), o movimento Integralista:

⁷ Disponível em: <www.integralismo.org.br>.

⁸ Político, escritor, jornalista e teólogo brasileiro. Fundou e liderou a Ação Integralista Brasileira (AIB), partido de extrema-direita inspirado nos princípios do movimento fascista italiano. SALGADO, Plínio. **Despertemos a nação**. Obras Completas, Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935.

[...] pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (p. 249).

A ação Integralista brasileira, na tentativa de decompor a política do país em algo mais compreensível e de domínio público, e não só entre intelectuais e lideranças políticas, divulgou e fez circular por meio de uma linguagem simples e acessível, o Manifesto Integralista de 1932. Documento também conhecido como Manifesto de Outubro em alusão ao período em que as cópias do manifesto foram enviadas à maior parte da população de diversas regiões do Brasil.

Conforme Loureiro (1981):

O chamado 'Manifesto de Outubro' causou grande repercussão no país. Acordava os sentimentos patrióticos e de unidade nacional. Afirmava, de início, uma concepção espiritualista e cristã. Criticava as revoluções sem doutrina. Sustentava o princípio tradicional da Pátria, consubstanciado na expressão Deus, Pátria e Família (p. 10).

O trecho anterior cita explicitamente o culto à tríade Deus, Pátria e Família, indispensável à construção da consciência nacional.

Cavalari (1999) argumenta que, para o Integralismo, os problemas sociais do Brasil emanavam da falta de cultura do povo. Com esse pensamento, a elite Integralista, defendia ser a única que poderia amparar as massas aculturadas.

O movimento Integralista propunha desenvolver o homem todo. E o homem completo é o contíguo do homem físico, intelectual, cívico e espiritual.

A educação Integralista contemplava a educação integral, quando considerava que o homem deveria ser formado na conduta física, cívica, intelectual e moral. Na formação física do homem seriam oferecidos meios para o cuidado com a saúde, higienização e desenvolvimento muscular; à concepção cívica caberiam os deveres pátrios; à intelectual caberia oferecer-lhe escola e cultura e ao desenvolvimento espiritual, as obrigações a Deus. Na concepção moral seria cultivada a formação da consciência.

Na visão Integralista (MANIFESTO DE OUTUBRO, 1932, p. 1):

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. Vale pelo estudo, pela inteligência, pela honestidade, pelo progresso nas ciências, nas artes, na capacidade técnica, tendo por fim o bem-estar da Nação e o elevamento moral das pessoas.

Na educação integral da ideologia Integralista, o indivíduo não deve se afastar dos ensinamentos cristãos. A formação integral superaria a ignorância do homem e manteria a ordem nacional. “Não se trata de uma ideologia de ordem qualquer, mas de uma ideologia de ordem espiritualista” (CHASIN, 1999, p. 463). Uma ordem de caráter espiritual, que revoluciona o comportamento, as atitudes, os costumes, a mentalidade do povo brasileiro.

Coelho (2004), ao discorrer sobre a concepção Integralista, assinala que a fundamentação educacional do movimento tem seus alicerces na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo cívico a partir de princípios políticos conservadores.

Cavalari (1999, p. 45) indica que o movimento Integralista alargou a necessidade da educação para a obtenção da “[...] unidade moral, unidade econômica e unidade política a esta triste sociedade do nosso país”.

Percebemos, aí, a educação integral para a formação do homem como um todo, sem referências à ampliação do tempo escolar, pois esse fator não era condicionante da proposta. A formação integral do homem está na perspectiva de instituir e manter a ordem nacional vigente, ou seja, manter a segurança e a ordem imposta pelo Estado Integral, para conter as desordens que ameaçavam a ordem que vigorava no país. Vinha como “[...] salvadora das massas aculturadas” (PINHEIRO, 2009, p. 28). O objetivo primordial não era a alfabetização, mas a “[...] elevação cultural das massas” (SALGADO, 1935, p.145).

Atualmente, no Congresso Nacional assistimos tentativas de alguns grupos com ideias integralistas, especialmente setores conservadores da sociedade brasileira, visando o disciplinamento e o nacionalismo na tentativa de uma forte ação centralizada do Estado no comando da nação.

Como citado no início desta sessão, outra matriz ideológica que perpassa os princípios e práticas da educação integral na atualidade, é a concepção liberal. Uma matriz importante para a compreensão da organicidade

da educação integral no cenário atual da educação brasileira que não pode ser deixada de fora dessa discussão, por propor a laicidade, por colocar o aluno no centro do processo educativo e por unir teoria e prática no trabalho escolar.

2.3 Concepção liberal de educação integral

Os adeptos da concepção liberal objetivavam a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático.

Bobbio (2000) nos traz como conceito liberal:

Uma teoria dos limites do poder do Estado⁹, derivados da pressuposição de direitos ou interesses do indivíduo, precedentes à formação do poder político, entre os quais não pode estar ausente o direito de propriedade individual (p. 89).

Esta afirmação nos leva a entender que a intervenção do Estado fica bem limitada, devido às ideias de liberdade individual e coletiva do indivíduo na economia, na política e na vida social.

Lage (2006) assinala que:

Tais ideias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos (p. 01).

Nessa perspectiva, essa corrente de pensamento, liberalismo, defendia o direito à vida, à propriedade e à liberdade.

No Brasil, no início do século XX, a corrente liberal almejava a formação do homem em seus aspectos físicos, morais e intelectuais, como está delineada a partir das propostas educacionais do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova¹⁰.

O ideário da Escola Nova nasceu na Europa e Estados Unidos. Apesar da difusão das ideias da Escola Nova no Brasil, seus ideais foram

⁹ Ao se referir ao Estado, Bobbio está falando do Estado de Direito cujo núcleo originário é o liberalismo clássico de Adam Smith. (BOBBIO, 2000)

¹⁰ Sobre o Movimento da Escola Nova, ver AZEVEDO, F. et al. (1932) e dos educadores (1959), XAVIER, M. do C. [Org.] (2004).

traduzidos em algumas propostas educacionais, tais como Werebe (1994) destaca:

Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Carneiro Leão em Pernambuco (1926), Francisco Campos e Mario Casasanta, em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) (WEREBE, 1994, p. 48).

Esse ideário de renovação ansiava por uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica, mais ativa e integral com a coeducação para o desenvolvimento global do educando. Sendo de responsabilidade do Estado, essa proposta afastava-se da proposta anarquista nesse ponto.

Diante de tais anseios, o movimento liberal elaborou, em 1932, um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por Fernando de Azevedo e mais 26 educadores¹¹, reagindo contra a escola tradicional, passiva, intelectualista, formal e rígida.

A unidade educativa – essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação [...] Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (AZEVEDO et al., 2010, p. 49-49).

As menções anteriores nos chamam atenção para o fato de que, no Manifesto, a concepção de educação desprendia-se dos interesses de classe, passando a ter como função o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, considerando o fator psicológico como de interesse para a base da atividade espontânea. Na nova concepção, a escola passa a ser a escola integral e única em contraposição à escola tradicional. A União deverá orientar os rumos gerais da educação, com a cooperação de todas as instituições

¹¹ Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

sociais, socorrer sempre que houver deficiência dos meios e facilitar o intercâmbio cultural e pedagógico entre os Estados.

O manifesto é contra a velha estrutura do serviço educacional, que tem servido aos interesses da classe privilegiada, vislumbrando a educação essencialmente pública como função essencial e primordial do Estado.

No esboço do manifesto, vemos o anseio de educação em prol de uma educação integral:

[...] c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os dezoito anos e à gratuidade em todos os graus (AZEVEDO et al., 1932, p.113).

Diante do que os autores expõem, a escola deve ser uma instituição de ensino comum, igual para todos, afastando definitivamente a ideia de monopólio da educação. Podemos observar que se trata de uma renovação da educação na promoção da escola única, da escola gratuita e do ensino laico.

Nessa nova concepção, o Estado tem o dever de considerar a educação em todos os graus, para que ela se torne acessível a todos e a todas.

De acordo com Xavier (2002) a proposta dos pioneiros, exposta no Manifesto seria:

[...] um conjunto de medidas práticas pelas quais se pretendia fundar um novo sistema educacional – único, de base científica e sob a responsabilidade do Estado. O plano de reconstrução educacional previa ainda a laicização do ensino e a coeducação, introduzindo, dessa forma, valores realmente inéditos na estrutura educacional da época (p. 48).

Expressando uma nova concepção de escola aposta em uma nova sociedade, nova educação unificada e integral, baseada na ciência, com a reorganização do Estado na reforma estrutural da escola e do sistema escolar, à altura das necessidades do país.

Romanelli (2007) destaca que a posição ideológica do Manifesto era proclamar o direito à educação integral como direito social individual. Cabendo ao Estado o dever de proporcioná-la a toda população, de forma geral e igual para todos.

Por estar pautada na solidariedade, na autonomia, no respeito e na igualdade, essa posição ideológica trouxe uma nova visão à educação. E por causar grande repercussão, é uma proposta ainda mencionada nos dias atuais, e por isso é incluída nesse debate.

Apesar de ser um marco na história da educação no Brasil, expressado por um grupo de intelectuais que denunciou as mazelas da educação, que ansiava pela modernização e estava engajado na luta pela escola pública, gratuita e laica, o movimento da Escola Nova, ou Escolanovismo, era pautado no pragmatismo norte-americano de formar o indivíduo para o mercado de trabalho.

A equidade defendida na Escola Nova não visava a superação da sociedade dividida em classes. Seria a organização da sociedade incorporada de valores liberais, tais como: amor à pátria, altruísmo, solidariedade e desenvolvimento da riqueza nacional. Ao assegurar educação para todos não se questionou a desigualdade social.

Nesse horizonte, a defesa dos Pioneiros sobre o direito natural à educação como efetivação da igualdade (equidade social) entre os homens não nega, de um lado, a liberdade e o individualismo que marca a lógica liberal e, de outro, acredita estar superando, na universalização da educação, as diferenças de classe no desenvolvimento humano, embora não as negue como lógica natural da sociedade voltada para a indústria e para o mercado. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade de educação e a não diferença na aprendizagem entre os sexos são expressões já traduzidas pela filosofia clássica burguesa que tem, no direito natural e na liberdade, o seu eixo central. A filosofia dos “liberais” ficou expressa no Manifesto dos Pioneiros (MAZZUCO; TULLIO, 2003, p.4).

No entanto, não deixa de ser uma ideologia valiosa ao afirmar os princípios gerais da educação, dos quais citaremos alguns expressos no esboço do manifesto. Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ao referir que “[...] a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.” (LEMME, 2005, p 173).

Ao indicar a ação supletiva da União, ao determinar que compete “[...] à educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios.” (LEMME, 2005, p. 174).

Ao deliberar às competências das instâncias federadas a organização e manutenção do ensino, cabendo “[...] aos Estados federados organizar, custear e

ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e, em leis ordinárias pela União.” (LEMME, 2005, p.173-174).

Ao fazer referência a acepção de diretrizes e bases para a educação nacional, “[...] ideia que se procura agora concretizar no projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional em discussão na Câmara dos Deputados.” (AZEVEDO et al., 2010, p. 76).

O quadro a seguir apresenta uma síntese da concepção autoritária e da concepção liberal de educação integral.

Quadro 2 – Concepções de Educação Integral: concepção autoritária; concepção liberal.

Concepção de educação integral no Brasil	Papel da educação	Educação integral
Concepção Autoritária/elitista (Movimento Integralista Brasileiro- Plínio Salgado)	- Ampliação do controle social e distribuição dos indivíduos hierarquizados na sociedade, envolvendo Estado, Família e Religião; Elevação cultural das massas por meio da leitura; Educação: espiritualidade, disciplina, nacionalismo cívico.	- O homem formado na conduta física (saúde e higiene), cívica (deveres pátrios) e espiritual (obrigações para Deus). - Sem referência à ampliação do tempo escolar.
Concepção Liberal	- Contestar configurações históricas de dominação social. - Ampliação das tarefas sociais e culturais. - Formação e informação.	- Conhecimento científico, instrução laica, politização do trabalhador. - Com referência à ampliação do tempo escolar.

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Anísio Teixeira¹² (1900-1971), educador baiano, foi um dos personagens mais expressivos da Escola Nova. Ele deu extrema importância à

¹² Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetité (BA). Educado na doutrina católica, estudou em colégios jesuítas. Formou-se em advocacia, tornou-se Inspetor Geral de Ensino na cidade de Salvador no Estado da Bahia, passando a entrar em contato com a educação. Desejou o desenvolvimento do Brasil pela via da educação. Teve uma produção extensa, onde defendia seus princípios. Como intelectual ocupou vários cargos públicos colocando em prática seus princípios. Atuou à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) fundada em 1961. BRIZA, Lucita. Anísio Teixeira: o defensor da escola pública na teoria e na prática. Revista Nova Escola nº 178. São Paulo, p. 1-3, dez, 2004.

educação pela sua prática política e social e revolucionou o ensino dinamizado pelo movimento escolanovista.

Anísio Teixeira (1999) considera que a Escola Nova é:

Sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

Ao realizar viagens pelos Estados Unidos da América, Anísio Teixeira conheceu diversos sistemas educativos e participou de cursos que o fizeram entrar em contato com a teoria de John Dewey¹³. O que auxiliou Anísio Teixeira a se identificar com a pedagogia de Dewey foi:

[...] o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, a arte e a cultura popular (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

No entender de Saviani (2000, p. 173):

Embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado.

Conforme relata Cavaliere (2004), ao retornar do exterior ao Brasil, Anísio criticou severamente a carga reduzida oferecida pela educação pública, a pobreza dos serviços educacionais, bem como a falta de preparo dos professores.

Um dos anseios de Anísio Teixeira para a educação brasileira foi a luta por uma escola democratizante. Considerava que:

¹³ John Dewey era um pensador norte-americano que acusava ao seu país, Os Estados Unidos da América, que a ameaça da democracia se encontrava dentro de suas instituições, nas atitudes das pessoas, não fora do país. Influenciou a elite do Brasil com o movimento da Escola Nova. DEWEY, J. Vida e educação. 3 ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo. Melhoramentos, 1952.

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias às velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano. Nada disto é fácil porque nada disto foi jamais inculcado pela escola. E, em verdade, só poderá ser completamente inculcado, quando toda a sociedade efetivamente tiver essas atitudes e esses ideais (TEIXEIRA, 1968, p. 32).

Essa consideração indica o anseio desse pensador por uma escola pública, desvinculada de seu aspecto formal, capaz de alavancar uma transformação social, uma reinvenção da ciência, da cultura e da própria sociedade. É a chamada educação como um bem social, como um direito de todos e integral, que desenvolve o indivíduo, física, social, intelectual e afetivamente. Educação capaz de formar a inteligência, o caráter, a vontade, os hábitos de conviver, pensar e agir. Capaz de desenvolver o homem em seus múltiplos aspectos e necessidades.

Compreendendo o poder que a escola exercia sobre os alunos e seus familiares e com o intuito de modificar a função da escola com vistas a desenvolver o homem integral, Anísio Teixeira conferiu à escola um papel social de destaque, ao difundir a ampliação da sua função social e seu fortalecimento como instituição. Enfocando a educação integral na própria instituição escolar, no sentido de aumento da jornada escolar (CAVALIERE, 2004).

Para Teixeira (1994), educação integral correspondia a uma educação gratuita, laica, obrigatória e de qualidade, que desenvolvesse as potencialidades do aluno. O sistema educacional público deveria constituir a educação como educação integral, abrangendo a formação das crianças em todas as suas dimensões.

Defendia também a educação como componente estratégico de mudança e modernização da sociedade. Desejava a descentralização administrativa, bem como se preocupava com o planejamento e a capacitação de professores.

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira divulgou suas ideias de educação integral e fundou em Salvador, na Bahia, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que tinha como objetivo:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral enriquecendo- lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Segundo Teixeira (1994), no centro educacional, o período escolar seria distribuído em dois, sendo um deles de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funcionaria como um semi-internato, com atividades iniciadas às 7 h 30 min da manhã e encerradas às 4 h 30 min da tarde.

Buscando um modelo mais econômico de escola, projetou-se cada conjunto para 4000 alunos, organizado em quatro escolas-classe, com mil alunos cada uma, em dois turnos de 500.

Cada escola-classe com 12 salas de aula no mínimo e uma escola parque, contendo pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca. Recebendo 4000 alunos em turnos de 2000 pela manhã e 2000 à tarde; e ainda edifícios de restaurante e de administração.

Para o educador:

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p.162).

Além da formação das letras, considerava primordial a formação de hábitos e de convivência.

No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas, de educação convencional, no edifício da 'escola-classe' onde aprende a 'estudar', conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1994, p. 167-168).

Sobre o ideal de Anísio Teixeira para a educação, a criança, além da educação convencional, teria a prática de outras atividades com o objetivo de extrapolar a mera instrução, ou seja, formar o estudioso, o operário, o cidadão,

o artista, tudo o que a família não conseguia propiciar. A escola deveria apresentar um conceito ampliado de educação em suas tarefas culturais e sociais.

Seguindo a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi implantada uma experiência denominada Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, ao cabo da década de 50 e princípio da década de 60, com o objetivo de oferecer escolas que fossem “[...] exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1994, p. 165). A experiência implantada em Brasília abarcou educação elementar, educação média e a Universidade de Brasília.

A educação elementar era composta pela educação primária, os jardins de infância, para crianças de quatro a seis anos. Já as escolas-classe, destinadas à educação intelectual, eram oferecidas a crianças entre sete e quatorze anos, totalizando seis anos de escolaridade.

As escolas-parque eram destinadas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como à iniciação ao trabalho. A ideia era “[...] juntar o ensino propriamente dito de sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade” (TEIXEIRA, 1994, p. 167).

A experiência de Brasília foi descartada quase que no início, devido ao fato de que, para dar certo, seria necessário, nas palavras de Teixeira (1994, p. 169):

Amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre e ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida.

Podemos apreender que Anísio Teixeira desejava um Brasil moderno, educado por outro tipo de educação. Ou seja, que a escola proporcionasse a igualdade de oportunidades, uma educação comum e universal a todos, preparando para vida cidadã organizada, de direitos e deveres, para a consolidação da democracia.

No entanto, de acordo com Saviani (2010), a educação não superou a perspectiva de sociedade capitalista, e a função da escola ficou restrita à formação de trabalhadores para atender os anseios da sociedade capitalista.

Decorridos aproximadamente trinta anos, nos anos 80 e 90, os ideais de Anísio Teixeira de uma escola com funções ampliadas, proliferaram entre alguns educadores e intelectuais da educação brasileira.

Como destaca Pestana (2014), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), implantados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, e os Centros de Atendimento Integral à Criança (CIACs), seguiram os mesmos ideais de Anísio Teixeira.

Abordaremos, a seguir, como perpassa a concepção de educação integral nesses programas, bem como no Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).

2.3.1 Educação integral no CIEP

A partir dos anos de 1980, algumas experiências na perspectiva da educação integral ocorreram no Brasil. Dentre elas, podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) por todo o país.

Os CIEPs foram implantados, baseados na Escola-Parque de Anísio Teixeira, com proposta de turno integral. Foram criados por Darcy Ribeiro¹⁴, na época, vice-governador do Rio de Janeiro, nomeado Secretário Estadual de Cultura, nas duas gestões do governo de Leonel Brizola – períodos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Leonel Brizola

¹⁴ Darcy Ribeiro, antropólogo, além de dedicar boa parte da vida à questão indígena, dedicou-se também à educação primária e superior. Criou a Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro Reitor. Foi Ministro da Educação, no Gabinete Hermes Lima. Mais tarde, foi Ministro-Chefe da Casa Civil de João Goulart, coordenando a implantação das reformas estruturais, quando sucedeu o golpe militar de 64 que o lançou no exílio. Retornou ao Brasil, em 1976, e voltou a dedicar-se à educação e à política. Elegeru-se Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro (1982), foi Secretário da Cultura e Coordenador do Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar os CIEPs. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/personalidades/darcy.asp>>.

seguiu a experiência¹⁵ desenvolvida no Rio Grande do Sul, quando foi prefeito de Porto Alegre e governador do Rio Grande do Sul, entre 1959 e 1963.

Para Darcy Ribeiro, os CIEPs deveriam ter seis horas diárias de atividades e funções, que ultrapassariam o ensino-aprendizagem, sendo direcionadas às crianças de classes populares.

Os CIEPs foram implantados visando o desenvolvimento do homem afetivo, cognitivo e integral, na tentativa de concretizar o ideal de Anísio Teixeira: escola básica, gratuita, laica e democrática.

De acordo com Paro, Vianna e Souza (1988, p. 20):

O CIEP se propõe como uma escola-casa que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos, o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender (PARO; VIANNA; SOUZA, 1988, p. 20).

Podemos apreender aqui que a proposta dos CIEPs, como escola de tempo integral, é apresentada como uma saída ao caos social ocorrido nas localidades, onde se encontrava a clientela da escola. É uma proposta que visa uma articulação entre cultura, saúde e educação, no intuito de realizar um trabalho educativo que atenda às questões sociais para que os alunos tenham melhores condições de aprendizagem.

Ao longo das duas gestões de Leonel Brizola, foram criadas cerca de quinhentas escolas, em localidades onde havia concentração de pessoas carentes. Algumas dessas escolas eram mantidas pela rede municipal e as demais pela rede estadual.

Como descreve Cunha (2005), os CIEPS eram construções pré-fabricadas. Cada escola com três blocos e cada bloco com três andares. Um andar com cozinha, centro médico e espaço para recreação. Outro com ginásio, quadra e vestiário, e o terceiro composto por moradia para alunos órfãos ou em situação de abandono familiar. Cada unidade era composta por 600 alunos, com

¹⁵ Centros de Integrados de Educação Municipal (CIEMs) em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

25 alunos em cada sala com carga horária diária de atividades de nove horas de duração e o regime de turno completo.

Os CIEPs foram operacionalizados pelo Programa Especial de Educação I (PEE I), no período de 1983 a 1986, e II (PEE II), entre 1991 a 1994. Durante um período do dia era trabalhada a Base Nacional Comum e, no outro, a parte diversificada, com oficinas e estudos dirigidos. Os Programas também previam lazer e merenda para os alunos, nos dois períodos.

Ribeiro (1997) considera que o PEE:

[...] preenche as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o ensino fundamental (p. 476).

Podemos inferir, a partir desta consideração, que o PEE objetivava oferecer oportunidades de aprendizagem significativas, com oferta de atividades complementares, de modo a ampliar as noções fundamentais para o prosseguimento dos estudos. Bem como dispunha de um tempo mais qualitativo, que possibilitava uma formação mais completa.

Cavaliere (2002) destaca que nas escolas de tempo integral criadas, os PEE:

Atuaram como catalizadores e formuladores de um conjunto de diagnósticos e propostas para a educação que, com a abertura política, vinham sendo gestados e também recuperados dos períodos democráticos anteriormente vividos pela sociedade brasileira (p. 98).

Assim exposto, podemos perceber que os PEE estavam sendo gestados como uma experiência de integração da cultura escolar com a da comunidade, de formação contínua e participação das minorias. E o espaço vinha se transformando em local onde se podia receber contribuições de todos os tipos de saberes, na tentativa de diminuir as desigualdades.

Entre um mandato e outro do governo Brizola, o Estado do Rio de Janeiro foi governado por Wellington Moreira Franco, do PMDB, no período de 1987 a 1990. No governo de Moreira Franco, os CIEPs não receberam a atenção que tinham no governo de Brizola. Isso criou uma minimização do sucesso do PEE I, visto que o partido político atuante não deu continuidade ao

projeto idealizado por Darcy Ribeiro. Essa ação do governo desencadeou duras críticas aos CIEPs, por se tornarem espaços abandonados.

Com a nova etapa do governador Brizola, o PEE II veio corrigir o equívoco do primeiro, vindo a deparar com uma conjuntura de desmonte do horário integral na organização escolar. O PPE II buscou integração com outras áreas, tais como saúde, educação, cultura E esporte.

E como observa Cavaliere (2002) uma das dificuldades na implantação do PEE nas escolas foi:

O fato de terem sido concebidas para agirem como verdadeiras organizações sociais, estabelecendo relações com a localidade onde se situam, não chegaram a usufruir a autonomia necessária para que pudessem constituir identidade própria (p. 108).

Pelo exposto, o PEE tentou suprir as baixas condições sociais da localidade onde vive uma grande parcela de crianças pobres, carentes e condenadas à marginalidade, crianças em contato constante com o crime e com diversas carências ambientais, como, por exemplo, a sujeira. Tentou proporcionar o desenvolvimento cognitivo e uma vida saudável, porém, não obteve a autonomia necessária, por ter tido origem em uma proposta de governo, sem a participação da própria comunidade.

Entretanto, os CIEPs não ofereceram exatamente uma educação integral. Eles se caracterizam mais como assistencialistas, centralizadores e político-partidários. Como observa Borges (1994):

O que se pode perceber é que do discurso à prática existem dicotomias inegáveis, motivadas por fatores de ordem técnica e política que certamente estão por ser resolvidas num contexto muito maior do processo de formação histórica do nosso país, que não circunscreve ao cenário educacional, mas, que ainda nos afeta em diferentes campos da sociedade em que nos inserimos (p. 69).

Essa premissa nos remete ao entendimento de que, tanto nos aspectos econômicos, quanto administrativos, o tempo dispensado à aprendizagem formal, bem como às demais atividades, a organicidade, o investimento de recursos públicos, a utilização de agentes, dentro e fora da escola, as novas atribuições da escola, a fragilidade em relação à educação

integral/proteção integral, a burocratização, todas essas questões ainda são permeadas por uma visão de sociedade capitalista e conservadora.

Seja qual for a proposta, a educação só irá prosperar se forem levadas em consideração as necessidades dos grandes interessados, a comunidade, de modo que possam perceber e atuar diante das questões sociais, na diminuição das desigualdades e aprimoramento da democracia.

Cunha (2005) aponta como crítica o fato de que houve certo preconceito da comunidade em relação aos alunos residentes, e o tempo integral foi apenas exclusivo para os alunos pois, para a equipe pedagógica não houve tempo integral e isso gerou desacerto nos estudos. O autor relata, ainda, que o PEE I se tornou um sistema paralelo de educação, o que gerou tratamento diferenciado.

Também assinala que as atividades nos CIEPs acabaram sendo as próprias atividades desenvolvidas no ensino regular, as diretrizes e a capacitação em serviço não foram suficientes para a qualidade do programa, que foi se esquivando da proposta original.

No entanto, não podemos deixar de citar que os programas dos CIEPs, elaborados e coordenados por Darcy Ribeiro, no entender de Monteiro (2009, p. 35): “[...] representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola”, onde, com escolas bem aparelhadas, todas as crianças e jovens podem aprender a ler, escrever e realizar cálculos.

E, como destaques do programa, Cavaliere (2002) assinala a articulação dos quefazeres na coletividade por meio da criação de uma rede de professores orientadores, constituindo-se isso como procedimentos de desenvolvimento contínuo dos profissionais da escola; inclusão do horário semanal coletivo para estudo e planejamento; o conhecimento de profissionais de outras áreas, integrando o planejamento, e a figura do diretor como adjunto pedagógico dos professores na organização do trabalho pedagógico.

Podemos observar que os programas PEE I e II almejavam dar um salto qualitativo no ensino fundamental do Estado, na tentativa de resolver os problemas sociais e o déficit do ensino causado pela evasão, repetência e baixo rendimento escolar. Importante ressaltar que os PEE I e II focaram mais as questões sociais que nas questões pedagógicas.

Há que se ressaltar que, nas sucessões do governo de Brizola, os dois governos¹⁶ que assumiram a gestão romperam com o programa dos CIEPs e, conseqüentemente, também com o tempo integral.

Apesar da tentativa de universalização da educação, não houve expansão dos CIEPs para todo o país pois, sendo uma proposta implicitamente político-partidária, acabou provocando uma ruptura na sua implantação, o que é normal em governos opostos. Ao retornarem no segundo mandato de Brizola, os CIEPs acarretaram altos custos, dificultando ainda mais sua expansão.

2.3.2 Educação integral no PROFIC

Outro programa de tempo integral colocado na pauta de estudo, é o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). O Estado de São Paulo, no governo de André Franco Montoro (1983-1987), diante do problema educacional, dispôs-se a corrigir antigos problemas de evasão e repetência. “As taxas de evasão e repetência incidiam sobre mais de 30% dos alunos [...]” dos anos iniciais (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 73)

Para o PROFIC, o governador do Estado indicou o ex-reitor da UNICAMP, Professor José Aristodemo Pinotti, na época, Secretário de Estado de Educação. Dispunha de um projeto de atendimento integral à criança, que foi desenvolvido até 1993.

No entender de Giovanni e Souza (1999, p. 72):

A inserção do Profic nas atividades da Secretaria foi, no mínimo, inusitada. Em 1986, no final do Governo Franco Montoro, ocorreu uma mudança no Secretariado. Indicado pelo governador, assumiu o professor José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que maturara um projeto de atendimento integral da criança e do adolescente, anteriormente à sua posse. Apoiado num pequeno grupo de educadores e técnicos, ao assumir, o novo Secretário já dispunha da primeira versão do projeto Profic.

O PROFIC oferecia atendimento no contraturno com o objetivo de propiciar mais conhecimento aos alunos. As prefeituras que desenvolveram o

¹⁶ Nilo Batista do PDT (1994) e de Marcello Alencar do PSDB (1994-1998).

programa receberam recursos financeiros através de convênios firmados com o governo.

Como assinala Guará (2006, p. 18):

O programa conjugava diferentes projetos voltados para a forma integral, com a particularidade de se utilizar parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizaes sociais locais, como uma estratégia de minimiza dos custos e aproveitamento dos recursos existentes (GUARÁ, 2006, p. 18).

Essa meno chama a ateno para o fato de esse programa optar por realizar parcerias com outros setores e de utilizar a estratégia de minimiza dos custos, o que significa a não construí de prédios específicos para a implementa da proposta. Isso o diferencia das experiências liberais anteriormente apresentadas, que são as da Escola Parque e dos CIEPs.

O PROFIC, indo além da funo de ensino, indicou adicionar a proteo como uma incumbência institucional paralela, sugerindo que:

Antes de mais nada,  necessário redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas  instruo em instituio também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não são o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe  confiada (SÃO PAULO, 1986, p. 73).

A indicao da proteo como uma incumbência da escola resultaria em garantir  criança segurança contra a violência, o desamparo, a fome, a doença e a pobreza. Nesse sentido, a escola passaria a assumir outras funes além do ensino.

Segundo Ferretti et al. (1991), a proposta do PROFIC consistia em atendimento a crianças no contra turno, na escola que aderisse ao programa. Destaca que, além de receberem alimentao, as crianças realizavam atividades artísticas, esportivas, de lazer, pr-profissionalizantes e de reforço escolar, o que fez com que os critérios de adesão dos alunos ao programa se restringissem ao nível socioeconmico e de desempenho escolar.

Paro et al. (1988) observa que a atuao do PROFIC consistiu no fornecimento de recursos e financiamento das experiências existentes, não interferindo diretamente na gestão e na forma de se realizarem as atividades financiadas.

Cita que o auxílio do programa foi dado por meio de recursos financeiros e recursos humanos. Os recursos humanos são formados por professores atuantes na rede estadual, afastados, para operarem na Secretaria de Educação do Estado, envolvendo-se nas atividades distribuídas pelo Departamento de Educação e Cultura do Município.

Ferreti et al. (1991) destacam que:

O PROFIC foi alvo de crítica por descaracterizar, no entender dos críticos, aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, transmitir o saber, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competem ou, ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuem para elevar a qualidade da educação (p. 11).

Percebe-se que, assim como o programa anterior (CIEP), esse programa também visava assistencialismo à clientela pobre e melhoria da qualidade do ensino. Convém ressaltar que era gestado sem levar em consideração as demandas dos professores, das escolas e da comunidade.

2.3.3 Educação integral no CAIC

Nos anos 90, o governo de Fernando Collor de Melo (1990/1992) “Como parte de suas políticas sociais [...] propôs-se a desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes [...]” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5). Com essas ações, o governo pretendia garantir melhor qualidade de vida a esta parcela da população.

De acordo com esses autores, o governo desejava minimizar a situação de extrema pobreza, de abandono, de trabalho infantil, das taxas de evasão e repetência.

Para reduzir esses efeitos negativos, foi proposto o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC). “Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

Foram criados vários CIACs por todo o país. “A meta definida foi a construção de cinco mil CIACs para atender a aproximadamente seis milhões de

crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas.” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Posteriormente, no governo de Itamar Franco (1992/1995), os CIACs foram transformados em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), e as suas diretrizes foram absorvidas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Conforme afirmam Amaral Sobrinho e Parente (1995):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas modificações em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas (p. 7).

Os CAICs passaram a ter como atribuições, de acordo com a Lei Federal nº 8.642/1993:

Art. 2º O Pronaica terá as seguintes áreas de atuação: I- mobilização para a participação comunitária; II- atenção integral à criança de 0 a 6 anos, III- ensino fundamental; IV- atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V- proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI- assistência às crianças portadoras de deficiência; VII- cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes, VIII- formação de profissionais especializados em atenção integral à crianças e adolescentes (BRASIL, 1993, n. p.).

De acordo com o artigo 2º dessa mesma lei, os CAICs tinham como característica o atendimento integral social para reduzir os efeitos da pobreza, promover o envolvimento da comunidade, o desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família, saúde e cuidados básicos e atividades esportivas.

Os centros criados não foram necessariamente de educação, perdendo seu caráter de tempo integral para a atenção integral (DEMO, 1997). Os altos custos inviabilizaram a continuidade dos CAICs.

O PRONAICA não foi capaz de superar os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes das periferias das cidades, devido ao fato de as unidades não possuírem estrutura física e material para resolverem o problema

da precariedade social, de os professores ficarem de fora da formulação da política e atuarem apenas na execução da política de governo.

Diante disso, Amaral Sobrinho e Parente (1995, p. 16) definem:

A superação dos problemas das crianças e dos adolescentes e de suas famílias extrapola a capacidade de atuação do programa. Esses estabelecimentos podem amenizar, em alguns aspectos, os problemas emergenciais das crianças e adolescentes que terão acesso a seus programas, sem, contudo, alterar essa realidade (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 16).

Esse programa foi apresentado como algo inovador, assim como outros¹⁷, na proposta e na forma como organizava o tempo e o espaço escolar. No entanto, também ficou restrito a um pequeno percentual de escolas e clientela. Em revisão bibliográfica apreendemos alguns percursos de educação integral desde as experiências anarquistas e integralistas, passando pelas abordagens de Anísio Teixeira até os anos 80 e 90 com as propostas dos CIEPs, PROFICs e CAICs.

Guará (2006), após fazer uma análise conceitual de educação integral no Brasil, entende que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o PROFIC, o CIEP, os CIACs e os CAICs, com a extensão da jornada escolar e implantação de um período integral nas escolas públicas, objetivavam proporcionar ao aluno:

[...] a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal (GUARÁ, 2006, p. 18).

Como destaca Guará (2006), críticas foram atribuídas a essas diversas experiências de educação integral e em tempo integral, tais como: a

¹⁷ Projeto de Educação Integrada em período integral, em Curitiba no Paraná. O projeto foi implantado pelo prefeito Roberto Requião do PMDB entre 1986 e 1988, na rede municipal de ensino. Essa gestão considerava “educação dever do Estado e um dos instrumentos sociais e políticos de relevante papel no processo de redemocratização do país”. (CURITIBA, 1986, p. 40). As 29 escolas que aderiram ao projeto e receberam uma estrutura anexa, passaram a ser chamadas de Escolas de Tempo Integral (ETIs). As ETIs foram consideradas uma inovação na educação como “um comprometimento político de seus educadores (CURITIBA, 1986, p. 28.).

falta de continuidade dos projetos por motivos políticos; a condição do atendimento nessas escolas; a falta de expansão dos projetos a todas as crianças; o papel assistencialista que a escola estaria assumindo em prejuízo da sua intenção educativa e o problema da baixa assiduidade das crianças.

Em síntese, o quadro 3 apresenta os percursos das concepções liberais de educação integral que aqui foram apresentados.

Quadro 3 – Concepções de Educação Integral: concepção liberal – percursos teóricos.

Concepções liberais de educação integral no Brasil	Papel da Educação	Educação Integral
Anísio Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação das funções da escola. - Formação de letras, hábito e de convivência. - Transformação social. - Descentralização administrativa. - Capacitação dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não faz uso do termo educação integral (Defende o horário integral). - Educação escolar ampliada como direito à educação pública. - Gratuita, laica, obrigatória e de qualidade que desenvolvesse as potencialidades dos alunos. - Atividades de estudo, trabalho, vida social, recreação e jogos.
Centros Integrados de Educação Pública CIEPs (Darcy Ribeiro)	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver os problemas sociais e os déficits do ensino (evasão, repetência e baixo rendimento). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de tempo integral. - Respeitar o direito das crianças. - Superação dos obstáculos (pobreza e doenças) mediante programas de alimentação, médico odontológicos e subsídios aos pais. - Escola de dois períodos: um direcionado à base nacional comum e outro à parte diversificada com oficinas.
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	<ul style="list-style-type: none"> - Corrigir problemas de evasão e repetência. - Melhoria da qualidade do ensino. - Assistencialismo à clientela pobre 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover atendimento no contra turno propiciando mais conhecimentos aos alunos. - Recursos financeiros e humanos. - Alimentação, atividades artísticas, esportivas, lazer e reforço escolar.
Centros Ligados ao	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir os efeitos da pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perde caráter de tempo

Apoio da Criança (CIACs) / Centros de Atenção		integral.
Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)	- Reduzir os efeitos da pobreza.	- Caráter de assistência integral. - Saúde, cuidados básicos e atividades esportivas.

Fonte: Base de dados da pesquisa.

2.4 Concepção libertadora de educação integral

Em meados do século XX, mais precisamente por volta do final da década de 50, início da década de 1960, o educador Paulo Freire¹⁸ idealizou uma educação para as classes sociais oprimidas e excluídas, com o objetivo de desenvolver uma conscientização dessa população para a emancipação social, cultural e política.

Paulo Freire teve muita preocupação com relação aos *deficits* quantitativos e qualitativos da educação brasileira nesse período, pois para ele, os dados eram alarmantes e poderiam prejudicar o desenvolvimento da democracia no país. Havia grande número “[...] de crianças em idade escolar, sem escola, aproximadamente 4.000.000 e o de analfabetos, a partir da faixa etária de 14 anos, 16.000.000” (FREIRE, 2002b, p. 109).

Na educação, Paulo Freire, busca a libertação dos oprimidos. Sua concepção de educação libertadora apresenta uma possibilidade da constituição de um projeto educativo dialógico e transformador, como um outro caminho a ser percorrido na ação educativa. Educação libertadora, no sentido *freireano*, é aquela que é capaz de nos fazer entender a complexidade das relações de poder

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire (1921 — 1997) Educador e filósofo brasileiro, criou um método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países. Em 1969, Paulo Freire lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Viajou por vários países do Terceiro Mundo dando consultoria educacional. Em 1980, com a anistia, retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Foi professor da UNICAMP e da PUC- SP. Foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa de diversas universidades, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. Publicou diversos livros, entre eles, “Educação Como Prática da Liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1968) “Cartas à Guiné-Bissau” (1975), “Pedagogia da Esperança” (1992), “À Sombra Desta Mangueira” (1995) e “Pedagogia da Autonomia” (1997). Disponível em: <https://www.ebiografia.com/paulo_freire/>. Acesso em: 09 mar. 2017.

que permeiam as relações sociais e nos torna aptos a ousar para a transformação da sociedade.

A educação idealizada por Freire (2002a) corresponde a uma educação em que as pessoas juntas vão desvelando a realidade, atuando num processo de diálogo, práxis e liberdade. Essa visão de educação permite ao sujeito construir o conhecimento a partir da sua realidade. É uma prática desmistificadora que tem como princípio: a pessoa, a historicidade, o diálogo, a conscientização e a realidade em que a pessoa vive. Uma educação que possibilita um processo de mudança por meio de um método ativo.

Freire (2002b, p. 114) estava, “[...] assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições da realidade”. Desejava transformar a sociedade dominadora em uma sociedade igualitária, onde se faz cultura e se constrói história através do diálogo, da conscientização e emancipação das massas populares.

Paulo Freire buscou instaurar, pelo diálogo e pela comunicação, uma nova relação humana onde a população tivesse uma consciência crítica do mundo em que vive. É no fluxo da fala que se pode educar, pois o homem foi criado para se comunicar com os outros. O diálogo, segundo Freire (1983, p. 29), corresponde ao “[...] encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. É elemento essencial na educação para a mudança e transformação. O diálogo tem como concepção a educação libertadora. Nessa concepção, os conteúdos trabalhados são problematizados através de temas geradores.

No entender de Freire (1983):

[...] na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos (p. 57).

No seu entender, se não houver o diálogo na educação, o que ocupará o lugar do diálogo é a passividade, a domesticação e o assistencialismo. Para ele, o diálogo é capaz de provocar a revolução. E assim argumenta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 109).

Aqui vemos que, quando há diálogo, implicitamente, há a conquista do mundo e não a conquista de uns sobre os outros. Há respeito e participação no processo de libertação. Dessa forma, pela reflexão e ação, os sujeitos conseguem superar a situação opressora, injusta, domesticadora, manipuladora e antidialógica em que vivem.

Para Freire (1980, p. 26), a conscientização tem um significado profundo na educação libertadora. Para ele significa:

[...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A conscientização descrita denota homens e mulheres transformando a realidade ao refletirem e agirem diante do contexto social pois, na medida em que assumem suas condições sociais, superam o estado de ingenuidade, refazem sua história e transformam a sociedade.

Freire (2014, p. 80) busca uma educação problematizadora e não uma educação “[...] em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Na prática depositante:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Essa constatação do autor evidencia a força mantenedora das convenções sociais para a formação das mentalidades adaptadas. Corresponde a uma dominação ideológica para a subordinação intelectual expressada na aceitação.

Torna-se uma educação que preconiza a seleção. A única experiência de educação que o educando tem se dá exclusivamente de forma comunicada, exposta pelo educador.

Para Freire (2014), só uma educação libertadora poderia fazer surgir o homem autônomo, autêntico e democrático.

A democracia, pra Freire (2002b), é uma construção histórico-social que requer consciência crítica e se produz pela educação libertadora. Para o autor, a educação não é a única responsável pela transformação social. Faz-se necessária a consciência crítica da realidade, significa agir e superar a expropriação do saber e desenvolver um homem novo, uma mulher nova para uma nova mentalidade democrática.

Desta forma:

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (FREIRE, 2003, p. 86).

Em outros termos, o autor expressa o desejo de uma educação que leve em consideração os anseios e os problemas da comunidade. Em que, com a ajuda mútua, o sujeito constrói, reconstrói, inventa, reinventa para intervir na realidade. Nessa perspectiva, a educação das crianças, jovens e adultos deve estimular a formação de hábitos para a vida, para a investigação, para a pesquisa e para o trabalho coletivo. Hábitos intensamente ligados à criatividade e à criticidade para o fazer e o pensar certo.

Passando pelo pensamento *freireano* de educação, Henz (2012) traz excertos que apontam as contribuições de Paulo Freire sobre os possíveis caminhos de educação integral. Henz (2012) agrupou-as em cinco dimensões:

a- Dimensão ético-política: implica na tomada de consciência do papel político-pedagógico do professor na percepção da intencionalidade da ação educativa, a fim de buscar a superação da dominação, do silêncio, da

subalternidade e da obediência para alcançar a escola humanizada pela cidadania, pela ação dialógica;

b- Dimensão técnico-científica: os conteúdos científicos devem ser vividos, desvelados, recriados e não apenas transmitidos. Devem ser tomados sempre como ponto de partida do que já é conhecido, vivido. Implica a compreensão, a intervenção e a transformação do mundo.

c- Dimensão epistemológica: a construção de novos conhecimentos se dá na pluralidade das inter-relações entre educandos e educadores. Dessa forma novos conhecimentos passam a ter significado por intermédio do questionamento, da ousadia, da coragem, da crítica, da indignação, da autonomia e do diálogo problematizador;

d- Dimensão estético-afetiva: trata-se de uma educação que capta o mundo por meio das emoções, dos sentimentos, do diálogo, da sensibilidade, da admiração, do espanto, da curiosidade, da responsabilidade, da participação e da afetividade, ou seja, do conhecer o mundo com o corpo inteiro.

e- Dimensão pedagógica: pelo diálogo e pela problematização, educadores e educandos vão desvelando a realidade e a própria existência humana. É responsabilidade do educador a condução do processo de ensino-aprendizagem caminhando ao lado do educando, refletindo, desafiando, cuidando para que ele mesmo possa desenvolver suas habilidades e sensibilidades que se tornam imperiosas na compreensão de suas próprias complexidades humanas. Gostando de ser gente e reconhecendo ser capaz de ser sempre mais.

Essas cinco dimensões, proporcionadas numa relação dialógica entre os sujeitos, fundamentam um novo desenho de educação. Um desenho que redimensiona o tempo e o espaço numa proposta educativa integrada, onde, a escola, um lugar de aprendizagem, considere um tempo e um espaço de pessoas e de relações.

Trouxemos a concepção libertadora, pela sua importância como visão desafiadora e orientadora de uma prática dialógica humanista e revolucionária. Concepção fomentadora para o pensar, na promoção da organização do pensamento reflexivo de cada sujeito. Essa prática educativa pode ser considerada como um dos possíveis caminhos a contribuir de forma significativa com a educação integral, por assumir “[...] o ser humano como um ente que vai

se constituindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama complexa de múltiplas dimensões” (HENZ, 2012, p. 83.).

Para a educação integral em nosso país, a concepção de educação de Paulo Freire tem muita importância na medida em que ela reconhece o sujeito humano, sua cultura, seus valores, suas memórias e seus saberes. Combina necessidade com conscientização. Articula o conhecimento com a realidade, na busca da transformação da sociedade. Cria projetos a partir de temas geradores, nos quais o foco principal é o coletivo numa perspectiva de rotina e cotidiano escolar inovadores.

Trata-se de desenvolvimento do sujeito na sua totalidade. É uma concepção de educação integral na medida em habilita-o para a emancipação e para a cidadania.

O quadro a seguir apresenta a síntese da concepção libertadora de educação.

Quadro 4 – Concepções de Educação Integral: concepção libertadora.

Concepção libertadora de educação integral	Papel da Educação	Educação Integral
Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> - Combate à exclusão. - Práticas de cidadania. - Diálogo, práxis e liberdade. - Conscientização. - Ação – reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação formal e não formal. - Desenvolver o sujeito na sua totalidade.

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Cada uma das propostas de educação integral aqui exposta definiu a escola de acordo com sua visão de educação, com seus símbolos e valores para dar conta de muitas questões e perspectivas da vida e do mundo.

As experiências libertária, liberal, libertadora e, até mesmo, a experiência autoritária de educação, repercutem no cenário educacional brasileiro e proporcionam pesquisas e produções acadêmicas sobre o tema da educação integral¹⁹.

¹⁹ Percentual das produções acadêmicas- teses e dissertações- sobre educação integral no período de 2005-2015: No Brasil, 71% e em Minas Gerais, 29%. Disponível em: <https://prezi.com/cg34ajpi_jwf/uma-decada-de-producoes-academicas-em-educacao-integral-em/>. Acesso em: 15 mar. 2017.

A partir do estudo das concepções de educação integral apresentadas nesta seção, consideramos como pontos fortes de cada uma das concepções: a corrente libertária anarquista via na educação integral o meio de transformação social e de superação do domínio capitalista. A educação integral, na concepção integralista, objetivava o disciplinamento dos indivíduos e a ordem social. A concepção liberal concebia a escola como instrumento de desenvolvimento social e de progresso.

Em relação às experiências educacionais liberais anteriormente desenvolvidas e também mencionadas, consideramos como pontos contraditórios: A) os custos para a implantação das propostas de educação integral como um dos motivos da não expansão deles; B) as propostas de educação integral implantadas não demonstraram mudanças significativas no sistema escolar brasileiro, mas não podemos desconsiderar o valor dessas propostas no esforço para a democratização e valorização de conteúdos não curriculares; C) imprescindível salientar que focaram problemas sociais que extrapolam as competências das escolas.

A concepção libertadora de Paulo Freire pressupôs a educação carregada de ação e reflexão. Estimulou um movimento de mudança da educação e da sociedade a partir do diálogo, da problematização e da consciência crítica que o sujeito adquire de si e do outro.

Articulando os processos escolares, pronunciando outras políticas educacionais, o Governo Federal brasileiro traz como estratégia de política educacional, a partir de 2007, o Programa Mais Educação, sobre o que trataremos a seguir.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NO ESTADO DE MINAS GERAIS

As ideias de educação integral foram tratadas por várias proposições de educação. Na sessão anterior, foram apresentadas as propostas libertárias do século XIX, bem como as propostas liberais que do início a meados do século XX, permearam a educação brasileira.

Essas propostas, cada qual com suas características, foram concebidas e implementadas no século passado, na tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, mesmo sem um consenso quanto à sua aplicabilidade e resultados, tiveram o propósito de oferecer às crianças e jovens brasileiros uma educação que fosse a mais completa possível.

Aqui, propomos buscar compreensão sobre as políticas educacionais atuais, com seus marcos legais para a construção de uma educação de qualidade, através da proposição da educação integral. Para tal, serão explanadas duas perspectivas de política pública de educação integral. A primeira, diz respeito à proposta de educação integral do Programa Mais Educação do Governo Federal. A segunda se refere à educação integral no Estado de Minas Gerais.

Apesar de existirem no Brasil políticas públicas com marcos legais, que visam assegurar direitos educacionais previstos em lei desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), as propostas educacionais brasileiras vêm sendo planejadas e implantadas, a partir dos anos 90, com a influência de políticas educacionais das organizações internacionais, o que suscita novas configurações na sua estruturação e organização.

Dessa forma, tem-se intensificado a relação educacional entre o global e o local, e a escola se apresenta como lugar estratégico nessa tarefa. Assim, as propostas de educação passam a ser inseridas num contexto mais amplo.

Como afirma Libâneo (2016):

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos (p.40).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em Jomtien, Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), propôs reformas educacionais nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Nessa conferência foi aprovado o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O documento traz, em seu artigo 1º, os instrumentos fundamentais para a aprendizagem como: “[...] a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo a solução de problemas [...] conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p.3).

Esse documento propõe instituir uma escola para todos²⁰, reafirmando a educação como direito de todos, assegurando que a educação é capaz de fazer do mundo lugar melhor e mais seguro, com a colaboração internacional. Recomenda, ainda, que para uma educação de qualidade, em todas as instâncias – federal, estadual e municipal –, deve-se manter relação e articulação com:

[...] as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p.7).

O referido documento evidencia que se faz necessário um ajuste político ratificado por reformas na política educacional, com a adoção de alianças e de medidas que proporcionem educação para todos.

Esse, juntamente com outros documentos da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, são posições que ora se apresentam distintas, ora complementares, como observaremos através da ponderação de Gadotti (2000):

A UNESCO destacou a diversidade e as minorias [...]. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. [...]. O UNICEF

²⁰ Estudos relacionados a esse tema entre outros: TORRES, 1996, 2001; DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; MACHADO, 2000; GADOTTI, 2000; ALTMANN, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MARTINEZ BOOM, 2004; LAVAL, 2004; ANTUNES, 2004; FALLEIROS, 2005; ALGEBAILLE, 2009; NÓVOA, 2009).

ênfatiou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. [...] o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianç as. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realç ou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados (p. 28-29).

Pelo exposto, nos resultados da Conferência de Jomtien, ficou demonstrada a preocupação dos órgãos internacionais em diversos aspectos, sendo alguns deles em relação ao acesso,   permanência, à qualidade, diversidade, equidade e gerenciamento da educação. Nesse sentido, para Gadotti (1991) a Conferência traz um novo enfoque para a educação básica:

A alfabetização deixa de ser a principal preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo, para os esforç os se concentrarem na universalização da educação básica, encarando-se a alfabetização como parte da educação básica (p.1).

Nota-se, no trecho citado, que os esforç os devem voltar-se para o bem-estar geral das populações menos favorecidas. E a alfabetização passa a ser parte e não mais a principal ação para a aprendizagem. O foco torna-se a melhoria da qualidade de vida dessa população, subordinando a educação ao mercado de trabalho.

Torres (1994) destaca que:

Os documentos da Tailândia aceitam leituras muito diversas (em virtude de seu nível de generalidade, de falta de contexto, da simplificação dos postulados, da ambiguidade e imprecisão conceituais, do caráter abrangente da proposta e do encobrimento do conflito e da contradição etc.) A partir deles pode-se derivar tanto uma revolução educativa quanto simplesmente algumas modificações superficiais e parciais (p. 109).

Entendemos, a partir do que a autora sinaliza, que o avanço da educação básica está atrelado a um ajuste político confirmado por reformas na política educacional, essa, vinculada à economia, comércio, trabalho, emprego e saúde. Nessa perspectiva, a reforma tanto pode-se configurar como uma educação para o desenvolvimento humano, como para o desenvolvimento do capital.

Segundo Libâneo (2016), o Banco Mundial, com o objetivo de aliviar a pobreza, tem orientado a institucionalização de políticas de acolhimento e proteção social nas escolas brasileiras. Essas políticas, ao serem proclamadas, passam a retirar da escola seu lugar de formação social e científica, ou seja, a escola perde seu lugar de “[...] conhecimento escolar significativo.” (p. 41).

Na consideração de Carnoy (2002), as políticas educacionais das organizações internacionais para os países em desenvolvimento exercem “[...] profundo impacto sobre as economias regional e nacional que, por sua vez, afetam a capacidade de crescimento econômico, os recursos disponíveis, as necessidades do emprego e o papel do Estado” (p.7).

No Brasil, as decisões assumidas na Conferência visaram metas e compromissos que se configuraram no planejamento de políticas públicas direcionadas à organização da educação.

Saraiva (2006, p. 28-29) define política pública como:

Um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

A partir dessa interpretação do autor, verificamos que a política pública define, redefine e prioriza determinadas ações para questões que demandam maior atenção, interesse e mobilização. Ela necessita manter ou modificar o equilíbrio social e resulta de negociação, interesse e confronto.

Ainda, segundo Saraiva (2006), a política pública possui quatro características: institucional – elaborada ou decidida por autoridade formal –; decisória – conjunto-sequência de decisões –; comportamental – implica ação ou inação, fazer ou não fazer –; e causal – os produtos de ações têm efeito na política. Nessa perspectiva, o autor acrescenta que as fases, normalmente consideradas em matéria de política pública, quais sejam, agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação, necessitam de acertado grau de especificação na América Latina (SARAIVA, 2006). O autor assim apresenta as fases:

- 1 - Agenda: inclusão de determinadas necessidades na lista de prioridades da agenda do setor público;
- 2 - Elaboração: identificação e delimitação do problema e possíveis alternativas para a solução;
- 3 - Formulação: seleção da alternativa considerada mais conveniente;
- 4 - Implementação: colocar em prática a política pública;
- 5 - Execução: ações destinadas a atingir os objetivos propostos;
- 6 - Acompanhamento: supervisão das ações executadas;
- 7 - Avaliação: mensuração e análise dos efeitos produzidos na sociedade (SARAIVA, 2006, p. 33-35).

Na fase de implementação, existem fatores que podem dificultar a implementação da política pública. De acordo com Villanueva (1996), nenhuma política pública é neutra, mas emerge da luta das classes da sociedade a que servirá, num jogo de forças entre grupos com interesses próprios. No seu entender: "A implementação das políticas abarca aquelas ações efetuadas por indivíduos (ou grupos) públicos e privados, com vistas à realização de objetivos previamente decididos" (VILLANUEVA, 1996, p. 99).

Na demanda da implementação de políticas públicas averigua-se que a autonomia do governo brasileiro para tal torna-se relativa, porquanto se implanta no conjunto social e no processo político. Uma política não é simplesmente uma deliberação, mas um conjunto de atos.

Para Libâneo (2016):

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (p.44).

Percebemos nessa afirmativa a relação entre educação e desenvolvimento econômico para a mundialização do capital, tendo como recomendação prover as necessidades básicas dos mais pobres.

Nessa perspectiva, a política pública de educação firmada pelo governo brasileiro é a educação integral, que passa a vigorar com o aumento da jornada e ampliação do espaço escolar.

Falar sobre educação integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009a p. 18).

Em relação aos tempos escolares, segundo Tommasi, Warde e Haddad (1996), o modo de organização temporal da escola, passa a cumprir um papel importante para a melhoria na qualidade da educação nos tempos atuais de globalização, na medida em que deve passar a ser espaço de formação e não apenas de informação, pois há uma alteração das condições, das possibilidades e dos significados do espaço e tempo.

Sobre a questão dos espaços escolares, os autores afirmam que o espaço carrega resquícios das condições e das relações sociais, tais como: linguagens, signos e símbolos que vão sendo aproveitados e modificados nas relações instituídas. O tempo insere-se na ordem do simbólico, pois a forma como notamos o tempo hoje está acoplada às necessidades e às relações sociais.

O fator tempo tem sido motivo de discórdia na estruturação escolar, por sua submissão ao interesse meramente econômico em detrimento do desenvolvimento humano integral. Não basta permanecer mais tempo na escola, se não ocorrer mudança no tipo de educação (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996).

De acordo com Gouveia (2006), o espaço é qualquer lugar, seja no campo ou na cidade, onde se encontra a matéria de interesse cognitivo. O espaço é potencializador da aprendizagem e produz ambiência educativa. E o tempo é determinado pelo sujeito e pelo objeto de conhecimento nesse processo.

Podemos constatar também que o tempo integral surgiu do compromisso pelo direito de mais educação, assumido em diversas propostas sobre o assunto. Assim sendo, não se pode perder o valor político dessa proposta para o avanço da educação.

No Brasil, a primeira grande mudança educacional pode ser observada no direito à educação, traduzido pela Constituição Federal de 1988, sob a influência dos ideais pedagógicos, a partir do ano de 1930, e de reivindicações

dos movimentos sociais e de educadores contemporâneos.

O texto da Lei, em seu artigo 6º, não menciona a educação integral, mas coloca a educação como o primeiro direito na lista dos direitos sociais. Já no Art. 205, o papel da educação integral é evidenciado ao ser desta forma descrito:

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

Segundo o artigo publicado na Carta Magna, o pleno desenvolvimento da pessoa nos permite interpretar a formação global do indivíduo, denotando o entendimento de educação integral.

No Art. 227 assim identificamos:

Artigo 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Neste artigo observamos ideais do pleno desenvolvimento do indivíduo sob a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

As premissas essenciais da educação incluídas no artigo 206 definem, para a melhoria da qualidade da educação, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - Garantia de padrão de qualidade”; [...] (BRASIL, 1988).

Encontramos nesses princípios, ideais identificados nas forças sociais e difundidos por vários educadores anteriormente citados, preocupados com uma educação de qualidade e com uma gestão democrática.

De acordo com Moll (2012):

As sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em experiências locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul,

reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (p.130).

No artigo 214 é proposta a criação do Plano Nacional de Educação para o aumento do padrão de qualidade do sistema educacional brasileiro. O plano deve ter articulação com as ações do poder público. A integração de ambos deve erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover a formação humanística, científica e tecnológica.

Esses deveres também são encontrados em outras legislações. Uma delas é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), que reitera as premissas da Constituição Federal ao compreender as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e ao enfatizar a proteção integral.

O Estatuto assim define:

Artigo 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 11).

Esse documento dedica-se ao atendimento das necessidades da criança e do adolescente e, assim sendo, todos os seus direitos sociais devem ser considerados. Nesse sentido, Guará (2006) evidencia que a educação deve ser conjugada com a proteção social:

O movimento de inclusão de todas as crianças no mundo do conhecimento supõe, sobretudo, que o educador compreenda que qualquer criança é um ser em desenvolvimento e que articule ajuda para promover esse desenvolvimento, dispondo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos (GUARÁ, 2006, p. 20).

Esta citação corrobora o fato de que, para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, estes devem ser afastados de toda a forma de risco social. E cabe ao educador promover não só o desenvolvimento das capacidades, mas também das aptidões dos alunos.

As legislações citadas anteriormente são essenciais à ampliação e desenvolvimento da educação de modo a atender toda a população. No entanto, ainda não proporcionaram condição de eliminar as desigualdades e prover a qualidade, deixando de atender plenamente a todas as crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/1996, também traz a composição de educação apresentada num sentido mais amplo.

A Lei sinaliza que a educação pode ocorrer em outros locais que não sejam especificamente os escolares, ou seja, contempla outros espaços como sendo espaços formativos. Integra espaços formais e não formais de aprendizagem.

Em relação à educação integral, embora a LDB não a mencione, o termo integral pode ser nela encontrado. A Lei sinaliza o tempo integral, na sessão destinada ao ensino fundamental, em seu Art. 34:

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

O artigo nos apresenta um aspecto essencial: a ampliação da jornada, ou seja, o tempo integral para a construção de uma educação integral que contribua para o desenvolvimento de todas as capacidades dos educandos. No entanto, essa ampliação, ou não, da jornada escolar, a critério dos sistemas de ensino, segundo Assis (2016), aponta um fator complicador:

Se o mínimo de quatro horas deve ser progressivamente ampliado, então nada do que seja diferente disso deve ocorrer; mas se ao mesmo tempo há uma exceção para formas alternativas de organização autorizadas pela lei e essas alternativas estão baseadas nas liberdades dos entes federados na forma da lei e dos sistemas da educação básica a interesse dos processos de aprendizagem, então o mínimo de quatro horas poderá continuar existindo (ASSIS, 2016, p. 22).

Tal fator expressa três posições: a primeira é que a LDB não trata da educação integral e sim do tempo integral; quanto à segunda, se o tempo integral não for implementado, não haverá punição; a terceira é que o tempo

integral poderá ter tempo limitado, caso não haja interesse dos Estados e Municípios em continuar aderindo a essa proposição.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação 2001, que encerrou sua vigência em 2010, localizamos a referência à elevação do nível de escolaridade como opção de diminuir as desigualdades sociais e aumentar os ensejos de aprendizagem.

Já para a próxima década de 2014-2024, a referência do Novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 é:

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).

Por essa meta, percebemos que o PNE, até o fim da sua vigência, não prevê como meta o atendimento a cem por cento dos alunos da educação básica no tempo integral, desfavorecendo boa parte da população em idade escolar.

Cavaliere (2014, p. 1207) argumenta que, nessa condição, o tempo integral torna-se “[...] um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros [...]”, afastando a educação em tempo integral da condição de direito universal.

A Lei Nº 11.494, de 20 de julho de 2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em substituição à Lei 9.424 de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em seu artigo 10 trata da distribuição adequada dos recursos, levando em consideração o ensino em tempo integral. Assim dispõe:

Art. 10: A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: [...] § 3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASILa, 2007).

Observamos, nessa determinação legal, que houve uma grande inovação no ensino ao ser instituído mecanismo de financiamento da educação básica.

No mesmo ano de 2007, o governo brasileiro instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²¹, que objetiva a melhoria da qualidade do ensino por meio da articulação de políticas de âmbito federal, estadual e municipal. Esse plano investe na colaboração entre os entes federados e comunidade; na promoção e na melhoria do processo educacional com a implantação de uma escola de tempo integral.

Como política de âmbito federal para a elevação da qualidade do ensino, apresentamos a seguir a abordagem da educação integral no Programa Mais Educação e, posteriormente, focaremos a educação integral na política de âmbito estadual em Minas Gerais.

3.1 Educação Integral no Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, como estratégia do Governo Federal para a consolidação da educação integral no Brasil, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na interpretação de Moll (2012), o Programa Mais Educação:

É proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (p.131).

Esse Programa foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEAD), Secretaria de Educação Básica (SEB), pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE).

A educação integral no Programa Mais Educação:

²¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24/04/2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. O plano prevê várias ações para a melhoria da educação brasileira. Para maiores informações acessar: <www.portal.mec.gov.br/component/content/article?id=176:apresentacao>.

Constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009b, p. 1).

Os primeiros documentos da Série Mais Educação produzidos pelo MEC, e disponibilizada via *web*, são os Cadernos Mais Educação²², e seu conteúdo está assim distribuído:

1º Caderno: Programa Mais Educação constituído pelos marcos legais, as temáticas de educação integral, a estrutura organizacional, a operacionalização do programa e projetos e a gestão intersetorial.

2º Caderno: Educação Integral que expõe experiências de educação integral, às quais se ajustam o Programa.

3º Caderno: Rede de saberes propostos para professores e diretores de escolas. Indica caminhos para a elaboração da proposta pedagógica de Educação Integral.

Consideramos que os documentos da Série Mais Educação ampliam igualmente as funções dos professores. Como nos alerta Algebaile (2009), a política de educação integral vem conferindo aos professores tarefas que antes não executavam. “Esse conjunto de elementos desafia-os a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (p. 17).

O Mais Educação (BRASIL, 2009a) detalha a ampliação de tempos, de espaços e de oportunidades de aprendizagem, partilhando o trabalho de educar com outros atores, profissionais e outras áreas, sob a coordenação da escola e dos professores. Visa a promoção de atividades socioeducativas para crianças, adolescentes e jovens com a finalidade de atendimento integral.

Para Cavaliere (2014, p. 1209), a Educação Integral no Mais Educação, que se estrutura por meio de atividades complementares ao turno regular, oferecidas por outras instâncias que não exclusivamente a escola:

²² Programa Mais Educação: Passo a passo (BRASIL, 2009); Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009); Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada (BRASIL, 2011) e Cadernos Pedagógicos – Territórios educativos para a educação integral (BRASIL, s.d).

“[...] em tese sob a coordenação desta – dentro ou fora das suas dependências e por agentes voluntários, para além dos professores” (p.1209), traz mudanças significativas à concepção de Educação Integral.

Reforça a característica da escola de espaço comunitário que deve firmar parcerias externas, visando a melhoria da infraestrutura e dos projetos socioculturais, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades (CAVALIERE, 2014, p. 1210).

A formação integral no Mais Educação é apresentada como atividade realizada no contraturno, integrada e intercalada, como veremos no artigo 1º da Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007:

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

Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007b, p. 2).

Já com o Decreto Lei Nº 7.083, de 27 de janeiro 2010, a educação integral é promovida com a ampliação do tempo de permanência dos educandos na escola, com duração igual ou superior a sete horas diárias de atividades dentro da escola, bem como em outros espaços educacionais.

Art. 1º § 2º: A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação, investigação científica, cultura e esportes, artes e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos da saúde, promoção da saúde e alimentação saudável, entre outros.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar de acordo com a disponibilidade da escola ou fora dela sob orientação

pedagógica da escola, mediante o uso de equipamentos públicos e do estabelecimento de parceria com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Fazem parte do Mais Educação (BRASIL, 2009c) as escolas que possuem baixo índice no IDEB, que estão localizadas em capitais, regiões metropolitanas, grandes cidades e em territórios apontados como de vulnerabilidade social.

Segundo Adorno (2001), o conceito de vulnerabilidade envolve:

A ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa [...] uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais (p.12).

Percebemos nessa interpretação de vulnerabilidade um conjunto de elementos expressos na condição de vida pessoal, de convivência social e institucional. Ou seja, esses vários planos devem tratá-la com indissociabilidade. A vulnerabilidade está ligada à justiça, saúde, educação, inserção social, informação e serviços dos programas sociais.

A Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007 considera que o aluno em risco social não se desenvolve plenamente. Por esse motivo, há a necessidade de atuações socioassistenciais, para que ele consiga sair da sua condição de vulnerabilidade social. Assim sendo, este seria beneficiado pela política de educação integral. Na medida em que articula:

[...] Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009a, p. 25).

Para tal, recomenda-se adotar como critérios para definição do público alvo da Educação Integral (BRASIL, 2009d):

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- Estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- Estudantes em defasagem série/idade;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (p. 13).

Isto posto, caracterizam-se no Programa Mais Educação os alunos em vulnerabilidade social, que são aqueles em distorção idade-ano, na condição de evasão e/ou repetência, beneficiários do Programa Bolsa Família, que sofrem abuso, violência e/ou trabalho infantil e com baixo rendimento escolar.

Para a proteção social, de violação dos direitos sociais, melhoria da aprendizagem e permanência na escola, o Mais Educação conta com a articulação entre diversos Ministérios, como: da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente. Bem como da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.

É um Programa de ação intersetorial²³ entre as políticas públicas educacionais e sociais, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais. A política de territórios educativos está colocada na agenda pública no âmbito do Programa Mais Educação, assim explicitada:

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

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

V. o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010a, p. 1-2).

²³ A intersetorialidade é o eixo estruturador do Programa e articula diversas políticas setoriais: o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional da Juventude.

O Programa Mais Educação, em relação às demais propostas de educação integral que surgiram anteriormente, amplia suas ações ao trazer a intersetorialidade, considerando os demais setores públicos e setores da sociedade como parceiros da escola.

No entender de Moll (2012), “[...] baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais.” (p.142).

Ao longo do século XX, as experiências de educação integral foram experiências isoladas. E ainda que neste século alguns Estados e Municípios ofertem a educação integral por iniciativa própria, este Programa surge como uma proposta de ressignificação da educação, tornando-se uma política nacional de Educação em tempo integral, “[...] buscando múltiplas possibilidades educativas [...]” (MOLL, 2012, p. 142), na tentativa de dinamizar as relações entre escola, comunidade, agentes culturais e políticas educacionais.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009a p. 28).

Esse ponto de vista da educação em tempo integral, expresso no Mais Educação, implica uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, equilíbrio entre atividades de teor científico e lúdico e redirecionamento de ações. Essa nova dinâmica, que se apresenta de maneira interdisciplinar, depende de que seja superada a fragmentação de disciplina e conteúdos escolares para obter êxito.

O currículo do Programa Mais Educação é organizado por macrocampos de atividades: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital, Prevenção e Promoção à Saúde, Comunicação e uso de Mídias, Iniciação à Investigação da Ciências da Natureza e Educação Econômica. As escolas contempladas com o

Programa podem escolher três dos dez macrocampos²⁴ e até seis atividades por meio do seu Plano de Atendimento.

Moll (2012, p. 133) interpreta que, “[...] os macrocampos surgem como aportes curriculares significativos na ampliação e na reorganização cotidiana do tempo escolar”.

No ano de 2016, pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação. Esse programa visa:

A ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2016a, p. 3).

Nessa nova versão percebemos uma ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para o atendimento de acordo com os indicadores educacionais dos resultados das avaliações sistêmicas, para o alcance das metas estabelecidas pelo MEC para a melhoria da aprendizagem.

As diretrizes do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a, p. 3-4) são:

- I - A integração do Programa à política educacional da rede de ensino e às atividades do projeto político pedagógico da escola;
- II - O atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais;
- III - A pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;
- IV - O monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

No Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016b, p. 6), “[...] as escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias”.

²⁴ 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>.

De acordo com o programa, a partir de 2017 mais duas atividades de Acompanhamento Pedagógico foram incorporadas, Língua Portuguesa e Matemática. As escolas que ofertarem 5 horas semanais deverão ter as duas atividades com 2h 30 min de duração; as que oferecerem 15 horas semanais deverão ofertar as atividades de Acompanhamento Pedagógico com 4 horas de duração.

Para as demais horas restantes podem ser escolhidas atividades a serem trabalhadas de acordo com a opção da escola. Essas atividades estão disponibilizadas no sistema PDDE Interativo²⁵. O número de participantes de cada turma passa a ser de, no mínimo, vinte alunos e no máximo de trinta.

As turmas de vinte alunos devem realizar atividades de Língua Portuguesa e Matemática. E as turmas com trinta alunos poderão incluir as demais atividades.

No primeiro momento do Programa Mais Educação, nos parece que pretende abranger toda a educação como uma proposta de enfrentamento da vulnerabilidade, da desigualdade, buscando a melhoria da aprendizagem no âmbito brasileiro.

Porém, no entender de Cavaliere (2014):

A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contraturno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira (p.1212).

Para a autora, essa proposta não provê uma educação de qualidade, não atende todos os alunos que dela necessitam e passa a ser desvalorizada por não oferecer de fato uma educação integral.

No segundo momento o programa, com a denominação de Novo Mais Educação, ao mencionar o número de alunos por turma como condição para lhes oferecer apenas Língua Portuguesa e Matemática ou mais atividades,

²⁵ Ferramenta interativa criada pelo Ministério da Educação para apoio à gestão escolar, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas e cadastradas no Censo Escolar. Visa contribuir no processo de construção coletiva entre as escolas e equipes dos programas que integram o sistema educacional brasileiro. Para saber mais, acesse: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>>.

provê um atendimento diferenciado entre os que deve atender com equidade, o que descaracteriza a educação de tempo integral como uma proposta que deve: “[...] por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.” (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

A autora adverte que “[...] o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar [...]” (p. 1213).

E complementa destacando três elementos essenciais à educação integral:

Ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Recomenda, ainda, cautela em relação ao currículo. Defende que o currículo corresponda ao interesse universal.

Observamos que alguns critérios estabelecidos tanto no primeiro momento do programa quanto no segundo, para atender aos alunos atribuem à escola, além da condição de educar, a função de proteger o educando. De acordo com essa compreensão, a escola passa a manter seu caráter assistencialista, o que pode fazer com que haja redução das políticas sociais, uma vez que migram para as escolas tarefas que competem a outros órgãos do Estado.

Algebaile (2009) salienta que:

Em geral são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a disseminação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo (p. 27).

Vale salientar ainda que, ao mesmo tempo em que a proposta de Educação Integral, ligada à garantia de direito ao desenvolvimento integral, à alimentação, proteção, saúde, lazer, cultura, se insere como uma proposta de nível nacional quanto à universalização, qualidade, equidade e aprendizagem, coloca-se também como uma proposta que atende às orientações dos órgãos

internacionais na reorganização da política educacional brasileira, cujas especificações se encontram nas legislações vigentes e incidem, de forma geral, sobre a educação.

É indispensável o diálogo constante entre os elaboradores e executores – gestores e professores – para o avanço da educação integral no Brasil.

Deve haver, não apenas ampliação dos tempos e espaços, mas também investimento público para a reestruturação destes espaços, para a aquisição de equipamentos, bem como formação contínua dos profissionais.

Devem ser consideradas as especificidades locais e regionais, assegurada a valorização e carreira dos profissionais da educação e estimulado o entendimento de que é apenas pela organização de turno e contraturno que se busca a universalização da educação integral.

3.2 Educação Integral no Estado de Minas Gerais

Ao iniciarmos o tratamento da educação integral no Estado de Minas Gerais, faremos uma referência a uma política de âmbito municipal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem relevância essa menção pela legitimidade da política autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEEMG), pois a reconhecemos como mais uma proposta fundamentada no direito à educação. A política trouxe uma nova concepção de educação que contempla a formação integral do educando.

Trata-se de uma proposta de renovação pedagógica ocorrida nas escolas públicas municipais da capital mineira, na tentativa de rompimento com a escola tradicional, denominada de Escola Plural²⁶ e implantada no período de 1993 a 1996.

A Escola Plural anseia pela melhoria da aprendizagem, diminuição da evasão e repetência e permanência dos estudantes nas escolas. Traz uma nova

²⁶ A proposta da Escola Plural foi coordenada e orientada pelo Professor Dr. Miguel Gonzáles Arroyo, professor Titular Emérito na Faculdade de Educação da UFMG. A proposta teve a participação das equipes pedagógicas do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação das nove Administrações Regionais de Belo Horizonte. Alguns estudos sobre a Escola Plural podem ser encontrados em Angela Imaculada L. Dalben (1998), Cláudia Caldeira Soares (2000, 2014) e Juarez Melgaço Valadares (2008).

proposta curricular incorporando atividades artísticas, literárias, culturais e outras, A proposta buscava uma concepção de educação mais ampla, inclusiva e democrática. Apresenta uma nova organização dos tempos e espaços escolares, ou seja, mais tempo para aprender e espaços para experiências variadas. A Escola plural coloca o aluno no centro do processo educacional.

Nessa perspectiva, Dalben (2000, p. 59), argumenta que:

Ao centrar-se nos sujeitos, o processo de ensino passa a considerar os alunos como pessoas em processo de desenvolvimento e crescimento e não como alunos depositários de conteúdo. Considera também que nem todos assimilam igualmente e com os mesmos sentidos e significados esses conteúdos escolares. As experiências de cada um são os filtros de resignificação desse conhecimento, o referencial a ser considerado para que se estabeleça o vínculo educativo, amplo e vital.

Por essa estrutura pretendida podemos compreender que a escola Plural reivindica não só o sujeito no centro da aprendizagem, como o sujeito de direitos. É uma Escola ousada na forma de sua implantação por considerar fundamental a organização dos tempos para superar as dificuldades de aprendizagem nas escolas da rede municipal.

A proposta institui a organização da escola em ciclos. O 1º é o Ciclo da Infância. Envolve alunos de seis a nove anos de idade. O 2º Ciclo é caracterizado como o Ciclo da Pré-Adolescência, abrangendo alunos de nove a doze anos de idade. E o 3º Ciclo, da Adolescência, incluindo alunos de doze a quatorze anos de idade.

Pretendemos que toda a Rede Escolar assuma que o tempo de escola deverá ser um tempo de socialização-formação, no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação-socialização. Rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem, etc. (BRASIL, 1994, p.21).

A estrutura de ciclos ordena o tempo de formação, afastando os métodos e as técnicas tradicionais. O tempo de formação passa a ser o tempo da infância, da puberdade e da adolescência. A formação se dá de forma dinâmica e contínua e o aluno é considerado um ser em fase de desenvolvimento. Dessa maneira, a Escola Plural passa a valorizar os saberes e valores que são válidos para a construção da identidade de cada um deles (DALBEN, 2000).

Verificamos que o conhecimento do aluno, nessa nova estrutura educativa, passa a ser construído durante as vivências em seu cotidiano para uma educação diversificada, bem como para o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada ciclo de aprendizagem. Pode-se afirmar que:

A estrutura que pretendemos se articula em uma nova concepção do tempo de educação. Não serão os conteúdos o eixo vertebrador da organização dos graus, das séries, grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo vertebrador. Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços submetem-se a um objetivo central mais plural: a formação e vivência sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. (BRASIL, 1994, p. 26)

A Escola Plural visa novas formas de agir, novos saberes para uma nova cultura, que necessita possibilitar uma educação com outra concepção curricular, fundamentada em ciclos. Para isso é necessário repensar o currículo desenvolvido pela organização escolar.

Para Arroyo (2000), a escola necessita de uma reflexão sobre uma nova tomada de consciência profissional e nova forma curricular para que a nova estrutura escolar não seja afetada. O educador deve, então, trabalhar a partir de uma nova visão de mundo para o alcance dos novos objetivos educacionais.

É importante mencionar que a Escola Plural teve vários pontos positivos: a participação direta dos alunos de forma que cada aluno construísse um conhecimento significativo, o afastamento do modelo compartimentado em disciplinas e os professores tendo a oportunidade de trabalhar com uma nova metodologia. Esses pontos ocasionaram a melhoria da qualidade da educação da escola pública de Belo Horizonte.

Mesmo assim, a Escola Plural não conseguiu realizar as mudanças requeridas. Houve críticas, muitos profissionais da educação que não participaram do processo de discussão resistiram. Uma das críticas apontadas foi a de não haver mais reprovação. Pais de alunos e políticos também criticaram a proposta por haver a interpretação de que não haveria mais reprovação. Para eles seria estabelecida a progressão automática, o que poderia prejudicar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Barreto e Mitrullis (2001) consideram que é difícil para os professores lidarem com a não reprovação dos alunos, pois lhes traria a sensação de perda do controle em sala de aula e do poder que tinham sobre a conjuntura de ensino.

Para Dalben (2000), haveria necessidade de preparar os pais e a comunidade para que compreendessem a nova proposta de ciclos. E acrescenta:

Não basta a apresentação de linhas gerais direcionadas, como já foi proposto nos cadernos da Escola Plural. A ausência de tais parâmetros tem dificultado a organização do processo de ensino, a articulação coletiva do trabalho entre ciclos e os processos de avaliação. Tem favorecido, inclusive, o retorno a uma perspectiva seriada, porque os professores têm utilizado os materiais disponíveis no mercado e todos eles fundamentado no modelo seriado (DALBEN, 2000, p. 118).

Na busca pela igualdade e pela democracia observamos que a Escola Plural indicou propostas pedagógicas diferenciadas com o intuito de garantir aprendizagens significativas que respeitem a diversidade e a pluralidade. Ambicionou acabar com a exclusão, a discriminação e a hierarquização das instituições escolares.

No entanto, como ressaltado na citação anterior, havia uma dependência dos professores cristalizada na forma de transmissão e de acumulação do conhecimento segmentado em série. Não estavam habituados a um tempo contínuo de formação. Teriam que romper com a forma tradicional conteudista. Por não se sentirem preparados para a ruptura, isso ocasionou o entendimento equivocado de perda de autoridade sobre o processo de ensino. Como política de âmbito estadual para a ascensão da educação integral, a SEE/MG tem permeado, a partir do ano de 2005, um conjunto de políticas públicas de ampliação da jornada educativa, proporcionando experiências pedagógicas, culturais e esportivas.

Em 2005, a SEE/MG implantou o Projeto Aluno de Tempo Integral, componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa²⁷, com a finalidade de atender às necessidades educacionais dos educandos das escolas estaduais, visando o avanço de seu desempenho escolar e o acréscimo de seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com alargamento do período de atendimento pela escola.

A proposta de Aluno de Tempo Integral surgiu na gestão do governador de Minas Gerais, Aécio Neves da Cunha, que assumiu o governo

²⁷ O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, destinado aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para o apoio às comunidades escolares, localizadas em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, por meio da realização de atividades viabilizadoras da ampliação da cidadania. Disponível em <www.educacao.mg.org.br>. Acesso em 13/04/2017.

por dois mandatos consecutivos. Iniciou em 1º de janeiro de 2003 e terminou em 31 de março de 2010. Esse projeto surgiu no âmbito de Choque de Gestão²⁸.

A estratégia Aluno de Tempo Integral foi utilizada pela SEE/MG para tornar as escolas estaduais de Minas Gerais, gradualmente, organizadas para acolher alunos de tempo integral.

Em 2006, essa proposta ganha amplitude e, das 3623 escolas estaduais mineiras, 171 escolas de quatorze municípios e região metropolitana atenderam a 19,9 mil alunos do ensino fundamental no contraturno, no mesmo espaço escolar ou em outros espaços sociais cedidos por parceiros. Em 2008, o Projeto deixa de ser restrito aos integrantes do Escola Viva e Comunidade Ativa. O foco passa a ser a aprendizagem e o atendimento aos alunos do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais.

À luz da LDBEN e com base na experiência do “Projeto Aluno de Tempo Integral”, desenvolvido em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e Uberaba, localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, está sendo proposto às escolas da Rede Estadual, o Projeto Escola de Tempo Integral, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora (MINAS GERAIS, 2009, p. 7, grifo do autor).

Em 2009, a Escola de Tempo Integral torna-se uma das principais ações do governo do Estado e um dos projetos estruturadores do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)²⁹.

O PMDI é um documento que contém estratégias de longo prazo para o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, e tem como finalidade obter

²⁸ O Choque de Gestão visava à redução de despesas, a reorganização e modernização do aparato institucional do Estado, implementando novos modelos de gestão. O “Choque de Gestão” propôs um envolvimento de todos os órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos do Estado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_A%C3%A9cio_Neves_no_governo_de_Min%C3%AAs_Gerais>. Acesso em: 13/04/2017.

²⁹ O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) é o plano de longo prazo, construído para um horizonte de 20 anos, sendo responsável pelo estabelecimento das diretrizes que balizarão a formulação dos demais instrumentos de planejamento. A visão de futuro do PMDI de “Tornar Minas o Melhor Estado para se Viver”, manteve-se desde a primeira versão do PMDI 2003-2020. Este conceito de melhor lugar para se viver incorpora quatro atributos fundamentais, sendo eles: prosperidade, qualidade de vida, cidadania e sustentabilidade. MINAS GERAIS. Relatório de pesquisa. Planejamento e Gestão governamental na Esfera Estadual: uma análise comparativa dos processos, dos conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs: Estado de Minas Gerais: IPEA – Plano Plurianual 2012-2015.

resultados, por meio de projetos estruturadores, objetivando “Tornar Minas Gerais o Melhor Estado para se Viver”³⁰.

Essa expressão, contida no PMDI, instituído a partir da Constituição Mineira de 1989, tinha como objetivo representar a visão de futuro estabelecida para 20 anos, período pretendido para a realização de 11 áreas de resultados e de mais dois pilares, de qualidade fiscal e qualidade e inovação em gestão pública.

As estratégias do PMDI eram operacionalizadas através do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)³¹, correspondiam ao Plano Plurianual (PPA), definido na Constituição Federal e na Constituição do Estado de Minas Gerais.

São ações que o governo visava integrar às propostas e determinações legais de âmbito nacional, como o disposto pela LDBN nº 9394/1996, que em seu Art. 34 prevê a perspectiva de Educação Integral em tempo integral:

[...] a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] §2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Em relação ao que o governo estadual preconiza como sendo seu plano de realizações de diretrizes, metas e objetivos da administração pública, destacando o setor da educação a Secretaria de Estado de Educação afirma que, em Minas Gerais:

³⁰ Para saber mais acesse:

<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/pmdi/2003/documentos/pmdi_2003_2020.pdf>.

³¹ O (PPAG) compreende um plano de médio prazo, mediante o qual se elabora as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública Estadual para os próximos quatro anos, envolvendo um conjunto de programas e ações direcionados para a concretização da visão de futuro, das diretrizes, objetivos e resultados estratégicos inscritos no PMDI, abarcando a alocação de todos os recursos orçamentários, seja em ações finalísticas, seja em ações de apoio administrativo, ou ainda naquelas que se destinam ao cumprimento de obrigações especiais (inativos, pensionistas, dívida pública interna e externa, transferências constitucionais a municípios, etc.) (MINAS GERAIS, 2007, p. 13).

O compromisso com a educação tem permeado o conjunto das políticas públicas. Simultaneamente à inclusão da criança na escola aos 6 anos, está sendo proposta a ampliação da jornada educativa, gradativamente, proporcionando aos alunos experiências pedagógicas, culturais e esportivas, sob a forma de iniciativas próprias das escolas, parcerias diversas e sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

Segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009), o Projeto Escola de Tempo Integral denominado com a sigla PROETI foi idealizado a partir das propostas liberais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ao contemplar a ampliação da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental. O PROETI tem como objetivo aprimorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, que exigem maior atenção do Sistema Educacional, expandindo a sua permanência na escola. A SEE/MG enseja que:

[...] o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI – crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

De acordo com o que está descrito, observamos que a SEE/MG deseja o progresso escolar dos alunos, oferecendo outras opções de aprendizagens diferenciadas para que os estudantes deem conta dos conteúdos curriculares. Essa proposta aloca a escola como o centro do processo de formação dos alunos.

Assim, na Escola de Tempo Integral, a ênfase incide:

No fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Como objetivos específicos para o PROETI, a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009, p. 8) propõe:

- Elevar a qualidade do ensino;
- Ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares;
- Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem;

- Reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extra turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências;
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

A metodologia do PROETI tem como proposta o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental em um turno, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada, e no contraturno a escola deve oferecer um projeto que viabilize e amplie as oportunidades de aprendizagem dos educandos, com o enriquecimento do Currículo Básico.

As atividades propostas devem enfatizar a alfabetização, o letramento, a matemática e o aumento de conhecimentos artísticos, socioculturais e esportivos, em consonância com o projeto pedagógico da escola e com a metodologia do Projeto.

Não se trata simplesmente de fazer aulas repetitivas, monótonas com saídas ou excursões sem cunho pedagógico. Trata-se de considerar excursões, atividades extra escola e aulas em sala de aula, como um todo, um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esse aprendizado se torna muito mais significativo (MINAS GERAIS, 2009, p. 8-9).

Na Escola de Tempo Integral, a qualidade da educação deve ser garantida com aulas criativas,

[...] seja no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno a oportunidades de constituir experiências ricas e significativas (MINAS GERAIS, 2009, p. 8).

No PROETI, o espaço passa a ser considerado como:

Um espaço que conviva com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade. [...]. Nesse sentido, deve contar com os espaços culturais, nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens. Visitas a ambientes como museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciência, unidades de conservação, parques, espaços como fábricas, laticínios, fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de

pesquisas, usinas de energia, oficina de artesanato e outros, poderão ser incorporados ao projeto como recursos que os educadores podem dispor para o desenvolvimento das atividades curriculares. Além dos novos espaços de integração com seu entorno, a escola pode reinventar seus próprios espaços, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes (MINAS GERAIS, 2009, p. 10).

Em Minas Gerais, o espaço no PROETI vai ao encontro da proposta do Mais Educação, pois o seu programa considera que a escola:

[...] por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009a, p. 34)

Compreendemos que essas duas políticas dão acentuada importância ao espaço, na medida em que ele passa a ser considerado um território dinâmico, comum, operador de novos processos de aprendizagem para além dos muros da escola.

Em relação ao tempo pedagógico da escola, o PROETI considera que:

Deve significar muito mais que a extensão do modelo que todos conhecem. Deve implicar em uma nova construção curricular, com base na integração como princípio de organização pedagógica da escola, na flexibilidade como dinâmica da produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade, como concepção para o trabalho pedagógico dos educadores (MINAS GERAIS, 2009, p. 10).

Em relação ao tempo, notamos que a política da SEE/MG, de ampliação do tempo, se dá também conforme a política do Mais Educação, no sentido de extrapolar o tempo dedicado aos conteúdos mínimos e de ampliar as oportunidades de aprendizagem a favor dos estudantes, por meio de uma formação curricular complementar. O tempo escolar no Mais Educação:

[...] assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 36).

Em relação à organização curricular, o Mais Educação contempla:

[...] não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. (BRASIL, 2009d, p. 21).

Diante o contexto do currículo no Mais Educação, ressaltamos a mesma conexão com a Escola de Tempo Integral de Minas Gerais. A lógica do currículo no PROETI exige da equipe pedagógica da escola a redefinição de ações que propiciem uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, balanceamento entre atividades de caráter científico e lúdico e reorganização de ações.

Essa nova dinâmica de trabalho necessita ter uma maneira mais interdisciplinar para a superação de fragmentação de disciplina e conteúdos escolares (MINAS GERAIS, 2009).

Moreira (1999) constata que:

O currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem. Conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo [...] (p.18).

Por essa afirmativa se percebe que o currículo deve proporcionar mudanças qualitativas no modo de ver, sentir e refletir sobre a escola que conhecemos e atuar nela de modo a que se torne uma escola melhor, com um novo enfoque, uma nova configuração, que propicie um olhar mais vasto e compreensivo sobre a educação.

O PROETI procura enfrentar a vulnerabilidade social, entendida neste contexto como violência, com a ajuda da comunidade. Prioriza a redução da evasão e repetência e a melhoria dos resultados das escolas nas avaliações sistêmicas, com a ajuda dos próprios docentes.

Com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem, as oficinas curriculares da Escola de Tempo Integral em Minas Gerais, elaboradas a partir do Caderno Escola de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2009, p. 11)

contemplam: “[...] - Atividades de Linguagem e Matemática; - Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras; - Atividades de Formação Social e Pessoal”.

As atividades promovidas foram organizadas seguindo determinadas atividades de alguns macrocampos do Mais Educação. O quadro a seguir apresenta a Matriz Curricular do PROETI.

Quadro 5 – Matriz curricular PROETI: oficinas curriculares.

Sugestão de Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Hora de Leitura - Experiências Matemática - Informática Educacional - Estudo Monitorado - Oficina da Redação - Jornalismo - Alfabetização
Sugestão de Oficinas Curriculares	Atividades Artísticas Esportivas e Motoras	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais - Dança - Música - Teatro - Conhecimento sobre o corpo - Esportes - Jogos - Lutas - Atividades rítmicas
Sugestão de Oficinas Curriculares	Atividades de Formação Social e Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Higiene e formação de hábitos - Empreendedorismo Social – Educação para o trânsito - Ética - Orientação Sexual - Cooperativismo - Educação para a Paz - Educação Ambiental - Educação Patrimonial

Fonte: Caderno Escola de tempo integral: sugestão matriz curricular (MINAS GERAIS, 2009, p. 11).

O quadro 6 apresenta a carga horária das atividades nas oficinas curriculares do PROETI:

Quadro 6 – Oficinas curriculares: carga horária de atividades.

Carga horária semanal: Módulos de 50 minutos		
5 aulas de Português	04:10	A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação Física.
5 aulas de Matemática	04:10	
3 aulas de Educação Física	02:30	

3 aulas de Artes	02:30	
4 aulas de Estudos Monitorados	03:20	
10 aulas de Formação Pessoal e Social	08:20	
Total	25:00	

Fonte: Caderno Escola de tempo integral (MINAS GERAIS, 2009, p. 12).

No Projeto Aluno de Tempo Integral, as oficinas foram desenvolvidas três vezes por semana, no contraturno escolar, e estavam a cargo deicineiros da própria comunidade. O Projeto Escola de Tempo Integral expande o atendimento dos alunos de três para cinco vezes na semana e estabelece que as atividades sejam executadas por professores Regentes de Turma – professor alfabetizador – e professores de Educação Física.

Já o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009d) abre espaço para o trabalho na educação integral, com a participação de:

[...] profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (p. 14).

Os docentes, para atuarem no PROETI, podem ser efetivos ou designados e têm como atribuições, segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009, p. 15):

- Desenvolver atividades de diagnóstico do desempenho do aluno.
- Participar dos cursos de capacitação promovidos pela SRE e SEE/MG.
- Elaborar plano de intervenção para o bimestre, visando eliminar dificuldades dos alunos.
- Apresentar relatório qualitativo dos resultados da aprendizagem ao final de cada bimestre.
- Trabalhar de forma conjunta com a escola.
- Fazer parceria com professores de outras áreas para trabalho colaborativo e articular-se com os professores do turno regular.

Na esfera regional, fica a cargo da Superintendência Regional de Ensino:

- Ser o elo de ligação entre a Esfera Central (SEE) e Esfera Local;
- Capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE no PROETI;
- Dar apoio pedagógico às escolas e capacitar os professores, pedagogos e diretores;
- Orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho;
- Monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática;
- Executar as ações do projeto sob a sua responsabilidade;
- Enviar dados para a SEE na periodicidade bimestral (MINAS GERAIS, 2009, p. 16).

No PROETI, as equipes escolares e comunidade devem:

[...] indicar um coordenador que se responsabilizará pela articulação dos responsáveis pela elaboração do Projeto. Sugere-se que o coordenador seja o especialista de educação, tendo em vista o conhecimento da realidade do ensino da escola e a natureza pedagógica de sua formação. No caso da impossibilidade deste profissional, poderá ser um professor (MINAS GERAIS, 2009, p. 16).

Com a renúncia do governador Aécio Neves da Cunha, em março de 2010, para a candidatura ao Senado, assumiu, até o final do mandato, o vice-governador Antonio Augusto Junho Anastasia que foi reeleito nas eleições de 2010 e cumpriu o mandato de 2010 a 2014. O novo governador deu continuidade à política da Escola de Tempo Integral do governo anterior.

Em 2010, a SEE/MG elaborou o Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral³², para ser usado pelos docentes como instrumento de guia e condução do trabalho. O Caderno de Boas Práticas está organizado e voltado para ampliar as aprendizagens dos alunos e para que a escola pública estadual alcance a excelência do ensino em Minas Gerais.

Com este caderno, a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2010, p. 1) “[...] apresenta boas práticas com enfoque pedagógico apontadas e implementadas por professores que alcançaram bons resultados na aprendizagem dos alunos”.

E também ressalta que:

- O conteúdo deste trabalho foi produzido a partir de relatos em que as atuais práticas dos professores foram debatidas, detalhadas e exemplificadas;

³² O Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral de Minas Gerais está disponível em: <[sreitaguba.educacao.mg.gov.br](http://sreitaguba.educacao.mg.gov.br/DIRE)>DIRE>.

- Este Caderno estará sempre aberto à complementação, a partir da experiência e contribuição de professores que obtenham sucesso por meio de outras práticas (MINAS GERAIS, 2010, p. 1).

O Caderno de Boas Práticas está distribuído em cinco eixos: Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento; Resolvendo Situações Problema; Desenvolvendo o Conhecimento e a Sensibilidade através da Arte; Aprendendo por meio de Jogos e Recreação e Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene. Vale aqui destacar que para cada eixo, o Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral traz uma série de tópicos de orientação metodológica – Boas Práticas e Ações Concretas, com o objetivo de contribuir, como um guia, no trabalho dos professores.

Em 2011, a educação integral, como política pública, passou a integrar o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG), através da Lei nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011. Segundo este Plano, que contém as diretrizes e metas para a educação no período de 2011 a 2020, determina no Art. 1º §1, que regulamenta as metas e as ações estratégicas do PDEMG, constantes no Anexo I, que compete à SEE/MG:

2.2.3 – Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando a oferta de tempo integral para 40%, (quarenta por cento) dos alunos do ensino fundamental, em até cinco anos e para 80%, (oitenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2011, anexo I).

A partir da Resolução nº 2.197 de 2012, no lugar da Escola de Tempo Integral, o Programa Estruturador Educação para Crescer estabelece como Projeto Estratégico, a Educação em Tempo Integral:

Composta por atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais, numa concepção de educação integral que proporcione ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético (MINAS GERAIS, 2012a, p. 1).

A Resolução nº 2.197/2012 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, e traz no Título VII, as diretrizes da Educação em Tempo Integral, a

serem seguidas pelas escolas da Rede Pública Estadual. As diretrizes são apresentadas nos seguintes Artigos:

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

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

Art.85. As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas (MINAS GERAIS, 2012a, p. 19).

A Resolução nº 2.197/2012 reafirma, assim, a dinâmica que nos é apresentada de ampliação da jornada escolar. E que tanto os profissionais da escola como os agentes, considerados corresponsáveis pela formação do aluno, podem contribuir para o desenvolvimento de atividades dentro e fora da escola, em consonância com o projeto pedagógico, na tentativa de melhorar a qualidade da educação com a coparticipação da escola, da comunidade e dos parceiros.

A Educação em tempo Integral mantém a sigla PROETI iniciando suas atividades em 2012 na totalidade das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Em 3.623 escolas, houve a participação de 1.526 escolas, atendendo a 106.365 alunos e com 3.706 professores envolvidos (MINAS GERAIS, 2012a). A estratégia da SEE/MG foi pensada para que as escolas, gradualmente, se tornassem escolas adequadas ao atendimento de alunos em tempo integral.

Em relação ao tempo de permanência do aluno na escola, o Projeto anterior – Escola de Tempo Integral –, visava permitir aos alunos passar mais tempo na escola, com novas oportunidades de aprendizagem. Já o Projeto Educação em Tempo Integral objetiva a formação de novas habilidades e conhecimentos, com atividades desenvolvidas pela escola e em parceria. Os parceiros são todos aqueles que puderem disponibilizar de tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço, e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade (MINAS GERAIS, 2012a). Dispõe a formação cidadã contemplando valores que contribuem para a

convivência democrática na sociedade, e também a melhoria dos resultados educacionais.

Nesse novo PROETI, “[...] a integralidade de saberes e experiências tem função compartilhada entre escola, parceiros e espaços educativos [...]” que podem ser museus, clubes, praças, bibliotecas, cinemas, quadras, etc. (MINAS GERAIS, 2012b, p. 6). Com isso, a escola deixa de ser o único local de aprendizagem, e por consequência a organização curricular necessita de ser enriquecida com metodologias inovadoras, fazendo presente a ludicidade.

As atividades deste PROETI devem ser concretizadas através de projetos ou oficinas que contam com a participação, interesse e envolvimento dos alunos, respeitando-se suas características individuais de aprendizagem.

Convém ressaltar que, como na versão anterior, o PROETI deve ser prioritariamente desenvolvido nas escolas onde os alunos se encontram em vulnerabilidade social. A SEEMG, assim caracteriza os alunos de maior vulnerabilidade:

- Em distorção idade-ano;
- Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência);
- Beneficiários do Programa Bolsa Família;
- Abuso, violência e trabalho infantil;
- Com baixo rendimento escolar (MINAS GERAIS, 2012b, p. 2).

O Projeto Educação em Tempo Integral iniciou com a carga horária de 4h10min diárias, ampliando posteriormente para 4h50min diárias. Os 40 minutos adicionais passaram a ser incluídos como horário de almoço.

As turmas devem ser organizadas prioritariamente com, no mínimo, 50 alunos, em duas turmas por turno. Em escolas pequenas é permitido, em caráter excepcional, o atendimento de 25 alunos por turno. Cada turma deve ter no mínimo 20 e no máximo 30 alunos por turma. Caso a escola tenha turma única, pode contratar um professor Regente de Turma. No caso da disciplina de Educação Física, havendo professor de educação física que possa ampliar a carga horária, pode ampliar 6 aulas. Para turma única não haverá contratação de professor Regente de Aula, ou seja, a escola não pode contratar professor de educação física (MINAS GERAIS, 2012c).

A distribuição da carga horária dos professores, tendo como base duas turmas, fica estabelecida como consta no quadro 7:

Quadro 7 – Distribuição de carga horária dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, duas turmas.

Carga horária dos professores, anos iniciais – duas turmas
<ul style="list-style-type: none"> - Professor regente de turma: 18h mais 2h de Exigência Curricular – EC convertida em hora relógio. - 5 módulos semanais com duas turmas – atividades recreativas ou Para Casa. O atendimento deve acontecer fora do espaço sala de aula – pátio, biblioteca, sala de vídeo, etc.; - 4 módulos semanais (mínimo) – atividades de acompanhamento pedagógico; - 5 módulos semanais – atividades conforme projeto pedagógico de tempo integral; - 40 minutos – 2 vezes por semana – atividades de formação pessoal e social durante o horário do almoço; <p>Professor regente de aulas: 18h mais 2h de Exigência Curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 módulos semanais – atividades esportivas; - 5 módulos semanais – atividades conforme projeto pedagógico de tempo integral; - 40 minutos – 3 vezes por semana – atividades de formação pessoal e social durante o horário do almoço.

Fonte: Ofício Circular 144/2012 Orientações Ampliação PROETI 2º semestre – adaptado.

Por turno, a cada duas turmas pode ser utilizado o trabalho de monitor ou de outros parceiros, que auxiliem os professores nas atividades, de acordo com a conveniência da escola. O trabalho de monitor, por meio do Programa Mais Educação, fica suspenso.

O quadro abaixo apresenta a distribuição da carga horária dos professores, tendo como base uma turma.

Quadro 8 – Distribuição de carga horária dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, turma única.

Carga horária dos professores, anos iniciais – turma única
<ul style="list-style-type: none"> - Professor regente de turma, anos iniciais: 18h mais 2h de Exigência Curricular. - 8 módulos semanais – atividades de acompanhamento pedagógico; - 10 módulos semanais – atividades conforme projeto pedagógico de tempo integral; - 8 módulos semanais – atividades de recreação.

Fonte: Ofício Circular 144/2012 Orientações Ampliação PROETI 2º semestre – adaptado.

Como critério para adesão ao Projeto Educação em Tempo Integral, a escola, juntamente com a comunidade, deve manifestar o desejo de implantar o

Projeto. Deve também reorganizar seus espaços e buscar outros na perspectiva de cidade educadora³³.

O movimento das cidades educadoras concebe que:

Todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades econômicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes (Pinto, 2001, p. 9).

Entendemos que, para esse Movimento, a cidade é *locus* de possibilidades de educação integral; é um influente agente educativo permanente. A Cidade Educadora é vista como a extensão do direito à educação, e o direito à Cidade Educadora é a garantia de justiça social, de igualdade e de equilíbrio territorial.

Para o PROETI da SEE/MG e para o Mais Educação, do Governo Federal, a qualidade da educação não se restringe somente ao espaço escolar e da sala de aula. Inclui outros espaços não escolares.

Busca, por essas experiências pedagógicas, indicar o papel central que a escola tem na construção de uma educação de qualidade.

Este é o diferencial da proposta de **Educação Integral** no Programa **Mais Educação**, e que não estava presente nos projetos de educação integral propostos, anteriormente, no Brasil: a integração da escola com a cidade, de dentro para fora e também de fora para dentro, da cidade para a escola. É um movimento circular onde a escola reencontra-se com ela mesma, sai-e-volta, recompondo seus espaços e tempos. E o movimento, de busca para fora, requalifica a volta para dentro (BRASIL, 2010b, p. 47, grifo do autor).

No entender de Machado (2004, p. 85):

A ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou

³³ A Cidade Educadora é vista como a extensão do direito à educação, e o direito à Cidade Educadora seria a garantia de justiça social, de igualdade e de equilíbrio territorial. Tem como embasamento a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), a Convenção Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal.

Nestes aspectos citados, compreendemos que a finalidade da Cidade Educadora é buscar a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos, expandindo o tempo de permanência do aluno na escola, em parceria com todos os segmentos sociais da cidade. E segundo a SEE/MG, para o desenvolvimento das atividades, a escola deve construir uma relação de respeito com seus parceiros numa ação de corresponsabilização. Nesse contexto, a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013a) salienta:

A educação não se restringe à escola. O desenvolvimento das atividades de educação integral deverá acontecer, sobretudo, por meio da gestão de parcerias envolvendo a escola e as famílias, o poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõem o território (p.17).

Dessa forma, cabe a cada escola mapear seu entorno para reconhecer diversas escolas – estaduais e municipais – que realizam atividades em jornada ampliada, para que juntas articulem e integrem ações comuns de educação integral.

Na medida em que a escola sozinha não é suficientemente capaz de dar conta da educação integral, segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013a), esta deve articular outras oportunidades de formação. As escolas, juntas, poderão gerenciar ações em rede objetivando:

Trabalho numa direção comum com planos de ações integrados; União de esforços para conquista de novos parceiros e para consolidação das parcerias estabelecidas; Fortalecimento e estímulo à criação de vínculos e relações comunitárias no bairro; Valorização e participação da família nas atividades promovidas no bairro; Criação de mostras, exposições, eventos culturais e esportivos (MINAS GERAIS, 2013a, p. 18).

Nesta configuração, as escolas devem realizar um trabalho em rede, com diversos parceiros numa gestão participativa, a partir do instante em que ela não é mais considerada o único espaço educativo.

Em 2012, o PROETI atendeu cerca de 120 mil alunos das 47 SRE, dos quais 5 mil destes em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. E 888 escolas mineiras passaram a fazer parte do Mais Educação.

Para a ressignificação do currículo do PROETI, de acordo com a Resolução 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012a), para o ano de 2013 estabeleceu-se um currículo capaz de integrar os distintos campos do conhecimento e as diferentes dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade. A composição curricular da Educação em Tempo Integral passou a ser determinada no Art. 86 da seguinte forma:

Art.86. A composição curricular da Educação em Tempo Integral deve ser organizada contemplando os seguintes campos de conhecimento: I- Acompanhamento Pedagógico. II- Cultura e Arte. III- Esporte e Lazer. IV- Cibercultura. V- Segurança Alimentar Nutricional. VI- Educação Socioambiental. VII- Direitos Humanos e Cidadania.
Parágrafo único: Os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos componentes curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio (MINAS GERAIS, 2012a, p. 19-20).

As atividades organizadas, de acordo com os campos de conhecimento, estão no quadro a seguir:

Quadro 9 – Organização de atividades de acordo com campos de conhecimento, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Campos de Conhecimento – Anos Iniciais/Finais	
Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento/Alfabetização - Matemática - História/Geografia - Línguas Estrangeiras
Cultura e Arte	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Visual - Teatro - Música - Dança
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> - Recreação - Lutas - Xadrez - Futebol, Vôlei, Handebol, Basquete, Tênis - Natação - Ginástica - Atletismo
Cibercultura (Comunicação, Cultura e Tecnologias)	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Tecnológica - Robótica Educacional - Fotografia - Rádio Escolar - Vídeo - Jornal Escolar
Segurança Alimentar Nutricional	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação e Nutrição

	- Promoção à saúde
Educação Socioambiental	- Horta Escolar - Educação para a Sustentabilidade - Educação Científica
Direitos Humanos e Cidadania	- Formação Cidadã - Direitos humanos na escola, na família, na sociedade

Fonte: Projeto estratégico Educação em Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2013a, p.14-15).

Em 2012, observamos uma maior aproximação da política da SEE/MG com a política do governo federal de educação integral em relação aos campos de conhecimento e critérios de participação no PROETI, em relação à participação de escolas estaduais no Programa Mais Educação e em relação aos territórios educativos.

Em 2013, pelo Ofício Circular nº 21/2013 (MINAS GERAIS, 2013b), e em 2014, com as Orientações Para Implantação Do Projeto Operacionalização - Jan/2014, a SEEMG continua tendo como prioridade no Projeto Educação em Tempo Integral, atender a alunos em situação de vulnerabilidade, já caracterizada por critérios descritos anteriormente, incluindo mais um deles, como consta no último item a seguir:

– Em distorção idade-ano; – Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); – Beneficiários do Programa Bolsa Família; – Abuso, violência e trabalho infantil; – Com baixo rendimento escolar; – Em Progressão Continuada (alunos de 6º ao 9º ano)³⁴ (MINAS GERAIS, 2013b, p. 2).

Como aponta Jeffrey (2006), para a melhoria das taxas de aprovação alguns governos estaduais introduziram a progressão continuada com a justificativa de garantir a educação e a inclusão social. No seu entendimento:

Assim, diante de um contexto educacional desigual, ainda marcado pela exclusão de uma parcela da população escolar, seja pela reprovação ou abandono, fato observado pelas taxas de rendimento,

³⁴ O PROETI acrescentou em 2013 os alunos em progressão parcial. A progressão parcial está na Resolução 2.197 de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências. Sobre progressão continuada: Freitas (2000 e 2002), Brito (2001), Silva (2002), Sousa (2003), Jeffrey (2006), e outros.

[...] as iniciativas de ciclos e progressão escolar foram adotadas por alguns governos, que encararam o desafio de superar estes problemas, procurando garantir a melhoria da qualidade de ensino e a equidade educacional (JEFFREY, 2006, p. 50).

Segunda a autora, os ciclos e a progressão continuada surgiram como medidas de combate à reprovação e à evasão nas redes estaduais de ensino com o intuito de proporcionar a “[...] inclusão de grupos desfavorecidos e a garantia de aprendizagem a todos os alunos.” (JEFFREY, 2006, p. 60).

Os alunos, em progressão continuada³⁵, são aqueles que estudam em regime não seriado e ficam em progressão parcial, ou seja, não conseguem o mínimo de pontos suficientes para serem aprovados, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses alunos prosseguem os estudos sem serem reprovados e devem, no ano seguinte, receber da escola um atendimento pedagógico diferenciado nas disciplinas em que não tiveram bons resultados, a fim de elevar o seu índice de aprendizagem. Em Minas Gerais o aluno pode ficar em progressão parcial em até três disciplinas.

Portanto, para atender às necessidades básicas de aprendizagem e para a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, os alunos em progressão continuada de 6º ao 9º ano, no Estado de Minas Gerais passam a ter o direito ao atendimento na educação integral.

A organização das turmas no PROETI passa a ser de 20 alunos se a escola formar uma única turma; e no limite de até 30 alunos, por turma que formar. Fica determinado que tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, a escola pode designar professor de educação física, caso não tenha o professor efetivo/efetivado³⁶. A escola deve, dentro do território educativo, utilizar diversos espaços e equipamentos públicos. A carga horária

³⁵ Estratégia pedagógica prevista na LDB 9394/1996, regulamentada pela SEE/MG, adotada para o ensino fundamental em escolas que têm o processo de escolarização organizado em ciclos, e que visa, observadas a normas do respectivo sistema de ensino previstas na LDB, contribuir com o processo de aprendizagem de alunos com desempenho escolar considerado insatisfatório, evitando a sua consequente reprovação através de apoio pedagógico pelo qual os alunos possam elevar os seus índices de aprendizagem (BRASIL, 1996, 2001; MINAS GERAIS, 2012).

³⁶ Consultar Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007, que efetivou 98 mil funcionários da educação do Estado de Minas Gerais sem concurso público. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>>; <lei100.educacao.mg.gov.br/>.

dos professores passa para 5 horas, conforme distribuição nos quadros a seguir:

Quadro 10 – PROETI, organização de turmas: carga horária dos professores 2013-2014.

Quadro de distribuição de turmas 2013-2014	
1 TURMA (1º ao 5º ano)	
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Educação Física CH (6)	- 4 módulos de atividades esportivas - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral
2 TURMAS (1º ao 5º ano)	
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Educação Física CH (12)	- 4 módulos de atividades esportivas (turma 1) - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral (turma 1) - 4 módulos de atividades esportivas (turma 2) - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral (turma 2)
3 TURMAS (1º ao 5º ano)	
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Regente de turma CH (16+4EC)	- 8 módulos de atividades de Acompanhamento Pedagógico* - 11 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral - 5 módulos no horário de almoço
1 Professor Educação Física	- 4 módulos de atividades esportivas (turma 1) - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação

CH (16 + 2EC)	Integral (turma 1) - 4 módulos de atividades esportivas (turma 2) - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral (turma 2) - 4 módulos de atividades esportivas (turma 3) - 2 módulos de outras atividades conforme Projeto de Educação Integral (turma 3)
----------------------	--

Fonte: Orientações para a implementação do Projeto: operacionalização Jan/2013 Jan/2014 (MINAS GERAIS, 2013c).

* Leia-se “Alfabetização, Letramento e Para Casa”.

O Acompanhamento Pedagógico obrigatório da proposta de educação integral de Minas Gerais insere-se na proposta do Mais Educação do governo federal. Trata-se de uma temática educativa que:

[...] envolvendo diferentes áreas de conhecimento, como **Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia**, busca auxiliar as escolas na organização pedagógica das atividades de Educação Integral, incentivando e fortalecendo os processos dialógicos para a reorganização do tempo e do espaço escolar e para a qualificação do Projeto Político-Pedagógico da escola (BRASIL, 2009e, p. 2, grifo do autor).

Partindo desta consideração, verificamos que o Acompanhamento Pedagógico é uma temática que busca integrar as diversas atividades do cotidiano escolar. Essa integração deve ser garantida por meio do diálogo e pela construção de um Projeto Político Pedagógico.

No Mais Educação:

Com vistas ao planejamento de ações para esse tema, deve-se começar problematizando o caráter apenas acessório ou alternativo que tem caracterizado as atividades desenvolvidas fora do turno regular ou da escola, assim como a ideia de *reforço* que acompanha especialmente as atividades das áreas de Língua Portuguesa e Matemática (MINAS GERAIS, 2009, p, 10).

Compreendemos, neste contexto, que o Acompanhamento Pedagógico não pode ser caracterizado como uma mera atividade de reforço escolar. Devem ser oferecidas aos alunos oportunidades de ampliação do conhecimento, por meio de experiências educacionais, dentro e fora do espaço escolar, dialogando com os conteúdos e as metodologias que respeitam o tempo de aprendizagem de cada um deles. O Acompanhamento Pedagógico não deve-se transformar um trabalho “[...] com mais do mesmo.” (MINAS GERAIS, 2009, p.10).

Em 2013, diversas escolas estaduais de Minas Gerais passaram a fazer parte do Programa Mais Educação, o que possibilitou recursos financeiros para dar continuidade ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, esportivas e artísticas nas escolas (MINAS GERAIS, 2013c).

Em 2014, a SEE/MG acrescentou que deveriam ser priorizadas as escolas estaduais indicadas pelo MEC para participarem do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2014: Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014b, p.17).

As escolas públicas estaduais de ensino fundamental do Estado de Minas Gerais, priorizadas pelo MEC, são as escolas que tiveram baixo rendimento no IDEB e necessitam aprimorar a sua gestão, atuando por um planejamento estratégico e participativo.

O MEC repassa recursos financeiros se dispondo a apoiar a efetivação de todo ou parte do planejamento da escola, através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). O PDE Escola é uma ferramenta de gestão para auxiliar a escola a identificar seus problemas. Com base na metodologia do PDE Escola foi desenvolvido o sistema Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo.

Desde 2012, o PDDE Interativo pode ser utilizado pelas escolas públicas de educação básica priorizadas que recebem recursos, bem como por todas as demais escolas públicas de educação básica que não recebem recursos do governo federal. Atualmente, é utilizado como uma plataforma de planejamento e gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). É um programa que visa dar assistência financeira a todas as escolas públicas de ensino fundamental das redes estaduais, municipais, do Distrito Federal e às escolas de educação especial sem fins lucrativos.

De acordo com a Resolução nº 14, de 9 de junho de 2014 (BRASIL, 2014c, p. 2) fica estabelecido no PME:

§ 1º Para os fins desta resolução, consideram-se macrocampos as áreas temáticas que agrupam atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos das unidades escolares beneficiárias dos repasses, definidos de acordo com os critérios de execução do Programa Mais Educação vigentes no ano do repasse.

§ 2º As atividades das escolas urbanas que aderirem ao Programa Mais Educação tanto para as que aderirem no presente exercício como para as que já participavam do Programa em ano(s) anterior(es), estarão distribuídas nos macrocampos Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer; e Promoção da Saúde.

§ 3º As escolas referidas no parágrafo anterior poderão escolher três ou quatro macrocampos, respeitada a obrigatoriedade de escolha do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e, tomando estes como referência deverão optar por quatro atividades para serem desenvolvidas com os alunos.

§ 4º As escolas urbanas que já participavam do Programa Mais Educação no exercício de 2012 poderão optar por uma quinta atividade, desde que a escolhida seja Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas integrante do macrocampo Esporte e Lazer.

Em abril de 2014, Antonio Augusto Junho Anastasia renunciou ao governo, passando o posto de governador para o então vice-governador Alberto Pinto Coelho, e se coloca à disposição para a candidatura a Senador.

Neste mesmo ano, de acordo com as orientações do Ofício nº 10/2014 (MINAS GERAIS, 2014), as escolas mineiras deveriam escolher trabalhar na Educação em Tempo Integral com o mínimo de 3 e máximo de 6 atividades, para que pudessem migrar os dados para o Censo Escolar.

Das atividades escolhidas, continuam sendo obrigatórias as oficinas de Acompanhamento Pedagógico e Esporte e Lazer, devendo as oficinas de cada campo serem coerentes com o proposto pelo Mais Educação.

Esporte e lazer está estabelecido como sendo um direito para o bem-estar de todo cidadão no artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

Artigo 227: É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional, nº 65 de 2010.).

Em seu artigo 217 “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um.” (BRASIL, 1988).

Atendendo ao disposto na Constituição, o Mais Educação traz o Esporte e lazer considerando que as ações propostas “[...] devem partir sempre do pressuposto de que as atividades esportivas propostas não visam, exclusivamente, ao rendimento atlético, mas sim, à valorização das diferentes formas de expressão.” (BRASIL, s.d., 18).

Desta forma, está expresso nessa proposta de educação integral que:

No Programa Mais Educação, o esporte e o lazer, como práticas sociais e de aprendizagem da cultura representam formas de educação que ocorrem em diferentes espaços e tempos dentro e fora da escola, envolvendo os saberes comunitários (habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, curas e rezas, expressões artísticas, calendário e narrativas locais, dentre outros) e os saberes escolares (a curiosidade, o questionamento, a observação, a descoberta, o jogar, o desafio, a experimentação, o debate, dentre outros) (BRASIL, s.d., p. 19).

Como determinação da SEE/MG, a escola deverá continuar contando com no mínimo 20 e no máximo 30 alunos em cada turma. A escola que obtiver menos que 20 alunos no tempo integral, somente poderá funcionar com autorização da Gerência Central (MINAS GERAIS, 2014).

Segundo a SEE/MG:

As escolas participantes do Programa Mais Educação receberão os recursos financeiros do Programa Mais Educação – PDDE, com complementação pelo PROETI. As escolas que não participam do Programa Mais Educação receberão recursos financeiros, na sua integralidade, pelo PROETI. Os recursos financeiros do PROETI só serão encaminhados às escolas, cujas turmas já tiverem sido aprovadas no SIMADE, pelas SRE's, após abertura do exercício financeiro 2014 (MINAS GERAIS, 2014, n. p.).

Em 2015, assumiu o governo de Minas Gerais, Fernando Damata Pimentel e, a partir desse ano, a SEE/MG iniciou a caminhada da Educação em Tempo Integral em direção à Educação Integral. A SEE/MG apontava que não seria necessário mais tempo, e sim ampliação de possibilidades educativas e mais qualidade com atividades significativas e diversas.

Ao deliberar sobre o termo Educação Integral, a SEE/MG explicita que a Educação Integral tem uma metodologia diferenciada da Educação em Tempo Integral. Considera que os termos são parecidos, porém possuem sentidos distintos e revelam concepções diversas, e a esse respeito assim se expressa:

[...] cabe distingui-las em linhas gerais. Costumamos dizer que: o que deve ser integral é a educação que aborda o sujeito em sua integralidade e não o tempo. Completando, ter uma jornada escolar ampliada não significa, necessariamente, fazer Educação Integral, pois a extensão do tempo pode servir apenas para repetir o mais do mesmo e assim, não oferecendo nenhuma atividade significativa e mais qualificada aos estudantes (MINAS GERAIS, 2015a, p. 1).

Nos documentos orientadores para o desenvolvimento da proposta, essa metodologia diferenciada é denominada oficina pedagógica. Considera oficina pedagógica:

[...] uma metodologia educativa voltada à criação de um espaço de ensino e aprendizagem, no qual a centralidade não se encontra no professor e nem na disciplina, mas sim nos estudantes e em suas vivências no cotidiano (MINAS GERAIS, 2015a, p. 1).

Percebemos que a SEE/MG, a partir do ano de 2015, não vem utilizando mais o termo oficinas curriculares, passando a usar oficina pedagógica apreendendo-o como uma nova metodologia de trabalho.

A SEE/MG (MINAS GERAIS, 2015a) busca com essa metodologia de oficinas pedagógicas que a aprendizagem se dê por meio da prática e no fazer coletivo, onde uns aprendem com os outros. Tanto os professores como os alunos, a partir da ação-reflexão-ação, reelaboram e constroem novos conhecimentos, marcados pela horizontalidade e participação. “Essa prática exige inovação, diálogo, organização, produção e proximidade com situações do cotidiano.” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 2).

Como referência para a construção da nova política de Educação Integral, a SEE/MG traz a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Mais Educação (PME).

De acordo com a Resolução nº 2.749/2015 (MINAS GERAIS, 2015b, p. 1-2), a SEE/MG nos seus artigos a seguir resolve:

Art. 1º. Autorizar o funcionamento das ações de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais para as escolas participantes do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), e as que atenderem às disposições desta Resolução. Parágrafo único. As escolas que desejarem iniciar e/ou ampliar o atendimento das ações de Educação Integral deverão encaminhar solicitação à Secretaria de Estado de Educação conforme documento orientador.

Art. 2º. As ações de Educação Integral deverão contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório); esporte e lazer;

memória; cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; educação em direitos humanos; promoção da saúde; educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; agroecologia e iniciação científica.

Art. 3º. As escolas que desenvolvem ações de Educação Integral podem ofertar de 7 (sete) a 10 (dez) horas diárias ou no mínimo 35 (trinta e cinco) horas semanais de atividades educativas diversificadas, ouvido o colegiado escolar.

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

Art. 5º. As ações de Educação Integral podem ser desenvolvidas por professores regentes de turmas ou de aulas, monitores ou agentes culturais, de acordo com as necessidades dos estudantes, a avaliação do colegiado escolar e as orientações do Programa Mais Educação.

Art. 6º. As escolas que atendem a 4 (quatro) ou mais turmas em tempo integral, poderão ter um professor comunitário/coordenador que será escolhido pela direção da escola e colegiado escolar, com perfil específico para a função, conforme documento orientador.

Art. 7º. Para cada 50 alunos atendidos, a escola poderá acrescentar um Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) no quantitativo da tabela, constante no item 2.1.10 do anexo III da Resolução da SEE/MG nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015, para atender à Educação Integral (MINAS GERAIS, 2015b, p. 1-2).

Com esta Resolução, a SEE/MG descentraliza recursos para todas as escolas de ensino fundamental que já aderiram ou não ao PME e que querem manter a Educação Integral. A proposta geral da Educação Integral em Minas Gerais passa a ser operacionalizada por meio do PDDE, do FNDE e pelo repasse de verbas complementares da SEE/MG. Já as oficinas a serem trabalhadas passam a ser organizadas conforme o Manual Operacional de Educação Integral do PME (BRASIL, 2014b). A SEE/MG determina a jornada escolar de no mínimo sete horas, assim como é no Mais Educação, e define que as atividades a serem ofertadas pelas escolas sigam os macrocampos do Manual Operacional do PME³⁷.

Dentre os diversos grupos de atividades, a escola poderá trabalhar com quatro macrocampos no mínimo e seis no máximo, mantendo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Esporte e Lazer

³⁷ O manual pode ser acessado na íntegra no seguinte link:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=dodownload&gid=15842&Itemid=>.

obrigatórios. A cada grupo de 50 alunos é permitida a contratação de um Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), como nos anos anteriores, porém sendo agora permitida a contratação de um professor comunitário/coordenador para atuar na Educação Integral em escolas com quatro ou mais turmas.

Estabelecendo a Educação Integral, aproximando-a mais ainda do Programa Mais Educação do Governo Federal, a SEE/MG pretendeu atender, no ano de 2015, a 150 mil estudantes.

Nessa nova etapa, a SEE/MG tem objetivado:

Construir de forma democrática e participativa uma Política de Educação Integral para todos os Estudantes Mineiros. Portanto, uma Educação que não seja assumida somente pelo Estado, mas, sobretudo, abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa. Uma educação de tempos e espaços ampliados com ofertas formativas diversificadas, garantindo o direito a uma educação pública de qualidade (MINAS GERAIS, 2015c, p. 5).

Diante do que foi declarado anteriormente, com o intuito de fortalecer as ações do MEC, a SEE/MG prevê que a formação dos educandos ultrapasse os muros da escola, que não seja assumida só pelo Estado, e que a ampliação da jornada seja desenvolvida com o apoio e participação da família e da comunidade.

A SEE/MG sugere a participação de 100 alunos por escola no Programa Mais Educação, exceto em escolas pequenas, e determina que cada turma seja composta por no mínimo 25 alunos. Sugere também a contribuição de agentes e instituições no processo educativo, com o mapeamento do território no qual a escola está inserida (MINAS GERAIS, 2015c).

Reafirmando os critérios do Programa Mais Educação, a SEE/MG recomenda que os alunos selecionados para participar da Educação Integral sejam:

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

- Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (MINAS GERAIS, 2015c p.16)

Acrescenta que os alunos que frequentam as Salas de Recursos³⁸ poderão participar das atividades da Educação Integral, desde que suas atividades na referida sala não sejam comprometidas. Estes alunos poderão ser acompanhados pelo Professor ou Professora de Apoio.

Para a implementação das ações da Educação Integral, o quadro de educadores fica composto pelos setores de direção, supervisão e demais profissionais da escola; professor(a) comunitário(a)/coordenador(a), professor(a) regente de aula, professor(a) regente de turma, para atuarem como orientador de estudos, agente cultural, auxiliar de serviços da educação básica e outros – estagiário, parceiros, voluntários (MINAS GERAIS, 2015c).

O(a) professor(a) comunitário(a)/coordenador(a), para atuar na Educação Integral deve ser escolhido pelos profissionais da escola e Colegiado Escolar. Deve organizar as ações da Educação Integral, realizar reuniões com pais, visitar espaços da comunidade, promover a interação entre o turno regular e o turno da Educação Integral, elaborar relatórios e atender às demandas da gestão e da SRE. Deve participar de cursos de capacitação, ser dinâmico e manter boas relações com toda a equipe da escola.

O especialista em educação – supervisor pedagógico – pode atuar como professor comunitário/coordenador, desde que seja designado com o cargo de Professor de Educação Básica (PEB) (MINAS GERAIS, 2015c).

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral do PME:

Cabe às secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas, denominado "Professor Comunitário", que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx) (BRASIL, 2014b, p. 22).

³⁸ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, Versão 3, 2014. Disponível em: <<http://ensinandoeaprendendoemsaladerecursos.blogspot.com.br/2016/02/mg>>.

De acordo com a Resolução SEE nº 2.741/2015 (MINAS GERAIS, 2015d), o(a) professor(a) comunitário(a)/coordenador(a), para trabalhar nas escolas estaduais de Minas Gerais, não estarão na docência de turma, portanto, terão a carga horária de 24 horas semanais. Se as quatro ou mais turmas de Educação Integral estiverem no mesmo turno, deverão cumprir a carga horária integralmente. Caso a escola tenha quatro ou mais turmas por turno, terá a carga horária estendida. Caso a escola tenha turmas de Educação Integral em turnos diferenciados, esse profissional deve ter um horário diferenciado para atender a todas as turmas.

Seguindo as orientações da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2015d), o(a) professor(a) regente de turma, para orientação de estudos nos anos iniciais, não deve utilizar a mesma metodologia de trabalho do ensino regular. Deve elaborar relatórios e participar de cursos de formação.

Deve ministrar as atividades de Orientação de estudos oferecidas diariamente, sempre composta por dois módulos de 50 minutos, que correspondem a 1 hora e 40 minutos, ocorrendo, portanto, dez módulos de 50 minutos por semana. O restante da carga horária deverá ser aproveitado para a realização de oficinas dos demais eixos formativos e para atender especificidades da Educação Integral, inclusive substituição eventual de professores de oficinas.

De acordo com as orientações da SEE/MG, caberá ao(à) professor(a) de Educação Física, habilitado(a), atuar nas atividades de Esporte e Lazer, podendo também atuar nas atividades dos demais eixos.

Para ministrar as oficinas, a Escola deverá contar com professor(a) monitor(a), proveniente das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

A escola poderá também contar com um agente cultural, conhecido da comunidade escolar, para desempenhar ações que possam contribuir com as atividades dos eixos formativos da Educação Integral, podendo até assumir alguma oficina. Esse agente pode ser um artista plástico, ator, dançarino, agricultor, nutricionista, dentista, entre outros (MINAS GERAIS, 2015d).

No quadro a seguir, apresenta-se a distribuição de carga horária por dia de atividade de Educação Integral:

Quadro 11 – Distribuição de carga horária por dia de atividade, turmas 1º ao 5º ano Ensino Fundamental.

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

Fonte: Documento Orientador das ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos (MINAS GERAIS, 2015c).

No ano de 2016, no governo mineiro passa a vigorar o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado³⁹ por meio da Lei 21.967 de 12/01/2016 (MINAS GERAIS, 2016a). O Plano é operacionalizado pelo Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG).

O PMDI objetivo crescimento econômico social e sustentável que diminuam as desigualdades regionais do Estado. Tendo Educação e Cultura como uma das bases de referência do Plano, a melhoria do ensino passa a ser tema prioritário na agenda política.

Ainda no ano de 2016, a SEE/MG, tendo também como referência a Meta 6 do PNE, descentralizou recursos para as escolas que não

³⁹ MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2016 a 2027. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/pm di/2015/documentos/pmdi_2015_vol_1.pdf>.

desenvolveram ações de Educação Integral em 2015 e para as que desejassem ampliar as ações da Educação Integral em 2016. O Objetivo dessa nova gestão é aproximar-se da meta do PNE até 2018.

A Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016, para o atendimento na Educação Integral no Mais Educação estabelece:

Art. 3º. As atividades a serem desenvolvidas, dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, pelas escolas beneficiárias, bem como o número de estudantes a serem atendidos deverão ser indicados pelas UEx⁴⁰ nos correspondentes Planos de Atendimento da Escola.

§ 1º. O Plano de Atendimento da Escola deverá contemplar, obrigatoriamente, atividade de Acompanhamento Pedagógico.

§ 2º. As UEx representativas das escolas beneficiárias deverão escolher 3 (três) atividades, além da atividade de que trata o § 1º.

§ 3º. As atividades selecionadas no Plano de Atendimento da Escola deverão compor a jornada escolar mínima de 35 (trinta e cinco) horas semanais, sendo que a atividade de que trata o § 1º deverá ter carga horária de 6 (seis) horas semanais.

§ 4º. O número de estudantes participantes informados no Plano de Atendimento da Escola será de no mínimo 20 (vinte) e no máximo o equivalente ao número de matrículas do ensino fundamental regular registrado no Censo Escolar do ano anterior ao da adesão ao programa.

§ 5º. As escolas atenderão prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias.

§ 6º. As turmas de acompanhamento pedagógico deverão ser compostas de até 20 (vinte) estudantes e as turmas das demais atividades deverão ser compostas de até 30 (trinta) estudantes.

Art. 4º. As atividades de educação em tempo integral serão coordenadas e desenvolvidas pelos seguintes atores: I - Professor Comunitário, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade e pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades que venham a ser requeridas por meio de sistema específico; II - Monitor, que será responsável pela realização das atividades previstas nos §§ 1º e 2º do art. 3º desta resolução (BRASIL, 2016c, p. 2-3).

O §1º do artigo 3º da referida Resolução nos chama a atenção ao observamos que Esporte e Lazer não está mais como uma oficina pedagógica obrigatória. Continua sendo obrigatória só a de Acompanhamento pedagógico.

A escola pode escolher trabalhar com a oficina Esporte e Lazer ou não. Percebemos aqui uma prioridade de atendimento voltada para os alunos com baixo desempenho escolar.

As atividades desenvolvidas na Educação Integral de Minas Gerais em 2016 fazem parte dos macrocampos do PME. Dentre os diversos grupos de

⁴⁰ Unidades Executivas (UEx).

atividades, a escola pode escolher no mínimo quatro e no máximo cinco macrocampos. Que são: Acompanhamento Pedagógico, obrigatório, Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica, da qual faz parte a Educação Financeira e Fiscal; Esporte e Lazer; Promoção da Saúde e Educação em Direitos Humanos.

A SEE/MG reportando-se ao conteúdo do Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014b), informa às escolas que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico:

[...] continua sendo obrigatório, agora com apenas a atividade Orientação de Estudos e Leituras que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras). A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelas Ações de Educação Integral. Essa atividade será realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente (MINAS GERAIS, 2016b, p. 2).

A orientação anteriormente mencionada se refere a todo o ensino fundamental de 1º ao 9º ano. O quadro de distribuição de carga horária, de 1º ao 5º ano, por dia de atividade de Educação Integral de 2016 da SEE/MG, continua sendo organizado com a mesma distribuição do quadro de 2015 apresentado anteriormente.

Em outubro de 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. A nova estratégia do MEC é melhorar em Língua Portuguesa e Matemática a aprendizagem de crianças e adolescentes do ensino fundamental em jornada ampliada, atendendo ao inciso I do Art. 32, o Art. 34 da LDB, bem como à Meta 7 do PNE.

Assim se define a finalidade do Novo Mais Educação, no artigo 2º da Portaria nº 1.144, de 10/10/2016:

- I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

- III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a, p. 2-3).

O Capítulo III da Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, que trata do Plano de Atendimento da escola no Novo Mais Educação dispõe:

Art 4º § 2º. As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

§ 3º. As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

§ 4º. O número de estudantes participantes informados no Plano de Atendimento da Escola será de no mínimo 20 (vinte) e no máximo o equivalente ao número de matrículas do ensino fundamental regular registrado no Censo Escolar do ano anterior ao da adesão ao Programa.

§ 5º. As escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias.

§ 6º. As turmas de Acompanhamento Pedagógico deverão ser compostas de até 20 (vinte) estudantes e as turmas das demais atividades deverão ser compostas de até 30 (trinta) estudantes (BRASIL, 2016b, p.2).

O Capítulo IV da Execução e monitoramento da referida Resolução delibera no Art. 5º:

Art. 5º. As atividades complementares nas escolas serão desenvolvidas pelos seguintes atores:

I - Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico- PPP da escola;

II - Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico previstas nos §§ 2º e 3º do art. 4º desta resolução;

III - Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola previstas no § 3º do art. 4º desta resolução (BRASIL, 2016b, p.3).

Podem participar do Programa Novo Mais Educação escolas que receberam recursos do PDDE entre 2014 e 2016, escolas que foram classificadas pelo INEP com baixo índice socioeconômico e escolas com baixo desempenho no IDEB.

O Programa Novo Mais Educação está sendo implantado em 2017, através do cumprimento do acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e da realização de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, estimulando a melhora do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Neste mesmo ano de 2017 a SEE/MG organiza a política de Educação Integral e Integrada, que:

Consiste na atuação conjunta e integrada de diversos Órgãos e Secretarias, estando a Secretaria de Estado de Educação – SEE à frente da mesma, com o intuito de garantir uma educação integral e de qualidade para todos os estudantes mineiros (MINAS GERAIS, 2017a, p. 1).

A SEE/MG traz, para a seleção dos alunos participantes da Educação Integral e Integrada, os seguintes critérios:

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- Estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família;
- Estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos;
- Estudantes em defasagem série/idade (MINAS GERAIS, 2017a, p. 10).

O Órgão estadual objetiva, seguindo a perspectiva do Programa Novo Mais Educação, ofertar conteúdos diversificados, integrados aos currículos básicos. As propostas de trabalho devem estar em consonância com a proposta pedagógica da escola, articuladas às demandas tanto dos alunos quanto da comunidade. O planejamento deve ser elaborado de forma coletiva.

Segundo o Documento Orientador – versão 3 da SEE/MG, a articulação das propostas dos educadores pode ocorrer das seguintes maneiras:

- Ações conjuntas entre duas (2) ou mais oficinas em ações pontuais (atividades externas, elaboração de trabalhos – coreografia, esquetes teatrais, pinturas/*graffiti*, etc.);
- Desenvolvimento de projetos de curta ou média duração;
- Ações desenvolvidas por cada oficina, porém com foco em uma situação comum (*bullying*, intolerância, desenvolvimento da escrita e leitura) pertinente à realidade que se apresenta no polo quanto aos seus estudantes e território;
- Articulação com instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de parcerias (MINAS GERAIS, 2017a, p. 11).

Considerando a educação integral uma ação da escola e não um projeto específico, a SEE/MG orienta os educadores a articular as ações da Educação Integral e Integrada com os conteúdos curriculares. A articulação deverá aproximar as matrizes curriculares básicas às atividades e à perspectiva da educação integral. Como possibilidades de aproximação, exemplifica:

- Divulgação da programação das ações da Educação Integral no mural de informações nas salas de professores das escolas participantes;
- Promoção de atividades conjuntas entre Ensino Regular e Educação Integral;
- Formação na perspectiva da Educação Integral para professores que atuam somente no Ensino Regular;
- Participação dos professores da Educação Integral no conselho de classe;
- Abertura dos espaços e das aulas da Educação Integral para acolhimento de atividades desenvolvidas pelos professores do Ensino Regular;
- Utilização do conteúdo ministrado nas aulas do Ensino Regular nas atividades de educação integral, integrando os dois (MINAS GERAIS, 2017b, p. 14).

Ainda segundo a SEE/MG, a articulação da escola com a comunidade deve se dar por meio da participação da comunidade no planejamento e execução de ações da Educação Integral e Integrada, e por meio do Programa Escola Aberta.

A articulação com a família deve acontecer pela estimulação destas a participarem de todo o processo educacional, por meio de uma agenda mensal ou bimestral em que aconteçam atividades como saraus, exposições, mostras, experimentos, socialização das produções dos alunos, reuniões de pais/responsáveis sobre oficinas executadas com os estudantes, etc.

Já a articulação com a Rede de Proteção Social deverá ocorrer através da parceria entre Secretarias Municipais de Assistência Social, Saúde, Esporte, Cultura, instituições privadas, terceiro setor, bibliotecas públicas, cinemas, clubes, dentre outros (MINAS GERAIS, 2017b).

Em relação ao quadro de educadores da Educação Integral, a escola que tiver quatro turmas ou mais de Educação Integral continua tendo direito a um professor coordenador.

O quadro de pessoal fica composto pelo Diretor Escolar; Especialista de Educação Básica; professores: professor orientador de estudo e professor de oficinas; professor coordenador, para escolas com quatro ou mais turmas em funcionamento no SIMADE; Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB); demais profissionais da escola.

Para compor o quadro de pessoal, a escola estadual que ofertar a Educação Integral e Integrada deverá atentar para as determinações da Resolução SEE nº 3.205/2016 (MINAS GERAIS, 2016c). Esta Resolução determina que, ao organizar o quadro de pessoal, se o número de profissionais efetivos não for suficiente, deverá realizar o processo de designação, de acordo com a Resolução nº 3.118/2016 (MINAS GERAIS, 2016d).

Buscando alcançar os objetivos do Novo Mais Educação, que é a alfabetização e letramento, bem como a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, a SEE/MG, de acordo com a Resolução nº 3.118/2016 (MINAS GERAIS, 2016d), determina que o profissional, para atuar como professor Orientador de Estudos na Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, deve ter pelo menos as seguintes habilitações: 1) Pedagogia ou Normal Superior ou Licenciatura plena em Língua Portuguesa ou Matemática ou Curso Superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de Formação Pedagógica de Docentes com habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática; 2) Licenciatura curta em Língua Portuguesa ou em Ciências (Matemática); 3) Curso Normal em nível Médio. Esse professor atuará como regente de aula em qualquer etapa de ensino, podendo atuar no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico.

Ainda seguindo determinações da mesma Resolução, a classificação do professor de oficinas fica assim estabelecida: 1) Pedagogia, ou Normal Superior, ou Licenciatura plena em Língua Portuguesa, ou Matemática, ou Curso Superior – bacharelado ou tecnólogo –, acrescido de Formação Pedagógica de Docentes com habilitação em qualquer área do conhecimento; 2) Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento ou Curso Superior – bacharelado ou tecnólogo – em qualquer área do conhecimento; 3) Matrícula e frequência em um dos três últimos períodos de curso de licenciatura plena em

qualquer área do conhecimento; 4) Matrícula e frequência a partir do 2º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento; 5) Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de graduação – bacharelado ou tecnólogo – em qualquer área do conhecimento; 6) Curso Normal em nível Médio ou Curso Técnico (MINAS GERAIS, 2016d).

Esse professor também atuará como regente de aula em qualquer etapa de ensino nos seguintes macrocampos: Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica – Educação Financeira e Fiscal; Esporte e Lazer; Promoção da Saúde e Educação em Direitos Humanos, Agroecologia; Iniciação Científica e Comunidades Tradicionais. “Faz-se necessário destacar que os professores, tanto de Orientação de Estudos, quanto os professores de Oficinas, poderão assumir mais de uma atividade e/ou oficina” (MINAS GERAIS, 2017b, p.17).

A SEE/MG por meio do Ofício Circular Nº 21/2017, delibera que o professor coordenador com carga horária de 24 vinte e quatro horas tem como atribuições:

- Dedicar-se na organização e no planejamento das ações da Educação Integral e Integrada;
- Auxiliar os professores na elaboração e no desenvolvimento das atividades educativas;
- Planejar, realizar e participar das reuniões com os professores e pais/responsáveis dos estudantes;
- Articular visitas aos espaços externos da escola, focando uma perspectiva territorial e cartográfica para a comunidade em que a escola está inserida;
- Promover integração entre o ensino regular e as ações de Educação Integral e Integrada;
- Elaborar relatórios e atender as demandas da escola no que tange à Educação Integral e Integrada;
- Atender as demandas da SRE e da SEE/MG, no que tange à Educação Integral e Integrada. (SEE/MG, 2017a, p.9)
- Ainda no Ofício Circular Nº 21/2017, ao professor Orientador de Estudos, responsável em ministrar as aulas, é atribuído:
- Diagnosticar as necessidades dos estudantes, tanto atitudinais quanto cognitivas, que serão atendidos na Educação Integral e Integrada;
- Elaborar e desenvolver o planejamento conforme diagnóstico da turma/estudantes, contemplando discussão com os professores do ensino regular;
- Apresentar e discutir com o Coordenador da Educação integral e Integrada da escola as demandas de dificuldades de sua

turma/estudantes e traçar estratégias junto com os professores do ensino regular para sanar suas dificuldades e deficiências;

- Elaborar relatórios para a Coordenação da Educação Integral e Integrada da escola para análise, verificação e tomada de providências, se necessário.
- Atender as demandas da SRE e da SEE/MG, no que tange à Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a, p. 9-10).

Já o professor de oficinas, para ministrar as atividades dos macrocampos, tem como atribuição:

- Diagnosticar as necessidades dos estudantes, tanto atitudinais quanto cognitivas, que serão atendidos na Educação Integral e Integrada;
- Elaborar e desenvolver o planejamento conforme diagnóstico da turma/estudantes, contemplando discussão com os professores do ensino regular;
- Apresentar e discutir com o Coordenador da Educação integral e Integrada da escola as demandas de dificuldades de sua turma/estudantes e traçar estratégias junto com os professores do ensino regular para sanar suas dificuldades e deficiências;
- Elaborar projetos e atividades com foco no desenvolvimento do macrocampo selecionado pela comunidade escolar, atendendo a perspectiva da formação humana e atitudinal do estudante;
- Trabalhar em processos colaborativos e orientar o processo criativo dos alunos;
- Participar de reuniões de planejamento e realizar atividades extracurriculares no ambiente escolar e/ou fora da escola.
- Elaborar relatórios para a Coordenação da Educação Integral e Integrada da escola para análise, verificação e tomada de providências, se necessário.
- Atender as demandas da SRE e da SEE/MG, no que tange a Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a, p. 10-11).

Pela determinação do Ofício Circular Nº 21/2017, o Auxiliar de Serviços de Educação Básica deve ser zeloso com toda a comunidade escolar, com o material e preparo dos alimentos:

- Receber os gêneros destinados às merendas e refeições complementares e armazená-los adequadamente, conforme recomendações técnicas;
- Respeitar o preparo dos cardápios estipulados, seguindo, dentro do possível, as quantidades sugeridas. Manter limpos os locais de despensa, cozinha e refeitório e demais espaços utilizados pela Educação Integral;
- Estar presente no horário de almoço para dar suporte e incentivar os alunos durante a refeição e comparecer a todas as reuniões e cursos de aperfeiçoamento, quando convocados (MINAS GERAIS, 2017a, p.12).

Todos os profissionais que atuam na Educação Integral e Integrada devem estar disponíveis para conhecer a comunidade na qual estão inseridos,

ser receptivos, dinâmicos, criativos e abertos para desenvolver relações interpessoais e favorecer o trabalho coletivo. Devem produzir textos e relatórios sobre o trabalho desenvolvido (MINAS GERAIS, 2017b).

A SEE/MG orienta que, para a concretização de uma educação de qualidade, é necessária a utilização de outros espaços, fora dos muros da escola. A utilização de outros espaços na cidade permite o “[...] aprendizado ao circular pelo território dando novos significados aos tempos e espaços nele contido.” (MINAS GERAIS, 2017b, p. 13).

Seguindo essa orientação, as escolas devem realizar a cartografia do seu entorno, identificando:

[...] espaços e sujeitos que possam contribuir com a realização das ações de Educação Integral [...]. A cartografia possibilitará a visualização do território no qual a escola e Polo estão inseridos e deverá possibilitar a construção de ações e atividades com os elementos identificados. Por exemplo: praças e quadras podem ser utilizadas para apresentação, ensaios, atividades de leituras, esporte e lazer e seus canteiros podem receber uma horta ou jardim comunitário; salas de teatro, museus e centros culturais podem compor um percurso de atividades temáticas. São várias as possibilidades de ações e por isso orientamos que pelo menos uma vez ao mês se realize uma atividade externa aproveitando as potencialidades do território (MINAS GERAIS, 2017b, p. 13).

As escolas poderão ofertar atividades de no mínimo um macrocampo e no máximo cinco, sendo o macrocampo Acompanhamento Pedagógico obrigatório (MINAS GERAIS, 2017b).

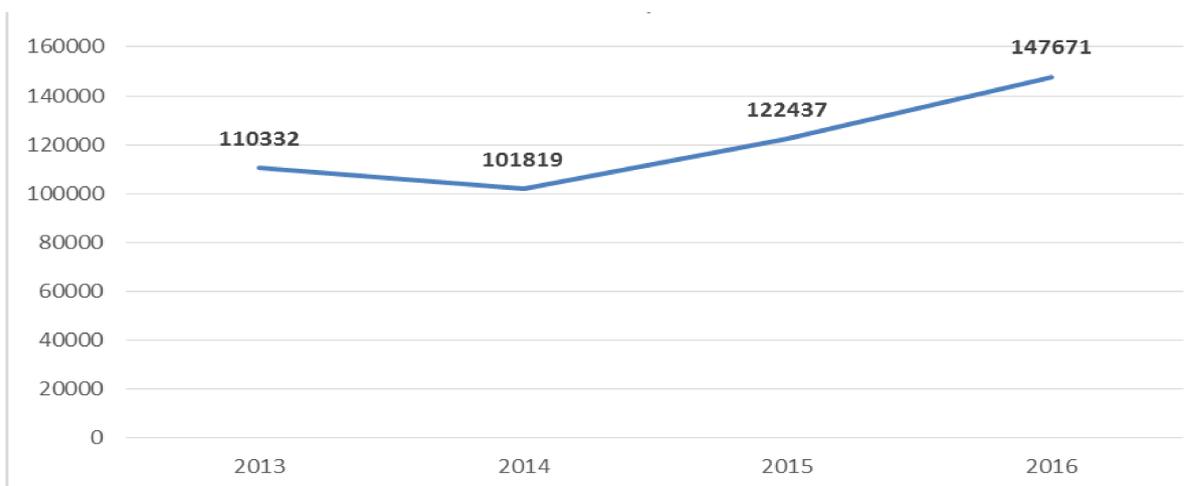
O financiamento da Educação Integral, de acordo com a SEE/MG, sucede segundo três formas de repasses de recursos: os repasses do governo federal, disponibilizados por meio do Programa Mais Educação; de 2014 até 2016, os recursos foram disponibilizados pelo PDDE/Educação Integral, às escolas cadastradas no PDDE Interativo; e os recursos do governo estadual que foram disponibilizados às Caixas Escolares, de acordo com o número de alunos registrados pela escola no SIMADE.

As fontes mais usadas, dentre outras, para os repasses são: a) Fonte 10 – Recursos Ordinários/Recursos do Tesouro; b) Fonte 21 – Cota Estadual do Salário Educação (QESE); c) Fonte 23 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); d) Programa de Manutenção e Custeio através de Termos de Compromisso (MINAS GERAIS, 2017b).

O plano de trabalho da Educação Integral em Minas Gerais iniciou-se sem a ampliação do tempo escolar e, posteriormente, passou a utilizar a estratégia de ampliação do tempo. A cada etapa, a educação integral passa a ser elaborada em consonância com os macrocampos e as atividades estabelecidas no Programa Mais Educação do governo federal.

No período entre 2005 e 2017, diante da necessidade de proteção aos educandos, ampliação dos tempos de aprendizagem e de outras demandas sociais e educativas, a proposta de Educação Integral traça o território de atuação e corresponsabilização de todos os setores sociais do Estado. Ao longo desse período, muitas escolas mineiras passaram a participar da ampliação da oferta de educação integral. O gráfico 1 traz alguns dados, apresentando um desenho do progresso da política de educação integral nos últimos anos.

Gráfico 1 – Quantitativo de Estudantes na Educação Integral – 2013-2016.



Fonte: SIMADE/Documento Orientador Versão 3, 2017b, p. 7.

A SEE/MG divulga este gráfico que representa o número de alunos matriculados na Educação Integral entre os anos de 2013 e 2016. O gráfico mostra que há um aumento gradativo de alunos na Educação Integral entre os anos de 2014 e 2016. A SEE/MG considera esse aumento significativo – 45% –, e se declara ciente de que essa condição:

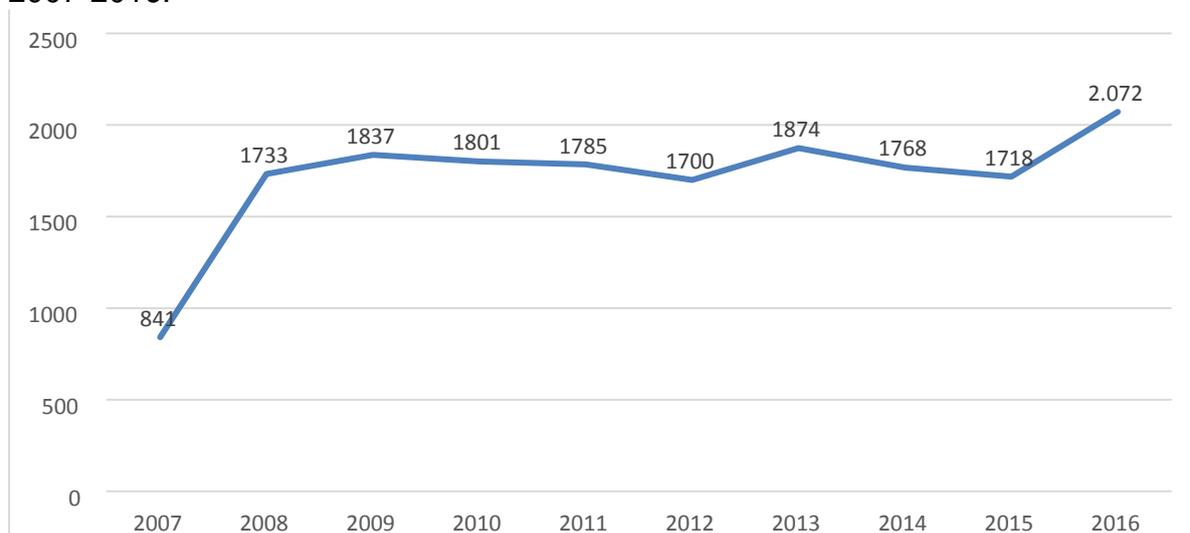
[...] ainda não possibilita a concretização da educação como um direito educativo, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação [...]. Assim, se observada relação entre a proporção de estudantes na Educação Integral do estado e o quantitativo de estudantes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais,

segundo o Censo da Educação Básica de 2015, o percentual é próximo de 8%. Menos de um terço daquele estipulado no Plano (MINAS GERAIS, 2017b, p. 7).

Segundo dados levantados pela SEE/MG no SIMADE e apresentados no Documento Orientador – Versão 3 - Belo Horizonte/ Fevereiro/2017 (MINAS GERAIS, 2017b), só em 2016, de 2072 escolas, 633 foram atendidas exclusivamente com recursos do Governo Estadual. Porém, essas escolas atendidas não haviam aderido ao Programa Mais Educação em 2014. Para a SEE/MG, isso demonstra o significativo grau de participação do Estado na concretização da Política de Educação Integral e Integrada.

A SEE/MG considera que, segundo dados do SIMADE, há 3.665 escolas estaduais em Minas Gerais, sendo que 2.072 ofertam Educação Integral, obtendo-se um percentual de 57% das escolas. Já 2016 demonstra que o Estado de Minas Gerais cumpriu a Meta 6 do PNE, no que tange o quantitativo de escolas com Educação Integral, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral – 2007-2016.



Fonte: SIMADE/Documento Orientador Versão 3, 2017b, p. 8.

A partir desses dados apresentados – gráficos 1 e 2 –, a SEE/MG evidencia o quanto ainda é insatisfatório o número de alunos matriculados na educação Integral. E que esse fator torna difícil a constituição de uma política de educação integral. O percentual baixo de alunos participantes nas escolas estaduais pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 12 – Percentual de estudantes matriculados na Educação Integral nas escolas, 2016.

Percentual de estudantes	Nº	%
Até 15% dos Estudantes	1044	52,4%
De 15,1% a 25% dos Estudantes	381	19,1%
De 25,1% a 50% dos Estudantes	388	19,5%
De 50,1% a 75% dos Estudantes	129	6,5%
De 75,1% a 100% dos Estudantes	49	2,5%

Fonte: SIMADE e CENSO/Documento Orientador Versão 3 (MINAS GERAIS, 2017b, p. 9).

Os dados evidenciam que 52,4% das escolas possuem até 15% dos alunos na educação integral. É um número preocupante, visto que desse total, 75% a 100% dos alunos estão em menos de 50 das escolas, correspondendo a 2,5%, o que também causa preocupação tanto em relação aos dados quantitativos quanto aos dados qualitativos da política mineira.

Esses dados, apresentados pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017b) confirmam que, para implantar a Educação Integral e Integrada em todas as escolas estaduais mineiras, ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto para atingir plenamente a Meta 6 do PNE, quanto para que cada escola possa funcionar na sua integralidade na institucionalização da Educação Integral e Integrada.

Vale salientar a determinação da SEE/MG nessa política pública, motivada pelas demandas que vão surgindo ao buscar desenvolver ações concretas, focalizando a educação de qualidade para todos.

É importante observar que a Educação Integral é também realidade e conquista do sistema educacional mineiro e, assim como em todo o território nacional, a escola é protagonista. Muitos esforços vêm sendo implementados para efetivá-la integralmente, pois, consideramos que os avanços educacionais devem continuar e contemplar a todos os estudantes para garantir o direito a mais educação sem supervalorizar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com foco nas avaliações sistêmicas, como temos observado nos documentos da SEE/MG a partir de 2016.

Privilegiando-se a Língua Portuguesa e a Matemática nessa nova política mineira de educação, é bem provável que ocorra uma evolução parcial e decepcionante no pretendido desenvolvimento completo e harmônico do educando. Esse desequilíbrio curricular pode acarretar um lamentável insucesso educacional na medida em que favorece prioritariamente os interesses do Capital e dos grupos internacionais.

Esses agentes, na sua miopia exclusivista, indiferentes ao propósito humanista da educação integral, concentram seus interesses imediatistas na formação de mão-de-obra qualificada, aliás, necessária em função da Economia e do mercado de trabalho.

Há ainda vários outros desafios a serem superados, que se traduzem na carência de infraestrutura da rede física, na capacitação e valorização dos educadores bem como a necessidade de participação ativa da comunidade.

Essas carências podem responder, em parte, pela questão do baixo percentual de alunos inseridos no programa na Educação Integral no Estado.

4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Na atual pesquisa, o tema Educação Integral exprime o movimento de aproximação entre pesquisadores e o objeto de pesquisa.

Nessa lógica, as ações dos pesquisadores são descritas reportando-as à teoria e à metodologia utilizada, apresentando a descrição dos caminhos da investigação, o campo da pesquisa e os seus sujeitos, com o intuito de compreender o contexto de um caso em destaque: como tem-se constituído a implantação da política de Educação Integral pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a melhoria da qualidade da educação.

Utilizamos a revisão teórica para “[...] fundamentar a pesquisa para que ela seja o mais útil e da maior qualidade possível.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 58). Nesse sentido, a revisão de literatura nos auxilia a compreender o problema de pesquisa, uma vez que a revisão “[...] nos informa o que outros pesquisadores declaram já saber sobre o problema.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 76).

Esses autores afirmam que a revisão de literatura não pode ser a única fonte de embasamento teórico para a nossa pesquisa. Outras fontes devem ser utilizadas para a fundamentação do estudo, e são várias as opções, sendo eleitos, além da revisão de literatura, outros procedimentos necessários ou apropriados para a organização e elaboração da investigação.

Para André (2001):

As questões a serem pesquisadas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade [...] tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer [...] desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (p. 5).

É interessante notar nesta citação que há diferentes métodos de pesquisa para explicar o que se está estudando. Deve-se passar por um caminho metodológico rigoroso, dar atenção aos objetivos, aos procedimentos de coleta e análise da realidade estudada. Esses caminhos contribuem para explicação, análise e produção de novos conhecimentos.

Como afirma Chauí (1994):

[...] o método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado (CHAUÍ, 1994, p. 354).

No desenvolvimento desta pesquisa utilizamos o método de estudo de caso, definindo-se como caso a ser investigado a política de Educação Integral implantada no Estado de Minas Gerais.

Yin (2015) afirma que, no estudo de caso, faz-se um exame detalhado de um caso em particular, sendo aceitável o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo metuculoso de um único caso.

Ainda segundo Yin (2015):

Um método específico tem uma vantagem diferenciada. Para a pesquisa de estudo de caso, isso ocorre quando uma questão “como” ou “por que” está sendo feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle (p.15).

O autor argumenta que “[...] o estudo de caso é preferido durante o exame dos eventos contemporâneos mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados.” (YIN, 2015, p. 12). Para o autor, o estudo de caso se constitui como um método de pesquisa que inclui caso único, considerando o objeto ou fenômeno em determinado contexto. Ou seja, para ele, como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui de forma significativa para a compreensão que temos “[...] dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (p. 4).

De acordo com André (2005), o estudo de caso surge na área da Educação, nas décadas de 60 e 70, como estudo descritivo de uma unidade, uma escola, um professor, uma sala de aula, sendo a Conferência Internacional realizada em 1972, na Universidade de Cambridge, Inglaterra, em 1972, seu marco principal.

Sobre o estudo de caso, é oportuno observar que:

O estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e de mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o

desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015, p. 4, grifo do autor).

Podemos apreender dessas referências que o estudo de caso se aplica a diferentes áreas de conhecimento e procura explicar alguns fatos ou fenômenos da realidade empírica.

Em relação ao foco temporal, o método de estudo de caso é amplo, pois comporta o fenômeno estudado, considerando situações contemporâneas ou situações passadas, que já sucederam e que se constituem importantes para a apreensão das questões de pesquisa destacadas (YIN, 2015). Para ele, o estudo de caso permite que os pesquisadores se familiarizem com o universo a ser investigado, que busquem embasamento teórico e conheçam o grupo entrevistado. Ainda segundo o autor, o estudo de caso é comum em várias áreas das ciências humanas e sociais, tais como a psicologia, a ciência política, a sociologia, dentre outras.

Em Gil (2002, p. 54) encontramos o destaque segundo o qual, “[...] nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória”.

Segundo ele, atualmente há:

[...] a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

No entender de Yin (2015):

Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso funciona. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social (YIN, 2015, p. 4, grifos do autor).

O método investigativo de estudo de caso considera três aspectos: o fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se almeja alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método. Esses aspectos

permitem que a pesquisa apresente uma estrutura analítica linear, que é a abordagem padrão para a composição do relatório da pesquisa.

É importante destacar que o estudo de caso sofre preconceitos em relação a outros métodos de pesquisa. A esse respeito Gil (2002) argumenta:

A despeito de sua crescente utilização nas Ciências Sociais, encontram-se muitas objeções à sua aplicação. Uma delas refere-se à falta de rigor metodológico, pois, diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. [...] Outra objeção refere-se à dificuldade de generalização. A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (p. 54-55).

A esse respeito, André (2005) traz sua consideração apontando que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

No seu entender, Chizzotti (2014) observa que há objeções em relação ao estudo de caso por ser pouco consistente, por não ter um embasamento amostral adequado, por a pesquisa trazer falsas evidências e o pesquisador não utilizar as técnicas necessárias de coleta de dados à validação e confiabilidade do estudo realizado.

Para Nascimento (2012), o estudo de caso absorve mais a análise de problemas reais do que a aprendizagem teórica de tais análises.

O argumento de Lincoln (2001) é de que o estudo de caso possui desvantagem por não apresentar resultados estatísticos mas, se a finalidade é a concepção e alargamento da experiência, a desvantagem desaparece. O estudo de caso fundamenta um trabalho científico e acarreta um pensamento analítico do pesquisador no trabalho de campo.

Para Goode e Hatt (1975), os resultados obtidos pelo pesquisador podem fazê-lo se sentir-se seguro em apresentar respostas a um número maior de questões, fazendo-o negligenciar ou deixar de verificar com fidedignidade os dados registrados da classificação usada ou da análise dos dados. Outras preocupações podem ser resumidas em Yin (2015), tais como: pequena base para generalizações científicas, tempo exigido para o estudo e para relatórios que podem se tornar

volumosos e constar dificuldades em garantir bom nível de qualificação do investigador.

Entretanto, esses problemas podem ser contornados com um plano de pesquisa consistente, que atente para os perigos e críticas, com generalizações em relação às proposições teóricas e não para populações e universos, com fidedignidade mesmo em casos de classificações mais simples; com narrativas e relatórios que estimulem a leitura e com o treino criterioso do investigador para assegurar o domínio das habilidades necessárias ao trabalho (YIN, 2015; GOODE; HATT, 1975).

Lüdke e André (1986), bem como Triviños (1987), enfatizam que o estudo de caso inicia-se a partir de alguns pressupostos teóricos na busca de novas informações importantes para debater a problemática em questão.

Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Yin (2015) afirma que o método é sério e recomenda ao pesquisador o desenvolvimento prévio do protocolo de estudo. Ele oferece o desenho e dirige a pesquisa de modo seguro, a fim de anular todo preconceito da academia quanto à sua viabilidade e rigor metodológico. E acrescenta que o pesquisador deve utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados próprio para o estudo de caso e manter o encadeamento de evidências. Estes são princípios que devem ser seguidos.

Em relação ao banco de dados, Groppo e Martins (2009, p. 44) abordam que: “[...] a coleta de dados se refere ao modo como se conseguem as informações com as quais acredita-se em poder responder ao problema formulado sobre o tema da pesquisa”.

Assim sendo, a coleta de dados, nesta pesquisa efetiva-se através dos seguintes instrumentos de investigação: revisão teórica em pesquisas acadêmicas sobre o tema, análise documental feita a partir de leis, decretos, resoluções, instruções, diretrizes e outros documentos como os Ofícios Circulares.

Pesquisas acadêmicas são essenciais para a fundamentação metodológica e teórica do estudo. A análise documental é empregada como instrumento que se constitui fonte para o levantamento de informações pertinentes à pesquisa. Para o estudo de caso, o uso dos documentos é necessário para apoiar e acrescentar evidências de distintas fontes. É possível a realização de inferências a partir da análise de documentos.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), “[...] documentos representam fonte natural de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto”. Os documentos nos auxiliam na complementação de elementos novos acerca do objeto de estudo. São empregados como recurso para aquisição de elementos e subsídios que contribuem com a pesquisa.

Neste estudo foi também realizada a pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada com professores/as, coordenadores/as e responsáveis por alunos, procurando apreender suas percepções diretamente nos *locus*, ou seja, compreender o conceito, o contorno, o âmbito, as possibilidades e limites da Educação Integral na percepção dos sujeitos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista serve como instrumento “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira com que os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Como afirmam Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um plano principal, mas sem rigorismo, admitindo que o entrevistador faça as imperiosas adequações. Triviños (1987) aponta que a entrevista semiestruturada se constitui como ferramenta crucial para examinar os processos e os produtos de interesse do pesquisador.

Yin (2015, p. 13) destaca que “[...] a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

O roteiro elaborado para as entrevistas da pesquisa visou a coleta de informações pelas quais pudemos apreender as percepções dos entrevistados, por desempenharem papéis importantes no meio escolar. Foram utilizados três roteiros de entrevistas. O primeiro roteiro foi direcionado tanto a coordenadores(as) como professores(as), a fim de obter diferentes percepções sobre os pontos abordados. O

segundo foi utilizado somente para os(as) coordenadores(as) para ampliação da coleta de dados. O terceiro roteiro foi empregado, no contato com os responsáveis pelos alunos, para obtenção de outras formas de evidências.

A entrevista “[...] pode não só suprir carências documentais, quanto comprovar ou pôr em causa dados escritos, pode expressar dados, populações e realidades excluídas das documentações” (GROPPO; MARTINS, 2009, p. 55-56). Durante a entrevista, o expediente de gravação em áudio, ao mesmo tempo, é empregado e, em seguida transcrito na íntegra.

No entender de Oliveira (2016, p. 87), as entrevistas são gravadas “[...] para se ter com precisão tudo o que foi dito por ocasião da entrevista”.

Por meio da observação direta nas Oficinas, também é possível proceder à coleta de informações, que vão dar sustentação à verificação e análise de determinados aspectos da realidade do estudo de caso.

Yin (2015) acrescenta como fonte de destaque para o estudo de caso, a observação direta dos eventos que estão sendo estudados. A observação convém para identificar a prática docente, buscando dados complementares para a pesquisa. “Menos formalmente, as observações diretas podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas.” (p. 118). Assim, para o contexto estudado, surgem novas informações que podem acrescentar novos entendimentos.

Lüdke e André (1986) salientam que:

Tanto quanto a entrevista a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...]. Associadas a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (p.26).

As autoras consideram a observação de extrema utilidade para desvendar aspectos de um problema. Acrescentam ainda que “[...] a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos.” (p. 26). A observação direta, como citado, permite a observação *in loco* do pesquisador com prováveis elementos a serem pesquisados.

Marconi e Lakatos (2005) ponderam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 193).

Por esse ponto de vista, a observação torna-se necessária como “[...] uma habilidade metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa.” (FLICK, 2004, p. 148).

Para tanto, neste estudo, as observações diretas realizadas foram na modalidade não-participante. Essas observações permitem observar a realidade, de forma espontânea, sem interação com a comunidade.

Sobre esse tipo de observação, assim se posicionam Marconi e Lakatos (2005):

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado (p.193).

Em outras palavras, o pesquisador entra em contato com a realidade investigada, não se integra a ela e registra as ocorrências que lhe interessam. É oportuna a realização de observações diretas, na modalidade não-participante, para ser aproveitada como mais uma fonte disponível para o estudo de caso, pois condições ambientais e comportamentos são relevantes e estão disponíveis para observação. Permitem aprimorar ou desenvolver novas ideias, explicitar ou construir hipóteses para o estudo de caso exploratório. Essas observações determinam:

[...] com antecedência “o quê” e “o como” observar. [...] Definindo-se claramente o foco da investigação, sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Os instrumentos de investigação utilizados ofereceram subsídios para a compreensão do tema desta pesquisa, realizada em escolas estaduais que aderiram à política de Educação Integral do Estado. Para a compreensão dos objetivos específicos, os instrumentos voltaram-se para: 1) Conhecer como a política tem sido implementada e conduzida em nível local; 2) Compreender

como o sujeito docente, coordenadores e pais percebem os limites e possibilidades da Educação Integral para a melhoria da qualidade da educação;

3) Investigar efeitos dessa proposta implementada e conduzida no nível local.

Diante dos objetivos apresentados, o estudo de caso buscou o maior número possível de informações com o universo a ser investigado, quatro escolas estaduais de Educação Básica, onde há, em cada uma delas, uma população atuante na Educação Integral, que trouxe proposições para a realização do estudo.

Na análise dos dados, o pesquisador deve se basear em todas as evidências coletadas, abarcar as principais interpretações concorrentes, empregar os aspectos mais expressivos do estudo de caso realizado e valer-se de conhecimento prévio em estudo de caso, para a posterior exposição dos resultados da pesquisa à comunidade científica (YIN, 2015).

A pesquisa realizada com coordenadores, professores e pais também pretendeu buscar as perspectivas e adjacências da política pública implementada no modelo prospectivo.

Elmore (1996), assim se refere sobre modelo prospectivo:

Começa no ponto mais alto do processo, a partir da declaração mais precisa possível da intenção de quem decide a política e se desenvolve ao longo de uma sequência de passos cada vez mais específicos para definir o que se espera de cada um dos responsáveis da implementação em cada nível (p. 253).

Utilizamos também o modelo retrospectivo na busca de conhecer em que medida os grupos profissionais – professor e coordenador –, enquanto grupos institucionalizados, além de responsáveis pelos alunos, assumem ou não os interesses, crenças, valores, ideias, o conhecimento e outras orientações formadas a partir de sua própria participação na implementação, aqui se referindo à Educação Integral. Nesse enfoque, Elmore (1996) entende que uma política, na sua implementação, deve levar em consideração o desempenho do nível local.

O desenho retrospectivo parte de pressupostos radicalmente distintos: quanto mais próximo se está da origem do problema, maior será a capacidade de exercer influência sobre ele. E a capacidade que tem os sistemas complexos para resolver os problemas não depende do rigor do controle hierárquico, se não da maximização da capacidade de

decisão ali onde o problema se manifesta de maneira mais imediata (ELMORE, 1996, p. 257).

O autor atenta para o fato de que o conhecimento dos que estão no nível de operação deve ser respeitado, pois são os indivíduos diretamente envolvidos. Saídas únicas para a resolução dos problemas não funcionam.

[...] o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Compreendemos, a partir das considerações desses autores, que o estudo de caso nos permite a tarefa analítica, por sustentar e admitir novos elementos para o desenvolvimento e análise da pesquisa. Assim se posicionam Lüdke e André (1986), para quem o estudo de caso tem como características a interpretação em contexto, a retratação da realidade e a utilização de diversas fontes de informação.

O estudo de caso nos permitiu a apreciação das informações coletadas sobre nosso objeto de pesquisa, que se deu pelo resultado da organização sistemática da transcrição das entrevistas, da pura observação, das anotações realizadas em diário de campo no *locus* de investigação, e de outros instrumentos que se fizeram necessários à compreensão do objeto em estudo.

4.1 Primeira etapa – a escolha dos sujeitos da pesquisa

Diante desse contexto, apresentaremos a seguir a primeira etapa da pesquisa de campo: caracterização das escolas e dos sujeitos envolvidos nas entrevistas: professores coordenadores, professores docentes e familiares responsáveis pelos alunos. Posteriormente, focaremos o objeto de estudo desta pesquisa.

As escolas, para participarem da pesquisa, deviam ter no mínimo quatro turmas de alunos em vulnerabilidade social e os sujeitos, estarem dispostos a participar voluntariamente, consentindo entrevistas. O consentimento das entrevistas abrangeu o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas Oficinas pedagógicas.

Quatro escolas corresponderam às características necessárias à investigação. Cada uma delas possuía um coordenador, com perfil profissional, de acordo com os critérios estabelecidos pela SEE/MG, e que aceitou participar voluntariamente da pesquisa. Em cada uma dessas escolas, houve também professores que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, e pudemos contar também com a participação voluntária de representantes de familiares.

Destacamos que a escolha da amostra foi restringida por critérios distintos. A escolha da rede estadual da circunscrição da SRE Poços de Caldas, como região de abrangência da investigação, justificou-se por ser uma das 47 SRE de Minas Gerais que oferta a Educação Integral, e por ser sede de nossa atuação como Analista Educacional.

Das 47 escolas estaduais da circunscrição da SRE Poços de Caldas, 24 escolas no ano de 2014, 22 no ano de 2015 e 27 no ano de 2016, implementaram a Educação Integral no Ensino Fundamental. Atualmente, 29 escolas participam da Educação Integral⁴¹.

A escolha das escolas, participantes da pesquisa, se deu pelo fato de serem escolas que atendem alunos de nível socioeconômico baixo, de terem o maior número de turmas do ensino fundamental na Educação Integral, por incorporarem como público alvo, alunos de 1º ao 5º ano e por serem escolas que puderam contar com o professor comunitário – coordenador. Finalmente pelo número de turmas atendidas no programa.

A escolha dos coordenadores foi de grande relevância para a compreensão da organização da escola, das relações estabelecidas entre os professores, alunos e seus responsáveis, e de seus papéis na orientação do trabalho docente nesse complexo processo de organização do tempo para a prática educativa dentro e fora do espaço escolar.

A escolha dos professores se deu pelo fato de estarem inseridos na proposta. Esses docentes deram interpretação à conjuntura social em que este projeto se desenvolve, pois operaram em seus contextos de trabalho e vivenciaram experiências. Foram eles os envolvidos na prática educativa, desenvolvendo oficinas pedagógicas, compartilhando responsabilidades, obtendo

⁴¹ Dados apresentados no banco de dados do SIMADE. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/>>.

percepções das condições, das possibilidades e das necessidades do trabalho para a formação integral do sujeito.

Os responsáveis pelos alunos, que fizeram parte desta pesquisa, foram escolhidos por serem pessoas que nos possibilitaram observar as percepções que obtiveram da Educação Integral e as intenções que os levaram a compreender a necessidade de participação dos alunos nas oficinas pedagógicas.

Todos os sujeitos da pesquisa foram envolvidos na implementação dessa política. Todos foram sujeitos basilares para o desenvolvimento da política, para a compreensão dessa nova possibilidade de trabalho escolar e para a reflexão do compromisso da Educação Integral contra a desigualdade social. Foi através dessa participação, que se pôde ainda considerar os efeitos da política de Educação Integral para a mudança educacional.

Para a eleição dos sujeitos que fizeram parte da investigação, inicialmente, fizemos contato com a Diretora Educacional da SRE Poços de Caldas, que ocupa o cargo de Superintendente Regional, para autorização do desenvolvimento da pesquisa no âmbito das escolas participantes da Educação Integral. Após contato, foram realizadas visitas às escolas selecionadas, quando, então, houve uma conversa com os(as) diretores(as) para expormos a finalidade da pesquisa e apresentar a solicitação de permissão – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndices A, B e C – a ser encaminhada a todos os sujeitos participantes para a realização da pesquisa. Após a permissão, realizamos entrevistas com os sujeitos e observamos as oficinas pedagógicas.

Aceitaram participar voluntariamente como sujeitos da pesquisa, dois docentes, um coordenador e um representante do segmento de responsáveis pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de cada escola – apêndice C. São quatro 4 escolas e quatro 4 depoentes por escola, totalizando 16 depoentes, participantes da Educação Integral.

Para Fraser e Godim (2004), o número de entrevistados não é tão relevante se as entrevistas contribuírem significativamente para a apreensão do objeto da pesquisa. Afirmam as autoras que:

A entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER; GOGIM, 2004, p. 140).

O consentimento para a realização das entrevistas com os sujeitos se deu mediante a assinatura do TCLE. Os nomes dos depoentes constituem sigilo, protegendo a identificação dos envolvidos na tese e em qualquer outro referencial. Faz-se necessária a proteção dos sujeitos porque o “[...] estudo de um fenômeno contemporâneo em um contexto de mundo real obriga-o a importantes práticas éticas” (YIN, 2015, p. 82).

4.2 Caracterização das escolas

As visitas às quatro escolas ocorreram entre setembro de 2015 a junho de 2016. As escolas foram nomeadas em sequência alfabética para que se pudesse manter o sigilo a sua identificação. Foram denominadas: Escola A, B, C e D. As visitas realizadas às escolas e a verificação das propostas pedagógicas possibilitaram as seguintes informações:

- Escola A

A Escola A oferece o Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 3º ao 5º –; Anos Finais – 6º ao 9º – e também a Educação Integral, com turmas compostas de alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A maior parte dos estudantes é oriunda de famílias de nível sociocultural e econômico baixo, sobrevivendo com salário mínimo e amparadas pelo Programa Bolsa Família. A clientela da escola, em sua maioria, é proveniente da zona urbana, com uma pequena porcentagem de alunos provenientes da zona rural. Os alunos da zona rural são transportados por transporte escolar. É uma escola inclusiva, desenvolve o “Projeto Incluir” oferecido pela SEE/MG e recebe alunos com necessidades especiais, os quais são atendidos através do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.

Atualmente, a Escola possui parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que cede a piscina para realização de aulas de natação para os alunos da Educação Integral.

Os pais ou responsáveis pelos alunos, em sua maioria, trabalham na lavoura, são assalariados, com um nível de escolaridade compatível com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à estrutura física, todas as instalações da Escola encontram-se em boas condições, tendo em vista as reformas realizadas nos últimos anos. Somente a quadra de esportes necessita de reparos pois, quando chove, há alagamentos. A Escola possui sete salas de aula, um laboratório de informática com 20 computadores, desses, dois encontram-se em manutenção, e uma biblioteca escolar que, apesar de pequena, conta com bons livros literários e didáticos. Não há sala para professores e nem para a Especialista da Educação Básica – supervisora.

- Escola B

A Escola B oferece o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano –, a Educação Integral e, desde 2005, faz parte do “Projeto Incluir” da SEE/MG.

Em 2008, a Escola foi reformada e ampliada. Foram construídas rampas de acesso à Escola, laboratórios de ciências, informática e biblioteca. A cozinha e o refeitório também foram reformados. Foram assentados pisos cerâmicos em todas as salas de aula e corredores, exceto na parte que é de preservação obrigatória, pelo fato de algumas alas do prédio da escola fazerem parte de construções tombadas pelo Patrimônio Histórico Municipal. Foi construída uma quadra de esportes, onde são realizadas as aulas práticas de Educação Física. E, em 2012, foram instaladas câmeras para monitoramento e segurança, troca de todo o telhado e a pintura das dependências da quadra.

Os setores, com suas respectivas dependências, existentes na Escola são: diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de ciências, laboratório de informática, cozinha, refeitório, biblioteca, depósito de alimentos, sanitários, sanitários adaptados para alunos com necessidades especiais, salas de aula, sala de supervisão, pátio e porões.

Os alunos, na sua grande maioria, são oriundos de famílias com pouca escolaridade e empregos de mão de obra não qualificada, com renda familiar de um a três salários mínimos. Sendo também que a grande maioria dessas famílias mora em casas pequenas e, aproximadamente, 95% delas utiliza o sistema público de saúde.

- Escola C

A Escola C oferece anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação Integral. É uma Escola com infraestrutura ineficiente, pois foi construída pela própria comunidade, num local impróprio para atender à demanda do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Projeto de Educação Integral. Possui nove salas de aula, sendo quatro salas de 30m², três salas de 36 m², uma sala de 43m² e uma sala de 50m²; possui sala da secretaria, da direção, supervisão, uma biblioteca e uma sala adaptada como laboratório de informática. A Escola não possui quadra de esportes e lazer.

Passou por reforma e adequação, com a troca do telhado do pavilhão 03, onde localiza-se a cozinha, a troca parcial dos pisos, pintura geral, com serviço realizado pela Diretora e funcionários, muro de arrimo, a troca de algumas portas, adaptação do prédio para portadores de necessidades especiais com construção de rampas de acesso, e outras melhorias. Foi construído um pátio descoberto ao lado da Escola. Apesar dessa pequena reforma, a Escola continua inadequada à quantidade de alunos aí matriculados, com demanda crescente a cada ano.

Os alunos da Escola são membros de famílias de trabalhadores assalariados e de nível socioeconômico baixo; 40% desses alunos são de outros Estados, como Pernambuco e Sergipe, pois seus familiares migraram para Minas Gerais, na tentativa de buscarem melhores condições de vida. Os pais ou responsáveis possuem, em sua maioria, nível de escolaridade no nível de anos iniciais do Ensino Fundamental e, aproximadamente, 10% deles são analfabetos, ou seja, apenas assinam o próprio nome. Os estudantes chegam à escola com grande dificuldade de aprendizagem. Não são frequentadores de atividades culturais como de teatros, cinemas ou de outras apresentações artísticas.

- Escola D

A Escola D oferece anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação Integral – Turmas dos Ciclos de Alfabetização e Complementar –, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

Quanto à estrutura física, todas as instalações da Escola se encontram em boas condições de funcionamento, tendo em vista as reformas executadas e o bom gerenciamento da rede física realizado pela direção da Escola e demais servidores, possibilitando o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Possui quadra de esportes coberta para realização das atividades de Educação Física, dentre outras, biblioteca escolar e laboratório de informática. O prédio é antigo, necessita de um refeitório onde os alunos possam tomar a merenda, ampliação da cozinha, que possui um espaço inadequado, e cobertura parcial do pátio externo para que os alunos possam transitar em dias de chuva. Essas reformas estão programadas em caráter de urgência, com vistas à melhoria do espaço físico, questão que interfere significativamente na aprendizagem dos alunos.

A sala de biblioteca precisa de um espaço mais amplo para suas funções; a Escola necessita de uma sala específica para o funcionamento do laboratório de ciências, uma vez que esse espaço é também utilizado como sala de vídeo e reuniões.

A clientela é constituída por alunos residentes em diversos bairros da cidade, sendo que a grande maioria das famílias deles é de nível socioeconômico médio/baixo. A escola recebe alunos que apresentam bom desempenho acadêmico, com facilidade e condições adequadas à aprendizagem, alunos com dificuldade ou com déficit na aprendizagem. Muitas dessas famílias são oriundas de um meio cultural bastante heterogêneo, com costumes e hábitos diversos. Quanto às condições nas quais o trabalho pedagógico da Escola é desenvolvido, houve alguns avanços tais como: implantação da sala de recursos, contratação de profissional interprete de libras e professor de apoio.

As informações a seguir são específicas da Educação Integral em cada uma das Escolas aqui descritas. Os dados coletados nas quatro Escolas, a partir das informações prestadas pelos professores coordenadores, também corresponderam à primeira etapa da pesquisa de campo, possibilitando-nos uma visão geral de cada contexto escolar em particular e são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 13 – Caracterização das Escolas de Educação Integral

Caracterização	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Parceria com o Programa Mais Educação	Desde 2015	Desde 2013	Desde 2014	Não possui
Número de turmas atendidas na Educação Integral	3	4	4	4

de 1º ao 5º ano				
Período de funcionamento da Educação Integral	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino
Total de alunos na Educação Integral	70	120	125	100
Média de alunos frequentes por sala na Educação Integral	Todos	25	23	21
Média de alunos frequentes na Educação Integral	70	100	92	84
Organização das turmas	Turma 1: alunos de 3º ano Turma 2: alunos de 4º ano Turma 3: alunos de 5º ano.	Turma 1: alunos de 1º ano Turma 2: alunos de 2º ano Turma 3: alunos de 3º ano Turma 4: alunos de 4º ano	Turma 1: alunos e 1º ano Turma 2º: Alunos de 2º ano Turma 3 Alunos de 3º ano Turma 4: Alunos de 4º ano	Turma 1: alunos de 1º, 2º e 3º anos Turma 2: alunos de 1º, 2º e 3º anos Turma 3: alunos de 4º e 5º anos Turma 4: alunos de 4º e 5º anos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos.

As quatro Escolas fazem parte do Programa Mais Educação. No entanto, uma delas alega não fazer parte por não receber recursos financeiros do Programa. No PDDE Interativo consta a previsão dos recursos, mas, até o presente momento, a Escola não os recebeu. No status do *site* do Programa, aparece a informação “escola paga”⁴², porém, não se confirma tal ocorrência. Foram solicitadas, junto ao MEC, informações e soluções para esse problema. Sobre os recursos do PDDE/Mais Educação, o *print* na tela do *site* acusa o recebimento dos recursos não confirmado, no entanto, por essa escola.

Três das escolas participantes da pesquisa possuem quatro turmas de 1º ao 5º atendidas na Educação Integral e uma possui três turmas. Todas as turmas dos anos iniciais funcionam no período da manhã, num total 415 alunos atendidos nas quatro escolas. Uma escola possui três turmas com alunos de 3º, 4º e 5º anos,

⁴² Grifo nosso.

duas possuem alunos do 1º ao 4º e uma do 1º ao 5º. Na Escola A, até 2016, período do encerramento da coleta de dados em campo, os alunos eram bem frequentes; nas demais, o número de alunos frequentes vinha diminuindo até essa data.

4.3 Caracterização das oficinas desenvolvidas nas escolas

As oficinas pedagógicas são instrumentos utilizados para o aprimoramento didático. Convertem-se em situações de aprendizagem com o objetivo de possibilitarem experiências e a construção de conhecimentos.

O Quadro 14 apresenta a organização do conteúdo das oficinas trabalhadas em cada escola.

Quadro 14 – Organização de oficinas e eixos temáticos – escolas

Eixos temáticos/Oficinas pedagógicas			
Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
Esporte e Lazer	Esporte e Lazer	Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Promoção à Saúde	Promoção à Saúde
		Cultura, Artes e Educação Patrimonial	

Fonte: Dados do quadro de oficinas das escolas (adaptado).

As quatro Escolas registraram em seus planejamentos, como obrigatórias, as Oficinas de Acompanhamento Pedagógico e Esporte e Lazer. As demais foram escolhidas de acordo com a preferência e disponibilidade de cada uma. A Escola A trabalha quatro oficinas e a Escola B e D cinco oficinas, já na Escola C são seis oficinas.

Além das oficinas obrigatórias, as demais oficinas escolhidas pelas Escolas foram: Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, em duas Escolas; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, em duas Escolas; Educação em Direitos Humanos, em duas Escolas; Promoção à Saúde, em duas Escolas; e Cultura, Artes e Educação Patrimonial em três Escolas.

4.4 Caracterização dos profissionais: os professores coordenadores

Após o levantamento de informações nas Escolas, dando continuidade à primeira etapa da pesquisa, entramos em contato novamente com os professores coordenadores para mais coleta de dados do setor.

Visando o sigilo, resguardando a sua identidade, os professores coordenadores foram nomeados também em sequência alfabética. A sigla CEA corresponde a Coordenador da Escola A e assim se segue sucessivamente.

O contato possibilitou o levantamento dos seguintes dados descritos no Quadro 15:

Quadro 15 – Caracterização dos professores coordenadores nas escolas de Educação Integral

Professor Coordenador	CEA	CEB	CEC	CED
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	25	35	Não mencionou	39
Área de formação	Pedagogia	Pedagogia	Humanas/Artes Cênicas	Pedagogia
Ano de formação	2011	2006	2004	2007
Curso de Pós-graduação	Cursando <i>Lato Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>	Cursando <i>Lato Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>
Tempo de atuação no Programa	4 meses	2 anos	8 meses	3 meses
Cargo na Educação Integral	Coordenação Educação Integral	Professora Coordenadora Pedagógica	Coordenadora da Educação Integral	Professora Tutora
Horas de trabalho semanais	24h	24h	24h	24h

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Três das professoras coordenadoras das Escolas têm idade entre 25 e 39 anos de idade. Uma delas não mencionou a idade. Três são formadas em Pedagogia e uma tem formação na área de Ciências Humanas/Artes Cênicas.

Todas as professoras coordenadoras se formaram entre os anos de 2004 e 2011. Duas delas possuem pós-graduação *Lato-Sensu* e duas estão cursando esse nível de ensino superior. A professora com menor tempo de atuação na função, até a data da coleta de dados, atuava como professora coordenadora havia três meses; a com mais tempo, estava há dois anos na coordenação, sendo que já atuava anteriormente como Especialista de Educação Básica – supervisora – e considerou o tempo nas duas funções. Apesar de o cargo receber o nome de professor coordenador, houve variação de denominação nesse cargo entre as quatro coordenadoras.

4.5 Caracterização dos profissionais: os professores docentes

Após o contato com os professores coordenadores, procedemos ao agendamento com os professores de Oficinas. Nesse momento foi possível coletar dados para a primeira etapa da pesquisa. Estes dados estão apresentados no Quadro 16. Para manter o sigilo dos professores de Oficinas, assim como das escolas e das professoras coordenadoras, foram nomeados por sequência alfabética. A sigla PA significa que o professor atua na Escola A. Por consequência, assim foram nomeados, PA1 e PA2, correspondendo aos dois professores entrevistados da Escola A. Da mesma forma procedeu-se à identificação dos demais professores.

Quadro 16 – Caracterização de professores docentes nas escolas de Educação Integral

Professor (a)	PA1	PA2	PB1	PB2
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	26	39	44	33
Área de formação	Educação Física	Pedagogia	Educação Física	Ciências Biológicas
Ano de formação	2010	2010	1994	2015

Curso de Pós-graduação	<i>Lato Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>	<i>Cursando Lato Sensu</i>
Tempo de docência	4 anos	3 meses	21 anos	3 anos
Tempo de atuação no programa	4 anos	4 meses	3 anos	2 anos
Cargo/Oficina	Cultura e Artes	Tecnologias Educacionais	Esporte e Lazer	Educação Ambiental
Horas semanais de trabalho	20h	20h	20h	20h
Professor (a)	PC1	PC2	PD1	PD2
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	31	31	46	Não mencionou
Área de formação	Psicologia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	2013	2005	2015	Não mencionou
Curso de Pós-graduação	<i>Lato Sensu</i>	<i>Lato Sensu</i>	Não tem	<i>Lato Sensu</i>
Tempo de docência	Não tem	5 anos	5 anos	Não mencionou
Tempo de ação no programa	6 meses	4 meses	5 meses	5 meses
Cargo/Oficina	Promoção à Saúde	Acompanhamento Pedagógico	Promoção à Saúde	Direitos Humanos
Horas semanais de trabalho	20h	20h	20h	20h

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Dos oito professores entrevistados, sete são do sexo feminino e um do sexo masculino. Sete têm idade entre 26 e 46 anos de idade. Somente uma professora não mencionou a idade. Todos têm curso superior. Apenas uma se formou na década de 1990. Os demais se formaram entre os anos de 2005 a 2015. Duas são formadas em Educação Física, quatro em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas e um em Psicologia.

Seis professores possuem *Lato Sensu*, uma das professoras está cursando pós-graduação e apenas uma não possui esse nível de formação. O tempo de docência varia entre três meses e cinco anos, com exceção de uma delas que já atua há 21 anos na docência; um professor nunca havia atuado como docente, tendo sua primeira experiência na Educação Integral. O tempo de atuação na Educação Integral desses profissionais, até a finalização da coleta de dados, variava entre quatro meses a quatro anos. As Oficinas por eles desenvolvidas são: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Educação Física, Educação Ambiental, Tecnologias Educacionais, Promoção à Saúde e Direitos Humanos. Todos os professores têm carga horária de trabalho de vinte horas semanais.

4.6 Caracterização dos responsáveis pelos alunos matriculados na Educação Integral

Para finalizar a primeira etapa da pesquisa, foram entrevistados os responsáveis pelos alunos inseridos na Educação Integral. Destacamos que todos os membros desse segmento, que aceitaram participar da pesquisa, são mulheres, mães de alunas matriculadas nas escolas participantes.

As mães entrevistadas também foram identificadas por sequência alfabética. A sigla MEA corresponde à mãe de aluna da Escola A. MEB, mãe de aluna da Escola B e assim sucessivamente. O quadro a seguir apresenta dados correspondentes a esse segmento:

Quadro 17 – Familiares responsáveis pelos alunos matriculados na Educação Integral: Caracterização.

Caracterização	Grau de parentesco	Idade	Formação	Profissão
MEA	Mãe	54	2º ano do Ensino Médio	Serviços gerais
MEB	Mãe	36	Ensino fundamental	Gari
MEC	Mãe	30	Ensino fundamental	Faxineira
MED	Mãe	33	Ensino fundamental	Auxiliar de Educação Básica

Fonte: Base de dados da pesquisa.

As mães possuem idade entre 30 e 54 anos de idade. Todas elas cursaram o Ensino Fundamental e somente uma delas iniciou o Ensino Médio. Duas mães trabalham como Servidoras Públicas municipais nas cidades onde residem, exercendo as funções, uma delas de Auxiliar de Serviços Gerais, e outra, a função de Gari. Uma das mães trabalha no setor de Educação, como Auxiliar de Educação Básica, em uma escola estadual, que participa da pesquisa. Uma das mães entrevistadas declarou que trabalha como faxineira doméstica no município onde reside.

4.7 Procedimentos de análise do estudo de caso

Após a coleta e tratamento dos dados, interpretamos as informações buscando evidenciar o componente examinado por meio da pré-análise do material – fase de organização –; posteriormente procedemos à descrição analítica – fase de codificação, classificação e categorização.

A tarefa analítica favorece a busca de acordos e desacordos de ideias ou compreensões imparciais, possibilitando também a interpretação inferencial, permitindo sua relação com a teoria exposta, de modo a apresentar os pontos de vista sobre os resultados da pesquisa e ir além: expor o conteúdo, os efeitos e os aportes para novos estudos.

A análise das informações permite reavaliar o material para buscar os aspectos que necessitam de ser ressaltados ou suprimidos, procurando “[...] verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os dados considerados na segunda etapa deste estudo constituem-se elementos que proporcionam respostas às perguntas realizadas para os coordenadores, professores e pais de alunos. A segunda etapa está subdividida em duas partes: a primeira parte consiste em entrevista para compreender como os sujeitos – coordenadores, professores e responsáveis pelos alunos – percebem os limites e as possibilidades da Educação Integral.

A segunda parte consiste em perceber os efeitos da política pública de Educação Integral por meio de entrevista com coordenadores. Já a terceira etapa consiste na análise das observações realizadas em Oficinas pedagógicas.

De acordo com os dados coletados junto aos coordenadores, professores e responsáveis pelos alunos, buscamos responder como estes percebem os limites e as possibilidades da política pública de Educação Integral de Minas Gerais para a melhoria da qualidade da educação.

4.8 Segunda etapa – primeira parte: os sujeitos da pesquisa e a educação integral

Nesta primeira parte da segunda etapa da pesquisa, serão apresentados extratos dos depoimentos dos entrevistados, incluídos na íntegra como apêndices, procurando fazer uma análise com base nos referenciais teóricos. Para a análise, nessa primeira parte, utilizaremos as respostas das entrevistas dos coordenadores e professores, representadas em seis categorias de análise, e responsáveis pelos alunos – mães –, representadas em quatro categorias de análise.

A seguir, serão apresentadas as seis categorias de análise, pelas quais buscamos compreender as representações identificadas nas entrevistas com os professores coordenadores e professores docentes.

4.8.1 Coordenadoras e professores – categoria de análise 1: educação integral e resultados na aprendizagem

Foi perguntado às coordenadoras e aos professores se a Educação Integral tem proporcionado melhorias na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção em seu desenvolvimento pedagógico. Os relatos a seguir ilustram as respostas das coordenadoras:

CEA: A Educação Integral colabora, mas há aqueles que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. O que a Educação Integral oferece são maneiras lúdicas de reforçar os conteúdos.

CEB: Os alunos passam a ser mais responsáveis e interagem melhor nas aulas.

CEC: Acho que melhorou, mas não é o suficiente. Elas precisam de alguma coisa mais direcionada.

CED: A gente não consegue atender na necessidade específica deles. Com relação aos que têm dificuldade de aprendizagem, eu vejo que a gente consegue ajudar mais um pouco.

Conforme demonstrado nos relatos, as coordenadoras CEA, CEB e CEC consideram que a Educação Integral é uma política pública que contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos. A ludicidade é considerada como reforço na aprendizagem pela CEA. CED cita que a Educação Integral não tem sido eficiente para atender aos alunos com muita dificuldade na aprendizagem. CEA traz a visão da proposta como reforço escolar, e CEB considera que os alunos interagem melhor e se tornam mais responsáveis.

Quanto aos professores, todos consideram a Educação Integral muito relevante para a melhoria na aprendizagem. PA1 afirma o quanto os alunos que frequentam a Educação Integral têm se destacado dos demais. Considera que dá a chance de uma educação que proporciona aos alunos uma maneira de aprimorar o conhecimento. Também fica evidenciado, pelo depoimento de PEB1, o trabalho com projetos. PC1 e PD1 valorizam o reforço de Matemática e Português, já PD2 destaca o trabalho interdisciplinar de Português e Matemática.

Os relatos, a seguir, evidenciam as respostas da pergunta direcionada aos professores.

PA1 - O desenvolvimento do aluno que frequenta a Educação Integral se destaca quando comparado aos que não frequentam.

PA2 - Os alunos que demandam maior atenção são atendidos com prioridade na escola. A Educação Integral também tem um papel fundamental para que esses alunos possam ter uma melhora na aprendizagem, vem para complementar o trabalho de todos os educadores.

PB1 - Tem proporcionado a melhora da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental (1º ao 5º). Nossa escola trabalha com projetos onde todos tentam aumentar as possibilidades de aprendizagem.

PB2 - Tem, muito. Eu gosto muito de aula fora da sala de aula, mostrar a prática do que eles aprendem.

PC1 - Durante os módulos, a gente vê com os professores que a Educação Integral ajuda na parte de Português e Matemática.

PC2 - É a hora que eu posso trabalhar paralelamente com esse aluno, ver as dificuldades e tentar ajudá-lo.

PD1 - O Projeto abrange várias disciplinas. E tem as professoras regentes que dão o reforço de Matemática, de Português. Então está bem positivo.

PD2 - É um trabalho diferenciado, você vem trabalhando interdisciplinar, tanto Português quanto Matemática.

O Quadro a seguir traz uma síntese dos relatos dos entrevistados, coordenadoras e professores, em relação às possibilidades e limites da Educação Integral e resultados na aprendizagem.

Quadro 18 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 1: Educação integral e resultados na aprendizagem.

Educação integral e resultados na aprendizagem	
Possibilidades	Interação; trabalhos através de projetos; possibilidades de aprendizagem; oportunidade de aprimorar o conhecimento; trabalho interdisciplinar; aumento da responsabilidade dos alunos; abrangência de várias disciplinas.
Limites	O lúdico considerado como reforço; reforço para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Diante do exposto, fica evidente, pelo depoimento da maioria dos entrevistados, o valor dado à Educação Integral para a melhoria na aprendizagem. Quando coordenadores e professores mencionam, como possibilidades para essa melhoria, questões relacionadas à interação nas aulas, o trabalho realizado por meio de projetos, o aumento das possibilidades de aprendizagem, uma maneira de aprimorar o conhecimento, o destaque ao desenvolvimento, trabalho interdisciplinar, observamos que há uma aceitação do “novo”⁴³, e que para a aprendizagem dos alunos é necessário desenvolver e diversificar o que Freire (2014, p. 12) considera, em relação ao trabalho do professor, “[...] saber fazer e o saber pedagógico”.

Nesse sentido, os educadores podem ter a opção de escolha entre o formar e o educar. O formar pressupõe que os resultados na aprendizagem sejam voltados à melhoria do rendimento nas avaliações sistêmicas. Já o educar, pressupõe que os professores devam estudar, pesquisar continuamente e reforçar a curiosidade e a capacidade crítica dos alunos. Educar implica ir além dos resultados nas avaliações, implica a superação da própria história do aluno, não como alguém que se adapta, mas alguém que se insere no mundo e se posiciona nele (FREIRE, 2014).

Para a realização do trabalho na Educação Integral, é imprescindível concepções e práticas que considerem as relações educativas, ambiente favorável, saberes pedagógicos e saberes dos alunos. A escola e os professores têm o dever de “[...] não só respeitar os saberes dos educandos, [...] mas discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 2014, p. 31).

Percebemos nas considerações de PC1 e PD1, que a valorização recai sobre o reforço para a melhoria dos resultados na aprendizagem. Isso evidencia o entendimento de que, para esses profissionais, supõe-se que “[...] o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar.” (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Todavia, é necessário que esses profissionais reconheçam que o conhecimento, nesse caso, parece ser mais transmitido do que construído. Sendo assim, eles devem fazer a leitura e a releitura do mundo junto com seus alunos.

⁴³ Grifo nosso.

Para Freire (2014, p. 77), é indispensável que percebam a “[...] profunda injustiça que caracteriza a situação concreta [...]” dos alunos na Educação Integral de modo a fomentar uma educação “[...] para a responsabilidade social e política [...]” (FREIRE, 2002a, p. 20). Pois, se a Educação Integral significar apenas elevar o reforço escolar, qual será a ação pedagógica do professor? E sua ação pedagógica estará a favor de quem?

Em relação aos alunos que possuem muitas dificuldades de aprendizagem, questão apontada por CED, no entender de Freire (2002b, p. 28): “[...] a educação possui caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”.

Devemos, como educadores, nos colocar numa posição de humildade por comunicarmos um saber que é relativo. Não podemos nos colocar numa posição de superioridade. Os alunos também sabem outros saberes relativos. Ensinar a aprender,

[...] tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o(a) professor(a) deve desvelar (FREIRE, 2014, p. 116).

Esse argumento nos remete ao raciocínio segundo o qual o professor deve ter uma escuta atenta do aluno e levar em consideração suas dúvidas, seus desejos, seus receios. Escutando, ambos aprendem juntos. Escutar, nesse sentido, significa posicionar-se, apresentar seu ponto de vista, discordar, respeitar as diferenças, incluir a leitura de mundo desses alunos. O professor não pode ser mero depositador de comunicados que se tornem empecilhos à aprendizagem dos alunos.

4.8.2 Coordenadoras e professores – categoria de análise 2: educação integral e melhora da qualidade do ensino

No que se refere à melhoria da qualidade do ensino na Educação Integral, foi proferida a seguinte pergunta às coordenadoras e aos professores: a Educação Integral tem melhorado a qualidade do ensino em Minas Gerais? As coordenadoras deram as seguintes respostas:

CEA - Conseguimos tirar das ruas crianças e adolescentes, além de desenvolver habilidades diferentes das do ensino regular, trabalhamos conceitos para que possam ser cidadãos participativos e críticos através de projetos. A Educação Integral torna o cotidiano dos estudantes mais saudável, visando seu desenvolvimento pleno.

CEB - Eu acredito que tenha melhorado sim, mas falta formação para os profissionais que atuam na área para um melhor desempenho.

CEC - É um Projeto importantíssimo. Primeiro, porque as crianças deixam de ficar na rua. Além desse reforço de Português e Matemática, elas têm instruções para a vida delas mesmas.

CED - Não tenho dados assim concretos para te falar, então a gente vai demorar um tempo maior para poder enxergar isso.

Identificamos claramente nos depoimentos de duas coordenadoras, CEA e CEC, que a melhora da qualidade do ensino na Educação Integral está atrelada à saída das crianças e adolescentes das ruas. Porém, CEA também aponta que atividades realizadas na escola auxiliam no desenvolvimento de habilidades, conceitos, participação; que os projetos estimulam a visão crítica dos alunos, tornando-os mais saudáveis, favorecendo seu desenvolvimento pleno. CEC faz referência aos projetos como sendo importantes e destaca o reforço escolar nos conteúdos de Português e Matemática.

CED ainda não percebe os avanços para a qualidade de ensino, e CEB destaca a necessidade de formação de professores para a melhoria do desempenho e da qualidade do ensino.

Já os professores consideram que a melhora da qualidade do ensino se dá por meio de atividades educativas, apoio, dedicação, troca de experiências. PB2 cita aulas prático-teóricas, que despertam a curiosidade dos alunos. PC1 destaca que com programas sociais melhores o rendimento dos alunos aumenta. Para PC2 o aluno não fica sozinho e há a oportunidade de desenvolver atividades nas quais esteja inserido o trabalho sobre valores éticos

e sociais. Segundo PD1, o que também contribui é o fato de que, atualmente, são mais de dois professores contratados para atuar na Educação Integral.

A seguir estão apresentados os relatos dos professores.

PA1 - O aluno que antes ficava em casa, muitas vezes sozinho, hoje ocupa seu tempo com atividades educativas.

PA2 - Com o apoio e dedicação e troca de experiências bem-sucedidas, com certeza irão contemplar o conteúdo curricular da educação básica.

PB1 - Se ela proporciona a melhora da aprendizagem, consequentemente tem melhorado a qualidade do ensino.

PB2 - Quando as aulas são prático-teóricas eu acho que melhora muito porque desperta a curiosidade da criança.

PC1 - Os alunos vêm aqui, muitos com problemas sociais que refletem aqui na escola. E com a melhora dos programas sociais, eles têm maior rendimento aqui.

PC2 - Ô, o ensino eu não sei em si, mas essa criança, que talvez não tenha com quem ficar, está ficando na educação, ela está trabalhando valores, ela está aprendendo muito.

PD1 - A partir de 2015 ficou mais organizada a Educação Integral. Antigamente era um regente só e a professora de Educação Física. Então elas tinham que dar conta de tudo. Então enriqueceu muito com professoras diferentes dentro de sala de aula.

PD2 – Tem porque ajuda o aluno. Por exemplo, eu tenho três meninas dentro da sala que são autistas. Elas vão muito bem em português, mas em matemática, não vão. Então o que acontece, você tem que trabalhar a matemática com elas.

O Quadro abaixo traz uma síntese das respostas dos entrevistados, coordenadores e professores, em relação às possibilidades e limites da Educação Integral para a melhora da qualidade do ensino.

Quadro 19 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 2: Educação integral e melhora da qualidade do ensino.

Educação integral e melhora da qualidade do ensino	
Possibilidades	Desenvolvimento de habilidades; participação; desenvolvimento da criticidade; favorece o desenvolvimento pleno; ajuda a instruir para a vida; possui atividades educativas; permite troca de experiência; contém aulas prático-teóricas; desperta a curiosidade; a criança não fica sozinha; desenvolve valores; o trabalho pode ser realizado por vários professores.
Limites	Associar a saída das crianças das ruas à melhora da qualidade do ensino; o destaque da Oficina de Acompanhamento Pedagógico só para reforço escolar.

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Um fator que fica evidente na fala de todos os entrevistados é o fato significativo de a Educação Integral ter surgido como possibilidade de enfrentamento da vulnerabilidade para o avanço escolar. No entanto, isso, por si só, não garante o sucesso escolar.

Outro fator é a importância dada às Oficinas. Compreendemos que as Oficinas oferecem oportunidades para o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico, moral e social dos alunos. Todavia, nos parece necessário acrescentar a seriedade no trabalho com Oficinas, compartilhadas com o currículo, para não se tornarem meras atividades paralelas.

Foi evidenciado também, no depoimento de CEC, o Acompanhamento Pedagógico como reforço escolar. Nos termos de Cavaliere (2014, p. 1207), essa compreensão de reforço “[...] se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais”.

Essa compreensão pode caracterizar o entendimento de que a igualdade de oportunidades se alcança pelo fato de o aluno permanecer mais tempo na escola, “recebendo”⁴⁴ um reforço escolar.

⁴⁴ Grifo nosso.

4.8.3 Coordenadoras e professores – categoria de análise 3: oficinas e solução de problemas de aprendizagem

Quanto à pergunta feita às coordenadoras e aos professores sobre se as oficinas pedagógicas têm desenvolvido as capacidades e competências dos alunos com defasagem de aprendizagem, estão transcritos, a seguir, trechos das respostas dadas pelas coordenadoras.

CEA - Na proposta do Programa Mais Educação, o objetivo é acolher alunos com vulnerabilidade social, da maneira lúdica. Nós tentamos ajudar os estudantes por meio de atividades diferentes das desenvolvidas em sala de aula regular. Nós não trabalhamos com reforço, propriamente dito. Não há pressão, os alunos conseguem ficar menos tensos e desenvolvem melhor as atividades. Porém, há vários alunos que apresentam diagnóstico que dificulta mais a aprendizagem, por mais que haja formas lúdicas de reforçar os conteúdos.

CEB - As Oficinas não são para alfabetizar, e sim para um suporte para aqueles alunos que não têm maior facilidade na aprendizagem.

CEC - O aluno que está no 2º aninho, mas que não está acompanhando, aqui no Projeto ele vai para a turminha do 1º. A gente percebe que acontece um avanço dentro das possibilidades dele e da professora também, que não tem muito amparo para seguir com esse aluno.

CED - Eu vejo as meninas trabalhando, elas têm contribuído sim para ajudar no desempenho dos meninos. A supervisora do turno da tarde, agora está tendo um outro olhar pelos meninos.

Em relação aos depoimentos, CEA e CEB citam que há alunos com extrema dificuldade de aprendizagem. CEC menciona a necessidade de trocar o aluno de turma na tentativa de suprimir sua defasagem. É citado por CEA que

os alunos em vulnerabilidade são acolhidos pelo lúdico, ou seja, tenta-se ajudá-los por meio de atividades diversificadas; o entendimento de reforço escolar é desconsiderado, não há pressão. Acrescenta que o lúdico reforça os conteúdos. CEB cita que as Oficinas são consideradas como suporte para a aprendizagem. E CEB menciona as Oficinas como suporte para quem tem muita dificuldade na aprendizagem.

Quanto às exposições dos professores, foi mencionado por PA1 que as Oficinas norteiam o trabalho, mesmo considerando que necessitam de reformulação. Considera que as modificações feitas de um ano para outro fazem com que o professor tenha que se adequar novamente. PC1 salienta o fato de que as Oficinas permitem um contato mais extenso com a criança. PB1 argumenta que as Oficinas desenvolvem competências e habilidades em relação às normas de conduta. PA2 alega que o fato da Educação Integral estar em estruturação, ainda é cedo para saber se os objetivos estão sendo alcançados PA1 acrescenta que há mudanças de professores a cada ano, necessitando adequações por parte deles. PB2 afirma que há muitos alunos com dificuldade na leitura e escrita. Já PC2 cita que tem diminuído a defasagem em leitura. PD1 considera que as crianças estão gostando e se interessando mais e, por fim, PD2 cita que o Português já está dentro de direitos humanos, ou seja, vários são os conteúdos que ele entende que pode ser trabalhado em um único eixo.

A seguir são apresentados os trechos que ilustram as respostas dos professores.

PA1- As Oficinas dão um norte no trabalho do professor e auxiliam no processo de ensino, mas poderiam ser melhor reformuladas. Muitas vezes são modificadas de um ano para outro onde o professor tem que se adequar novamente.

PA2 - Como a educação integral ainda está se estruturando, é muito precoce afirmar que essas capacidades e competências dos alunos em defasagem estão sendo sanadas.

PB1- Tem contribuído para desenvolver as capacidades e competências dos alunos no que diz respeito a respeitar regras, respeitar o adversário, a entender que não existe jogo sem o seu colega.

PB2- Tem muita gente que tem dificuldade em ler e escrever.

PC1 - As Oficinas proporcionam para gente um contato mais extenso com o aluno. Se a gente trabalhar em conjunto aqui, a gente consegue ter melhoras.

PC2 - Eu acho que crianças que liam com mais dificuldade, que estavam um pouquinho atrasadas perante a outras, elas melhoraram muito.

PD1 - Eles se interessam mais. Eles estão gostando mais e, muitas vezes, eles trazem aquilo que eles aprenderam para a tarde.

PD2- Eu comecei a trabalhar dentro dos direitos humanos, eu entendi que não precisa você arrumar um texto de Português porque a educação dos direitos humanos já tem o Português. Entra profissão, entra leitura, entra os direitos humanos, a etnia e a cidadania.

O Quadro a seguir traz um resumo das entrevistas de coordenadores e professores, apresentando as possibilidades e limites das Oficinas para a solução de problemas de aprendizagem.

Quadro 20 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 3: oficinas e solução de problemas de aprendizagem.

Oficinas e solução de problemas de aprendizagem	
Possibilidades	As Oficinas são consideradas como: acolhimento de alunos em vulnerabilidade; utilizadas para atividades diversificadas; não caracterizam pressão, são suporte para a aprendizagem, não têm visão de reforço, norteiam o trabalho; permitem extensão do contato com as crianças; têm diminuído a defasagem na leitura; estimulam e

	provocam mais interesse; permitem o trabalho por meio da sequência didática.
Limites	As Oficinas não atendem os alunos com extremas dificuldades na aprendizagem; atrelam o lúdico ao acolhimento da vulnerabilidade e ao reforço de conteúdo; são modificadas de um ano para outro; dão somente uma certa orientação; utilizadas para desenvolver normas de conduta; ainda não possibilitam perceber o alcance dos objetivos; necessitam de adequação por motivo de troca de professores.

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Foi apontado, como possibilidade educativa, que o trabalho conjunto melhora a aprendizagem, que há alunos que melhoraram na leitura e estão gostando de ler mais.

Assim sendo, compreendemos que as atividades trabalhadas na escola devem permitir ao aluno o que cada um tem como direito “[...] estando claro que, uma vez alcançado esse limiar, nada impede de ir mais longe.” (DUBET, 2008, p. 78).

Sabemos que há dificuldades na aprendizagem e que os alunos estão em vulnerabilidade. Esses pontos citados nos permitem analisa-la: qual é o propósito da Educação Integral? A Educação Integral é uma concepção ou apenas uma estratégia em execução?

Diante desse cenário, os profissionais da escola devem estar dispostos a debater e refletir. Devem articular seus saberes com os saberes dos outros. Para Dubet (2008), seria necessário desenvolver na escola uma cultura da igualdade distributiva de oportunidades, tornando-a mais equitativa. O autor ainda acrescenta que:

[...] a igualdade de oportunidades deve ser ponderada por um princípio de garantia comum, pela criação de um bem escolar, partilhado com todos, independentemente do êxito de cada um (DUBET, 2008, p. 13).

Consideramos importante a aprendizagem dos conteúdos pois, eles são de uma importância incontestável. Porém, mais importante ainda, é o direito a outras aprendizagens que vão além do ensino.

4.8.4 Coordenadoras e professores – categoria de análise 4: Relação entre educação integral e espaço-tempo

Questionadas sobre a relação entre Educação Integral e utilização do espaço – tempo, as coordenadoras apresentaram as seguintes respostas:

CEA - O tempo é fracionado para que haja interação entre as atividades. Há tempo para a leitura na pracinha, no galpão, na quadra. Na pracinha, os professores de dança e esporte e lazer aproveitam para dinamizar as aulas. No campo municipal, no parque municipal e na APAE é possível realizar aulas lúdicas. Em um lugar sem paredes, sem carteiras e quadro, os alunos desenvolvem bem as atividades propostas.

CEB - Utilizados da melhor forma possível para atender a todos.

CEC - Eles entram às 7:00h. Eles ficam até 7:50h tendo Orientação de Estudos. Das 7:50h às 8:10h, eles têm o horário de café da manhã. Eles voltam para sala e é organizado o horário de acordo com as Oficinas e o horário que o professor tem que cumprir.

CED - As professoras têm usado para desenvolver jogos pela internet. Então, a gente usa a sala de multimeios para filmes, para ensaios de teatros, de músicas. Na sala de informática, as professoras têm desenvolvido atividades de pesquisas na internet e de jogos de matemática. A biblioteca também é usada como espaço de leitura, e a própria sala de aula também.

Foram apontadas, nessas passagens das entrevistas com as coordenadoras, que o tempo tem sido utilizado para a realização de várias atividades como leitura, dança, orientação de estudos, jogos e oficinas. Em relação ao espaço, foram citados os espaços como pracinha, quadra de esportes, campo, parque, sala de multimeios, sala de informática, biblioteca e a

própria sala de aula. CEB citou que o espaço e tempo estão sendo bem aproveitados.

Em relação à pergunta feita aos professores, suas falas expressam que existem parceiros que ofertam espaços melhores ou mais adequados que os das escolas. PB2 cita o apoio da coordenadora. Em relação ao tempo, PA2, PB1, PC1, PC2 e PD1 apontam que é bem aproveitado. Como dificuldade, PA1, PA2, PC1, PC2, PD1 e PD2 assinalam o próprio espaço escolar. PB2 não teceu considerações sobre espaço e tempo. PD2 relaciona o tempo e o espaço com seu trabalho, acrescentando que antes tinha um espaço enorme na sala de aula para realizar as atividades. Nessa continuidade, alguns comentários dos professores são destacados nos trechos a seguir.

PA1 - Nossa escola tem uma pequena infraestrutura, porém temos parcerias com a Prefeitura e a APAE, onde usamos o campo municipal e a piscina respectivamente.

PA2 - A escola dispõe de poucos espaços para o desenvolvimento do projeto. Porém conta com a parceria da APAE e Prefeitura na utilização das praças e quadras esportivas e piscina da APAE. O tempo está sendo bem aproveitado, com efetiva alternância dos professores para que possam atender com eficiência os conteúdos. Há necessidades de recursos para construção e ampliação de salas destinadas ao projeto.

PB1 - É bem aproveitado tanto o tempo quanto o espaço escolar. Nós ainda temos a vantagem de sair muito da escola para realizarmos nossas atividades na AECV (clube com quadras, quadra de areia, campo de futebol).

PB2 - A gente tem a coordenadora que ajuda, mostra o que a gente pode trabalhar, ela está dando apoio, vem na sala ver como que estão os alunos, que jeito eles estão comportando.

PC1 - O tempo eu acho suficiente. Agora o espaço que é comprometido, a gente tem toda hora que estar saindo da sala para proporcionar melhor qualidade de ensino. Acho que se tivesse um espaço maior, o Projeto seria mais bem aproveitado, mas a parte teórica, embora a gente não tenha uma apostila para seguir, a gente consegue durante os módulos ter um parâmetro.

PC2 - O recurso que nós temos para passar vídeo, Datashow é uma sala, onde é a biblioteca. Então a gente trabalha com uma lista de espera. Mas eu poderia trabalhar muito mais se eu tivesse um espaço somente para mim, mas eu tenho que dividir com os meus colegas por causa do tempo.

PD1 O espaço é pequeno, mas o tempo está bem organizado, porque a equipe é muito boa. Então isso faz com que a equipe trabalhe junta.

PD2 - Então o objetivo do Projeto é o dever de Para Casa. Então se o aluno não fez, faz dentro do Projeto do Acompanhamento Pedagógico. Então, nesse horário, às vezes eu pego duas aulas, às vezes não dou aula de educação, de Direitos Humanos. Aí eu vou para o quadro, eu explico. Estamos com mudança de sala. Lá na minha sala, a gente tinha um espaço enorme.

O Quadro a seguir traz apontamentos extraídos do conteúdo das entrevistas de coordenadores e professores, apresentando as possibilidades e limites da utilização do espaço-tempo na Educação integral.

Quadro 21 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 4: Relação entre Educação Integral e espaço-tempo.

Relação entre Educação Integral e espaço-tempo	
Possibilidades	Tempo: utilizado para leitura; dança; orientação de estudos; jogos e oficinas; bem aproveitado. Espaço: utilizado fora da sala de aula, principalmente fora da escola.
Limites	Tempo: trabalhar com lista de espera.

	Espaço: os parceiros possuem espaços melhores. A escola possui infraestrutura pequena.
--	--

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

A organização do tempo e espaço nas escolas traz modificações em relação ao ato de educar. Na maioria das declarações dos entrevistados, percebe-se que, para eles, o tempo tem sido um colaborador do trabalho. Em seus estudos, Moll (2009, p. 13), aponta como uma característica da educação integral “[...] o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam [...]”. A autora considera que “[...] a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar” (MOLL, 2008, p 29). Dessa forma, os alunos podem vivenciar muitas experiências de modo que essas sejam incorporadas às suas vivências.

A maior queixa das entrevistadas foi em relação ao espaço. A estrutura física das escolas tem causado preocupação por não serem adequadas para atender sua clientela nesse novo tempo. Os professores têm buscado espaços de aprendizagem fora de seu entorno com a ajuda de outros parceiros.

Esse posicionamento revela aspectos relevantes. O primeiro é que os espaços dos bairros têm sido utilizados e devem, sim, ser espaços de aprendizagem. Mas é necessário também que as escolas tenham bons espaços, em boas condições, para serem utilizados da melhor forma possível a fim de facilitar o aprendizado, a convivência entre todos, um local onde o aluno tenha prazer em estar durante todo o dia.

Como define Lima (1998, p. 75),

O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. É ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado (LIMA, 1998, p. 75).

Com base na consideração da autora, compreendemos que a Educação Integral justifica uma reorganização espacial da escola, pois os espaços escolares refletem qual é o ideal de educação que se pretende ali. Na Educação Integral, sua

organização, espaço, acabamento, podem contribuir ou não para promover a aprendizagem, o autoconhecimento, o convívio e o desenvolvimento dos alunos.

Entendemos que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar. No entanto, sabemos também que o espaço escolar operacionaliza uma organização curricular que interfere na relação pedagógica e pode assumir e designar formas. Pode moldar, disciplinar, editar posturas e atitudes que poderão convergir para homogeneizar, ou pode assumir e designar interação, modificação, transgressão e discernimento, constituindo-se como espaço de reflexão para novas simbologias, significados, representações e concepções.

4.8.5 – Coordenadoras e professores – categoria de análise 5: educação integral e aprendizagem significativa

As respostas das coordenadoras e professores, a seguir, estão explicando se a Educação Integral oferece oportunidades ao aluno de realizar experiências ricas e significativas. Esses extratos apresentam as respostas dadas pelas coordenadoras.

CEA - Sem dúvidas, os projetos oferecem aos alunos oportunidades de construir experiências divertidas e significativas. Por exemplo, os alunos das turmas 4 e 5 (nove e dez anos) estão acompanhando uma construção civil. Uma vez por semana eles visitam uma obra que puderam observar desde o início. O professor de Matemática aproveita para aplicar conhecimentos e conteúdos referentes à Oficina, e os alunos tem a possibilidade de exercer a Matemática fora do contexto da sala e conhecer mais sobre profissões, trabalho e sobre a vida em sociedade.

CEB - Sim, muitas experiências ricas e significativas e colocando em prática nas aulas do turno regular.

CEC - Atende sim o que eles precisam. Teve uma professora que estava trabalhando com eles, na disciplina de Jornal, os direitos da criança. E a menina começou a chorar compulsivamente. A professora

perguntou o que tinha acontecido, ela falou que ela não tinha direito dentro da casa dela. Outra coisa, uma aluna vinha muito fétida. E aí o professor começou a trabalhar a higiene, a importância do banho. A gente percebeu que ela está vindo mais “comportadinha” no quesito cheiro. Então, a Promoção à Saúde é muito importante para nós aqui, por conta da higiene.

CED - Eles acabam tendo um outro olhar de saúde com as palestras. A questão da sustentabilidade, eles estão fazendo a horta. Eles acabam levando essas informações para a casa também. E a gente percebe isso, quando os pais vêm na escola e falam: olha meu filho falou isso, eu mudei, ... então enriquece o dia a dia, o cotidiano das crianças.

Todas as coordenadoras consideram que a Educação Integral traz experiências que contribuem para a vida pessoal dos alunos. Dá a oportunidade de eles exercerem no cotidiano o que estão aprendendo na escola. CEA relaciona a aprendizagem com atividades divertidas e significativas numa construção civil, associando as experiências práticas à matemática. Segundo ela, eles conhecem profissões, trabalho e vida em sociedade. CEB compreende que as experiências são ricas e significativas e que os alunos colocam em prática, no turno regular, o que aprendem na Educação Integral. CEC acrescenta a contribuição em relação aos direitos humanos. CED cita o olhar que os alunos passam a ter em relação à Promoção à Saúde.

Já as respostas dos professores demonstraram que eles percebem que os alunos estão vivenciando experiências que têm dado resultados no seu dia a dia. Avaliam que o rendimento nas aulas está melhorando devido às aulas práticas, pois elas têm proporcionado melhora na vida pessoal e na aprendizagem dos alunos de forma diferenciada do ensino regular. PA1 menciona que as experiências têm proporcionado autonomia, concentração e atenção. PA2 relata que as experiências têm ensejado desenvolvimento pessoal e enriquecimento de aprendizagem. PB1 cita que os professores estão tentando planejar aulas diferenciadas. PC2 refere-se ao trabalho com valores para o desenvolvimento da criança. PD1 menciona o interesse dos alunos na promoção

da higiene e saúde. E, por fim, PD2 destaca que a abordagem sobre direitos humanos está proporcionando ampliação da visão de mundo. A seguir são descritos os relatos dos professores.

PA1: É notório o desenvolvimento do aluno que frequenta a Educação Integral. São mais autônomos, concentrados, atentos.

PA2: O que está sendo oferecido tem sido de muita valia, proporcionando experiências ainda não vividas, levando ao desenvolvimento pessoal dos alunos enriquecimento da aprendizagem.

PB1: Tentamos planejar aulas diferenciadas proporcionando ao aluno experiências nunca vivenciadas.

PB2: Para eles está sendo muito importante por causa dessas aulas práticas, eles gostam, eles têm curiosidade.

PC1: Isso daí é visível, principalmente durante as Oficinas. A gente procura não passar matéria, na maioria das vezes, a partir dos exemplos, a gente proporciona que eles vivenciem aquilo lá.

PC2: Sim, muito. Trabalhamos muito os valores, tudo é voltado para o crescimento da criança. Outra coisa, a Oficina de Leitura não é para trabalhar matemática, mas a gente engloba um pouco também.

PD1: Com a mais absoluta certeza, só por hoje, na aula de alimentação saudável, eles fizeram tantas perguntas, perguntas bem pertinentes, relacionadas à proposta. E responderam muitas perguntas da nutricionista com coerência também, e assim mostrando que eles estavam sabendo dentro do que eles aprenderam sobre a saúde, sobre a higiene, tanto pessoal como bucal.

PD2: De acordo com os direitos humanos, ampliou muito. É, amplia o mundo. Lá na frente é que eles vão acordar, tipo 6º ano. Eles vão ter uma vivência diferente daqui.

O Quadro a seguir traz um resumo do conteúdo das entrevistas com coordenadores e professores, expondo as possibilidades e limites de uma aprendizagem significativa na Educação Integral.

Quadro 22 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 5: Educação Integral e aprendizagem significativa.

Educação Integral e aprendizagem significativa	
Possibilidades	Experiências que contribuem para a vida pessoal; oportunidades de exercerem no cotidiano o que aprendem na escola; atividades consideradas ricas e significativas; melhora no rendimento das aulas; promoção da autonomia; concentração e atenção e aulas diferenciadas.
Limites	Não foi relatado.

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

De modo geral, os entrevistados assumiram que a Educação Integral tem proporcionado a melhoria na vida pessoal e na aprendizagem dos alunos. Atribuem esse avanço às aulas práticas, que têm proporcionado vivências diferenciadas das do turno regular. Alguns deles mencionaram melhorias em relação à aprendizagem em Matemática, Promoção à Saúde, Sustentabilidade e Direitos Humanos.

Podemos considerar, pelos depoimentos, que esses educadores estão revelando uma reflexão entre o instruir e o educar. O instruir pressupõe a aceitação do que está exposto e o educar pressupõe o trabalho construído e compartilhado entre ambos, professores e alunos.

Brandão (2012, p. 27) alega que:

[...] o conhecimento exige um primeiro esforço mais íntegro e ativo de diálogo. [...] ele não corresponde somente a informações cumulativas e funcionais que nos obrigam mais à fixação de regras e manejos do que a qualquer exercício de reflexão.

Para o autor, informações se acumulam, mas o conhecimento provoca a interação entre o eu e o outro, impõe o sair de si. Provoca socialização, saberes, criação, sensibilidade, sentidos e significados.

Importante destacar que os depoentes, em momento algum, relacionaram a Educação Integral à aprendizagem funcional e utilitarista. Não se constatou o discurso de que a educação prepara apenas para o sucesso profissional. Assim sendo, notamos que os entrevistados, provavelmente, estejam iniciando uma caminhada rumo a um processo educativo através do qual os educandos terão sucesso no seu processo de aprendizagem e, por consequência, na vida em sociedade. Nesse sentido, para o sucesso do aluno, é imprescindível a valorização da identidade, da bagagem cultural e da sua história de vida (FACCIN; SANTOS; GRASSI, 2010).

É preciso que formas de ações educativas transitem na realidade dos alunos, possibilitando a eles novas situações de aprendizagem, que sejam significativas e estendidas a todas as esferas de suas vidas.

4.8.6 – Coordenadoras e professores – categoria de análise 6: educação integral e o trabalho do professor

Foi feita para coordenadoras e professores, a pergunta sobre as dificuldades, impasses e desafios encontrados no trabalho na Educação Integral. A seguir são descritos extratos das respostas das coordenadoras.

CEA: A maior dificuldade é a falta de subsídio, não há um planejamento certo a ser seguido, nós ficamos o tempo todo inventando e inovando, o que também é um ponto positivo para a escola. Porém, conseguir atender os objetivos do programa sem ter um norte a ser seguido é bastante trabalhoso. Mas penso que estamos indo em um bom ritmo e que estamos conseguindo atingir a meta de tirar as crianças e adolescentes das ruas e oferecendo a elas oportunidades diferentes das que são vistas no ensino regular.

CEB: Acho que uma das maiores dificuldades é a falta de capacitação e recursos econômicos que não são suficientes para suprir todas as necessidades do projeto.

CEC: A falta de verba me trava, elas querem fazer um trabalho diferenciado, eu não tenho recurso para comprar material, isso é um impasse. Às vezes a gente quer levá-los para um lugar diferente, não tem recurso. E também se os professores tivessem uma capacitação ou que viesse especificado o que a gente poderia trabalhar, facilitaria muito.

CED: Na verdade, eu também estou aprendendo a lidar com esta parte da orientação do Projeto, mas a gente consegue entrar sempre num consenso, trabalhar de acordo com o CBC, esclarecer as dúvidas. E com relação às crianças, têm os que são frequentes, se envolvem, se sentem contentes e motivados a fazer o que as professoras propõem e acabam vendo que estão melhorando a cada dia. A escola tem bastante material para trabalhar. Meu desafio maior é com relação aos meninos. É que eles realmente melhorem o desempenho deles, que eu consiga enxergar isso e ouvir as professoras do contraturno relatando como melhorou.

As coordenadoras CEA, CEB e CEC assinalaram que, para trabalharem na Educação Integral, encontram como obstáculos a insuficiência de recursos financeiros para poderem desenvolver mais atividades com as crianças, bem como também faltou períodos de formação continuada, para o desenvolvimento do trabalho. CED evidencia como impasse o fato de que há alunos que não são frequentes, e que essa situação ocorre como um desafio à melhoria do desempenho de todos eles.

Assim como as coordenadoras, os professores apontam também, como obstáculos para o trabalho desenvolvido, a falta de capacitação e de verbas. Além disso, PA1 aponta como questão limitadora para o trabalho a mudança de Projeto a cada ano. PA2 destaca como dificuldade a falta de atividades de capacitação profissional, o trabalho diferenciado e a falta de

experiência. PC2 e PD1 citaram a falta de recursos materiais como empecilho. Foi relatada como percalço, também por PD1, a quantidade de alunos. Foram mencionados por PB2, como fatores a considerar, o tempo de convivência e o trabalho com os familiares dos alunos e, por PC2, o espaço físico. PC1 salientou como entrave à falta de matérias didáticas e de kits metodológicos para seguirem como orientadores pedagógicos. E por PD2, foi mencionada a dificuldade no controle da disciplina dos alunos. A seguir, transcrevemos alguns relatos dos professores.

PA1: O principal desafio é estimular os alunos a participarem com satisfação no Projeto. Em relação às dificuldades, encontro o fato de não poder seguir o mesmo padrão a cada ano, corrigindo apenas as falhas. Modificar o Projeto ano a ano impede de nos adequarmos a ele, a cada ano recomeçamos tudo novamente como se fosse do zero.

PA2: A falta de capacitação profissional para que possamos trabalhar mais diversidades de Oficinas e atividades, bem como aulas diferenciadas estão sendo um impasse para trabalhar no Projeto. As dificuldades estão na falta de experiências no Projeto.

PB1: Atualmente tem sido a falta de verba destinada ao Projeto. Sem a verba, a escola não tem materiais suficientes para fazer um trabalho totalmente diferenciado. Já que o Estado acredita no Projeto, deveria ser mais bem apoiado financeiramente.

PB2: São os recursos que a gente não tem. A gente tem que contar muito com a Prefeitura. Ah, eu vejo o tempo que é muito curtinho para a gente. Desafio: trabalhar junto com os pais.

PC1: A primeira delas é não ter um cronograma de matéria para seguir. Então a gente fica meio perdido. Acho que se o governo trouxesse um Kit pronto para a gente pegar e aplicar, facilitaria muito. Eu tenho como desafio proporcionar a melhora assim visível deles.

PC2: A maior dificuldade nossa é o espaço físico, porque a sala, como você viu lá, elas são apertadas, é uma casa que é paralela à escola, tem dia que a gente toma chuva. Na minha visão é essa. E o que é o Projeto: é o diferenciado, é o lúdico, é você não fazer a parte da manhã virar uma sala de aula, pra criança não ficar cansativa, pra criança não ficar cansada, não ficar esgotada. Do mesmo jeito que tem o CBC, tinha que ter um material pra gente trabalhar. Mas a gente queria ter um roteiro para seguir. A gente acaba buscando sozinho, na internet, com colegas.

PD1: As dificuldades são materiais, precisa uma xerox melhor, precisa de, talvez, cartilhas. Eu encontro dificuldade no material. O que atrapalha o meu trabalho é a quantidade de aluno, poderia ser menos aluno em sala de aula. Seria muito mais produtivo. A disciplina é um desafio, um desafio grande.

PD2: Dificuldades ... você trabalha de forma diferente. O que eu fiz foi estudar. Então você tem que saber o que você vai falar, o que você vai decidir. Para mim, um desafio muito grande foi de controlar os meninos, porque cada educando é de uma forma.

O Quadro 23 traz um resumo das entrevistas com coordenadoras e professores, expondo os limites do trabalho do professor na Educação Integral. Apesar de, nessa categoria não termos perguntado sobre as possibilidades no trabalho com a Educação Integral, é possível trazermos algumas possibilidades descritas pelas coordenadoras e pelos professores.

Quadro 23 – Coordenadoras e professores – Categoria de análise 6: Educação integral e o trabalho do professor.

Educação Integral e o trabalho do professor	
Possibilidades	Inovar; tirar as crianças e os adolescentes da rua; oferecer oportunidades diferentes das do turno regular; querer fazer um trabalho diferenciado; entrar em consenso; esclarecer dúvidas; alunos contentes e motivados estão melhorando a cada dia; é você não fazer a parte da manhã uma sala de aula; trabalhar de forma diferente; estudar.

Limites	Falta de capacitação e recursos econômicos para realizar um trabalho totalmente diferenciado; estimular alunos; proporcionar a melhora do desempenho dos alunos; falta de capacitação; trabalhar junto com os pais; espaço físico.
---------	--

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Depoimentos de PA1, PC1, PC2 e PD1, relacionados a receber kits metodológicos prontos, à necessidade de se adequar a um Projeto padrão, de trabalhar de acordo com o CBC.

Apontam que, mesmo havendo uma reflexão entre o instruir e o educar, como registrado anteriormente, os professores ainda necessitam de maior reflexão sobre a prática.

Essas exposições podem demonstrar que esses profissionais se sentiriam mais seguros no trabalho se fossem orientados por meio de roteiros e de material específico ou outro recurso didático já estabelecido. Questão que se torna um grande obstáculo para o trabalho na Educação Integral.

Nesse contexto, o primeiro desafio a se apresentar é a formação continuada, pela qual os profissionais podem apreender o sentido da Educação Integral e discutir a tarefa social da escola. Posteriormente, fazer análises, críticas e reformulações dos afazeres para a realização das Oficinas, utilizando fundamentação científica, prática educativa inovadora e a realidade dos alunos, visto que é essencial “[...] a formação da pessoa humana para além da instrumentalização” (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Vale ressaltar que a formação continuada permite uma prática educativa atualizada, a troca, a discussão, a utilização de novas metodologias e o comprometimento de se dedicar a que os saberes façam sentido para os alunos atendidos na Educação Integral.

A Educação Integral implica uma opção política na forma e organização do trabalho pedagógico. Ela pode ser utilizada como reforço e reprodução das desigualdades ou empregada para uma ação consciente e responsável, fomentando outra visão de mundo, que se oponha à difundida pelo pensamento dominante.

Canário (1997) aponta que se torna difícil articular a dimensão profissional e pessoal da formação, a dimensão social e coletiva do labor, e a

relação teoria e prática, por serem essas dimensões, na maioria das vezes, ignoradas para a concretização de mudanças individuais e coletivas.

Na concepção de Freire (2002, p. 77-78):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a ser ensinado e aprendido; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais, daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Assinalamos, a partir dos pontos aqui expostos, que a prática educativa requer um pensar e um agir que não sejam meramente assistencialistas, conteudistas e de simples cumprimento de afazeres. Requer a busca de sentido para os quefazeres dos educadores e dos alunos.

É necessário o pensar, o agir, o fazer e a articulação do trabalho com a comunidade para considerar o contexto real e contribuir para que a aprendizagem tenha sentido na vida real dos alunos. Requer “[...] reestruturar a concepção de conhecimento como condição para compreensão do sujeito integral ou então continuaremos na utopia de que temos uma educação integral” (RODRIGUES; COUTO, 2015, p. 103).

Fica evidente, nos relatos de PB1, PB2 e PD1, a reivindicação de recursos materiais e financeiros. Esses fatores nos chamam a atenção pelo fato de que as escolas recebem recursos do PDDE e recursos do Estado de Minas Gerais, para a implementação da Educação Integral.

Em relação aos recursos financeiros, apresentamos, no quadro a seguir, como estão distribuídos, para destinação às escolas, A, B, C e D.

Quadro 24 – Distribuição de recursos financeiros às escolas.

Escola	Ano	Termo de Compromisso	Recursos Recebidos	PDDE	Recursos Recebidos PDDE
A	2015	42.590,00	42.590,00	44.642,00	---
	2016	7.630,00	2.289,00	Esperando autorização	---
	2017	11.360,00	Não recebeu	Esperando autorização	Parte foi autorizado

B	2015	27.940,66	27.940,66	Não houve recurso recebido	---
	2016	21.360,00	17.088,00	---	R\$ 16.965,00 1ª parcela
	2017	34.810,00	R\$ 14.200,00 (10 parcelas)	R\$ 11.310,00 2ª parcela referente ao ano de 2016 e não houve recurso liberado para 2017	---
C	2015	30.500,00	30.500,00	Não informado	Não recebeu
	2016	35.810,00	27.456,00	16.965,00	Não recebeu
	2017	34.130,00	22.514,00	28.275,00	28.275,00
D	2015	11.000,00	11.000,00	Não informado	Não recebeu
	2016	12.720,00	Não recebeu	Não informado	Não recebeu
	2017	19.200,00	7.680,00	21.180,00	21.180,00

Fonte: Arquivos de dados das escolas – Escolas A, B, C, D.

A partir de dados repassados pelas escolas, até o presente momento, percebemos diferenças de repasses de recursos financeiros, entre elas, desigualdade devida à vinculação constitucional de montante de recursos proporcional ao número de alunos. Observamos que algumas escolas ficaram, em determinados momentos, sem recursos, o que dificulta o trabalho na Educação Integral. Só a intencionalidade pedagógica não garante uma educação de qualidade. Os recursos financeiros destinados à Educação Integral são estratégicos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e garantia do processo educativo. Diante o exposto, indagamos: quais as perspectivas para a Educação Integral se as garantias mínimas dos recursos, demonstrados no quadro acima, estão comprometidas?

Apenas PC2 acrescentou, como empecilho ao trabalho pedagógico, a falta de espaço físico na sala de aula. Sente que o trabalho fica limitado. No entanto, lembramos que outros ambientes fazem parte do espaço físico escolar, visto que o espaço escolar vai além da sala de aula. Em algumas escolas, mesmo tendo outros espaços disponíveis, fica difícil a sua utilização porque o espaço é destinado à demanda de todo o corpo escolar. Nesse sentido, é preciso que haja, por parte dos professores, a reorganização do espaço a fim de recriar condições

para que os alunos se sintam em espaço de convivência e de construção do conhecimento. As áreas internas e externas das escolas devem constituir-se espaços geradores de conhecimento.

Dando continuidade à primeira parte da segunda etapa, passaremos agora às entrevistas realizadas com as mães. As entrevistas correspondem às seguintes categorias:

4.8.7 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 1: grau de informação sobre educação integral

MEA - Acho o Projeto bom. As crianças brincam, se divertem, passeiam. Ajuda na aprendizagem.

MEB - Estudo a mais para a criança para poder estar ajudando na aprendizagem.

MEC - Sei que as crianças ficam fazendo Oficinas de várias coisas.

MED - Projeto como complemento do ano que estuda.

4.8.8 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 2: grau de importância atribuída pelos pais ou responsáveis à educação integral

MEA – Além de aprender mais, é um lugar onde fico sossegada, sabendo que ela está na escola.

MEB – Trabalho o dia inteiro e sei que meus dois filhos estão sendo bem cuidados.

MEC - Para nós que trabalhamos, tem um lugar seguro para eles ficarem.

MED - É mais uma necessidade. Se eu pudesse trazer de 13:00 h às 17:00 h seria melhor porque ela fica muito cansada.

4.8.9 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 3: conhecimento sobre o cotidiano da educação integral

MEA - Conheço todas.

MEB - Conheço. Tem Oficina com passeios.

MEC - Não conheço, mas eles gostam muito.

MED - Sei que eles aprendem muito sobre reciclagem, artesanato, postura de alimentação, comer com prato de vidro, garfo e faca.

4.8.10 Responsáveis pelos alunos: mães – categoria de análise 4: percepção da aprendizagem através da educação integral

MEA - Percebi muita diferença, ajudou muito e melhora muito.

MEB - Percebi. Desenvolveu mais o interesse, aumentou o desejo de aprendizagem.

MEC - Ela ficou mais tranquila e gostando de ir para a escola.

MED - Melhorou. Porque há o reforço das matérias de manhã para fazer as provas à tarde. Faz a tarefa de casa na escola. O que eu não consigo ajudar em casa, ela faz na escola.

De modo geral, as mães entrevistadas consideram a Educação Integral como complemento do ensino regular e ideal para a aprendizagem. Relataram que há passeios, Oficinas, reciclagem, e orientação para a postura corporal durante a alimentação. As Oficinas são concebidas como brincadeira, diversão, estudo e reforço. A percepção da aprendizagem está na melhora, no sentido de aumentar o interesse, e no fato de ser reforço das disciplinas. Uma das mães mencionou que sua filha passou a fazer a lição de casa na escola.

O quadro a seguir traz um resumo das entrevistas com as mães sobre as possibilidades e os limites da Educação Integral na visão delas.

Quadro 25 – Pais ou responsáveis pelos alunos: níveis de integração à educação integral.

Níveis de informação, conhecimento, percepção e importância atribuída à Educação Integral	
Possibilidades	Projeto bom; estudo a mais; fico sossegada por estar em lugar seguro; ajudou muito; desenvolveu mais o interesse; melhorou a aprendizagem; faz a tarefa de casa na escola.
Limites	É uma necessidade, minha filha fica muito cansada; não conheço as Oficinas; conheço (mas não mencionou o nome de nenhuma); reforço das matérias para fazer as provas.

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Para as mães, a importância atribuída à Educação Integral se dá por saberem que suas filhas estão em lugar seguro.

Em relação à lição de casa, consideramos que é uma ação importante a ser realizada, mas não é exclusiva da escola. Ponderamos também que a Educação Integral não deve ser vista como reforço escolar. Ela é essencial à formação integral da criança e exige também atuação da família.

Chamou-nos a atenção o fato de não ter havido menção sobre o cotidiano na escola e, em especial, o fato de uma das entrevistadas ser servidora em uma escola e nada relatar sobre o trabalho realizado com sua filha nas Oficinas. Pelo contrário, considerou que a deixa o dia todo na escola por necessidade.

Cavaliere (2014, p. 1213) considera que:

[...] não parece haver dúvida de que uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais.

Diante dessa situação, observamos que não houve uma compreensão sobre a concepção da Educação Integral por parte das entrevistadas responsáveis pelos alunos.

Uma alternativa para ampliar a compreensão dos responsáveis pelos alunos seria a escola unir seus esforços aos das famílias para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades para a construção de um projeto comum de educação. Torres (2003) argumenta que escola, família, comunidade e instituições sociais constituam-se comunidade de aprendizagem.

Para Torres (2003, p. 83),

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que instala um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, fundamentado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

A citação nos auxilia na compreensão de que as atividades na Educação Integral devem ser conduzidas de forma que todos possam ter sua parcela de participação.

A participação da família no planejamento das atividades deve se transformar numa ação que a torne também protagonista do processo educativo. Nessa perspectiva, a família torna-se o elo entre as práticas sociais e a escola.

A família tem um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A falta de acesso, de conhecimento do cotidiano escolar e a desvalorização da Educação Integral quanto à sua importância, são fatores que prejudicam o comprometimento com a educação e causam efeitos negativos.

4.9 Segunda etapa – segunda parte: educação integral e representações das coordenadoras

Para responder a questões que emergiram durante a segunda etapa da pesquisa, baseando-se nos dados coletados nas entrevistas com as coordenadoras, enunciamos alguns apontamentos no sentido de responder a alguns efeitos da política pública de Educação Integral implantada no Estado de Minas Gerais. Apresentaremos extratos dos depoimentos representativos das três categorias de análise dessa segunda parte, evidenciadas nas respostas das coordenadoras.

As entrevistas realizadas com as coordenadoras correspondem às seguintes categorias:

4.9.1 Coordenadoras – categoria de análise 1: organização pedagógica da proposta curricular de educação integral

Diante da pergunta sobre a organização pedagógica da proposta curricular de Educação Integral, apresentamos extratos das respostas das coordenadoras.

CEA: Os planejamentos são elaborados da seguinte forma: são divididos por temas de Oficinas e cada professor elabora uma e no dia da reunião pedagógica, discutimos sobre o que cada um colocou na programação do Projeto. Uma vez por mês, eu elaboro um projeto para ser feito com todas as turmas. Quando eles têm ideias, a gente senta junto, quando eles estão sem ideia, eu pesquiso bastante. A gente está o tempo todo inovando, inventando, buscando, mas é um ponto bom, um ponto positivo que a gente aprende bastante. E também a internet ajuda bastante. A gente pega projeto de outras escolas já prontos, às vezes a gente dá uma modificada para adequar à nossa realidade. Agora sim a gente está conseguindo atingir o objetivo. Nós estamos entendendo mais o que é essa proposta do Mais Educação. Nós estamos conseguindo trabalhar mais, elaborar mais coisas.

CEB: Os planejamentos de aula são elaborados semanalmente por cada professor.

CEC – O planejamento é elaborado com base nas reuniões semanais de módulo, de forma coletiva e participativa.

CED: Eu oriento para preparar o planejamento dentro da Oficina Pedagógica já intercalando a questão dos Direitos Humanos, porque eu acho mais fácil elas trabalharem e elas concordaram também com isso. Então elas usam o CBC para estar amarrando habilidade à capacidade, para trabalhar com os meninos porque como eles já têm muita dificuldade, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, então você acaba amarrando para colaborar com o contraturno no desempenho

deles. É tudo lúdico, é tudo oral, com jogo, brincadeira, não tem registro. Elas fazem três dias de planejamento aqui na escola e tem dia que, vamos supor, as duas professoras que atendem os primeiros anos, elas fazem juntas o planejamento. O assunto é o mesmo, o desenvolvimento é que vai depender de cada uma delas. A condução é que vai variar por conta de cada professora ser diferente uma da outra.

As coordenadoras relatam que os planejamentos são elaborados por cada professor nas reuniões semanais. CED alega que orienta a elaboração do planejamento, integrando-o à oficina Acompanhamento Pedagógico com a Oficina dos Direitos Humanos. Nesse caso, a coordenadora cita a orientação de elaborar a oficina de Acompanhamento Pedagógico com a utilização do Currículo Básico Comum (CBC)⁴⁵ de Minas Gerais e não integrado ao CBC.

CEA declara que elabora projetos para auxiliar os professores no trabalho. As coordenadoras CEB e CEC não mencionam a orientação para a elaboração dos planejamentos. CEC apenas relata que é feito de forma coletiva e participativa.

Na realidade, o que observamos na fala das entrevistadas é o quanto tem sido difícil a organização da proposta curricular da Educação Integral. Constatamos, no relato de uma das Coordenadoras, que estão aprendendo a fazer fazendo, praticando e pedindo ajuda.

Percebemos que a organização pedagógica da proposta curricular define como a organização do conhecimento deve avançar para além das disciplinas. Como não existe uma norma para a sua elaboração, a organização da proposta tem causado implicações na atuação pedagógica das coordenadoras.

Essas implicações geram situações que podem se tornar problemáticas no trabalho para o desenvolvimento integral dos alunos, pois o trabalho docente deve compreender, além dos saberes disciplinares e curriculares, saberes de

⁴⁵ Currículo Básico Comum: CBC ANOS INICIAIS. Documento que discrimina as competências e habilidades básicas comuns a serem consolidadas pelas crianças em todos os Componentes Curriculares ao longo do ciclo de alfabetização (6 a 8 anos) e do ciclo complementar (9 e 10 anos) do Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8fFBU3rZyPzV25YOHMtOERCazZIWIBRcXNuTDRaVFZYRTUw/vi>>ew>.

formação pedagógica, saberes da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social (TERRIEN, 2002).

Observamos também que as coordenadoras têm demonstrado dificuldades na decisão, na operacionalização, na aplicação e na articulação entre o coletivo das escolas e os horários pedagógicos internos, para aprimorarem suas concepções e práticas a respeito da política educacional de Educação Integral.

Entre a decisão e sua operacionalização, há atores distintos que afetam diretamente o processo da produção do conhecimento, bem como o papel que a Educação Integral deve assumir perante alunos, educadores, comunidade e a sociedade como um todo. Essa perspectiva é denominada desenho prospectivo (ELMORE, 1996).

O autor afirma que:

[...] a principal falha do projeto prospectivo é a suposição implícita e inquestionável de que os decisores políticos controlam os processos organizacionais, políticos e tecnológicos que afetam a aplicação (ELMORE, 1996, p. 254).

Apesar de intencionalidades compartilhadas entre coordenadores e professores, a organização pedagógica curricular requer o estabelecimento do diálogo que culmine na elaboração de um projeto coletivo, provocador de modificações nas atividades que já vêm ocorrendo, para a construção de saberes de forma integrada às necessidades dos alunos. São saberes necessários à expansão e à compreensão de Educação Integral.

Como efeito, percebe-se que os implementadores não estão considerando se há a constância do que se espera da implementação da política na intervenção no nível local. Os objetivos da proposta são múltiplos e, alguns deles, até contraditórios (ELMORE, 1996).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que no trabalho docente, os professores necessitam de participar de grupos de trabalho, desenvolver a interação entre si e entre os alunos. Necessitam de compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares, para implantá-los de modo cuidadoso e planejado. Precisam tomar decisões a respeito dos objetivos e atividades a serem postas em prática e devem avaliar as medidas tomadas.

Carecem dominar o assunto que será discutido, além de conhecer a sua legislação. Precisam elaborar planos e projetos de ação, aprender métodos e procedimentos de pesquisa que os oriente na organização escolar e na aprendizagem.

Diante do que foi apontado pelos autores, consideramos que no trabalho docente, os professores devem assinalar todos esses apontamentos na organização pedagógica da proposta curricular, com a participação dos alunos, familiares e comunidade, no intuito de juntos possibilitarem mudanças na educação.

Felício (2010, p. 5) afirma que é necessário:

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

Moll (2012, p. 36) enfatiza que:

[...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Apreamos dessas considerações que o currículo para a Educação Integral adota a lógica de que todos aprendem. Alunos e professores necessitam trabalhar construtivamente com espírito investigativo, para que o conhecimento seja construído e não repassado como informações. As ações devem ser pautadas em mudanças pedagógicas, no direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na sua totalidade.

4.9.2 Coordenadoras – categoria de análise 2: formação continuada dos profissionais

CEA - Nós estamos sempre em busca de informações. Tivemos em agosto uma capacitação oferecida pela Secretaria Regional de Educação do município, onde apenas a coordenadora participou e, de volta à

escola, repassou para todos os demais professores da Educação Integral. Buscamos modelos de escolas que também trabalham com a Educação Integral Também há cursos na internet em que buscamos apoio. Nós ainda não tivemos uma capacitação que nos dissesse de qual forma trabalhar.

CEB - Não tem formação continuada dos professores que estão no projeto.

CEC - Então, na verdade, é a diretora que me ajuda na formação. Ela que me orienta sobre quais são as minhas responsabilidades, as minhas funções porque eu nunca tinha coordenado nada. Não existiu até agora um curso para direcionar nada. Baseado no que a diretora me passa, eu passo para eles porque também não houve nenhum tipo de curso para eles.

CED - Passo toda orientação que vem dos estudos. Geralmente este estudo a gente faz junto. Sempre tem computador à disposição, se não tem, a gente vai procurar uma outra fonte. Esse ano, com a entrada dessas Oficinas, o trabalho está mais elaborado, a gente tem tempo de pesquisar, de buscar, de criar mais, de fazer mais diferente. Então, um tempo desse é o planejamento que elas fazem aqui, o outro é o Módulo II e as outras quatro horas é o tempo restante que elas preparam as atividades em casa.

Foi revelado pelos entrevistados que não houve formação continuada para as coordenadoras nem para os professores. CEA pôde participar de uma capacitação realizada pela Secretaria Municipal do município onde reside, por ser servidora da rede municipal. Ela relatou que utiliza modelos de outras escolas. CEB declara apenas que não há formação para ninguém. CEC segue as orientações da diretora. CED aponta que estudam na própria escola.

A falta de formação continuada também provoca efeitos na implementação da política de Educação Integral. A política fora definida no topo da pirâmide. O processo de compreensão da implementação entre os fazedores

e os executores é diferente. Há variáveis que afetam o sucesso da implementação. Uma delas é a formação continuada que, nesse contexto, tem tido um efeito negativo, tornando-se obstáculo para a escola e para o próprio governo estadual, na implementação da Educação Integral.

O modelo prospectivo apresentado por Elmore (1996) define o comportamento no nível mais baixo da implementação. Como não houve capacitação, nos perguntamos, qual é o comportamento esperado dos executores no nível local? Que resultados serão obtidos perante o que foi descrito pela política? Que sucesso esperar dessa política?

O sucesso está relacionado à capacidade tanto dos atores de cada nível de implementação – SRE Poços de Caldas e escolas – quanto do comportamento daqueles dos outros níveis – Secretaria de Estado de Educação – de influenciar o comportamento em cada nível (ELMORE, 1996).

No desenho retrospectivo, os executores estão tentando obter os melhores resultados possíveis. Percebemos que, mesmo sem formação, há a tentativa de buscar o que Schön (2000) chama de conhecer-na-ação. Entretanto foram surpreendidos com novas questões e novos desafios e empregam seus conhecimentos para resolver as situações, cada um a seu jeito.

De acordo com o autor, os executores usam uma situação de prática espontânea para atender às ações da Educação Integral. No entanto, essa situação não pode se tornar regra pelo fato de que situações novas sempre irão surgir e necessitarão de serem resolvidas de forma consciente.

Schön (2000) pondera que os professores necessitam ter competências para auxiliar os alunos em seu desenvolvimento, conhecimentos que os auxiliem no saber-fazer, no desempenho de suas tarefas e precisam identificar a melhor formação para por meio dela, obter a capacitação indispensável à função no trabalho a ser desenvolvido.

Kramer (1989, p. 197) considera que:

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática.

Como assinalado, a formação no ambiente escolar pode possibilitar aos educadores preconizarem uma proposta de Educação Integral fundamentada em princípios político-ideológicos, afirmados na proposta pedagógica da escola, para se constituir uma educação de qualidade.

A política pública deve oferecer condições às escolas para os coordenadores e professores pensarem, discutirem e pesquisarem sobre seu cotidiano. Para que possam enfrentar os diversos problemas que surgirem, buscando, nos referenciais teóricos, o aporte necessário para a construção de conhecimentos que devem ser utilizados no trabalho prático.

Branco (2012, p. 252) afirma que, para atuar na Educação Integral, a escola deve fazer uma reorganização interna,

[...] que contribua para a busca e compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da autonomia e interação profissional.

A falta de formação relatada pelos professores e coordenadoras torna-se, no modelo retrospectivo, um limitador para o desenvolvimento da Educação Integral, acarretando um acúmulo de conhecimentos de maneira acrítica sem reflexão teórica.

O professor precisa obter a compreensão da sua prática em constante diálogo com seus pares, para organizarem um currículo que se integre na nova realidade educacional. Deve haver a articulação entre prática, reflexão e pesquisa. A Educação Integral necessita também da contribuição política, cultural e social do professor para o desenvolvimento do aluno.

Vale destacar, como possibilidade do trabalho realizado na Educação Integral, que o empenho de alguns em estudar, pesquisar, orientar e passar informações faz com que se constituam grupos aleatórios, na busca da superação de suas limitações para a promoção do desenvolvimento profissional, porém, ainda não como grupo coletivo. Como nova proposta educacional, a Educação Integral exige novas metodologias, e para que funcione plenamente, é necessária a formação constante dos professores.

Ressaltamos que não houve formação continuada, disponibilizada pela SEE/MG, aos professores e coordenadores das escolas estaduais na

circunscrição da SRE Poços de Caldas. Houve uma única capacitação técnica da qual participou uma Analista Educacional dessa SRE, realizada sede da SEE/MG, na capital do Estado, Belo Horizonte, referente ao acompanhamento das ações na Educação Integral, citadas no texto introdutório deste estudo.

A formação ofertada pelo sistema educacional estadual é necessária e válida e precisa ser articulada com as necessidades da escola. Caso contrário, a implementação da Educação Integral pode se transformar em aplicação de técnicas apenas, com orientações para procedimentos que devem atender às legislações e ao desenvolvimento exclusivamente cognitivo do aluno.

De acordo com Pacheco (2008, p. 7).

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

Como observado pela autora, os diferentes setores – sistema, escola e universidade – são potencializadores da construção de debates que instituem elementos para a ressignificação do tempo e espaço na Educação Integral, para a construção de práticas pedagógicas que visem atender as diversas dimensões do sujeito para o desenvolvimento de suas potencialidades.

No campo da investigação e da produção de conhecimento,

[...] aparece como indispensável o encontro acadêmico de cursos e profissionais diversos, a fim de que, desde seus diferentes pontos de vista e de seus conhecimentos específicos, possam juntos, olhar na direção comum da educação integral, refletindo sobre aspectos dela constituintes e colaborando na identificação de caminhos possivelmente mais adequados para uma educação que se deseja integral e integrada (MAMEDE, 2012, p. 241).

No modelo retrospectivo, os profissionais podem desenvolver projetos dedicados à produção do currículo, à verificação dos saberes originados em reflexão e aos procedimentos de transformação de suas práticas e concepções, para a promoção do desenvolvimento profissional de ambos e em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

O encontro acadêmico de cursos e profissionais diversos será uma grande chance de aproximação dos envolvidos no projeto e dará uma oportunidade de aprendizagem, de contribuição e de renovação. Destacamos que essa interação colaborará com o desafio de preparar os(as) profissionais em formação inicial e continuada para atuarem na Educação Integral.

4.9.3 Coordenadoras – categoria de análise 3: participação das famílias na Educação Integral

CEA - Os pais são sempre muito atenciosos, eles estão sempre à disposição, se preocupam mais que os seus filhos venham para a Educação Integral do que para as aulas do ensino regular.

CEB - Os pais participam através de reuniões quando são chamados.

CEC - Nós temos um problema com pais, eles são bem ausentes. Esse Projeto para eles é bom porque eles trabalham e tem onde deixar o filho o dia inteiro. Então assim, alguns pais são presentes e participam, outros não.

CED - Então, de modo geral, elas sempre estão aqui na escola, perguntando, participam das reuniões. A maioria maciça, até porque eles precisam muito de deixar a criança o dia inteiro na escola, para a criança não ficar sozinha por conta que a maioria trabalha o dia todo.

As coordenadoras CEA e CED descreveram que os familiares responsáveis pelos alunos são presentes, citam que dão valor à Educação Integral. Para CEA, os responsáveis pelos alunos são atenciosos, e para CED são participativos. CEB declara que os responsáveis pelos alunos só participam nos períodos de reuniões, e CEC afirma que eles são ausentes.

Diante do resultado da análise do conteúdo das entrevistas, houve a constatação de que, em duas escolas os familiares responsáveis pelos alunos se fazem presente. Nas outras duas, não foi observada essa atitude no mesmo

grau de intensidade. Foi constatado por uma das depoentes, a participação apenas como cumprimento de uma burocracia.

A proposta de Educação Integral da SEE/MG, vista pelo modelo prospectivo de Elmore (1996), considera a participação da família e comunidade nos processos decisórios da escola (ELMORE, 1996). Dentre os motivos podemos mencionar o fato de todos estarem mais próximos dos problemas vividos na escola.

Através das respostas das coordenadoras, é perceptível que a escola atua mais isoladamente. Vista pelo modelo retrospectivo de Elmore (1996), mesmo que haja a participação dos familiares responsáveis pelos alunos, como relatado, os interesses estão antagônicos. Diante disso, esses familiares podem apresentar pouco interesse sobre a organização da Educação Integral e o papel que ela pode exercer na vida de seus filhos. O interesse maior pode ser em manter os filhos na escola de modo que estes não fiquem sozinhos em casa. Nesse caso, como efeito, a implementação pode ficar comprometida.

Para evitar o dano, Imbernón (2009) afirma que a Educação Integral não é responsabilidade somente da escola. A comunidade e os pais precisam ter clareza disso. Para se educar integralmente, é necessário que haja o entrelaçamento da família e da escola. Ou seja, isso nos revela que, por ser de natureza complexa, torna-se necessária a colaboração entre família, escola e comunidade para o desenvolvimento integral dos educandos.

Moll (2009) destaca que a ampliação da jornada escolar exige o compartilhamento do trabalho de educar. Argumenta que a Educação Integral vislumbra uma responsabilidade compartilhada. Busca o resgate da família para dentro da escola. A família e a escola são os elos diretamente ligados à formação do aluno, e ambos são agentes educativos. Mas, como fazer para a família participar e estar mais presente na escola?

Salientamos que os familiares responsáveis pelos alunos desempenham papel importante na construção da Educação Integral. O modelo prospectivo do governo mineiro vem utilizando mecanismos de atividades como palestras, oficinas, peças de teatro e mostras de dança a serem realizadas na

Semana de Educação para a Vida⁴⁶ nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, visando atender a Lei Federal nº 11.988/09 (BRASIL, 2009f) no sentido de aumentar a participação da família.

No Panorama do modelo retrospectivo de Elmore (1996), as escolas têm promovido ações para viabilizar e incentivar a participação desses familiares, mas não tem tido os resultados esperados. Há escolas na circunscrição da SRE Poços de Caldas que tiveram uma presença maior de familiares dos alunos, como há escolas que tiveram pouca ou nenhuma participação desse segmento. Como observado em visita a uma das escolas participantes para acompanhar a Semana para a Vida, pouco significativos foram a presença dos alunos e o comparecimento de seus familiares. Com efeito, percebemos que houve uma insignificante integração entre escola e família.

Para que haja uma maior integração entre escola e comunidade, o currículo da Educação Integral deve articular-se com os anseios e saberes da comunidade, e ser elaborado com a participação de todos. O currículo não pode ser adotado é imposto pela parte de cima – modelo prospectivo – por determinação, onde as escolas fazem apenas opção de escolha entre as sugestões propostas, executadas pela parte de baixo – modelo retrospectivo. Ao serem considerados os anseios da comunidade, esta pode se aproximar e participar mais. Os alunos podem contribuir com essa articulação criando um espaço para apresentarem às famílias e comunidade o que estão desenvolvendo na escola. Os professores podem aproveitar outros momentos para discutir o dia a dia da escola com as famílias, de modo que os temas das discussões atendam às necessidades locais. Nessa articulação de saberes devem ser tratadas questões reais de caráter comunitário. Caso contrário, para as famílias, a Educação Integral pode perder o sentido. A relação entre escola, família e comunidade é uma relação complexa. Sem a integração, as famílias passam a se sentirem expropriadas das questões educacionais, sociais,

⁴⁶ Semana de atividades e desenvolvimento de ações nas escolas estaduais, com temática voltada para os direitos humanos e cidadania. A Semana é realizada geralmente no mês de novembro, quando apresentam trabalhos desenvolvidos durante o ano. Para saber mais acesse: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8457-na-semana-de-educacao-para-a-vida-escolas-estaduais-mostram-trabalhos-em-direitos-humanos-e-cidadania-desenvolvidos-durante-o-ano>>.

políticas, culturais e ambientais do seu território. Contudo, podemos inferir das entrevistas realizadas, nesta pesquisa, que, no que se refere ao modelo prospectivo – de cima para baixo – houve o planejamento e a implementação da política pública de Educação Integral.

Para o modelo prospectivo, a implementação da ampliação do tempo escolar na forma de Educação Integral é capaz de favorecer a melhoria da qualidade do ensino ofertado a alunos vulneráveis da rede pública, para o seu sucesso escolar.

No entanto, a implementação da ampliação do tempo para o sucesso também está direcionada ao nível de proficiência que deve ser atingido pelos alunos nos resultados das avaliações sistêmicas.

O modelo retrospectivo – de baixo para cima – não utiliza a mesma lógica. Nele outros fatores são condicionantes para determinar o sucesso ou o fracasso dessa política educacional. Alguns fatores são apresentados por Giolo (2012, p. 101):

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar edificado prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo [...]. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos.

No modelo retrospectivo, os profissionais da escola necessitam utilizar, com qualidade, a ampliação do tempo. E, além do tempo dedicado aos alunos, necessitam também de tempo para estudos, planejamento, diálogo, reflexões para as atividades – oficinas pedagógicas – indispensáveis à formação integral dos alunos para que alcancem sucesso escolar e na vida.

O sucesso escolar inclui a participação da Secretaria de Estado de Educação, Superintendências Regionais de Ensino, escolas, famílias e comunidade. Os desafios, contradições e interesses são muitos, causando distanciamento entre as declarações e as concretizações.

De acordo com Elmore (1996, p. 186) o sucesso ou fracasso de uma política pública:

[...] decorre do reconhecimento de que as políticas não podem ser compreendidas separadamente dos meios de sua execução. Um grande conjunto de estudos de caso cuidadosamente documentados - educação, força de trabalho, habitação e desenvolvimento econômico - aponta insistentemente para a presença do mesmo padrão básico: pretensões excessivas, má execução, resultados insignificantes.

Rescia e Gentilini (2014) nos trazem outro indicador significativo do modelo retrospectivo para o sucesso da política que está relacionado à gestão da educação:

No campo da educação, os processos de tomada de decisão em si não podem ser separados das escolhas político-educacionais e das visões de educação nas quais se inserem. E estas, em última análise não podem ser consideradas fora do que se deseja para a educação nacional, para a educação do município em particular e, no limite, para o tipo de sociedade que desejamos para o nosso futuro (RESCIA; GENTILINI, 2014, p. 44-45).

O modelo prospectivo possui um discurso pedagógico que pode se refletir como conflito em face do modelo retrospectivo. Isso pode causar certa resistência ou impotência, pois os profissionais da escola podem ter a sensação de incapacidade ou podem manifestar resistência ao discurso oficial da Educação Integral.

Elmore (1996, p. 185) assim se expressa:

[...] a preocupação com a implementação de programas sociais decorre do reconhecimento de que as políticas não podem ser compreendidas de forma independente e separadas dos meios de sua implementação.

Elmore (1996, p. 186) acredita que parte do fracasso ou incapacidade da implementação de uma política se deve “[...] à incapacidade do governo de cumprir suas promessas [devido a] uma má concepção das políticas”. Acrescenta que “[...] é impossível dizer se as políticas falham porque se baseiam em ideias erradas, ou se elas falham porque são boas ideias mal postas em prática.” (ELMORE, 1996, p. 186).

É por isso que a visão de educação dos profissionais da escola não pode ficar de fora do discurso político pedagógico. É preciso levar em consideração os princípios e práticas da escola para tornar possível a análise dos novos contextos pedagógicos da Educação Integral, de forma a alargar as

relações entre os planejadores e os executores da política para o alcance da aprendizagem e formação integral dos alunos.

Para o avanço da Educação Integral, deve-se evitar trabalhar,

[...] em torno de problemas, fragmentando-os em tarefas separadas e fáceis de gerenciar, atribuindo a responsabilidade de cada uma delas a unidades especializadas (ELMORE, 1996, p. 186).

É preciso assegurar que, quanto mais próximo estiver o professor da fonte do problema,

[...] maior será a capacidade de exercer influência sobre ele; e a capacidade de sistemas complexos para resolver problemas não depende do rigor do controle hierárquico, mas da maximização da capacidade de tomada de decisão onde o problema se manifesta mais imediatamente (ELMORE, 1996, p.257).

Como bem destacado por Elmore (1996), o êxito de um Programa está relacionado aos comportamentos dos atores de cada nível de implementação. Do nível local – Superintendência Regional de Ensino e escolas – e do outro nível – Secretaria de Estado de Educação.

A política pública pode direcionar a atenção dos indivíduos para o problema e oferecer uma ocasião para a aplicação de suas habilidades e seu julgamento, mas ela não pode, ela própria, resolver o problema (ELMORE, 1996).

O autor alega que: “[...] o sucesso da implementação dependeria, em certo sentido, de uma concepção comum da política em que todos os participantes envolvidos no processo concordariam” (p. 241).

4.10 Terceira etapa: oficinas pedagógicas na educação integral

Considerando a terceira etapa da pesquisa, serão apresentadas análises a partir de observações durante o desenvolvimento de cinco Oficinas pedagógicas, realizadas pelos professores. Para a realização das oficinas pedagógicas, a SEE/MG optou por seguir orientações do PME de 2014, compreendendo essa proposta como uma iniciativa indutora para a implementação da Educação Integral em Minas Gerais, a partir de uma configuração que contemple a diversidade da territorialidade mineira. As orientações para a organização das atividades, com base na proposta do

Programa Mais Educação, estão contidas no Manual Operacional de Educação Integral do MEC.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2014b, p. 8):

As atividades dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

O referido documento aponta também que o Acompanhamento Pedagógico, atividade obrigatória, deve ser empregado como:

Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em educação integral. Orientação de Estudos e Leitura – Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa (BRASIL, 2014b, p. 8-9).

A partir das ações previstas no PME e Manual Operacional de Educação Integral do MEC, a SEE/MG organizou documento com orientações para as escolas, visando o desenvolvimento de atividades formativas organizadas em macrocampos de Acompanhamento Pedagógico, na modalidade oficinas pedagógicas.

4.10.1 Oficinas Pedagógicas

Com o emprego das observações, componente metodológico fundamental para análises no estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi possível coletar dados de sete atividades realizadas em cinco Oficinas pedagógicas, o que se revelou de grande utilidade, permitindo que essas

atividades fossem analisadas, tendo em vista o contexto em que foram produzidas. Os quadros a seguir apresentam, a partir das observações, a descrição do desenvolvimento das oficinas realizadas nas escolas e posterior análise sobre o observado.

Quadro 26 – Escola A: Oficina Acompanhamento Pedagógico – Tema: Semana Ortográfica.

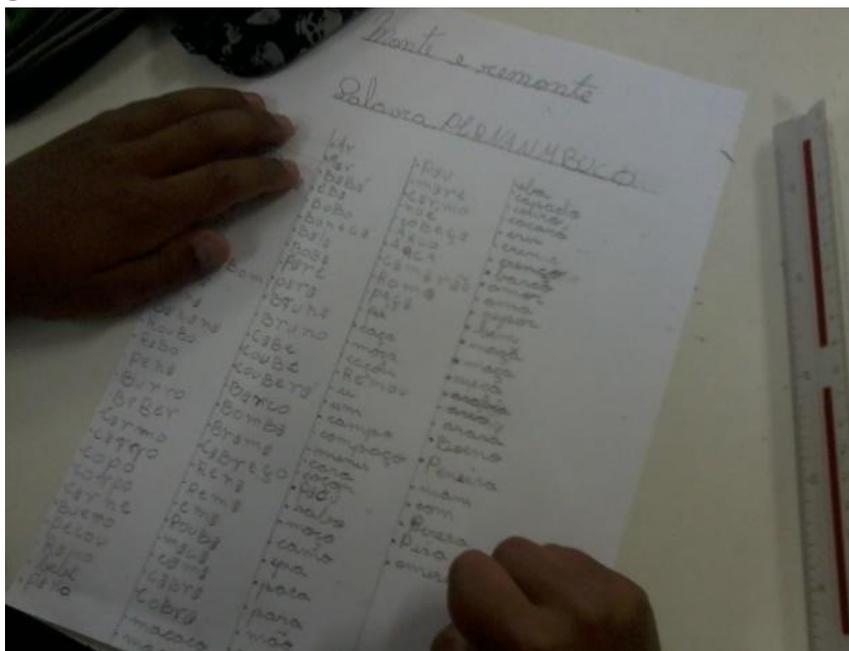
Escola A – Oficina Acompanhamento Pedagógico – Tema: Semana Ortográfica	
1ª aula	<p>Para dar início ao Projeto Semana Ortográfica, o professor conversou com as crianças sobre a maneira de falar, de escrever e sobre o vocabulário: As palavras que conhecemos e aquelas que não conhecemos. Palavras que às vezes pensamos que escrevemos certo, e escrevemos errado. E também trabalhou o significado das palavras (semântica).</p> <p>Depois trabalhou com a palavra “Pernambuco”; escreveu-a no quadro, e os alunos começaram a desmembrar essa palavra e formar outras palavras com as sílabas.</p> <p>Nesse dia, houve alunos que apresentaram muita dificuldade, já outros não. Muitos não souberam organizar muito bem as sílabas para formar as palavras, como, por exemplo: quais palavras poderiam formar com as sílabas PER, NAN, BU, CO. Porém, alguns alunos tiveram muita facilidade.</p> <p>Com isso, pôde-se perceber quais alunos apresentavam dificuldades, ou seja, aqueles que CEA mencionou e que os professores apontaram como sendo os que escrevem muito errado. O professor permitiu que tivéssemos acesso à atividade. Identificamos que havia erros de ortografia, palavras sem sentido e palavras escritas por eles sem o conhecimento do significado. “Professor, não conheço essa!”.</p>
2ª aula	<p>O professor percebeu as dificuldades e tomou a seguinte atitude: trouxe da biblioteca para a sala de aula revistas, jornais e livros e distribuiu aos alunos para folhearem e acharem palavras com as sílabas PER, NAN, BU, CO.</p> <p>Os alunos gostaram muito dessa atividade. Ficou visível que localizar sílabas, para os estudantes, era mais agradável que escrever.</p>
3ª aula	<p>Aplicou-se a atividade ‘palavra puxa palavra’.</p> <p>Nesse dia, era uma professora que estava aplicando a atividade. A professora explicou a atividade para os alunos, falou sobre desmontar a palavra e montar outras com as mesmas sílabas, ou seja o que seria a atividade “monte e remonte”. Colocou como exemplo no quadro a palavra fogo. Perguntou aos alunos: “quando a gente fala fogo, a gente pode pensar em quais situações? A que a palavra fogo nos remete? Quais informações e situações vêm à nossa mente?”</p> <p>Os alunos começaram a falar aleatoriamente diversas palavras como: queimada, incêndio, bombeiro, morte, grito, dor, tristeza, churrasco, comida, fogão, etc. Os alunos participaram bastante dessa atividade.</p> <p>Na atividade seguinte, a turma foi separada em cinco equipes de três alunos. Cada equipe, em cada mesa tinha a palavra Natal. A professora perguntou então: “Natal lembra o que?”</p> <p>Os alunos escreveram por volta de 20 a 25 palavras sobre o que a palavra Natal remetia à memória deles.</p> <p>A professora pediu aos alunos agruparem palavras pelo número de letras. Colocou no quadro palavras com duas letras, com três, quatro, cinco, seis, sete, e assim sucessivamente até dez letras. Os alunos pegaram</p>

	as palavras que colocaram na lista de palavras e as desmembraram, organizadas em num quadro com até dez letras e começaram a classificar as palavras pela quantidade de letras.
4ª aula	<p>A próxima etapa da atividade foi agrupar as palavras por número de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba. Os alunos realizaram a atividade, mas não foi possível verificar se os agrupamentos foram realizados corretamente.</p> <p>A professora permitiu que eu me aproximasse para ver a atividade. No entanto, optei por não ficar próxima durante muito tempo, por receio de distraí-los.</p>
5ª aula	<p>A professora pediu que as equipes agrupassem as palavras em sílaba tônica: oxítona, paroxítona, proparoxítona.</p> <p>Os alunos realizaram a atividade. Nessa atividade também não foi possível verificar se os agrupamentos foram realizados corretamente porque eu não me aproximei dos alunos para ver a atividade. Tive novamente receio de distraí-los com minha presença.</p> <p>Como etapa final para os alunos, a professora relatou que iria utilizar as palavras que eles escreveram, que remetiam à ideia de Natal, para escreverem um texto, uma história de Natal. A atividade não foi realizada neste dia porque já estava na hora de finalizar a oficina. Era hora do almoço.</p>

Fonte: Base de dados da pesquisa.

A figura abaixo retrata o momento de desenvolvimento, pelos alunos, da atividade de separar as sílabas da palavra PERNAMBUCO e com essas sílabas organizarem novas palavras.

Figura 1 – Aluno desenvolvendo a atividade “monta e remonta”.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Essa Oficina ofereceu a oportunidade de verificar que as estratégias utilizadas pelos professores promovem muita interatividade. É uma Oficina de grande valor didático por possibilitar a contribuição dos alunos, a capacidade de pensar, criar e promover o diálogo entre professor e aluno. Para uma aprendizagem significativa, Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 69), propõem que:

[...] os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. [...] Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica.

Para as autoras, quanto mais oportunidades o aluno tiver, maiores serão as chances de se desenvolverem na leitura e na escrita. Destacam também que:

[...] uma infinidade de suportes de escrita, como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de leitura fazem parte da cultura letrada na qual os estudantes precisarão participar com autonomia e flexibilidade (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 69).

É preciso identificar a natureza dos erros cometidos pelos alunos e ajustar as atividades às necessidades da classe. Melo (2002) recomenda que é conveniente que o professor avalie a qualidade da experiência à qual o aluno será submetido, para que de fato ele aprenda.

Na Escola B foram observadas duas oficinas, Oficina Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa e a Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

A Oficina Educação Ambiental tem como objetivo discutir:

Processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, bem como a compreensão da função social dos tributos e o controle social. Nessa construção ganha ênfase o debate sobre a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis, atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade e o protagonismo, a educação voltada para a cidadania e para o consumo consciente e responsável. Este macrocampo é pautado por uma intencionalidade pedagógica acerca das formas sustentáveis de ser e estar no mundo, com foco no espaço físico, gestão e currículo (BRASIL, 2014b, p. 14).

Já a Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial, tem como objetivo:

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história. (BRASIL, 2014b, p.11)

A seguir, o Quadro 27 apresenta a descrição das observações, durante o desenvolvimento das oficinas realizadas na Escola B.

Quadro 27 – Escola B: Oficina Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa – Tema: Animais invertebrados / Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial – Tema: Arca de Noé.

Escola B - Oficina Educação Ambiental – Tema: Animais invertebrados	
1ª aula	A professora iniciou a aula falando sobre os invertebrados, porque iriam conhecer e trabalhar com eles. Iniciaram conhecendo quais são as ordens dos tipos de insetos, como são, suas cores e quais as cores que identificam perigo.
2ª aula	<p>Preparando os alunos para a atividade prática de construção do insetário: foram todos à praça próxima à escola, coletar os insetos para colocar no insetário. Coletaram alguns animais invertebrados para a coleção. Os alunos procuravam, e quando encontravam a professora os colocava em um vidro que tinha levado para a coleta. Encontraram cigarra, besouro, formiga tanajura, barata, mosquito, aleluia, joaninha e caloptera.</p> <p>Continuando a atividade, a professora explicou que a formiga que encontraram é conhecida popularmente como formiga feiticeira, pois quando ela pica, ela solta uma toxina pelo ânus, e que essa toxina faz arder muito o local da picada. Explicou que a caloptera é um inseto de cor verde e vermelha e pertence à ordem dos coleópteros. Explicou que os coleópteros são os insetos popularmente conhecidos como besouro, joaninha e escaravelho. Devido à sua grande quantidade, podem causar danos às florestas. Tanto quando são adultos ou enquanto larvas, vivem sob a casca das árvores, mas são relevantes para a ciclagem da matéria orgânica e para a sanidade de animais. Explicou que a cor da joaninha é forte para que os pássaros e insetos maiores não as comam, e que a joaninha é um predador natural de pulgão, e que o pulgão é um grande problema para quem tem agricultura.</p> <p>Uma aluna citou que a joaninha era ‘de perigo’ por causa da cor ser verde e vermelha. A professora explicou que a joaninha não era perigosa. E relatou novamente o motivo da cor da joaninha. As crianças encontraram também na praça, debaixo de folhas, no galho de uma plantinha, uma cochonilha. A professora pegou a cochonilha na mão e explicou que é uma praga do cafezal. Explicou que os produtores têm muitos problemas porque ela suga nutrientes das plantas. Os alunos encontraram outro inseto, uma vaquinha verde, nome dado pelos moradores da cidade a um tipo de inseto, pensando que era joaninha. Em seguida a professora explicou para eles sobre a vaquinha verde. Explicou que não era uma joaninha, mas sim um besouro que ataca a agricultura, um grande problema para o milho, porque destrói o milharal.</p>
3ª aula	<p>A professora organizou as crianças em círculo na sala de aula e leu a história A biodiversidade ameaçada, de Roberto Belli e José Sommer.</p> <p>Esta atividade deixou os alunos extremamente interessados.</p>

	Gostaram muito de realizá-la, e as explicações da professora foram numa linguagem agradável e científica.
Escola B – Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial – Tema: Arca de Noé	
1ª aula:	A professora contou a história A Arca de Noé. Relatou que a escolha da história foi dos alunos.
2ª aula	A professora pediu para as crianças colorirem figuras e montarem um painel para a Arca de Noé.
3ª aula	A professora solicitou que recontassem a história da Arca de Noé oralmente. Levou também o filme para as crianças assistirem, mas não foi possível assisti-lo devido à falta de tempo.

Fonte: Base de dados da pesquisa.

As figuras 2 e 3 a seguir retratam os momentos de desenvolvimento da pesquisa e coleta de insetos, realizada pelos alunos durante a oficina, para a construção do insetário, atividade prática proposta pela professora.

Figura 2 – Aluno recolhendo insetos para a construção de um insetário.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 3 – Insetos recolhidos para construção do insetário.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A atividade favorece a construção de conhecimentos, valores e pode definir as atitudes dos alunos. A atividade:

[...] amplia o conceito de educar e faz com que ele ultrapasse a simples função de transmitir conhecimentos, pois assume outra feição: a de capacitar a pessoa para que possa assumir um papel ativo e responsável dentro da coletividade (GILES, 1983, p. 27).

Os alunos ocuparam outros espaços de aprendizagem que favoreceram aprendizagens significativas. Receberam uma vasta informação sobre os animais estudados. Por meio do tema, os alunos puderam compreender qual é o papel de cada um no mundo para a conservação da biodiversidade do planeta.

Carvalho (2008, p. 158) nos afirma:

[...] a Educação Ambiental pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental e à urgência em mudar os padrões de uso dos bens ambientais quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito – caracterizando o que poderíamos chamar de um movimento que busca produzir novo ponto de equilíbrio, nova relação de reciprocidade, entre as necessidades sociais e ambientais.

A atividade propõe a criação de um espaço educador em que o espaço formal se articula com o informal e os saberes se integram. Os alunos passam a ter oportunidades de entender que as formas de vida devem ser respeitadas. A Educação Ambiental é expressiva e necessária à formação humana, pois provoca mudança de valor, sentimentos e comportamentos. Como atividade prática e incentivo à criatividade, durante a 4ª aula da oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial, com o tema Arca de Noé, os alunos confeccionaram a figura de um animal invertebrado, utilizando papéis coloridos e pincéis coloridos, tesoura e cola.

Figura 4 – Confeção da figura de um animal por um aluno.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Com essa mesma professora, os alunos estavam estudando figuras geométricas. Ela relatou que optou pela história da Arca de Noé para trabalhar a interdisciplinaridade com a Oficina de Meio Ambiente. Com a professora da Oficina de Meio Ambiente, os alunos estavam estudando animais invertebrados.

As crianças gostaram e se divertiram ao realiza-la, no entanto, a professora escolheu para confeccionar com as crianças um animal que não é invertebrado. Ela não percebeu o equívoco e, conforme podemos observar pela figura, levou o modelo pronto.

Percebemos que a atividade trabalhada com as crianças na oficina de Cultura e Artes não estava articulada com a oficina de Meio Ambiente. Não houve momentos de trocas entre as professoras. Nos pareceu uma intencionalidade educativa isolada. Assim sendo, esta Oficina ratifica depoimentos que nos revelam que, em alguns momentos, o trabalho dos professores é quase solitário.

A observação na Escola C ocorreu durante o desenvolvimento da Oficina Educação em Direitos Humanos, com o tema Mês da criança, e da Oficina Promoção à Saúde, com o desenvolvimento do tema Vacinação.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b, p. 16):

A Educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências. Essas atividades devem proporcionar conhecimento, habilidades, competências e empoderamento para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos.

Ainda de acordo com o mesmo documento, o desenvolvimento da Oficina de Promoção à Saúde apoia:

A formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Desse modo, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar, a fim de prevenir os agravos à saúde e vulnerabilidades,

com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde (BRASIL, 2014b, p. 16).

As interpretações das observações realizadas na Escola C estão relatadas no quadro a seguir, com posterior análise.

Quadro 28 – Escola C: Oficina Educação em Direitos Humanos – Tema: Mês da Criança / Oficina Promoção à Saúde – Tema: Vacinação.

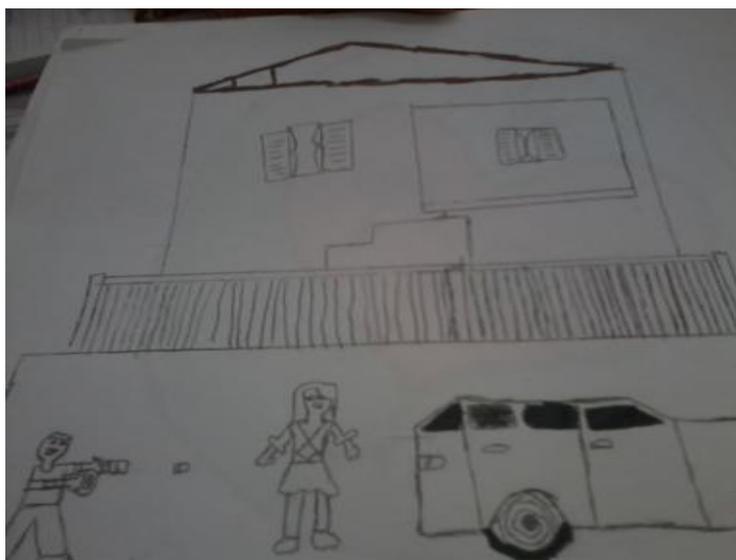
Escola C: Oficina Educação em Direitos Humanos – Tema: Mês da Criança	
1ª aula	A professora fez a leitura do livro “De mãos dadas as crianças de toda parte do mundo”, da autora Ingrid Bresemeyer Bellinghausen.
2ª aula	A seguir organizou os alunos em uma roda de conversa sobre os Direitos Humanos. Os alunos relataram o que eles viviam no cotidiano. Nesse momento, a professora descobriu que alguns alunos sofriam violência em casa, abandono e que havia alunos que moravam em abrigos porque foram retirados da guarda dos pais.
3ª aula	Os alunos ilustraram o que haviam conversado anteriormente com a professora. Alguns deles registraram o desejo de fazer valer seus direitos, e os demais ilustraram a própria realidade. Após a atividade, a docente apresentou-lhes nove trechos do texto dos Direitos Humanos e solicitou a eles que colorissem/pintassem as gravuras.
4ª aula	A professora entregou impresso aos alunos texto com vários itens dos Direitos Humanos e algumas revistas. Deixou que cada criança escolhesse o seu direito. Em seguida, solicitou-lhes que montassem um folheto de jornal, retratando os Direitos Humanos através das imagens retiradas/recortadas das revistas. Os alunos construíram os folhetos de forma bem participativa. Retrataram na Oficina a realidade vivida por eles.
Escola C – Oficina Promoção à saúde – Tema: Vacinação	
1ª aula:	O professor iniciou explicando o conceito e a história da vacinação. A seguir levou as crianças ao laboratório de informática da escola. Apenas cinco computadores estavam em condições de funcionando nesse dia. A sala de informática é extremamente estreita e os alunos foram agrupados para usarem esses computadores. Seis computadores estavam estragados e dois estavam fora de uso, talvez com defeito. Essa condição retrata exatamente as queixas dos professores em relação à falta de espaço e materiais na escola para a realização de Oficinas. O professor dividiu os alunos em grupos e solicitou que lessem o que já estava disponibilizado para leitura. O professor antecipadamente deixou os textos para serem lidos na tela de cada grupo. Os alunos que não estavam em frente ao computador, tiveram um pouco de dificuldade de acompanhar a leitura. Os temas eram: história da vacina; soro e vacina, qual a diferença; quem criou a vacina, como a vacina funciona, calendário de vacinação, o que é varíola, qual a origem da palavra vacina.
2ª aula	Cada grupo fez o resumo dos textos lidos no laboratório de informática.
3ª aula	Durante essa aula professor retomou cada tema com os alunos.

<p>4ª aula</p>	<p>O professor desenvolveu uma atividade com os alunos que consistia em dividir os estudantes em dois grupos: um grupo confeccionou em papel um modelo de anticorpos; e o outro confeccionou um modelo de vírus. Os dois grupos, simultaneamente, após a ordem do professor, tiveram que colar na parede tantos quantos anticorpos ou vírus confeccionaram. Os vírus deveriam ser colados por cima dos anticorpos. Ao sinal do professor, todos pararam a atividade. O docente solicitou que observassem os desenhos e verificassem qual deles, anticorpos ou vírus havia mais na sala de aula. Em seguida, o professor explicou que o corpo age de forma parecida com o observado na atividade. E explicou: ao entrar vírus no corpo, ele se multiplica e o corpo para se defender do vírus, cria anticorpos. Se a produção do vírus é maior, o corpo, fica doente. Se a produção de anticorpos é maior, o corpo fica saudável.</p> <p>Foi muito interessante e de fácil entendimento para as crianças.</p> <p>O professor prosseguiu explicando como é o funcionamento da vacina na prevenção das doenças.</p>
<p>5ª aula</p>	<p>O professor levou as crianças ao refeitório. Colocou os alunos em fila e foi simulando com cada aluno, com seringas que tinha comprado, a aplicação de uma vacina. Ao mesmo tempo, explicava a importância dos alunos verem a abertura da embalagem da seringa, porque é um material que após ser utilizado deve ser descartado para não transmitir doenças, e alertou que é uma questão em relação à qual todos devem estar atentos.</p> <p>Os alunos gostaram da atividade. Alguns disseram que não tinham medo de tomar vacina. Outros até conversaram sobre vacinas que já tomaram.</p>

Fonte: Base de dados da pesquisa.

As imagens apresentadas a seguir representam a percepção sobre Direitos Humanos, retratados por dois alunos.

Figura 5 – Direito à vida: desenho elaborado por um aluno.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 6 – Direitos da criança: atividade de colagem realizada por um aluno.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Nesse dia de observação, a professora comentou sobre uma situação vivida ao trabalhar a atividade de leitura inicial da Oficina Educação em Direitos Humanos em outra turma de Educação Integral. Ela percebeu que enquanto terminava de contar a história, havia uma criança no fundo da sala chorando.

Relatou que a criança estava bem encolhidinha e que começou a ficar triste e chorosa quando ouviu a leitura de que toda criança tem o direito de ser criada com amor. Após a atividade, a professora procurou auxílio na direção da escola, que informou-lhe a realidade difícil vivida por essa criança em casa, a violência verbal praticada pela mãe. Relatou também que o Conselho Tutelar já havia sido acionado.

Essa atividade é uma atividade reflexiva para a formação do sujeito de direitos. Nessa direção, Carbonari (2012, p. 230) afirma que:

[...] é necessária uma concepção de direitos humanos que tome a sério as dignidades das crianças participantes do programa; que seja capaz de traduzir as necessidades concretas delas em direitos.

Acrescenta que as crianças devem encontrar nas atividades,

[...] um lugar para que consolidem sua sensibilidade de respeito à alteridade e, acima de tudo, de compreensão de que são sujeitos de direitos com os outros (CARBONARI, 2012, p. 230).

Essa Oficina possibilitou oportunidade de as crianças perceberem que há direitos e que devem ser respeitados. Todos eles estão devidamente protegidos em legislação. Independente da condição social, as crianças devem perceber que todas elas possuem esses direitos, sem discriminação.

O que nos deixa perplexos é o fato de que muitas crianças não sabem que seus direitos podem ser protegidos e que eles estabelecem as obrigações do governo. Há instrumentos a nível regional e local que protegem formalmente a garantia deles.

Sobre a Oficina Promoção à Saúde, Pelicioni e Pelicioni (2007, p. 230) destacam que “[...] a importância da educação para a promoção da saúde é inegável e vem sendo reconhecida através dos tempos por diferentes autores como fator imprescindível para a melhoria da qualidade de vida”.

Essa Oficina pode promover a condição de saúde e traz uma quebra de paradigma, pois muitas famílias não levam seus filhos para vacinarem, por motivos diversos. Tavares (2012, p. 13) expressa que:

[...] é inegável o papel da família na construção e formação do cidadão social, porém na maioria das vezes a escola acaba trocando de papel, deixando de ser coadjuvante passando a ter a função principal na educação.

A Oficina proporcionou o repensar sobre as doenças e sobre a compreensão de como reduzi-las.

A figura a seguir apresenta o professor com a participação de alunos, simulando aplicação de vacina:

Figura 7 – Atividade dissimulada de vacinação.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Esta imagem nos permite observar que o professor não percebeu que estava demonstrando a aplicação de forma equivocada. Não é comum aplicar vacina nesta parte do braço. Mesmo assim, a atividade não perdeu seu valor diante do esforço do professor em considerá-la estratégia didática para o entendimento dos alunos sobre a promoção da saúde do indivíduo. Essa Oficina proporcionou conhecimentos científicos sobre o tema estudado, foi muito interessante e de fácil entendimento para as crianças.

Ficamos perplexos com a infraestrutura física dessa escola para o atendimento à Educação Integral. Duas turmas funcionavam na mesma sala. Ao visitar a sala, pude perceber como estava sendo difícil para os professores trabalharem. Ora por causa de temas diferentes serem trabalhados simultaneamente, ora por causa do espaço inadequado, ora pelo barulho e ora por falta de lugar para a realização de outras atividades.

Escolano (1998, p. 45) assim argumenta:

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 1998, p. 45).

A escola, o tempo todo, cria e recria condições para possibilitar o desenvolvimento dos alunos, mesmo não tendo um espaço adequado.

O espaço escolar deve ser agradável, e o aluno deve ter prazer em conviver nele. O espaço escolar também é um espaço de convivência e construção do conhecimento, pois atua diretamente no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 29 traz a síntese das interpretações a partir das observações realizadas durante as atividades da oficina Promoção à Saúde, cujo tema de desenvolvimento era Alimentação Saudável, e da oficina Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária, cujo tema era Plantio de horta.

A interpretação dessas observações ensejou a análise das atividades realizadas em atendimento à proposta de Educação Integral na Escola D.

Quadro 29 – Escola D: Oficina Promoção à Saúde – Tema: Alimentação Saudável / Oficina Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária – Tema: Plantio de Horta.

Escola D: Oficina Promoção à Saúde – Tema: Alimentação Saudável	
1ª aula	<p>Para iniciar as atividades dessa oficina, e com o objetivo de introduzir o tema, na sala de vídeo da escola a professora passou para os alunos de duas turmas da Educação Integral, o filme “Amigos da nutrição” volumes I e II. O primeiro vídeo tratava do tema exercícios físicos e o segundo do tema alimentação saudável. O segundo vídeo retrata uma história que se passa em uma escola, onde uma professora, preocupada com o comportamento apático de um aluno, chama a nutricionista da escola para conversar com os alunos sobre alimentação saudável. A criança apática não segue as orientações da nutricionista e se alimenta de produtos industrializados e sem horário fixo para alimentação. Um colega da criança conta à professora o que a criança anda fazendo. A professora repassa a informação à nutricionista, que vai à casa da criança. Lá, a nutricionista conversa com a mãe sobre alimentação saudável. A mãe passa a seguir as orientações da nutricionista e, ao final da história, a criança deixa de se mostrar sempre apática, ganha peso e fica cheia de energia. Participa, junto com seus colegas de classe, do campeonato de futebol da escola. No final da história os alunos ganham o campeonato.</p> <p>Esse filme faz parte de uma série de filmes educativos de curta duração e de fácil entendimento. No grupo de alunos havia dois com deficiência auditiva que não puderam entender o conteúdo das histórias.</p>
2ª aula	<p>A seguir a professora levou os alunos à sala de informática da escola, para assistirem, pelo site www.canalkids.com.br, ao documentário Como é o processo de digestão, que traz várias informações sobre o processo digestivo.</p> <p>A professora queixou-se de que nem sempre é possível utilizar a sala de informática, ora por que alguns computadores não funcionam ou travam, ora porque não é possível utilizar a internet. Ou ainda porque às vezes o sinal está muito fraco, fazendo com a conexão fique muito lenta.</p> <p>Mais uma vez observamos, como exposto em alguns depoimentos durante entrevista, que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos pode ficar prejudicado devido a falta de instrumentos em condições de uso.</p>
3ª aula	<p>A professora exibiu para os alunos alguns exemplares de alimentos, confeccionados por ela (figura 9). Esses alimentos foram apresentados selecionados em três categorias: carboidratos (energia), construtores (proteínas) e reguladores (funcionamento do intestino). Os alunos ficaram curiosos e fizeram perguntas tais como: Por que a pessoa engasga? Para que servem as vitaminas dos alimentos? Quais alimentos possuem ferro?</p> <p>Após o manuseio dos objetos, a professora falou sobre a importância da alimentação nos horários corretos e também sobre os malefícios de se comer alimentos fritos. Relatou que havia na turma um aluno que teve anemia e outro que estava com triglicérides em um nível elevado para os padrões médicos. Disse que o assunto tratado poderia ajudar muitas crianças a manterem a saúde em bom estado.</p>
4ª aula	<p>Para o desenvolvimento dessa aula, a professora dividiu a turma em grupos. Entregou alguns exemplares de alimentos, dos que foram confeccionados por ela, para os alunos criarem cartazes simulando uma propaganda sobre os alimentos. Relembrou com os grupos as funções e propriedades dos alimentos.</p> <p>O primeiro cartaz apresentado continha apenas frutas, mas não foram relatadas as suas qualidades, somente que as frutas possuíam</p>

	<p>qualidades. O segundo cartaz apresentou o grupo de alimentos que contém carboidratos, como feijão, arroz e batata, com a observação de que dão energia ao corpo. As crianças que confeccionaram o segundo cartaz demonstraram domínio do que falavam.</p> <p>A essa apresentação professora acrescentou informações sobre propagandas enganosas que mostram alguns alimentos como saudáveis, mas que nem sempre são. Falou como as embalagens dos alimentos são bem coloridas e qual o motivo. Mostrou-lhes embalagens de salgadinhos que têm figuras de super-heróis.</p> <p>A atividade estimulou a visão crítica dos alunos a respeito de informações sobre os alimentos, que são divulgadas nos meios de comunicação. Foi uma atividade muito significativa e as crianças se mostraram impressionadas.</p>
5ª aula	<p>A professora apresentou uma animação confeccionada por ela mesma, mostrando como devemos engolir os alimentos. Depois confeccionou novamente com a participação dos alunos.</p> <p>Continuando essa atividade, a professora leu a história O que Ana sabe sobre os alimentos saudáveis. Após a leitura, os alunos registraram a história através de desenhos em folhas de papel.</p> <p>Os dois alunos com deficiência auditiva, também dessa vez não puderam interagir com a história nem com as gravuras.</p> <p>Em seguida, a professora tratou do assunto digestão, discutindo com os alunos o tema Como o nosso corpo digere o que comemos.</p>
6ª aula	<p>A professora levou os alunos à sala de vídeo para assistirem uma palestra com uma nutricionista convidada por ela. A palestra abordou temas como: alimentação, higiene, boa alimentação e exercícios físicos.</p> <p>As crianças não prestaram muita atenção ao documentário apresentado pela nutricionista porque o áudio do vídeo estava muito ruim. Às vezes a entonação de voz da professora se elevava para chamar a atenção das crianças, para que prestassem atenção no filme.</p> <p>Logo após a projeção do documentário, a nutricionista iniciou uma conversa com as crianças, fazendo perguntas. As crianças responderam sobre os procedimentos corretos apresentados no documentário e relataram saber os procedimentos para uma alimentação saudável, mas que, na maioria das vezes, muitos não os praticavam.</p> <p>Responderam que ingerem uma variedade de alimentos saudáveis e também alimentos prejudiciais à saúde.</p> <p>A nutricionista aproveitou o momento para falar que os alimentos prejudiciais à saúde, apontados pelas crianças, contêm grandes quantidades de sal, açúcar ou gorduras. Explicou também que não devemos nos alimentar assistindo TV ou utilizando o celular. Falou da importância da alimentação à mesa, prestando atenção no que ingerimos.</p> <p>As crianças aproveitaram o momento e fizeram perguntas sobre os efeitos do cigarro e da bebida. Queriam saber por que fazem mal. Algumas disseram que convivem com familiares que utilizam essas substâncias, por isso o interesse.</p> <p>A nutricionista deu uma boa explicação sobre as perguntas das crianças. Resumidamente, respondeu que o cigarro faz mal ao pulmão e a bebida ao fígado. Explicou que o cigarro prejudica a respiração e que a bebida aumenta desnecessariamente a função do fígado tentando jogar o álcool para fora do corpo. Deixou claro para as crianças que um ou outro podem fazer com que as pessoas corram risco de morte.</p> <p>A Oficina propiciou o entendimento de uma alimentação saudável, que proporciona qualidade de vida. É preciso reconhecer o quanto essa Oficina trouxe informações e conhecimentos para a manutenção da saúde. As informações obtidas na Oficina são iniciativas à formação integral.</p>
Oficina Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária – Tema: Plantio de Horta	

1ª aula	A professora levou os alunos para conhecerem o processo de compostagem, tema que estava sendo trabalhado pela docente do 9º ano. Voltou à sala de aula com os alunos e iniciou o tema Plantio de horta, explicando o que é semear. Depois conversou sobre como semear. Em seguida, entregou-lhes uma folha com a figura de uma pessoa semeando. Analisou a gravura com as crianças, conversando sobre o processo de capinar, cavar, colocar a semente e a brotação. Observaram na figura que a árvore cresceu e que uma floresta estava se formando.
2ª aula	A professora levou as crianças ao pátio para desenvolverem a seguinte atividade: cortaram garrafas pet, colocaram terra e plantaram sementes de abobrinha e espinafre. Voltaram à sala de aula e ilustraram o que haviam feito. As figuras 10 e 11 a seguir ilustram o processo de plantio realizado pelos alunos.
3ª aula	A professora levou as crianças ao refeitório, juntamente com a professora que trabalhava o tema Saúde e Prevenção de Doenças. As crianças puderam manipular vegetais como brócolis, que havia na horta da escola, prontos para serem colhidos. A professora explicou-lhes como higienizá-los e foram todos preparar uma torta de brócolis. Enquanto preparavam, a professora de Saúde e Prevenção de Doenças explicou aos alunos os benefícios do brócolis: para que servem as vitaminas que possui e o bem que fazem à saúde. Quando a torta ficou pronta, foi servida no almoço.

Fonte: Base de dados da pesquisa.

As duas oficinas proporcionaram o entendimento de uma alimentação saudável, que proporciona qualidade de vida. É preciso reconhecer o quanto essas oficinas trouxeram de informações e de conhecimentos para a manutenção da saúde. As informações obtidas nas Oficinas são iniciativas à formação integral.

De acordo com Pelicioni e Pelicioni (2007, p. 320) devemos:

Preparar os indivíduos e/ou grupos para assumirem o controle e a responsabilidade sobre sua própria saúde, entre outros objetivos. Da mesma forma, essa ação educativa deverá ser de comunicação, de diálogo, se quiser atingir o ser humano inserido em sua realidade histórica, pois somente motivado e capacitado poderá incorporar novos significados, valores e práticas para melhorar sua qualidade de vida.

Quanto à integração dos alunos com deficiência auditiva, torna-se relevante o preparo dos educadores. A formação continuada pode oferecer subsídios para que os professores possam atuar de forma a mediar e articular, em termos metodológicos, o conteúdo com o interesse pela aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Fica evidente, nessa realidade investigada, que não foi utilizado nenhum recurso para que esses alunos pudessem se sentir integrados à Oficina. A professora não era habilitada para oferecer atendimento

diferenciado aos educandos. Diante disso, nos perguntamos: todos os que estão tendo direito à Educação Integral estão sendo integralmente desenvolvidos?

De um modo geral, a interação dos alunos com as atividades práticas sugeridas pelas professoras foi visível, como pôde ser registrado nas figuras a seguir.

Figura 8 – Representação do processo de mastigar e engolir: material confeccionado com a participação dos alunos.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 9 – Oficina “Alimentação saudável”.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 10 – Aluno plantando alface.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 11 – Desenho elaborado por um aluno.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Morgado e Santos (2008, p. 9) observam que, do ponto de vista micro, a horta pode colaborar para o acréscimo de atitudes e valores aos conhecimentos dos alunos, pois:

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em Educação Ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e

estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Como exposto anteriormente, a horta contribui diretamente na alimentação dos alunos. Possibilita relações de interação, reflete na qualidade da alimentação, estabelece relações afetivas, predispõe ao trabalho em grupo e amplia as condições gerais para o ensino e aprendizagem.

Fato que nos chamou a atenção foi observar que alguns alunos não comeram durante o almoço. As professoras sempre estão presentes, mas no momento de observação desse dia, elas não estavam presentes e, assim, os alunos não foram incentivados a se alimentar.

Pozo (2002) considera que uma experiência vivida pelo aluno pode provocar conflito diante da necessidade de novas ressignificações a fim de gerar mudanças. A aprendizagem integral deve agregar, reorganizar novas estruturas de conhecimentos para produzir resultados de aprendizagem desejáveis e duradouros. Ou seja, se as professoras estivessem presentes e juntas, no exato momento do almoço, poderiam promover um riquíssimo diálogo com as crianças.

Perante a observação das Oficinas, também foi possível perceber outros efeitos no processo de implementação da política de Educação Integral de Minas Gerais, ratificados nelas.

Como distingue Elmore (1996, p. 254):

O projeto prospectivo começa com o planejamento de um objetivo, elabora um conjunto cada vez mais específico de estágios para o cumprimento desse objetivo e determina um resultado em relação ao qual pode medir o sucesso ou o fracasso.

E complementa afirmando que:

O projeto retrospectivo pressupõe um critério totalmente condicional para determinar o sucesso da política; mais especificamente, o sucesso é definido de acordo com a capacidade limitada de todas as organizações públicas para modificar o comportamento privado (ELMORE, 1996, p.257).

Elmore afirma nesses extratos, que o projeto prospectivo decide que o sucesso da política se dá por meio do cumprimento de seu objetivo pelo projeto retrospectivo, ou seja, cabe ao modelo retrospectivo apresentar os resultados esperados do que foi planejado no modelo prospectivo. Contudo, o autor

considera que o sucesso está condicionado à capacidade de cada nível. Há efeitos que não estão previstos no modelo prospectivo.

No nível local, destacaremos, das cinco oficinas observadas, mais alguns efeitos preponderantes do projeto retrospectivo em relação ao projeto prospectivo.

A Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial não possuía tema. A professora da Oficina alterou o planejamento para tentar uma interdisciplinaridade com a docente de Meio Ambiente.

Nesse caso, seria interessante as duas professoras terem um momento para planejarem e organizarem uma atividade juntas. Como não houve esse planejamento conjunto, a atividade perdeu o sentido, principalmente pelo motivo de que na arca representada havia muitos animais vertebrados.

Outra questão a considerar é que essa Oficina Cultura, Artes e Educação Patrimonial ratifica claramente o que já havíamos levantado como dado considerável na entrevista: a dificuldade de planejamento conjunto entre professores e coordenadores.

As questões abordadas na Oficina Educação em Direitos Humanos retratam, com singular objetividade, a realidade vivida por muitos alunos participantes das oficinas observadas. Mostra o quanto estão vulneráveis. Apesar de a escola contar com a ajuda de alguns órgãos dos direitos das crianças, ainda persiste casos de vulnerabilidade específicos que ultrapassam os muros da escola.

É importante mencionar que os dois alunos com necessidade educacional especial, em decorrência da surdez, não estavam acompanhados de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para traduzir as aulas. Esses alunos estavam presentes, mas não participaram de nenhuma atividade. No momento da leitura do livro e elaboração de cartazes, a professora pediu para que eles também desenhassem. No momento da palestra com a nutricionista, ficaram sentados no chão juntos com os demais colegas.

Durante a Oficina de Acompanhamento Pedagógico, ficou evidente que há alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que, embora estejam realizando atividades diversificadas, continuam apresentando tais dificuldades. Isso ratifica o fato de alguns dos entrevistados, apesar de reconhecerem a importância da Educação Integral, avaliarem que essa proposta ainda não tem

contribuído muito para o desenvolvimento dos alunos em relação à superação das elevadas dificuldades de aprendizagem.

Todavia, é imprescindível salientar que as atividades realizadas em todas as oficinas pedagógicas observadas são atividades que oferecem interação entre alunos e professores. São atividades que estimulam convivência, condição de desenvolvimento cultural, social, pedagógico e, especialmente, pessoal.

No dizer de Guará (2006, p 16):

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

A realização dessas oficinas permite o diálogo criativo no espaço educativo, possibilitando o conhecimento sobre diversos assuntos. Permite à criança se expressar, proporcionando desenvolvimento e construção de sua autonomia.

As atividades pedagógicas realizadas nessas oficinas observadas são fundamentais na formação dos alunos e aperfeiçoamento da prática dos professores. A oferta das Oficinas pedagógicas tem sido elementar para que os alunos tenham oportunidades educacionais. O grande desafio está em ofertá-las com equidade. É certo, como se pôde notar, que a Educação Integral pode diminuir as desigualdades sociais. Porém, é justo acentuar as fragilidades dos alunos mais desfavorecidos, quando se sabe da importância da escola para o futuro deles? Como não se indignar ao observar que há alunos na Educação Integral que ainda não se beneficiaram dela, como é o caso dos dois alunos com deficiência auditiva?

É preciso possibilitar oportunidades específicas para não se criar novas injustiças. Os meios utilizados pela escola devem ser determinados a partir dos indivíduos, de suas capacidades de responderem a situações singulares. Esses alunos necessitam de igualdade de oportunidades. A Educação Integral deve integrar a todos.

Destacamos que há escolas, na rede pública estadual de Minas Gerais, da circunscrição da SRE Poços de Caldas, que ainda não possuem

condições funcionais de estrutura física, nem materiais didáticos necessários ao atendimento dos alunos em tempo integral. Nesse sentido, é preciso mais empenho do governo do Estado de Minas Gerais para que a escola se torne um ambiente agradável e funcional como meio educador para todos, não apenas para determinado grupo. Caso contrário, sem boas condições, dificilmente o Estado promoverá oportunidades de aprendizagem com bons resultados pedagógicos.

Moll (2013, p. 49) reafirma essa ideia ressaltando que:

À medida que afirmarmos o direito de todos ao acesso, à permanência, e às aprendizagens será necessário garantir “unidade na diversidade”, ou seja, garantir acesso comum às bases sobre as quais as experiências epistemológicas, históricas e estéticas das diferentes áreas são construídas e, ao mesmo tempo, garantir espaços para as diferenças e a diversidade que nos humanizam.

A autora enfatiza que a escola deve desenvolver o ser humano na sua singularidade, compartilhando ações com outras instâncias, instituições e áreas, de modo a considerar o indivíduo em todos os seus aspectos, a fim de promover e garantir o seu desenvolvimento.

Por fim, as observações nas Oficinas Pedagógicas revelaram que as atividades realizadas pelos professores com os alunos vão de encontro ao que foi caracterizado por alguns depoentes, de que a Educação Integral é importante em relação à vulnerabilidade, pois retira as crianças dos riscos sociais.

As atividades realizadas nas Oficinas mostram o quanto têm sido reveladoras como experiências desafiadoras para o aprimoramento da convivência, respeito a si, ao outro e ao ambiente; oportunidade de construção, de troca, de descoberta, graças à ampliação dos tempos e espaços.

Mesmo ainda necessitando de mais reflexões e alterações fundamentais, a Educação Integral tem possibilitado o processo de desenvolvimento de muitas crianças nos diferentes aspectos: cognitivo, motor, social e afetivo. Diversos conteúdos foram compartilhados pelos professores, o que oportunizou aos alunos o acesso a bens culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola que hoje concebemos como “para todos”⁴⁷, vem através de normas legislativas da administração pública para se tornarem aplicáveis tendo, assim, o seu efeito jurídico operando sobre a sociedade, conduzindo e regulamentando as inclusões das pessoas e instituições.

Quando se fomenta a universalização, a política pública de Educação Integral não pode priorizar o acesso e permanência desarticulados da apropriação de demais políticas necessárias à garantia da aprendizagem. Devem ser contemplados os programas de seguridade, saúde, saneamento, transporte, cultural, artístico, tecnológico e esportivo, além dos educacionais, como ampliação das formas de participação social.

Para a promoção dos saberes diversos, os dois Programas, nacional e mineiro, apresentados nesta pesquisa, defendem a Educação Integral e expõem seus elementos constitutivos com a intenção de superar a baixa qualidade educacional e a exclusão social de grupos de educandos em vulnerabilidade social, propondo garantias de aprendizagem.

Destacamos aqui algumas questões: como garantir a aprendizagem se a Educação Integral não integra todos os alunos? Por que há a questão da seletividade para a participação de alunos na Educação Integral?

À vista dos depoimentos dos entrevistados, analisados nesta pesquisa, indagamos: será que o modelo prospectivo de implementação de Educação Integral adotado pela SEE/MG está sendo o mais adequado? As coordenadoras e professores estão tendo tempo e recursos para entenderem esse novo modelo de educação convocado pelo governo mineiro?

Muitas coordenadoras e professores estão assumindo pela primeira vez o contrato para trabalharem na Educação Integral. Dessa forma, faz-se necessário o amadurecimento de ideias e a Educação Integral deve ser plenamente discutida e ser entendida. É preciso fortalecer o apoio aos familiares e responsáveis pelos alunos, pois os resultados demonstraram que não está havendo uma compreensão da importância da Educação Integral na vida de seus filhos. É preciso se aprofundar no entendimento de Educação Integral, sendo necessário incluir os familiares no

⁴⁷ Grifo nosso.

trabalho educativo exercido pela escola. O governo mineiro e a escola precisam saber o que a comunidade escolar espera deles.

As diretrizes para a Educação Integral não devem vir exclusivamente de cima para baixo, no desenho prospectivo. Em ação conjunta, Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Ensino, escola, famílias e comunidade podem desenvolver atividades e serviços que contribuam para o enfrentamento dos problemas que venham a afligi-los para, assim, conseguirem vencer os desafios contextuais inevitáveis. No modelo retrospectivo, a escola não pode ser considerada apenas um espaço de execução de ações determinadas pela cúpula administrativa, apenas de acolhimento e proteção, aspectos equivalentes a uma visão assistencialista de educação.

A implementação dessa proposta deve considerar a interação entre os parceiros institucionais e sociais de modos a qualificar o trabalho educativo. A Educação Integral necessita do trabalho conjunto.

Na perspectiva do desenho prospectivo, um aspecto importante que contribui para o debate, e que os legisladores políticos devem considerar de forma permanente e sistemática na questão da educação, são os problemas das medidas educacionais da implementação. Como exemplo, apontamos as dificuldades apresentadas pelas coordenadoras para articularem o coletivo das escolas aos horários pedagógicos internos e para aprimorarem suas concepções e práticas a respeito da política educacional de Educação Integral.

Apesar de intencionalidades compartilhadas, a organização pedagógica curricular requer o estabelecimento do diálogo que culmine na elaboração de um projeto coletivo, que provoque modificações em situações equivocadas que vêm ocorrendo, para desobstruir o caminho da construção de saberes de forma integrada às necessidades dos alunos.

O projeto prospectivo de Educação Integral, implementado pela SEE/MG, deve ser constantemente questionado pelos decisores políticos e por todas as demais instâncias, para que não afete a sua implementação. A política pública pode direcionar a atenção para o problema, mas não pode resolvê-lo.

Assim expressamos a compreensão que temos de Educação Integral, ao analisar documentos oficiais: as propostas do Mais Educação do governo federal e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ainda não se constituem uma abrangente proposta no sentido de considerar todas as dimensões do sujeito, ao

longo de toda a sua vida escolar, incluindo e atendendo a todos os estudantes, sem exceções.

O nosso entendimento vai ao encontro do parecer de Moll (2012), de que para ocorrer de fato uma Educação Integral, será necessário considerar a questão de ultrapassar a visão de turno e contraturno.

A Educação Integral deve ocorrer em um turno único, de modo que haja a integração de todos os conteúdos curriculares com as oficinas pedagógicas. As atividades curriculares e as Oficinas pedagógicas não podem ser vistas apenas como atividades paralelas, de turno e contraturno. Dessa forma, como o próprio nome indica, nunca vão dialogar entre si, apenas vão seguir seu próprio curso.

Assim sendo, a implementação da Educação Integral se torna um grande desafio para estes governos – federal e estadual –, porque devem considerar a manutenção dos profissionais da educação numa única escola, bem como a articulação de todos esses saberes inseridos em um único programa.

No modelo atual de educação, muitos professores trabalham em várias escolas, o que pode prejudicar um aprofundamento e envolvimento nas atividades educacionais a serem desenvolvidas. Numa mesma escola, há várias designações para a atuação docente, o que acarreta a alternância de profissionais e, com isso, a descontinuidade das ações na educação.

Percebemos que, para a tão almejada qualidade do ensino nesta proposta, as oficinas podem ocorrer conjuntamente aos conteúdos trabalhados no turno único, pois a Educação Integral pressupõe o trabalho conjunto de todos os educadores: professores de disciplinas e professores de oficinas. Pressupõe o território educativo induzindo à sensação de pertencimento.

Consideramos que outros espaços devem ser incorporados ao espaço escolar, desde que ambos, espaço escolar e os espaços da cidade, estejam em condições adequadas para a melhoria da qualidade educacional e não apenas para manter a sua precarização. Os espaços, além do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, devem garantir o seu bem-estar.

Um aspecto que consideramos importante citar é o fato de que, em Minas Gerais, além da proposta de Educação Integral, há vários outros projetos sendo implementados, todos visando a melhoria da qualidade da educação. Entre outros tantos que foram iniciados ao longo desta década, como o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, e que não estão mais em vigência, citamos projetos atuais,

específicos e também considerados pela SEE/MG bem-intencionados como: Itinerários Avaliativos, Programa de Convivência Democrática, Projeto Atendimento Pedagógico Diferenciado, Projeto Telessala e o Projeto Circuitos de Aprendizagem, este último ainda em implantação⁴⁸. Cada um dos Projetos citados possui uma metodologia própria para o atendimento a alunos com diversos níveis de dificuldades na aprendizagem de leitura, escrita e letramento.

Consideramos imprescindível ser levado em conta o fato de que, com a implantação de turno único, mantendo os profissionais na mesma escola, todos esses projetos, com suas metodologias diferenciadas, deveriam ser melhor estudados e avaliados pelas escolas de modo que, se fizerem sentido, poderão ser incorporados ou não à Educação Integral com seus tempos e espaços de aprendizagem ao alcance de todos.

Salientamos que muitos projetos e programas acabam sendo mais de teor informativo do que educativo, e as escolas como um todo carecem de oportunidade para debater o tipo de tratamento que deve ser dado a cada um desses projetos ou programas.

Atualmente, em Minas Gerais, o professor da rede estadual pública de ensino possui 2 horas semanais para estudo, aperfeiçoamento e capacitação. No turno único, essas horas podem se tornar diárias, o que traria muitos benefícios à educação, para ele próprio e para os alunos como um todo.

É importante destacar que todos os profissionais que trabalham com educação carecem de autoeducação contínua a fim de atualizar a sua formação e aprimorar sua ação pedagógica. A formação primeira, aquela que acontece dentro das universidades, nos cursos de formação docente, não lhes dá o aparato suficiente para exercerem a contento seu trabalho educativo.

A política de Educação Integral também deve priorizar a valorização e o aprimoramento dos profissionais da educação. São eles que estão próximos à origem dos problemas. A política educacional deve oferecer condições dignas de trabalho, de espaço e tempo para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades fundamentais. Deve envolver a organização do tempo, na sua lógica pedagógica, para que a criança que passa todo o dia na escola não receba apenas

⁴⁸ Para saber mais sobre Programas e Projetos da SEE/MG, acessar: <www.educacao.mg.gov.br>.

uma educação técnica, mas que também perceba a importância do papel da escola na sua vida e na sua formação para a vivência solidária e cidadã.

Para tal, a comunidade acadêmica, escolas, famílias, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Superintendências Regionais de Ensino devem se aprofundar nas discussões sobre a Educação Integral, realizar um trabalho reflexivo conjunto na construção de um currículo comprometido com a formação integral dos educandos.

Há questões importantes que devem aqui ser mencionadas como condição: se a rotatividade for evitada, se os profissionais forem todos efetivos, se os recursos financeiros destinados às escolas forem suficientes, se forem disponibilizados recursos financeiros para formação de professores e analistas das SREs, assim os esforços serão centralizados para o sucesso escolar de todos os alunos.

Muitas vezes, há certa pressa na implementação das medidas a serem adotadas, por vezes sem um estudo e debate prévios em relação a sua aplicabilidade. Mesmo sendo medidas indiscutíveis faltam condições de estrutura, de pessoal preparado e de material didático, o que impede, dessa maneira, a obtenção de resultados.

A educação é um direito constitucional de todos. Sendo assim, para que tenha qualidade, entendemos que devem ser averiguadas as condições de ensino e aprendizagem organizadas pelos professores e professoras, levando-se em conta:

a) Qual é a concepção de mundo, de educação e projeto de sociedade apontada na proposta de Educação Integral do Estado de Minas Gerais?

b) Quem são os alunos, quais seus interesses, suas dificuldades, seus conhecimentos prévios, em qual realidade vivem e em que sociedade se preparam para viver?

c) Para que e como são planejadas as condições de ensino e aprendizagem?

d) Para quem estão sendo elaboradas as condições de ensino-aprendizagem?

e) Que atitudes, habilidades e valores devem ser priorizados?

Diante de um tema tão abrangente, importante e imprescindível, ainda há muito que se investigar, que se refletir sobre suas complexidades. Dessa maneira, torna-se necessário investigar se o currículo, a metodologia, os métodos de ensino,

os procedimentos e as estratégias da Educação Integral têm buscado solucionar as dificuldades encontradas para a aquisição e construção do conhecimento; ou se estão sendo levadas em consideração apenas as condições e as possibilidades que priorizam determinados aspectos da sociedade global.

Também é preciso levar em consideração o quanto se deve aferir para análise os projetos educacionais, que muitas vezes se mostram como alento neoliberal, bem como a formação dos professores, que pode se mostrar como uma resposta às estratégias educacionais adotadas pelo governo brasileiro.

É preciso estar alerta para que não haja um retrocesso, tanto da política educacional federal quanto da estadual, para que os princípios teóricos e práticas educativas de ambos os programas sejam direcionados à aprendizagem, à inclusão e às atividades artísticas e culturais. É necessária vigilância constante de tal modo que a Educação Integral não se restrinja a atividades de reforço seletivo de Língua Portuguesa e Matemática.

Sendo assim, a premissa seria a de que a consolidação da Educação Integral e Integrada se efetivaria com o alcance dos resultados nas avaliações. Prevaleceria, então, apenas a dimensão cognitiva em detrimento de outros valores. Para a tão almejada qualidade da educação, o processo avaliativo poderia se tornar mais importante que o processo educativo, o que seria frustrante.

Consideramos que, para que não se frustre o trabalho em busca da real qualidade da Educação Integral, o processo avaliativo não pode se tornar mais importante que o processo educativo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Rubens de C. F. **Os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: AAPCS, 2001.

ALGEBAILLE, Eveline B. **Escola pública e a pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FEPEERJ, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/.../Usos-e-abusos-dos-estudos-de-caso.pdf>. Acesso em 07 fev. 2015.

ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta M. de A. **CAIC**: solução ou problema? Texto para discussão Nº 363. Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1717>>. Acesso em: 31 maio 2017.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 113, p. 1-10, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ANTONY, Michel: **Os microcosmos. Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas**: utopedagógicas. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Expressão e arte editora: Editora Imaginário, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Ana Elisa Espaolonzi. Quando a LDB não fala em educação integral. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** MEC/Fundação Joaquim Nabuco/FNDE. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução nacional do Brasil. Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo. Nacional, 1932.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003

BAKUNIN, M. A educação integral. In: MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovitch. **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULLIS, Elleney. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, n. 42, May/Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: brasiliense, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal**: uma análise de três propostas. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 1994.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRANDÃO, Carlos R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Esporte. **Programa Mais Educação**: Macrocampo esporte e lazer: sobre o esporte e o lazer. Brasília: MEC/ME, [s.d.].

BRASIL. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016a. Nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016. Seção I, p. 23-25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **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. Brasília: MEC/FNDE, 2016b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC&cod_modulo=9&cod_menu=940>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução Nº 2, de 14 de abril 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 de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, 2016c Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/resolucao_2_14042016.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução Nº 14, de 9 de junho de 2014**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília: MEC/FNDE, 2014c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000014&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 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: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Cadernos pedagógicos: territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília, 2010b. Brasília: MEC-SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC-SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**: no exercício de 2009. Brasília: FNDE/SIMEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC. 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maieducacao.pdf>. Acesso em 04 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno pedagógico**: macrocampo acompanhamento pedagógico. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009e.

BRASIL. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.988, de 27 de julho de 2009**. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. Brasília: MEC/CC, 2009f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11988.htm>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei Nº 11.494 de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. **Lei 8642 de 31 de março de 1993**. Dispões sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb00605.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, [e legislações correlatas]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CANÁRIO, Rui. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, PT: Porto Editora, 1997.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos e educação integral: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 256 p.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In COELHO, Lígia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: **Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 07 maio 2017.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo híper-tardio**. 2. ed. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

CHAGAS, Marcos A. M.; SILVA, Rosemaria J. V.; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOOL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, Ligia Martha. C. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **Reunião Anual da ANPED, 27**. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu, 2004. p. 1-19.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão!** Belo Horizonte: grupo de Avaliação de medidas Educacionais (GAME/FAE/ UFMG), 2000.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola de oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ELMORE, Richard F. **Disenõ retrospectivo: la investigación de la implementación e las dicisiones políticas**. In AGUILAR, Villanueva L. F. **El estudio de las políticas públicas** - Antologias de política pública Editorial. Porrúa, México, 1996.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FACCIN, D. F.; SANTOS, L. R. S.; GRASSI, M. F. O. M. Compreendendo a Política pública. In: FACCIN, D. F. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada**: Módulo V: Políticas Públicas e o estudo das linguagens verbal e matemática III. Goiânia. FUNAPE/CIAR, ago/2010, p.7-17. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153612/mod_resource/content/0/ModuloIV/M_dulo_4_2_.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

FELÍCIO, H. M. S. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 244-258, Jul/Dez 2010.

FERRER Y GUÀRDIA, Francisco. **La Escuela Moderna** - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FERRETTI, Celso J.; VIANNA, Cláudia P.; SOUZA, Denise T. de. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017

FREIRE, Ana Maria A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra. 2002a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GADOTTI, M. **Significado e desafio da educação básica**. In: International Workshop - World University Service. New Delhi – Índia - 6-8 September 1991. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1991. Disponível em: <www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0018/Significado_Do_Desafio_1991.pdf>. Acesso em 01 abr. 2017.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Org.) **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jacqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, Agosto 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. In: **Cadernos CENPEC**/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, nº 2 (2006), p.77, São Paulo: CENPEC, 2006.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Piracicaba, Biscalchin Editor, 2009.

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.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, ano 1, n 2, 2006, p. 15-24.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JEFFREY, Debora Cristina. **Representação de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilema e possibilidades**. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 2006.

JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70. n. 165, 1989.

LAGE, A. C. P. **Verbetes – Liberalismo**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBr /UNICAMP, 2006 (Navegando na História da Educação Brasileira). Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez (org.). **Educação integral e integrada: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em:
<<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2013/08/material-mc3b3dulo-3-ed-integral.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 07 mar.2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
LIMA, M. W. S. **A cidade da criança**. São Paulo: Nobel, 1998.

LINCOLN, Yvonna S. The American tradition in qualitative research. v. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2001.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **O integralismo**: Síntese do Pensamento Político Doutrinário de Plínio Salgado. São Paulo: Editora: Voz do Oeste, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In: **Sociedades contemporâneas**: reflexividade e Acção. Congresso Português de Sociologia, 5. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; PATTARO, Rita de Cássia Ventura. **Educação integral e a perspectiva histórico-crítica**: aproximações possíveis. Educação. Santa Maria, v.39, n.117-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/ROSARIO/Downloads/4796-54586-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ROSARIO/Downloads/4796-54586-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MANIFESTO de Outubro, 1932. **Frente Integralista Brasileira**. São Paulo, 1932. Disponível em: <<http://www.integralismo.org.br/?cont=75#.WjLTKNKnHMw>>. Acesso em: 08 maio 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005

MAZZUCO, Neiva; TULLIO, Guaraciaba. **O Manifesto dos pioneiros de 1932 e a educação pública**: a preocupação com o nacionalismo e o homem cidadão. 2003. Mimeo.

MELO, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur G. de; MELO, Kátia L. R. de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Integral e Integrada. **Ofício circular SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017, de 7 de fevereiro de 2017**. Orientação da designação da Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Integral Integrada**: Documento orientador – Versão 3. Belo Horizonte, Fevereiro 2017b

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Legislativo. **Lei Nº 21.967, de 12 de janeiro de 2016**. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI – e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2016a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=21967&ano=2016>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação das ações de educação integral. **Orientações para escolas**: implantação das ações de educação integral, por meio da descentralização de recursos próprios da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2016. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016b.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203205-2016%20-%20REPUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 3.118, de 17 de novembro de 2016**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016d. Disponível em: <<http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Incricaoesignacao/RESOLUO-SEE-N-3.118.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Metodologia de trabalho com oficinas pedagógicas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015a.

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, 2015b.

MINAS GERAIS. **Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais**: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. Versão II de 14 de abril de 2015. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015c.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício da função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa Estruturados Educação para Crescer. **Ofício Circular Nº 10, de 24 de janeiro de 2014**. Processo estratégico educação em tempo integral: distribuição de vagas, critérios para adesão ao projeto. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa estruturador educação para crescer. **Projeto estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular Nº 21 de 24 de janeiro de 2013**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer**: Projeto estratégico Educação em Tempo Integral: Anexo I e II. Belo Horizonte, SEE/MG, 2013c.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012a. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-8F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MINAS GRAIS Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer**: projeto estratégico Educação em Tempo Integral, 2012b.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular Nº 144**. Orientações para ampliação PROETI – 2º semestre. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012c.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. **Lei nº 19.481, de 12 de Janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&ano=2011>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais **Caderno de boas práticas dos professores das escolas de tempo integral**, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Centro de Referência Virtual. **Escola de Tempo Integral**, 2009. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007- 2023**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto incluir**: diretrizes da educação inclusiva. Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos de vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et.al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p.12-15, ago/out 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC,SECAD, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep: escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, (Org.). **Currículo, políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MORGADO, F. S.; SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Extensio** Revista Eletrônica de Extensão, Santa Catarina, n. 6, p. 1- 10, 2008.

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012.

OLVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, João B. Araújo e. **Repensando a educação brasileira**. São Paulo: Atlas, 2015.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta Pedagógica. In: **Salto para o Futuro**. Educação Integral. Elementos para o debate necessário. Ano XVIII boletim 13 - Agosto 2008.

PARO, Vitor H.; FERRETTI, Celso J.; VIANNA, Cláudia P.; SOUZA, Denise T. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELICIONI, Maria Cecília Forcesi; PELICIONI, Andrea Forcesi. **Educação e promoção da saúde**: uma retrospectiva histórica. O mundo da saúde. São Paulo: jul/set 2007. Disponível em: <<http://saocamilo-sp.br/pdf/mundosauade/55/02retrospectivahistorica.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2017.

PESTANA, S. F. P. Afinal o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, vol 9. N. 17, p. 21-38, jan/jun. 2014. Disponível em: <revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562> Acesso em 25 fev. 2017.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação** : uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, J. Cabral. Prefacio. In M. B. Caballo Villar, **A Cidade educadora de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 7-11.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PROUDHON, Pierre Joseph. **O que é a propriedade**. Tradução de Marília Caeiro. 2. ed. Imprensa: Lisboa, Estampa, 1975.

RESCIA, Ana Paula; GENTILINI, João Augusto. Política e planejamento da educação no Pradime: uma discussão conceitual. In: ROTHEN, José Carlos; FERNANDES, Maria Cristina (Orgs.). **Gestão da educação municipal**: contribuições do curso de formação do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime-EaD. São Carlos: Gráfica Compacta, 2014.

RIBEIRO, D. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

ROBIN, P. A Educação Integral. In: MORIYÓN, Felix Garcia (Org.). **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral**: un antecedente de la Escuela Moderna. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1981.

ROBIN, P. La educación integral. In: **Boletín de la Escuela Moderna**. nº 3, Año I, Barcelona. 31 dez. 1901.

RODRIGUES, Edgar. **História do movimento anarquista no Brasil**. Piracicaba: Coletânea e diagramação: Ateneu Diego Giménez COB-AIT , 2010.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; COUTO, Hergos Ritor Froes de. A complexidade da atuação docente na educação integral para a educação do século XXI. In. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.) **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba, PR: CRV, 2015

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SALGADO, Plínio. Despertemos a nação. **Obras completas**, Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935. p.145-150.

SÃO PAULO. **Programa de formação integral da criança – Profic**: relatório. São Paulo: SEE/ ATPCE/ CIE, 1986.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria de política pública. In. Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (Orgs.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLOKA, Ana L. B.; MENEZES, Maria C.(orgs.). **Anísio Teixeira 1900 – 1971 (Provocações em educação)**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. Série Mais Educação Educação Integral. Texto Referência para o debate nacional. Ministério da Educação. Brasília – 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Doris Accioly e. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan-mar.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 ago. 2016

SILVA, Jefferson Ildefonso. **Cidade educativa: um modelo de renovação da educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

TAVARES, Wolmer R. **Escola não é depósito de crianças**: a importância da família na educação dos filhos- RJ: Wak Editora, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: v.35, nº 81, jan/mar,1961, p.195-199.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Brasil, Cortez Ed., 1996.

TORRES, Carlos A. Democracia, educação e multiculturalismo: Dilemas da cidadania em mundo globalizado. In: TORRES, Carlos A. (org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, p.63-101.

TORRES, Rosa Maria. **Que é e como é necessário aprender?**: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

TRAGTENBERG, M. Kropotkin. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Moderna. 1986.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

VILLANUEVA, Luis F. Aguillar. **El estudio de las políticas públicas**. México: Editorial Porrúa, 1996. (Colección Antologías de Política Pública).

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda., 2015.

APÊNDICE A – Carta de Ciência e autorização – Diretor(a) da SRE**CARTA DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO**

Por ter ficado ciente do conteúdo do projeto de pesquisa intitulado: **A Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**, sob a responsabilidade de Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo, aluna do curso de Doutorado em Educação, no Grupo de Pesquisa: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação do prof. **Dr. Luis Enrique Aguilar**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, venho, por meio desta, manifestar minha autorização para a sua realização com professores/as, coordenadores/as e pais de alunos das escolas estaduais, EE Daniel Ribeiro Moggi, EE Dona Cotinha, EE Dr. João Eugênio de Almeida e EE Major Leonel, da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas MG, sob minha responsabilidade.

Estou, ainda, ciente de que o projeto da referida pesquisa tem como objetivo investigar questões referentes ao trabalho escolar organizado por uma política pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que considera o espaço escolar apropriado para a concretização de transformações educacionais para a melhoria da qualidade da educação. Pretende-se conhecer como o sujeito docente, pais de alunos e coordenadores do ensino fundamental que estão participando da Educação de Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e que os dados de todos/as participantes serão mantidos em sigilo. Também estou ciente que os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada.

Poços de Caldas, _____, de _____ de 2015.

Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino de
Poços de Caldas - MG

**APÊNDICE B – Carta de Ciência e autorização – Diretor(a) de Escola Estadual,
coordenadores/as, professores/as e pais de alunos**

CARTA DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Por ter ficado ciente do conteúdo do projeto de pesquisa intitulado: **A Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos** sob a responsabilidade de Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo, aluna do curso de Doutorado em Educação, no Grupo de Pesquisa: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação do prof. **Dr. Luis Enrique Aguilar**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, venho, por meio desta, manifestar minha autorização para a sua realização com professores/as, coordenadores/as e pais de alunos da E.E ..., da qual sou diretor.

Estou, ainda, ciente de que o projeto da referida pesquisa tem como objetivo investigar questões referentes ao trabalho escolar organizado por uma política pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que considera o espaço escolar apropriado para a concretização de transformações educacionais para a melhoria da qualidade da educação. Pretende-se conhecer como o sujeito docente, pais de alunos e coordenadores do ensino fundamental que estão participando da Educação de Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e que os dados de todos/as participantes serão mantidos em sigilo. Também estou ciente que os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada.

_____, _____, de _____ de 2015.

(Cidade)

Diretor(a) da E.E. ...

APÊNDICE C – Primeira etapa: roteiro de entrevista com coordenadores e professores da educação integral

Nome completo:

E-mail:

Telefone:

Sexo:

Idade:

Área de formação:

Ano de Formação:

Possui Pós Lato Sensu: Sim () Não ()

Possui Pós Stricto Sensu: Sim () Não ()

Tempo de atuação no programa:

Cargo que ocupa:

Horas semanais de trabalho:

APÊNDICE D – Primeira etapa: roteiro de entrevista com responsáveis pelos alunos

Idade:

Formação:

Profissão:

APÊNDICE E – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: questões apresentadas aos coordenadores e professores da educação integral

1. A educação integral tem proporcionado a melhora da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção?
2. A educação integral tem melhorado a qualidade do ensino em Minas Gerais?
3. As oficinas curriculares têm desenvolvido as capacidades e competências dos alunos com defasagem de aprendizagem?
4. Como tem sido utilizado o tempo e o espaço escolar para atender à Educação Integral?
5. As aulas oferecidas na educação integral estão dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas?
6. Quais as dificuldades, impasses e desafios encontrados por você para trabalhar na educação integral?

APÊNDICE F – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas às coordenadoras

1 – A educação Integral tem proporcionado a melhora da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º) que demandam maior atenção?

CEA

Sem dúvida a educação integral colabora com o desenvolvimento dos estudantes, mas há aqueles que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Nós trabalhamos com alunos que possuem PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) no ensino regular que são atendidos na sala de recursos e que fazem tratamento com psicólogos e alguns fazem uso de medicamentos. O que a educação integral oferece são maneiras lúdicas de reforçar os conteúdos como, por exemplo, em gincanas de tabuada, gincanas ortográficas, todas as turmas têm horário no laboratório de informática com o professor regente. Este trabalha com site de jogos educativos de tabuada, de construção de palavras e frases e conteúdos diversos que ajudam o aluno, além das aulas de tecnologias educacionais e as outras oficinas como dança e esportes e lazer que ajudam no desenvolvimento da coordenação motora além da socialização e interação.

CEB

Sim, os alunos passam a ser mais responsáveis, fazem tarefas de casa, estudam e interagem melhor nas aulas.

CEC

Sim, nós temos alguns casos assim sérios de alunos que tem muita dificuldade. E eu já percebi, hoje mesmo eu fui numa sala e a menina estava com umas continhas de vezes, mais. Ela está no 4º ano, mas ela está na turma do 3º com a professora do 3º no Integral, porque ela não acompanha, ela tem uma série de dificuldades. E hoje, ela conseguiu fazer as continhas e, assim, eu auxiliei um pouquinho, mas ela nos dedinhos e contando assim, eu percebi que ela melhorou assim. Essa menina é específica que eu pude acompanhar hoje. A gente não tem um laudo dizendo, mas a gente sabe que existe. Ela foi

encaminhada para uma outra escola que tem uma sala de educação, AEl que fala? Aquela sala que a pessoa precisa de um atendimento específico. Lá no João Mosconi tem essa sala. Atendimento educacional especializado. É, acho que é AEE mesmo. Só que eu não sei o que aconteceu que não vieram buscalas. São gêmeas e as duas tem muitas dificuldades. Aqui em Andradas tem duas salas. Tem no Coronel João Mosconi, que é mais próxima da gente e no Edmundo Vieira que é bem longe. E lá no João Mosconi a gente tinha conseguido um horário e até a condução para leva-los no horário da aula e trazia, mas não aconteceu. A gente percebe que, assim, a professora fica em cima, que elas demoram para fazer o dever de casa, mas a professora chega na sala e fica com eles. Eu percebo, assim, que elas têm esse cuidado sim, que elas prestam atenção nesses casos. Eu acho que melhorou, mas o que a gente faz aqui não é o suficiente. Elas precisam de alguma coisa mais direcionada. A gente não pode fazer porque ela está com 25 na sala e 2 com problemas, não pode parar tudo infelizmente. Mas eu já vi uma melhora sim, e as professoras da tarde comentam que os alunos realmente melhoraram sim.

CED

Dos que tem PDI que, no caso, são atendidos no Projeto, eu acho que pra eles a gente não consegue, porque como são todos os meninos, eles são selecionados pelas dificuldades de aprendizagem mesmo. Então eu acho que esses alunos que são PDI, no caso, que são selecionados, a gente não consegue atender eles na necessidade específica deles. Porque uma turma de 25, às vezes acaba sendo maior que uma turma do contra turno. Então a gente não consegue, a gente ajuda um pouco, mas é, eu vejo assim muito pouco. Com relação aos que tem dificuldade de aprendizagem, eu vejo que eles a gente consegue ajudar mais um pouco, porque como algumas atividades são lúdicas, são jogos, brincadeira, eles acabam percebendo que eles conseguem mais, e aí a gente acaba vendo o retorno nisso no contra turno, no regular.

2 – Educação Integral tem melhorado a qualidade do ensino em Minas Gerais?

CEA

Sobre a educação integral referente à qualidade do ensino em Minas Gerais, o que posso dizer é que na nossa região a educação integral tem feito a diferença. Conseguimos tirar das ruas crianças e adolescentes, melhorando sua qualidade de vida, pois na escola além de desenvolver habilidades diferentes das do ensino regular, trabalhamos conceitos para que possam ser cidadãos participativos e críticos através de projetos que incentivam a boa convivência, boa conduta, respeito a si e ao próximo, e durante o almoço é servido uma refeição de qualidade e balanceada, sempre com legumes, frutas, carne, massa, e durante o intervalo são oferecidas frutas como mamão, banana e maçã. A educação integral torna o cotidiano dos estudantes mais saudável, visando seu desenvolvimento pleno.

CEB

Eu acredito que tenha melhorado sim, mas falta formação para os profissionais que atuam na área para um melhor desempenho.

CEC

Sim. Eu acredito que é um Projeto importantíssimo. Primeiro, porque as crianças deixam de ficar na rua pra ter alguma coisa útil pra vida delas, porque a gente não prepara o aluno só pra concursos, vestibulares, mas pra vida. A oficina, por exemplo, de Promoção à Saúde está falando do que é importante pra eles, do kit vacina hoje que a gente viu. Ele já falou de higiene, que a gente tem problema aqui com piolho, com crianças que vem sem tomar banho, essas coisas de higiene. A gente vê os Direitos Humanos, a gente trabalha isso também. Jornal pra eles estarem com as notícias que os cercam. Então eu acho que é importantíssimo, porque além desse reforço de Português e Matemática que às vezes ele não tem em casa, porque o pai nem tem condições de orientá-lo, ele tem essas instruções para a vida dele mesmo.

CED

Olha, não sei te falar porque não tenho dados assim concretos pra te falar, e agora essa turma com esse novo modelo que está sendo proposto, então a gente vai demorar um tempo maior pra poder enxergar isso, porque antigamente, se você falar do tempo quando eu comecei, eu não vi, eu

pessoalmente sem observar dado nenhum, eu não vi resultado. Hoje, com esse novo modelo, eu acredito que possa ter, mas no primeiro momento assim, se vai influenciar diretamente, aí vai demorar um tempo ainda.

3 – As oficinas curriculares têm desenvolvido as capacidades e competências dos alunos com defasagem de aprendizagem?

CEA

Na proposta do Programa Mais Educação, o objetivo é acolher alunos com vulnerabilidade social, trazer para dentro da escola aqueles cujas famílias são desestruturadas e assim ficariam nas ruas, quem sabe envolvidos com drogas, e crianças onde os pais trabalham o dia todo. No que é possível, da maneira lúdica como nos é orientado, nós tentamos ajudar os estudantes por meio de atividades diferentes das desenvolvidas em sala de aula regular. Nós não trabalhamos com reforço, propriamente dito, com livros, CBC (Currículo Básico Comum) e tudo mais que o ensino regular já faz. Não há pressão e penso que assim os alunos conseguem ficar menos tensos e desenvolvem melhor as atividades. No momento de organização de estudos, os professores aproveitam para dar uma ajuda para alunos com baixo rendimento, se necessário, explicando por etapas as atividades, que também é uma maneira de reforçar o aluno. Porém, como dito antes, há vários alunos que apresentam diagnóstico que dificulta mais a aprendizagem por mais que haja formas lúdicas de reforçar os conteúdos.

CEB

Em termos, pois as oficinas não são para alfabetizar e sim para um suporte para aqueles alunos que tem maior facilidade na aprendizagem.

CEC

Sim, a gente procura na organização das salas, esses alunos a gente volta eles pra turminha, vamos dizer assim, o aluno que está no 2º aninho, mas que não está acompanhando, aqui no Projeto ele vai para a turminha do 1º. E aí lá, a gente percebe que acontece um avanço dentro das possibilidades dele e da professora também que não tem muito, ela não tem muito amparo, vamos dizer

assim, pra seguir com esse aluno. A gente vê que assim, a gente tenta suprir essa defasagem voltando ele, já que isso não é possível no ensino regular, a gente volta ele no Projeto.

CED

Eu acredito e vejo as meninas trabalhando, elas têm contribuído sim pra ajudar no desempenho dos meninos. Então, a gente tem um caso de alguns alunos do 3º ano, como eu faço link entre o período integral e o turno da tarde com a supervisora do turno da tarde, então uma professora pegou e falou pra mim que na turma dela, ela tinha seis alunos que seriam repetentes, inclusive dois estavam no Projeto, que ela não via resultado positivo nenhum, que eles não haviam desenvolvido nada, que a leitura deles era muito ruim, que na matemática eles não conseguiam. Aí eu fiquei indignada, porque eles são, assim, uns meninos muito espertos, e aí eu chamei eles pra mim tomar leitura e fazer umas atividades individuais com eles aqui. Eu fiquei surpresa com a leitura e aí eu conversei, fui perguntando sobre o texto antes de dar andamento, já ia fazendo pergunta pra ver se ele conseguia pensar no qual seria o próximo, a próxima página da história. E os meninos responderam, não satisfeita, fiz outro momento de novo com eles e tudo. Eu fiquei surpresa e aí eu vim pra defender eles no turno da tarde. Eu vim com unhas e dentes, porque no Projeto a gente consegue dar essa atenção mais individual para o menino. Você consegue chamar aqui, você consegue outras coisas. Aí a professora falou pra mim que era porque eu tinha feito, que eu tinha interferido, que eles estavam num momento sozinhos. Aí eu falei: então, mas a gente tem que observar o menino, ele com ele mesmo. Eu falei: um é muito tímido, muito retraído, ele é até meio, assim, miudinho, franzino, mas leu aqui que é uma beleza, respondeu e fez os exercícios simples de matemática que eu passei. Então eu saí em defesa das crianças do Projeto que eu assisto. Aí agora já se passaram uns vinte dias, ela até já mudou um pouco a opinião dela, porque daí ela falou: ah, na prova escrita ele não foi bem, mas aí eu falei: a gente não pode avaliar só pela parte escrita, a gente tem que dar uma chance para o menino para mostrar que ele sabe resolver de outra forma. Aí ela até questionou quais que eram os livros. Ela duvidou mesmo assim, sabe, quais eram os livros que eu tinha trabalhado, porque talvez seria um que ela já tinha contado na sala. Aí eu falei o nome dos

livros pra ela, não era nenhum que ela já havia trabalhado na sala. E aí eu fiquei mais contente ainda, e ela agora está tendo um outro olhar pelos meninos, sabe, vendo de uma outra forma. Então, eu acho que assim, tem resultado sim, pra eles é diferente, é melhor do que eles ficarem em casa na frente da televisão.

4 – Como tem sido utilizado o tempo e o espaço escolar para atender à Educação Integral?

CEA

Conforme o quadro de horário, o tempo é fracionado para que haja interação entre as atividades. Há tempo para a leitura na pracinha, um local fresco, sem ser fechados em sala ou biblioteca os alunos gostam muito. Eles se sentam nos bancos ou mesmo no chão e ficam à vontade para ler e viajar nas histórias. No galpão, na quadra e na pracinha os professores de dança e esporte e lazer, aproveitam para dinamizar as aulas. Também no campo municipal, no parque municipal e na APAE é possível realizar aulas lúdicas. No campo, por exemplo, toas as quintas-feiras os professores das oficinas de Português e Matemática das turmas 4 e5 (nove e dez anos) aproveitam para fazer gincanas. Em um lugar sem paredes, sem carteiras e quadro, os alunos desenvolvem bem as atividades propostas. O interessante dessa forma de trabalhar com o lúdico e fora de sala de aula, talvez devido a não ter muita exigência referente ao aluno ter que aceitar determinada pergunta de uma gincana para valer nota, percebemos que há bastante diferença no comportamento. Talvez um cálculo que não foi resolvido de maneira correta em uma prova, no laboratório de informática ou em gincanas, o aluno consegue resolver.

CEB

Utilizado da melhor forma possível para atender a todos.

CEC

Eles vêm no mesmo horário. Eles entram 7:00h. Eles ficam até 7:50 tendo Orientação de Estudos com relação ao que as professoras do regular mandam. Das 7:50 às 8:10, eles têm o horário de café da manhã deles, que eles tomam

leitinho, pãozinho e tal, o bolo. Aí eles voltam pra sala e é organizado o horário de acordo com as oficinas e o horário que o professor tem que cumprir, o Regente. Então às vezes eles têm oficinas, elas são seguidas, sempre de duas em duas, a não ser Jornal, que são três por semana. Tem dia que fica uma só e tem mais algumas que também são três e acho que Promoção à Saúde também são três. Então essas ficam, “picam” vamos dizer assim. E as professoras, elas têm uma oficina chamada Leitura, que elas trabalham não só o Português, mas também a Matemática, quando elas veem que está com alguma dificuldade, algum probleminha assim. A gente sempre tem, assim, disponível o xerox que, na verdade, é a impressora da escola. E aí elas mandam por e-mail a atividade que elas querem trabalhar. Eu como coordenadora dou uma olhadinha para ver se cabe, e aí imprime e elas trabalham essas folhinhas. Elas montam também o portfólio de tudo que elas trabalham, todas as oficinas fazem isso, montam um portfólio pra gente ter um respaldo do que foi trabalhado, do que não foi e tal. Às 11:30 eles têm um almoço e 12:30 eles voltam pra sala no regular.

CED

A sala de multimeios, a gente usa sempre para estar passando alguma história, a sala de informática, esqueci de falar da sala de informática, que a gente tem a sala de informática também. As professoras têm usado pra desenvolver jogos pela internet. Então, a gente usa a sala de multimeios para estar projetando filmes pra eles, até fazendo ensaios de teatros, de músicas, por conta da apresentação do final do ano. A sala de informática que eu esqueci de citar, as professoras têm desenvolvido atividades com eles lá de pesquisas na internet, de jogos de matemática. A biblioteca também é usada como espaço de leitura e a própria sala de aula também, que acontece várias atividades dentro da sala.

5 – As aulas oferecidas na Educação Integral estão dando ao aluno oportunidade de constituir experiências ricas e significativas?

CEA

Sem dúvidas os projetos oferecem aos alunos oportunidades de construir experiências divertidas e significativas. Por exemplo, neste mês de outubro, novembro e dezembro os alunos das turmas 4 e 5 (nove e dez anos) estão

acompanhando uma construção civil. Uma vez por semana eles visitam uma obra que puderam observar desde o início. O professor de Matemática aproveita para aplicar conhecimentos e conteúdos referentes `oficina, e os alunos tem a possibilidade de exercer a Matemática fora do contexto da sala, e conhecer mais sobre profissões, trabalho e sobre a vida em sociedade.

CEB

Sim, muitas experiências ricas e significativas e estão levando para o seu dia-a-dia e colocando em prática nas aulas do turno regular.

CEC

Eu acredito que sim. Eu acredito que a escola teria que ter a autonomia de escolher as oficinas que ela acha mais interessante para a sua clientela, porque nós estamos numa faixa da cidade que, infelizmente, tem alunos muito carentes. E de repente, algumas oficinas não estão muito dentro do que eles precisam, mas nós não pudemos escolher. Até escolhemos, mas aí não pudemos ficar com as que a gente tinha escolhido. Então, mas eu acho que dentro do que a gente está trabalhando, a gente está buscando as necessidades deles. Então eu acredito que atende sim o que eles precisam. Teve uma professora que estava trabalhando com eles, na disciplina de Jornal, ela estava trabalhando os direitos da criança. E um dos direitos era ter uma família, era que a criança tivesse garantido o direito de um lar, um único e tal. E a menina começou a chorar compulsivamente. A professora perguntou o que tinha acontecido, ela falou que ela não tinha isso dentro da casa dela. Então, assim, foi uma coisa que deixou a gente muito triste, porque a gente está trabalhando uma coisa que a criança não tem na casa dela. Outra coisa, assim, a gente percebeu que uma aluna vinha muito fétida, tadinha, pra escola, a gente não conseguia nem chegar perto dela. E aí o professor começou a trabalhar a higiene, a importância do banho. A gente percebeu que ela está vindo mais “comportadinha” no quesito cheiro. E as professoras depois do almoço, elas fazem a hora da beleza. Elas pegam as meninas penteiam o cabelo, arrumam, deixam elas mais bonitinhas, porque tem criança que vem com uma trança a semana inteira. Assim, se você não mexer no cabelo, a mãe também não mexe. E ontem uma veio reclamando, assim, que estava coçando, e aí nós abrimos o

cabelo, ela estava assim de piolhos. Então a Promoção à Saúde é muito importante para nós aqui, por conta da higiene. Mas as outras oficinas estão chegando de acordo com a necessidade que a gente vê que elas precisam, a gente está tentando chegar sim para as crianças.

CED

Eu acredito que sim, porque traz um, eles acabam tendo um outro olhar de saúde com as palestras, a questão da sustentabilidade, eles estão fazendo a horta. Então eles acabam levando essas informações pra casa também. A questão de Artes mesmo, quando eles recontam as histórias, dentro do planejamento das professoras também, na questão dos direitos humanos. Eles acabam levando essas informações para as famílias deles. E a gente percebe isso, quando os pais vêm na escola, vem na reunião e eles falam: olha meu filho falou isso, eu mudei, a questão do uso da água, então acaba que ajuda, enriquece o dia a dia, o cotidiano das crianças.

6 – Quais as dificuldades, impasses e desafios encontrados por você para trabalhar na Educação Integral?

CEA

A maior dificuldade é a falta de subsídio, não há um planejamento certo a ser seguido, nós ficamos o tempo todo inventando e inovando, o que também é um ponto positivo para a escola. Porém conseguir atender os objetivos do programa sem ter um norte a ser seguido é bastante trabalhoso. Nós tentamos trabalhar dentro da realidade vivida pelos alunos que atendemos. Mas penso que estamos indo em um bom ritmo e que estamos conseguindo atingir a meta de tirar as crianças e adolescentes das ruas e oferecendo a elas oportunidades diferentes das que são vistas no ensino regular, com atividades interessantes que sempre acrescentam conhecimento de vida, e creio que aos poucos vamos entendendo melhor o que e como trabalhar.

CEB

Acho que uma das maiores dificuldades é a falta de capacitação e recursos econômicos que não são suficientes para suprir todas as necessidades do projeto.

CEC

A gente encontra o espaço físico, não temos espaço físico, materiais também assim, agora chegou uma parcela de compra, mas demorou pra chegar, demorou para começar o Projeto também. Aí a gente perde... É material, espaço físico e a demora para começar o Projeto. Nosso material humano é muito bom, graças a Deus. A falta de verba me trava, porque às vezes elas querem fazer um trabalho diferenciado, eu não tenho recurso pra comprar material pra elas, isso é um empasse. Às vezes a gente quer leva-los para um lugar diferente, a gente também não tem recurso pra levar e eles são carentes. E se a gente ficar pedindo dinheiro toda hora, não tem. Um desafio é conseguir, não tendo dinheiro, não tendo espaço, não tendo um tempo maior, digamos assim, pra realizar tudo que eles precisam. E agente, graças a Deus, consegue pedindo ali, pedindo aqui. Eu aprendi a pedir esse ano. Eu ligo na Prefeitura: então será que vocês não conseguem me arrumar um ônibus, os alunos não tem como pagar e, graças a Deus, eles atendem sim. A gente fez a semana da criança aqui e aí a gente pensou no dia do talento. E aí nosso espaço aqui dentro não pode, porque atrapalha as outras salas, e aí eu liguei na Prefeitura: eu preciso de um palco, arruma um palco pra mim? Arrumaram, e eles tocaram violão e foi lindo, cantaram, dançaram, foi tudo maravilhoso, mas assim eu sou desafiada porque eu não tenho com que trabalhar, por exemplo, eu trago o meu computador pra escola, porque eu não tenho computador pra eu trabalhar. Então eu trago o meu, todo dia eu trago. Não me incomoda em nada, mas se tivesse um aqui pra mim, seria mais fácil. E também eu acho que assim se os professores tivessem uma capacitação ou que viesse especificado o que a gente poderia trabalhar, eu acho que facilitaria muito, porque às vezes eles me perguntam assim: o que você acha que eu poderia fazer? Eu também não fui orientada, e aí eu vou pesquisando, vou conversando, eu acho que a gente está dentro da proposta, mas eu não sei realmente, porque não veio nada dizendo se é isso mesmo.

CED

Na verdade, esse primeiro momento está sendo assim novo, e com as professoras a gente não tem assim tanta dificuldade, porque quando ele está sendo orientado, então as duas partes estão aprendendo, porque eu também estou aprendendo a lidar com esta parte da orientação do Projeto, e na parte de orientar elas, também é novo pra mim, mas a gente consegue assim entrar sempre num consenso, trabalhar de acordo com o CBC, esclarecer as dúvidas. Então não estou vendo assim muitos problemas. E com relação às crianças, talvez alguns que se ausentam sem justificativa e a gente tem que ficar correndo atrás, faltam três dias, vem dois. Eles perdem um pouco assim do jeito, do ritmo do Projeto. Aí de repente a turma fica meio perdida por conta desses uns que faltam, mas os que são frequentes, aí em contrapartida tem os que são frequentes eles se envolvem, se sentem contentes, felizes de estarem participando do Projeto e motivados a fazer o que as professoras propõem. E eles acabam vendo que eles estão melhorando a cada dia mais também. Então assim, nesse primeiro momento, não tenho muito o que falar. A escola tem bastante material para trabalhar, então assim raramente falta alguma coisa. Se falta, a Direção já providencia dentro da limitação, mas providencia os materiais e vejo todo mundo empenhado. Então, nesse primeiro momento, de três meses assim que a gente está junto, eu não encontrei tantos desafios. Na verdade, aqui na escola a gente tem muita abertura, muito contato. A Direção, a Vanda, ela apoia o Projeto, ela acredita no Projeto também, então as coisas são mais fáceis de serem resolvidas. Então, nesse primeiro momento, eu ainda não consigo ver uma grande dificuldade ou nada que a gente pense em fazer e não consiga. Uma dificuldade que, assim, a gente pensa, num primeiro momento, só da apresentação de ser no sábado porque a gente queria que a família viesse participar em peso e a gente conseguisse envolver a comunidade escolar, como se fosse um grande evento. Num primeiro momento, a V. falou assim, que é a Diretora: Ah! Mas será? No sábado. Aí eu falei: olha, mas todas as professoras já se dispuseram a vir trabalhar no sábado, independente de qualquer coisa pra gente poder atender a família na necessidade, porque no sábado geralmente a maioria das famílias estão em casa, pra eles poderem se preparar como se fosse um grande evento de fechamento do Projeto. Mas aí a gente também

queria envolver a comunidade escolar, nesse momento, pra poder passar pra eles o quanto é importante, o quanto as crianças progrediram, que eles têm uma função importante aqui, porque todo mundo vai ser protagonista da festa do final do ano. Aí ela concordou também, mesmo assim às vezes parecendo que não, mas ela concordou também. Então assim, no mais, tudo que a gente se propõe ela acaba ajudando, então não tem muito empasse. Eu sou muito sonhadora, sabe. Eu acredito demais na capacidade dos meninos. Então eu não sei se ele vai continuar para o ano que vem, mas assim o meu desafio maior é com relação aos meninos. É que eles realmente melhorem o desempenho deles, que eu consiga enxergar isso e ouvir as professoras do contra turno, relatando como melhorou. E acompanhar principalmente os que estão chegando agora, porque geralmente eles entram no primeiro aninho e continuam, eles sempre vão ser clientes do Tempo Integral, por ter dificuldade ou porque a família trabalha. Então de acompanhar o desempenho desses meninos até o término do quinto ano do Ensino Fundamental, positivamente, que eles consigam vencer com sucesso o quinto ano, dentro da capacidade de cada um deles.

**APÊNDICE G – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: transcrição
das respostas às questões apresentadas aos professores**

1 – A educação Integral tem proporcionado a melhora da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º) que demandam maior atenção?

PA1

Sim, o desenvolvimento do aluno que frequenta a educação integral se destaca quando comparada aos que não frequentam. Pude perceber isso por estar a quatro (4) anos acompanhando esses alunos e percebendo a sua evolução em todos os aspectos (físicos, motores, afetivos, cognitivos).

PA2

Os alunos que demandam maior Atenção são atendidos com prioridade na escola. Todos os responsáveis por esses alunos dedicam-se ao máximo para que possa ser desenvolvido um trabalho que eleve as capacidades de aprendizagem. Portanto a educação integral também tem um papel fundamental para que esses alunos, possam ter uma melhora na aprendizagem, desenvolver neles o gosto pelos estudos e que possam dedicar-se para esse propósito. A educação integral vem para complementar o trabalho de todos os educadores. Juntos, os objetivos terão possibilidades maiores de serem alcançados.

PB1

Sim, tem proporcionado a melhora da aprendizagem os alunos do ensino fundamental (1º ao 5º). Nossa escola trabalha com projetos onde todos tentam aumentar as possibilidades de aprendizagem.

PB2

Tem, muito. No meu ponto de vista, eu vejo muito assim, porque eu gosto muito de aula fora da sala de aula, mostrar a prática do que eles aprendem. Não adianta nada ficar só aqui dentro, mostrar e não vivenciar lá fora. Então eu gosto de tirar muito eles daqui pra ir lá fora. Hoje mesmo a gente ia, só que faltou muita gente, aí a gente marcou para terça-feira. Então, eu estou montando um Projeto com eles que é o sementário. A gente trabalhou o

herbário, agora a gente vai trabalhar o sementário, a importância dele. Ai a gente vai na praça, colhe a semente da praça, que espécie que é, se é nativa ou não. É esse tipo de coisa que a gente vai fazer.

PC1

Na minha matéria eu creio que não é perceptível isso, mas durante os módulos, a gente vê com os professores que durante a Educação Integral ajudam eles a parte de Português e Matemática, e os outros professores regentes, tem professor que vê melhora. Como a minha matéria é a parte, eu fico meio alienado nesse assunto, mas eu vejo os outros comentarem nos módulos que realmente melhora.

PC2

Sim, porque é a hora que eu posso trabalhar paralelamente com esse aluno, ver as dificuldades e tentar ajudá-lo, aí então melhora a tarde. No próximo turno, as professoras também sentem a melhora.

PD1

Na minha opinião tem, tem proporcionado sim, porque abrange, o Projeto abrange várias disciplinas, ciências, no meu caso, sustentabilidade, que entra Geografia, um pouco da História também, Artes. E tem as professoras regentes que dão o reforço de Matemática, de Português. Então está bem positivo.

PD2

Nossa, demais, demais. Pela minha vinda, pela primeira vez, eu observei sim que a fala que os meninos têm lá no regular. O Projeto ajuda eles, o professor tem que cativar. É um trabalho diferenciado que faço com eles, então levanta eles. Por exemplo, em matemática, os meninos não sabem tabuada. Então se ele não sabe a tabuada, então você tem que fazer um processo, uma atividade que encaixe a multiplicação. Nessa multiplicação, você vem trabalhando interdisciplinar, tanto português quanto matemática, mas na matemática em si, já tem o português que você tem que ler. E os alunos hoje não são sabendo ler, não tem hábito de leitura. Quando eu cheguei dentro da sala, os meninos: o que é isso? Aí eu montei um projeto de leitura devagar, não peguei livros enormes,

livros infantis, peguei uma coisa diferente que eles gostam que é o gibi. Então fica à vontade dentro da minha sala esses gibis, e ali vai terminando as atividades e eles vão pegando o gibi, sentam lá e vão lendo. Agora tem uns que são assim hiperativos, como meu amiguinho P.. O P. é um aluno assim hiperativo, então você tem que pegar assim no pé dele. Você tem que conversar com ele e colocá-lo sentado. Então o que chamou atenção do P. e mais de alguns foi o gibi. Então ele senta e lê o gibi. Então foi assim, foi o Projeto, foi a única coisa que eu achei que o Projeto de Literatura, de Leitura foi esse, mais prático. Eles ficam à vontade dentro da sala.

2 – A Educação Integral, na sua opinião, tem melhorado a qualidade do ensino em Minas Gerais?

PA1

Ao meu ver sim, pois o aluno que antes ficava em casa muitas vezes sozinho, hoje ocupa seu tempo com atividades educativas o que contribui para sua formação e conseqüentemente interfere na educação do Estado como um todo.

PA2

Ao meu ver sim, pois o aluno que antes ficava em casa muitas vezes sozinho, hoje ocupa seu tempo com atividades educativas o que contribui para sua formação e conseqüentemente interfere na educação do Estado como um todo. Está sendo um projeto em crescimento, desenvolvimento aos poucos, se estruturando e com objetivos focados na melhoria da qualidade em Minas Gerais. Com o apoio e dedicação de todos os envolvidos nesse projeto e com a apresentação e troca de experiências bem-sucedidas, com certeza irão contemplar o conteúdo curricular da educação básica.

PB1

Se ela proporciona a melhora da aprendizagem, conseqüentemente tem melhorado a qualidade do ensino.

PB2

Ah, no meu ponto de vista, quando as aulas são prática-teórica eu acho que melhora muito, porque desperta a curiosidade da criança, ainda mais a fase

deles que é uma fase de transição. Aquela que tudo para eles é novo, então pra eles eu acho que tem sido muito importante.

PC1

Assim, se for igual ao daqui da escola, eu creio que sim, porque você vê que os alunos vêm aqui, muitos com problemas sociais que refletem aqui na escola. E com a melhora dos programas sociais, eles têm maior rendimento aqui. Então se for no Estado de Minas como está sendo aqui na nossa escola, que fica numa região mais simples, eu acho que está tendo um bom resultado.

PC2

Ô, o ensino eu não sei em si, mas a educação dessa criança, o atendimento, eu acho que melhora muito sim, porque essa criança, que talvez não tenha com quem ficar, está ficando na educação, ela está trabalhando valores, ela está aprendendo muito, muito, muito. Eu acho produtivo, eu acho que está só melhorando. Na minha visão sim.

PD1

Acredito que a partir desse ano vai melhorar mais. Porque agora dividiu-se as disciplinas. As disciplinas estão mais organizadas. A partir de 2015 ficou mais organizada a Educação Integral. Eu vou falar do que eu ouvi, porque eu não trabalhava aqui antes. Antigamente era uma regente só e a professora de Educação Física. Então elas tinham que dar conta de tudo e não tinha essa disciplina, por exemplo, de saúde e prevenção de doenças. Não tinha a disciplina de sustentabilidade. Então isso trouxe, enriqueceu muito com professoras diferentes dentro de sala de aula, enriqueceu muito e as crianças ficam mais interessadas, porque elas chegam aqui 7:00 horas da manhã já olhando no horário qual aula que eles vão ter naquele dia. Então eles se interessam mais.

PD2

Tem. Eu não sei, assim, porque é a primeira vez, então no meu objetivo, no meu modo de pensar é bom. Bom porque ajuda o aluno. Por exemplo eu tenho três meninas dentro da sala que são autistas. Elas vão muito bem em português,

mas em matemática, não vai. Então o que acontece, você tem que trabalhar a matemática com elas. Das três, uma ainda não desenvolveu a letra cursiva. Então você tem que ir naquele processo lento, de acordo com o aluno. Então, de acordo com ela, é que você vai desenvolvendo a cursiva.

3 – As oficinas curriculares têm desenvolvido as capacidades e competências dos alunos com defasagem de aprendizagem?

PA1

As oficinas trabalhadas dão um norte no trabalho do professor e auxiliam no processo de ensino, mas, poderiam ser melhor reformuladas. Muitas vezes são modificadas de um ano para outro onde o professor tem que se adequar novamente. Se a cada ano fosse apenas corrigida as falhas, o trabalho e os resultados seriam melhores.

PA2

Como a educação integral ainda está se estruturando é muito precoce afirmar que essas capacidades e competências dos alunos em defasagem estão sendo sanadas. Mas como bem sabemos os objetivos do projeto estão caminhando para isto e com certeza ir.

PB1

Sim, as oficinas de esporte e lazer tem contribuído para desenvolver as capacidades e competências dos alunos no que diz respeito a respeitar regras, respeitar o adversário, a entender que não existe jogo sem o seu colega.

PB2

Então, assim eu olho neles, por causa de ter mais interesse, assim, por exemplo, tem muita gente que tem dificuldade em ler e escrever. Eu tento combinar as duas coisas juntas, tem palavra que é difícil até pra gente, a gente trabalha com eles, eles gostam. Tenta, no começo sai meio errado, mas depois eles vão aprendendo, aí aprendem a escrever. Eu vejo muito isso com eles.

PC1

Tem, porque a gente consegue a partir, porque a minha formação é psicólogo, a gente consegue avaliar os alunos ali, pelo menos assim, no primeiro instante, e

depois encaminhar eles. Então as oficinas proporcionam pra gente um contato mais extenso com o aluno, que permite a gente conhecer melhor ele. Então conseqüentemente você consegue trabalhar particularmente com eles depois. Tem um aluno da tia I., que chama-se L., ele tem um déficit de atenção, de produtividade. Aí depois que eu percebi isso, os outros professores comentavam, mas assim, sempre tentando jogar a bola para frente. Então a gente fez o que: promoveu um grupo aqui para trabalhar especificamente com ele. Eu apliquei uns testes nele pra ver qual área dele estava mais defasada. Depois encaminhamos ele para um neuro, um médico, a mãe levou ele. Então tem um trabalho nosso com a família junto, e o médico deu um medicamento pra ele. E no período que ele tomou medicamento, ele rendeu mais aqui na escola. A gente não quer assimilar as duas coisas. Depois que ele terminou de tomar o medicamento, ele teve uma baixa de novo. A mãe não quis dar mais, não tinha dinheiro para comprar o medicamento. Então a gente vê que se a gente trabalhar em conjunto aqui, a gente consegue ter melhoras. Esse foi só um caso que a solução foi o medicamentoso, mas a gente prefere ter outros casos aqui que não seja essa a solução, que o trabalho em conjunto possa fortalecer o aluno, mas esse é um exemplo bem claro que a gente teve aqui.

PC2

Eu trabalho oficina de Leitura, na parte de leitura eu posso falar. Eu acho que crianças que liam com mais dificuldade, que estavam um pouquinho atrasadas perante a outras, elas melhoraram muito. Na minha visão.

PD1

Acredito que sim, porque eles, eles se interessam mais. Eles estão gostando mais e, muitas vezes, eles trazem aquilo que eles aprenderam, que eles estão aprendendo a tarde. Eles trazem, eles comentam de manhã, e de manhã o que eles aprenderam de manhã, eles comentam a tarde, e está sendo bem positivo sim.

PD2

Olha, onde eu entrei, direitos da educação, direitos humanos. Então, dentro dos direitos humanos são várias alternativas, vários títulos, então eu comecei com

10 passos do direito do aluno dentro da escola, fora da escola. Qual o seu direito? Quais os seus deveres? Quais são os seus valores? Você conhece a si próprio? Então foi aí que eu comecei a trabalhar dentro dos direitos humanos, que depois no final, eu entendi que não precisa você arrumar um texto de português, porque a educação dos direitos humanos já tem o português. Ali já trabalha a leitura, então os meninos já estão ... a partir do momento que o professor começa a dar as definições. Aí eu levei ele pra sala de informática, vamos ver o que é isso aí. Por exemplo, entra etnias porque eu fiz os passos lá trás, então agora vamos entrar, porque nós estamos no Projeto “Os Três Porquinhos” e lá entra tudo. Entra profissão, entra leitura, entra os direitos humanos ali, então abrangeu o que eu queria, a etnia e a cidadania. Qual a diferença de etnia? Qual a diferença de cidadania? Quais os valores que eu tenho que ter nisso daí? O que eu tenho? O que eu confio em mim? O que eu tenho, eu em si próprio? O que vale? Quais os meus valores? Quais os meus direitos? Então eu comecei a trabalhar etnia, está melhorando, porque a minha turma é uma turma assim que, tirando as três, não fazendo preconceito, discriminação, é uma turma indisciplinar. Então eles leem, eles escrevem, tirando essas três, fazem tudo, mas o problema deles é indisciplina. Só isso, porque eu tive notícia desse menino que ele melhorou demais, melhorou a letra, pra mim, é uma vantagem muito grande, mas olha, suei.

4 – Como tem sido utilizado o espaço escolar para atender o Projeto? E o tempo?

PA1

Nossa escola tem cinco turmas de educação integral e uma pequena infraestrutura, porém temos parcerias com a prefeitura e a APAE onde usamos o campo municipal e a piscina respectivamente. A escola se organiza para que o projeto seja realizado com êxito e tal objetivo é atingido.

PA2

A escola dispõe de poucos espaços para o desenvolvimento do projeto. Porém conta com a parceria da APAE e prefeitura na utilização das praças e quadras esportivas e piscina da APAE. O tempo está sendo bem aproveitado com efetiva

alternância dos professores para que possam atender com eficiência os conteúdos. Há necessidades de recursos para construção e ampliação de salas destinadas ao projeto.

PB1

É bem aproveitado tanto o tempo quanto o espaço escolar. Nós ainda temos a vantagem de sair muito da escola para realizarmos nossas atividades na AECV (clubes com quadras, quadra de areia, campo de futebol).

PB2

A gente tem a coordenadora que ajuda a gente, mostra o que a gente pode trabalhar, mas sempre ela está dando apoio, vem na sala ver como que estão os alunos, que jeito eles estão comportando, por causa de ser criança mais difícil de lidar com os pais, mas ela sempre está dando apoio pra gente, ajuda muito a gente como lidar com eles. Tem alunos que são muito rebeldes, mas assim que não tem infraestrutura dentro de casa, nada, mas ela tem ajudado muito a gente nessa parte, mais dando apoio, conversando, mostrando o caminho que a gente pode levar, pra eles entenderem.

PC1

O tempo eu acho que é, no meu entender, suficiente nas minhas aulas. Agora o espaço que é comprometido, a gente tem toda hora que está saindo da sala para proporcionar melhor qualidade de ensino para os alunos. Uma hora vai para uma sala, outra hora vai em outro. Acho que se tivesse um espaço maior, o Projeto seria mais bem aproveitado, mas a parte teórica, embora a gente não tenha uma apostila para seguir, nem nada, mas a gente consegue durante os módulos ter um parâmetro ali, todo mundo conversando, vendo o que precisa ser falado. Vou dar um exemplo, eu estava programado para falar sobre primeiros socorros no semestre passado, aí a professora falou pra mim que estava tendo um caso de piolhos e alunos que estavam deixando de tomar banho durante dias, vinham cheirando para a escola. Então a gente bolou alguma coisinha ali e tentou programar algo naquela semana e surtiu efeito. Então eu acho que essa interação ajuda a gente.

PC2

Nós trabalhamos, porque assim, o recurso que nós temos pra passar vídeo, Datashow é uma sala, onde é a biblioteca. Então a gente trabalha com uma lista de espera. Eu tenho que esperar o fundamental passar, eu tenho que esperar o meu colega de oficina passar, mas sobra oportunidade pra mim, mas eu poderia trabalhar muito mais se eu tivesse um espaço somente para mim, mas eu tenho que dividir com os meus colegas o tempo.

PD1

Está bem organizado, o espaço é pequeno, mas o tempo está bem organizado, porque a equipe é muito boa. Então isso faz com que a equipe trabalhe junta, todos. Então o espaço está muito pequeno para tanta criança, o espaço físico, mas a organização está muito boa.

PD2

Como nós seguimos os horários, por exemplo, a minha primeira aula de hoje, na terceira aula, então eu entro com Direitos Educacionais Humanos. Então eu dou a minha aula, converso com eles, você tem lá 50 minutos que você está explicando, que você está desenvolvendo uma atividade, dentro tem cartazes para serem confeccionados. Então é uma coisa doida, aí depois tem os acompanhamentos pedagógicos, que dentro do acompanhamento entram as oficinas e o dever de para-casa. Então o objetivo do Projeto é o dever de para-casa. Então se o aluno não fez, não faz em casa e sim dentro do Projeto do acompanhamento pedagógico. Então nesse horário às vezes eu pego duas aulas, às vezes não dou aula de educação, de Direitos Humanos porque alguém, dentro da sala, não entendeu, aí eu vou para o quadro, explico. Como está dividido a sala de 4º e 5º anos, enquanto que estou explicando a matéria do 5º ano, o 4º ano está lá pegando os livrinhos pra ler. Automaticamente eles levantam e ficam na deles lá: ouvindo, lendo, é o meu Projeto. Então o tempo deles é em 50 minutos, 50 minutos, mas às vezes não dá os 50 minutos. Então você tem que, eles têm que ir pra escola regular com os deveres prontos. Hoje, aqui, vai ser uma experiência nova, porque como eu tenho menos alunos, então eu não sei como eu vou fazer aqui. Não sei, não pensei, não tenho experiência nenhuma porque estamos com mudança de sala. Lá na minha sala, a gente

tinha um espaço enorme, então divide-se em grupo, por exemplo, eu vou confeccionar um cartaz: fazemos a leitura, cada um analisa, pensa como eles vão montar o cartaz. No caso, por exemplo, como eu estou trabalhando ética, então como é que eu vou montar esse cartaz. Eu não dou opinião em nada, eles que fazem, eles que se resolvem. É igual o último trabalho que eu fiz foi dentro de Direitos, nossa! O mundo colorido. Então nós trabalhamos o português e nesse mundo colorido falava de várias raças, quem é branco, quem é negro, quem é amarelo. Então os meninos entenderam e fizeram a interpretação desse texto. Oh, agora são vocês que vão montar o cartaz: o que fala, dividir as estrofes, cada grupo montou de acordo com o que entendeu, ficou lindo.

5 – As aulas oferecidas na Educação Integral estão dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas?

PA1

Com certeza. É notório o desenvolvimento do aluno que frequenta a educação integral. Quando este se junta aos demais no ensino regular, são mais autônomos, concentrados, atentos, pois, passam todo o dia vivenciando essas experiências.

PA2

Está caminhando para isto, porém, o que está sendo oferecido tem sido de muita valia, proporcionando experiências ainda não vividas, levando ao desenvolvimento pessoal dos alunos enriquecimento da aprendizagem

PB1

Sim, tentamos planejar aulas diferenciadas proporcionando ao aluno experiências nunca vivenciadas.

PB2

É igual eu falei, eu acho que pra eles está sendo muito importante por causa dessas aulas práticas, eles gostam, eles têm curiosidade. A gente, semana passada, a gente esteve lá no IF em Muzambinho, nossa! Eles ficaram doidos, porque tinha muita coisa para visitar, tem coisa que não deu nem tempo. Então

eu acho que é coisa que eles vão guardar para o resto da vida deles, que eles aprenderam e pra eles vai ser uma lembrança que eles vão guardar daquilo que eles aprenderam aqui, que no tempo normal não tem essa oportunidade de tirar eles pra fora, conhecer outros lugares, com conteúdos diferentes, com aprendizado totalmente diferente do que eles aprendem aqui. Ah, eles foram na horta de lá, foram no caril, no galinheiro, na ordenha da vaca, no jardim onde eles cultivam a semente que é produzida pelos próprios alunos. E eles ficavam muito interessados, tudo que eles falavam eles ficavam perguntando: como é que planta, que jeito que é, quando que planta. Então pra eles foi, eu assim, eu olhava neles nenhum tempo precisou ficar chamando atenção deles. Oh não, não vai. Eles ficaram quietinhos, prestando atenção em todo mundo que foi dar as palestras, porque nós íamos num lugar tinha um para dar palestra, ia em outro, tinha outro que dava. Aí eles ficavam tudo, era um dia bom de você ter ido.

PC1

Isso daí é visível, porque a gente vê que eles realmente eles, principalmente durante as oficinas, a gente procura não passar matéria para os alunos, não passar conteúdo. Então é tudo explicado pra eles e a gente, na maioria das vezes, a partir dos exemplos, a gente proporciona que eles vivenciam aquilo lá. Ontem teve atividade das injeções, hoje teve atividade lúdica com eles na sala. Então eu creio que isso daí, mais do que conteúdo, fica gravado. Então permite para eles um aprendizado não maior, mas facilita para eles, porque fora do período Integral, eles estão aqui pra aprender a parte teórica e essa parte, querendo ou não, é mais chata. Então eu acho que oficina, o Projeto Integral ele oferece, proporciona isso para o aluno, ele sai da parte teórica, da parte ali que é a mais chata e ir para a parte prática. Isso daí, querendo ou não, ajuda ele, ajuda a gente também, facilita a nossa aula.

PC2

Sim, muito. Semana da criança, trabalhamos muito os valores, a importância da família, tudo, tudo é voltado para o crescimento da criança. Outra coisa, hoje trabalhei o jogo da memória com tabuada. A oficina de Leitura não é para trabalhar matemática, mas a gente engloba um pouco também, porque se eu sei

que ele está bem na leitura, que ele... e a professora da tarde me dá um “toque”: olha eles estão com um pouquinho de dificuldade, a tabuada é uma coisa que tem muita dificuldade, a gente também dá uma força, nós tentamos ajudar. Jogo da memória com a tabuada. Eu usei 20 minutos da aula que estava sobrando e trabalhei o joguinho, eles adoraram. Então eu acredito que é só...

PD1

Com a mais absoluta certeza, só por hoje, na aula de alimentação saudável, eles fizeram tantas perguntas, perguntas bem pertinentes, relacionadas à proposta. E falaram muito, responderam muitas perguntas da nutricionista com coerência também e assim mostrando que eles estavam sabendo, estavam por dentro do que eles aprenderam sobre a saúde, sobre a higiene, sobre a higiene tanto higiene pessoal como a higiene bucal. Então eles mostraram que eles estão interessados, que eles estão interagindo bem e que eles estão aproveitando bastante.

PD2

Sim. O tempo todo eu vou falar sobre, dentro da educação dos humanos que, a partir dessa educação, o aluno toma conhecimento geral do que eu posso, do que eu não posso, o que eu devo conhecer, o que eu não devo, onde eu devo distribuir as minhas ideias. Então, de acordo com os direitos humanos, ampliou muito. A minha sala tem conhecimento. É, amplia o mundo. Porque assim você trabalha aqui, mas lá na frente é que eles vão acordar, tipo 6º ano. Eles vão ter uma vivência diferente daqui. Então lá eles vão ter que ter já o hábito, o conhecimento de respeitar, de chegar a sua hora para responder. Então tem que ter os hábitos educacionais dos seus direitos: companheiros, ser companheiros. A minha sala tem conhecimento.

6 – Quais as dificuldades, impasses e desafios encontrados por você para trabalhar na Educação Integral?

PA1

O principal desafio é estimular os alunos a participarem com satisfação no projeto. Temos que conquistá-los dia-a-dia, o ano todo. Em relação às dificuldades encontro o fato de não poder seguir o mesmo padrão a cada ano,

corrigindo apenas as falhas. Modificar o projeto ano a ano impede de nos adequarmos a ele para a cada ano melhorá-lo, ao contrário disso, a cada ano recomeçamos tudo novamente como se fosse do zero.

PA2

A falta de capacitação profissional para que possamos trabalhar mais diversidades de oficinas e atividades, bem como aulas diferenciadas estão sendo um impasse para trabalhar no projeto. As dificuldades estão na falta de experiências no projeto. Necessitamos de capacitações para trabalhar.

PB1

Atualmente tem sido a falta de verba destinada ao projeto. Sem a verba a escola não tem materiais suficiente para fazer um trabalho totalmente diferenciado. Já que o Estado acredita no projeto, deveria ser mais bem apoiado financeiramente.

PB2

Ah, então mais são os recursos, que a gente não tem recurso pra isso. E assim, a gente tem que contar muito com a Prefeitura, e como está numa época de crise, nem sempre é possível fazer tudo que a gente quer com eles, porque não tem mesmo recurso de falar assim: ah vamos fazer isso, não tem dinheiro. Ah, vamos viajar para tal lugar, não tem dinheiro. A maior dificuldade que a gente encontra é no recurso, porque o resto a gente adapta daqui, adapta de lá, vai dando certo, mas quando a gente fala: vamos conhecer tal lugar, não tem recurso, não tem como ir. Ah, eu vejo o tempo que é muito curtinho pra gente, ainda mais na Educação Ambiental que é uma coisa enorme, tem vários leques pra gente trabalhar. Eu acho que é o tempo, é muito pouca aula pra muita coisa que tem que ser trabalhado, mais é o tempo. Desafio, desafio que eu vejo mais assim com eles é de não ficar só aqui, tinha que ser os pais, trabalhar junto com os pais, porque não adianta nada nós trabalharmos com eles aqui, passarmos uma educação pra eles, se lá na casa deles, eles não têm esse apoio. O difícil é isso, porque a gente mostra uma coisa, aí chega lá comenta com o pai, e o pai: ah, não é nada disso, não sei o que. Porque não tem, ele não tem uma base educacional os pais, a maioria não tem. E tem alguns alunos que são de pais separados, então fica um contrito entre eles mesmos, os próprios alunos.

PC1

A primeira delas é não ter um cronograma de matéria pra seguir, falando assim: hoje você vai falar disso, amanhã você vai falar daquilo. Então a gente fica meio perdido, a gente durante os módulos tem que estar vendo o que vai passar naquela semana, então às vezes a gente tem pouco material pra ser passado. Então a gente queria uma orientação, uma apostila, vai seguir mais ou menos isso, vai ficar um parâmetro, mas fora isso, eu acho que não tem mais nada. A parte financeira de ajuda ao Projeto, a gente às vezes tem que comprar algum material, tem que comprar algum objeto que precisa na aula e não temos. E também acho que o governo deveria proporcionar materiais próprios para o Projeto: figuras, desenhos, orientações, objetos em proporções maiores assim, e entregar aquele pacote à escola. A escola podia fazer uso daquilo, porque a gente vai fazer algum objeto grande, que seja para ensinar os alunos, uma “injeção grandona”, então demanda tempo, você trabalha. Acho que se o governo proporcionasse isso para as escolas, trouxesse um Kit pronto pra gente pegar e aplicar para os alunos, facilitaria muito. Eu tenho como desafio proporcionar a melhora assim visível deles, eu até comentei com a diretora da escola esses dias. Ela, falei pra ela: às vezes a gente passa, passa matéria e não vê resultado. Esses dias eu falei pra eles, falei sobre a higiene pessoal, tudo sobre unhas, e chega no outro dia todo mundo com a unha grande, ninguém... Então eu queria trabalhar de forma diferente, de poder mexer com os alunos, faria promoção à saúde lá, ensinar eles a cortar unha, não ter o cabelo grande, desarrumado, roupa limpa. Então acho que o Projeto deveria ser mais voltado pra isso, pra trabalhar direto com eles, no lar deles. E a gente fica meio engessado, porque você tem que dar conta, passar a parte teórica pra eles e, de vez em quando, cuidar de um ou de outro. Eu queria na maioria das vezes cuidar de todos, assim, parte física mesmo, e aí a gente vê que na escola a gente nem pode fazer isso.

PC2

A maior dificuldade nossa é o espaço físico, porque a sala, como você viu lá, elas são apertadas, é uma casa que é paralela à escola, é rampa, tem dia que a gente toma chuva, a maior dificuldade é essa. Na minha visão é essa. A parte multimídia, a parte de levar numa biblioteca, de trabalhar com espaço. A maior

dificuldade é o espaço mesmo. É o primeiro ano que eu estou trabalhando com Projeto. Eu era Regente de Turma, e o que é o Projeto: é o diferenciado, é o lúdico, é você não fazer a parte da manhã virar uma sala de aula, pra criança não ficar cansativa, pra criança não ficar cansada, não ficar esgotada, e tentar fazendo coisas novas. E uma dificuldade também, eu acho que a educação, do mesmo jeito que tem o CBC, tinha que ter um material pra gente trabalhar. Ô, segue essa rotina, tudo bem, a gente tem as supervisoras que fazem da melhor forma, trazem as coisas, mas a gente sente falta de vir alguém aqui. Oh, vamos trabalhar desse jeito, faz assim. Então tudo que a gente está fazendo é no improviso do professor, bom é lógico, com ajuda da coordenadora que está sempre apoiando a gente, a supervisora, que é do, que ajuda também, muito. Mas a gente queria ter um roteiro para seguir, tipo assim, vamos trabalhar esses jogos, vamos trabalhar dessa forma. Faz essa apostila aqui, olha quanta atividade legal. Eu acho que isso falta pra gente. A gente acaba buscando sozinho, na internet, com colegas que têm Educação Integral, que é Municipal, passam muita coisa pra gente, porque é uma descoberta.

PD1

A dificuldade é material, material que as vezes a gente precisa de uma xerox, precisa uma xerox melhor, precisa de, talvez, cartilhas. Eu sei que existe cartilhas sobre saúde, o Estado, o MEC oferece cartilhas, mas a gente precisava de um material de apoio fundamental também pra poder trabalhar, e ainda fazer um trabalho melhor com essas crianças. Eu encontro dificuldade no material. Nós não temos material de apoio nenhum. O que atrapalha o meu trabalho, eu acredito assim que é a quantidade de aluno, poderia ser menos aluno em sala de aula. Seria muito mais produtivo as oficinas, porque são muitos alunos dentro de sala, salas pequenas. Os desafios, um pouco a disciplina dos alunos. Tem sala, não são todas, não são as quatro salas, mas tem sala que a gente passa muito tempo chamando atenção dos alunos. A disciplina é um desafio, um desafio grande, então o maior desafio pra mim é a disciplina.

PD2

Dificuldades... Ah, foi no início do Projeto porque eu não sabia, porque você não trabalha o regular, você não trabalha o ensino regular, você trabalha de forma diferente. O que eu fiz foi estudar, estudar através do Projeto, li, reli o que tem que fazer. Então no início tive sim dificuldades de fazer essa manobra de ensinamento do Projeto, mas a partir do momento que você começa a entender, aí você vai embora, mas assim basta ler, tem que ler. Tem que ler porque senão você ensina errado o aluno, esse aluno vai carregar errado pra vida inteira. Então você tem que saber o que você vai falar, o que você vai decidir, uma porque, conforme as palavras que você fala, ele carrega para tarde, faz aquela polêmica total, e aí pra você explicar? Então você tem que saber o que é que você está fazendo, o que você deixa de fazer. Dificuldades... Ah, foi no início do Projeto porque eu não sabia, porque você não trabalha o regular, você não trabalha o ensino regular, você trabalha de forma diferente. O que eu fiz foi estudar, estudar através do Projeto, li, reli o que tem que fazer. Então no início tive sim dificuldades de fazer essa manobra de ensinamento do Projeto, mas a partir do momento que você começa a entender, aí você vai embora, mas assim basta ler, tem que ler. Tem que ler porque senão você ensina errado o aluno, esse aluno vai carregar errado pra vida inteira. Então você tem que saber o que você vai falar, o que você vai decidir, uma porque, conforme as palavras que você fala, ele carrega para tarde, faz aquela polêmica total, e aí pra você explicar? Então você tem que saber o que é que você está fazendo, o que você deixa de fazer. Pra mim um desafio muito grande, foi de controlar os meninos, porque cada educando é de uma forma, então eu... o educando você tem que conhecer eles. Então eu usei a minha psicologia, ao mesmo tempo que eu fico brava com eles, eu trago eles pra mim. Eu trago eles pra mim, entendeu. Por exemplo, eu vou citar o nome do P. de novo porque é o que me deu mais trabalho dentro da sala de aula. Então o P. é um menino hiperativo, é um menino inteligente, enquanto que os meninos estão chamando atenção de outros, o P. já fez o dever. Então a hora que ele terminou o dever, ele já começa, então foi um controle assim. Aí primeiro eu falei, falei, falei, aí teve um dia que ele, eu não sei o que o P. fez dentro da sala que eu achei um absurdo. Eu sinto muito P., mas eu vou ter que pegar com você, peguei ele e pus ele sentado. Agora você não levanta daí! Quando a gente está andando, aí vem o L.

atrás e põe a perna, o menino quase que bateu a cabeça no chão, mas assim, avisei né P.. Então vou colocar você sentado. Então peguei ele e pus ele sentado. Dali, depois desse susto que esse menino levou, não deu mais trabalho. Tem hora que você tem que usar umas atitudes assim, não violenta, mas saber o que é, você avisa o aluno: eu estou trabalhando com você assim, assim, eu vou contar de um até três, na terceira eu já tomei a posição. Mas é assim diariamente, porque não é seu filho, então você não pode fazer nada, você tem que respeitar o educando e vice-versa. Então foi desse jeito que eu consegui colocar o P. no seu lugar, mas é um menino assim hiper inteligente. Mas ele me vê, onde ele me vê ele fica gritando o meu nome. Eu falei: calma P., calma, calma que eu estou chegando. Ele está indo, não falta, enquanto ele está assim, ele não deixa o outro aprender. Então os meninos vão na “viúvo” dele, vão atrás dele, mas ele, os meninos ainda não descobriram que ele sabe e eles estão com dificuldade. Então aí você tem que trabalhar psicologicamente. Conversa assim gritada, conversa assim na frente de todo mundo, não. Eu chamo assim no cantinho: P. é assim, assim, assim. L. é assim, assim, assim, vê direitinho, começa a pensar, vê se é o certo. Entendeu, é assim que eu desenvolvo dentro da sala de aula. É assim, foi complicado porque em momento algum eu não senti segurança, porque você vem de muito tempo atrás, então você sempre apanha. Então eu, pessoalmente, achei que era a melhor forma de trabalhar assim. Então todo mundo reclama do P., pra mim tranquilo. Ai só você pra dar conta do P.. Então P. vem cá, vamos conversar aqui. Então aonde eu vou, eu levo o P., não posso deixar ele. Ele ainda não entendeu que ele dentro da sala de aula, porque ele é obrigado a ficar dentro da sala de aula, em vez de sair comigo, porque às vezes é uma coisa urgente que tem que resolver, não, ele perturba todo mundo. Aí eu levo ele, deixo a turma fazendo dever. E aonde eu vou, eu levo ele.

APÊNDICE H – Segunda etapa/primeira parte – Entrevistas: questões apresentadas aos responsáveis pelos alunos

1. O que você conhece sobre a educação integral?

2. Você considera importante seu filho(a) participar da educação integral?

3. Você conhece as atividades desenvolvidas na educação integral?

4. Você percebeu diferenças na aprendizagem do seu(a) filho(a) a partir da educação integral?

APÊNDICE I – Segunda etapa/primeira parte - Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas aos responsáveis pelos alunos

1 – O que você sabe sobre a Educação Integral?

MEA

Acho o projeto bom. As crianças brincam, se divertem, passeiam. Ajuda na aprendizagem.

MEB

Estudo a mais para a criança para poder estar ajudando na aprendizagem.

MEC

Sei que as crianças ficam fazendo oficinas de várias coisas.

MED

Projeto como complemento do ano que estuda.

2 – Você considera importante seu (a) filho (a) participar da Educação Integral?

MEA

Considero porque além de aprender mais, é um lugar onde fico sossegada, sabendo que ela está na escola.

MEB

Considero. Porque trabalho o dia inteiro e sei que meus dois filhos estão sendo bem cuidado.

MEC

Sim, porque para nós que trabalhamos, tem um lugar seguro para eles ficarem.

MED

Não. É mais uma necessidade. Se eu pudesse trazer de 13:00 h às 17:00 h seria melhor porque ela fica muito cansada.

3 – Você conhece as atividades desenvolvidas na Educação Integral?

MEA

Conheço todas.

MEB

Sim, conheço. Tem oficina com passeios.

MEC

Não, mas eles gostam muito.

MED

Sei que eles aprendem muito sobre reciclagem, artesanato, postura de alimentação, comer com prato de vidro, garfo e faca.

4 – Você percebeu diferença na aprendizagem de seu(a) filho(a) a partir da Educação Integral?

MEA

Percebi muita diferença, ajudou muito e melhora muito.

MEB

Percebi. Desenvolveu mais o interesse, aumentou o desejo de aprendizagem.

MEC

Sim, ela ficou mais tranquila e gostando de ir para a escola.

MED

Sim, melhorou. Porque há o reforço das matérias de manhã para fazer as provas à tarde. Faz a tarefa de casa na escola. O que eu não consigo ajudar em casa, ela faz na escola.

APÊNDICE J – Segunda etapa/segunda parte – Entrevistas: questões apresentadas às coordenadoras

1 – Como são elaborados os planejamentos dos professores?

2 – Há formação continuada para coordenador e professores?

3 – Como é a participação dos pais?

APÊNDICE K – Segunda etapa/segunda parte – Entrevistas: transcrição das respostas às questões apresentadas às coordenadoras

1 – Como são elaborados os planejamentos dos professores?

CEA

Os planejamentos são elaborados da seguinte forma: são divididos por temas de oficinas e cada professor elabora uma de acordo com a sua função e no dia da reunião pedagógica, nós sentamos e discutimos sobre o que cada um colocou na programação do projeto. É sempre revisto alguns detalhes importantes para que haja bom desempenho e ótimos resultados. Uma vez por mês, eu elaboro um projeto para ser feito com todas as turmas que sempre tem sua culminância com passeios e gincanas. No começo por ter bastante, alguns professores sem experiência, alguns já com experiência, a gente dividiu dessa forma. A gente pegou os professores regentes, no caso das turmas 1, 2 e 3. Um professor, que foi o J, ficou com a de Matemática, um professor com a oficina de Produção de Texto e um professor com a oficina de Leitura. E aí eles elaboraram, eu fui ajudando com atividades que às vezes eles tinham dúvidas, pesquisava atividades para colocar, anexar ao projeto. E aí depois, as próximas que deu pra dois, três meses. Eles são bem assim criativos. E aí quando precisa assim de um projeto diferente, para uma data diferente, a semana criativa que a gente sempre faz uma vez ao mês, aí ele programa a atividade, sento com eles e falo: vamos ver o que está faltando para completar. Essa de ortografia, por exemplo, foi o mês passado que a gente estava assim, terminando os projetos, e eles já me avisaram na reunião de módulo: olha a gente já está terminando os projetos, então vamos correr para fazer mais. Aí eu busquei essa para facilitar também para eles, porque, como eu te disse antes, não tinha professor, coordenador para estar auxiliando nesta parte. E aí a gente faz dessa forma, quando eles têm ideias a gente senta junto, quando eles estão sem ideia eu pesquiso bastante. Todos os dias eu estou pesquisando bastante atividade, coisa diferente para eles estarem fazendo. Até eu falei na outra entrevista, a gente está o tempo todo inovando, inventando, buscando, mas é um ponto bom, um ponto positivo que a gente aprende bastante. Tiro as atividades de tudo, teve uns livros que estava tendo uma reforma na biblioteca, que a ... encontrou, me emprestou, que é de livros antigos, atividades antigas. E a gente pega principalmente para oficinas

de Produção de Texto, porque como a gente não pode escrever, é uma judiação também pôr o aluno pra escrever, a gente faz montagem. Pega um pouquinho dessa, um pouquinho daquela e vai juntando tudo. E muito também a internet, nos ajuda bastante. A gente pega projeto de outras escolas já prontos, às vezes a gente dá uma modificada para adequar à nossa realidade, a gente vai trabalhando assim. Algumas coisas eu faço em casa, pois às vezes dá aquela ideia, a gente corre para o computador, principalmente no começo. No começo que a gente começou assim todo mundo sem uma experiência, sem assim um projeto a ser seguido, sem um norte. Nossa! Eu ficava fim de semana, virava a noite, nem dormia assim direito, só pensava, só pensava na Educação Integral. Agora sim a gente está conseguindo assim, eu acredito, nós estamos conseguindo atingir o objetivo. Nós estamos entendendo mais o que é essa proposta do Mais Educação. Nós estamos conseguindo assim trabalhar mais, elaborar mais coisas.

CEB

Os planejamentos de aula são elaborados semanalmente por cada professor. Retiram do planejamento que é feito coletivo.

CEC

O planejamento é elaborado com base nas reuniões semanais de módulo, de forma coletiva e participativa, buscando sempre abranger os temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

ED

Elas elaboram, assim, eu oriento pra preparar o planejamento dentro da Oficina Pedagógica já intercalando a questão dos Direitos Humanos, porque daí eu acho mais fácil delas trabalharem e elas concordaram também com isso. Porque daí você amarra o que você está trabalhando dentro do reforço do Acompanhamento Pedagógico à disciplina, ao conteúdo dos Direitos Humanos. Então elas usam o CBC pra estar amarrando Habilidade, a Capacidade pra trabalhar com os meninos, porque como eles já tem muita dificuldade, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, então você acaba amarrando para colaborar com o contra turno no desempenho deles. Aí vamos supor, a de Artes vai trabalhar dentro do conteúdo de

Artes, a de Sustentabilidade, que é a J, vai trabalhar dentro do conteúdo de Ciências. Por exemplo, ela pega a Capacidade, aquela Habilidade dentro do Projeto dela e amarra pra poder ficar tudo certo. A M também usa o CBC pra estar amarrando a Habilidade e a Capacidade. Pegam as Habilidades dentro do que elas estão desenvolvendo. É, tudo lúdico. O registro que as crianças fazem, na maioria das vezes, é a atividade do para-casa, que daí já vem que eles têm que fazer o registro, que não tem outra opção. E assim, alguma coisa que é muito pouco, quando tem necessidade mesmo, dependendo de uma história que trabalhou para elas verem o desenvolvimento individual ali, pontual de cada criança, mas é muito pouco, praticamente é tudo oral, com jogo, brincadeira, não tem registro. Então, a gente elabora o planejamento de acordo, a gente sempre está focando no, as meninas regentes, as professoras regentes dentro da Oficina dos Direitos Humanos pra poder estar amarrando isso mesmo pra fechar. Porque o que acontece, o tempo do Acompanhamento Pedagógico ele é 1:40min. E, às vezes, acontece dos meninos, por exemplo, não terem o para-casa para fazer, que é o caso da segunda-feira, que eles não têm para-casa do final de semana. Então elas sempre estão buscando observar dentro dos Direitos Humanos o que a gente vai trabalhar. Nós vamos trabalhar o Direito à moradia, então elas já vão contar história. Então aí elas usaram a história dos Três Porquinhos inicialmente que elas começaram: porque todo mundo tem direito à moradia e tal. E aí entraram dentro dos Direitos Humanos pra estar fazendo o link, porque senão só os Direitos Humanos é muito pesado pra eles. Eles não vão dar conta, então a gente está sempre fazendo o link entre uma história, porque o tema do Projeto que a gente vai fazer “Deu a Louca nos Contos de Fadas”, então a gente está trabalhando os contos de fadas, fazendo link com os Direitos Humanos e as histórias infantis, por exemplo, igual tem um livro “A família encantada... A família alegria”. Então aí a gente trabalha a história, conta história pra eles, eles dramatizam e tudo. E aí depois, a partir da história que a gente contou, a gente vai tirando deles e fazendo link com a Oficina dos Direitos Humanos, porque senão fica muito solto e o tempo é muito pequeno, porque às vezes a gente tem esses 50 minutos da Oficina todo disponível, mas às vezes acontece deles atrasarem o para-casa ou o dia que não tem incrementa a aula. Então todo planejamento elas fazem nesse sentido de estar trabalhando uma história, contando muita história pra eles reproduzirem, dramatizarem e fazer a história ao contrário, mas amarrando com a Oficina dos Direitos Humanos. Elas têm um dia específico pra

fazer, elas fazem aqui na escola. A gente amarrou dentro do horário delas, eu tenho ali, depois eu te dou. Dentro do horário, elas têm uma janela, duas, três janelas durante a semana. Elas fazem três dias de planejamento aqui na escola e tem dia que, vamos supor, as duas professoras que atendem os primeiros anos, elas fazem juntas o planejamento. Então tudo que a C está trabalhando lá dentro da sala dela, a E também vai abordar na sala dela. E a A com a C da mesma forma. O assunto é o mesmo, o desenvolvimento ali é que vai depender de cada uma delas, mas o assunto é o mesmo, a história é a mesma, a condução é que vai variar por conta de cada professora ser diferente uma da outra.

2 – Há formação continuada para coordenador e professores?

CEA

Nós estamos sempre em busca de informações sobre o que acontece no Estado de Minas Gerais e também no Brasil. Tivemos em agosto uma capacitação oferecida pela Secretaria Regional de Educação do município onde apenas a coordenadora participou e de volta à escola repassou para todos os demais professores da educação integral. Buscamos modelos de escolas que também trabalham com a educação integral, e observamos as atividades feitas, para que possamos desenvolver projetos. Também há cursos na internet em que buscamos apoio. Nós ainda não tivemos uma capacitação que nos dissesse de qual forma trabalhar. Nós tivemos um convite para fazer uma capacitação da Secretaria Regional da Educação, da Secretaria de Minas em parceria com o CEMPEC e o Itaú Social. Nessa capacitação teve um projeto dos coordenadores “Jovens Urbanos”. Foi um projeto que foi feito em Varginha, 3 e 4 de setembro, mais voltado para adolescentes, jovens e adultos acima de 15, 16 anos. Foi uma capacitação assim, foi a única que a gente teve, que eu tive esse ano pela Secretaria. Só que a gente assim, foi bem proveitosa, nós adequamos muito com a nossa realidade. Então assim, eu peguei tudo que a gente fez lá, repassei pra poder fazer o repasse para os professores, tirei o que eu achei desnecessário e acrescentei algumas coisas que eu achava interessante de fazer. Aí nós pegamos esse repasse e transformamos em um projeto. Depois foi feito aqui na escola, fiz com os professores em dia de reunião pedagógica e eles refizeram com os alunos. E aí nessa proposta tinha, a primeira coisa era uma roda de história. Cada um conta a sua história de vida, e ali ele tem a

liberdade para contar uma coisa boa que aconteceu, uma coisa triste, um fato marcante, uma viagem, qualquer coisa que marcasse assim a vida dele, mas no intuito da gente conhecer a nossa clientela, conhecer com quem a gente está lidando. Porque muita gente fala: tal aluno é revoltado e tal coisa, mas porque ele é assim, tem que ter um motivo por ele ser assim. Depois foi feito um autorretrato, retratando como ele estava se sentindo. Não agora na escola, mas na vida dele, as relações de família. Qual que é a expressão que ele tem da vida dele naquele momento. Depois foi feito uma linha, construção de uma linha do tempo, que eles puderam fazer, marcar assim datas importantes para eles. Quem não lembrou das datas, por eles serem menores, talvez só fatos sem data. Às vezes datas do ano que eles gostam. A gente fez assim bem, como que eu falo assim, bem próximo, alguma coisa bem profunda, bem íntima deles. E aí depois que os professores relataram assim que tem crianças que a gente tem aqui, histórias que a gente não conhecia. Então assim, a gente acaba entendendo um pouco o porquê do comportamento de alguém. Tem de uma, que até é dessa classe, que a criança disse que quando ela era pequena, ela tinha muito medo de chuva. E aí ela chorava e o pai dela punha ela para fora de casa. Fechava a porta e deixava ela na chuva, porque começava a chorar. Então assim, do lado da gente e a gente não sabia disso. E a gente sempre, nossa, mas fulano não tem jeito, é difícil e tal. E aí isso foi só um pouco, imagina o que essa menina vive dia a dia na casa dela. Sabe lá que jeito é o lar, como que é em casa. Então foi bem voltado para isso, mais para a área emocional afetiva, que é o que foi passado pra nós. Está faltando a afetividade, tem que trabalhar a afetividade, tem que dar espaço para eles falarem, porque eles vêm escutam as matérias, respondem na prova e pronto. Não tem o eu acho, não tem o eu pensei, não, não tem oportunidade disso. Aí essa capacitação, esse projeto foi mais voltado para esse sentido, para eles se libertarem um pouco, falarem um pouco, se expressar. Foi bem interessante.

CEB

Não tem formação continuada dos professores que estão no projeto.

CEC

Então, na verdade, é a diretora que me ajuda na formação. Ela que me orienta sobre quais são as minhas responsabilidades, as minhas funções porque eu nunca tinha

coordenado nada. Eu fui professora. Daí ela que me auxilia assim nessa minha formação, no que eu tenho que fazer e tal, mas não existe, não existiu até agora um curso pra direcionar nada. Então quem faz isso é a diretora. Baseado no que a diretora me passa, eu passo pra eles porque também não houve nenhum tipo de curso pra eles para que eles tivessem essa capacitação, vamos dizer assim. Então a gente vai pelas pesquisas que a gente realiza, pelo que a gente acha que cabe dentro da oficina, mas assim não veio o que fazer com essa oficina. Vem assim, trabalha em cima de jornal, mas o que fazer com ela, a gente que vai “sambando” aqui pra fazer.

CED

Aqui na escola, a gente sempre está observando as orientações que são dadas da Superintendência, e aí se a gente não compreende alguma coisa, a gente vai buscar isso. E aí a gente sempre, eu no caso, passo para as meninas toda orientação que vem dos estudos, pra gente poder estar trabalhando com os meninos. Então, geralmente este estudo a gente faz junto, porque quando elas estão fazendo o planejamento eu estou orientando e se surge uma dúvida, cada uma vai buscar e depois a gente socializa pra ver qual o melhor caminho que a gente vai seguir. Geralmente acontece aqui na escola mesmo nos momentos de planejamento, porque tem dias que o planejamento acontece com as duas professoras juntas. Outros dias, o horário não bate, então cada uma vai procurar o que a gente está precisando melhor, ou então elas vêm e solicitam ajuda e a gente pesquisa junto. Sempre tem computador à disposição, se não tem, a gente vai procurar uma outra fonte, mas assim, aqui na escola mesmo a gente consegue, por conta que agora tem as Oficinas, porque antigamente não tinha as Oficinas. Era só o professor regente das 7:00 às 12:50 com a turma. Então você não tinha tempo para preparar, era muito puxado, era cansativo e aí as atividades não saíam dentro do que o Governo planejava, porque ele planejava sem saber qual era a nossa condição de trabalho. Esse ano, com a entrada dessas Oficinas, o trabalho está mais elaborado, a gente tem tempo de pesquisar, de buscar, de criar mais, de fazer coisa mais diferente com os meninos, atender eles mais assim na necessidade. Então a gente tem o Módulo II, que é a reunião pedagógica, quando a gente se encontra (semanal) pra gente poder estar discutindo o andamento pra ver como que estão os meninos. A gente faz muito essa discussão e para encontrar com as professoras das Oficinas,

porque tem dia que não encontra. Então pra gente encontrar, amarrando sempre o trabalho de todo mundo, então aí a gente faz a reunião e o Módulo II, que é o restante do planejamento, porque são quatro horas na escola e quatro horas fora da escola, certo. Então um tempo desse é o planejamento que elas fazem aqui, o outro é o Módulo II e as outras quatro horas é o tempo restante que elas preparam as atividades em casa, separam o material. Se não tem em casa, chegam mais cedo pra preparar material. Isso.

Enquanto que depois, no caso, a tarde 6:00h. Isso. E mais as quatro horas que estão estabelecidas lá, que é a tarefa que você pode fazer fora do ambiente escolar. Na remuneração delas estão embutidas as quatro horas. São dezesseis horas dentro, de trabalho com os meninos, quatro horas de planejamento, de atividades dentro da escola e mais quatro horas para extraclasse, extra escola.

3 – Como é a participação dos pais?

CEA

Os pais são sempre muito atenciosos, eles estão sempre à disposição, se preocupam mais que os seus filhos venham para a educação integral do que para as aulas do ensino regular.

CEB

Os pais participam através de reuniões quando são chamados.

CEC

Nós temos um problema com pais, eles são bem ausentes. Esse Projeto pra eles é bom porque eles trabalham e tem onde deixar o filho o dia inteiro. Então assim, alguns pais são presentes e participam, outros não. Então eu posso dizer que uma minoria participa sim da vida escolar, quer saber como está o filho, vem perguntar, porque às vezes a gente manda recadinho, daí vem perguntar se é verdade e tal, mas é uma grande minoria.

CED

Então, de modo geral, elas sempre estão aqui na escola, perguntando, participam das reuniões. A maioria maciça, até porque eles precisam muito de deixar a criança

o dia inteiro na escola, por conta que a maioria trabalha o dia todo, pra criança não ficar sozinha. Então quando a gente faz a reunião, a gente consegue atingir a maioria dos pais do Projeto.

ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA E SEUS EFEITOS

Pesquisador: Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46861415.9.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.181.538

Data da Relatoria: 20/08/2015

Apresentação do Projeto:

Diante da necessidade da melhoria da qualidade da educação, tem sido firmado pelo Governo Brasileiro ao longo desses últimos anos, um compromisso relacionado à alfabetização e letramento na escolarização, em torno do processo de formação dos educandos.

Uma das ações firmadas pelo compromisso do governo, ainda em implantação, é o aumento da jornada escolar caracterizada como tempo integral. Para a dinâmica dessa nova proposta, a recente política implantada traz como justificativas, o baixo desempenho educacional, a situação de pobreza e exclusão que remete as crianças e adolescentes à vulnerabilidade social.

Segundo essa reorganização, a educação em tempo integral deve ser direcionada aos alunos em vulnerabilidade social, ou seja, em distorção idade-ano, na condição da evasão e/ou repetência, beneficiários do Programa Bolsa Família que sofrem abuso, violência e trabalho infantil e com baixo rendimento escolar.

Diante do exposto, a função social da escola está em modificação. Nesse contexto, no tempo integral têm sido proporcionadas estratégias e metodologias com o intuito de proporcionar um

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Isso nos remete a uma nova forma organizacional institucional destacando a formação de novas competências, de conhecimento e de aprendizagem que vem sendo impulsionada pela globalização. A globalização passou a existir a partir de um procedimento apressado de reestruturação e integração econômica, ou seja, apareceu como estratégia para enfrentar a crise do capitalismo e para uma construção de nova ordem econômica mundial. Os elementos que constituem essa nova ordem social estão presentes em vários âmbitos como, por exemplo, na economia, política e educação.

Dessa forma, devido a necessidade de dinamizar a participação dos jovens nos mercados de trabalho, grande parte das políticas está voltada para a universalização do acesso conjugada à manutenção (elevação) dos indicadores de rendimento dos matriculados.

O intuito é de evitar o aumento da exclusão social, cultural, econômica e política das classes subalternas.

A legislação educacional atual traz uma flexibilização inédita quanto ao direito social subjetivo: educação. Cada escola poderá ajustar-se às peculiaridades dos alunos e comunidade de modo a atender essas peculiaridades organizando o tempo escolar de outra forma.

A pesquisa empregará análise documental e entrevistas semi-estruturada. Pretende-se, assim:

- Realizar estudo das produções teóricas, das leis, resoluções e demais documentos que tratam da ampliação da jornada escolar.
- Visitar as escolas para acompanhar a implementação da educação em tempo integral. Observar as oficinas curriculares.
- Entrevistar os sujeitos envolvidos na dinâmica da ampliação da jornada escolar.

Dessa forma objetiva-se ouvir professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas estaduais que atuam na Educação em Tempo Integral de 1º ao 5º ano, de áreas e disciplinas diferentes, pais de alunos e coordenadores das escolas e, ao mesmo tempo serão realizadas observações diretas com foco nas Oficinas Curriculares para interpretar e dar significado à investigação que será realizada.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

A metodologia que se pretende utilizar, no desenvolvimento deste estudo, será a dimensão histórica para recolocar os precedentes e justificativas da política pública implementada tentando buscar suas perspectivas e adjacências no modelo prospectivo (el diseño prospectivo/forward mapping). Nele, tem-se como ponto de partida o ponto mais alto do processo, a partir da declaração mais precisa possível da intenção de quem decide a política e se desenvolve ao longo de uma sequência de passos cada vez mais específicos para definir o que se espera de cada um dos responsáveis da implementação em cada nível.

Pretende-se também utilizar o modelo retrospectivo (el diseño retrospectivo/ backward mapping). O desenho retrospectivo parte de pressupostos radicalmente distintos: quanto mais próximo se está da origem do problema, maior será a capacidade de exercer influência sobre ele.

O interesse aqui é conhecer em que medida os grupos profissionais (professor e coordenador), enquanto grupos institucionalizados, além de pais de alunos, assumem, ou não, os interesses, crenças, valores, ideias, o conhecimento e outras orientações formadas a partir de sua própria participação na implementação.

Metodologia de Análise de Dados:

A amostra inicial contempla quatro escolas e dezesseis depoentes que incluem docentes, pais de alunos e coordenadores que serão entrevistados. O conjunto de dados será subsidiado por observações diretas das Oficinas Curriculares.

Após a coleta de dados, a pesquisadora, por meio da abordagem qualitativa, interpretará as informações buscando evidenciar as inclusões existentes entre o componente examinado e distintos fatores.

A apreciação das informações se dará com o resultado da organização sistemática da transcrição das entrevistas, da observação, das anotações realizadas no lócus de estudo e de outros instrumentos que se fizerem necessários à compreensão do objeto em estudo.

A tarefa analítica oferecerá a busca de acordos e desacordos de ideias ou compreensões imparciais

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

e, posteriormente, fará a interpretação inferencial permitindo sua relação com a teoria exposta apontando os pontos de vista sobre os resultados da pesquisa.

A análise das informações permitirá reavaliar o material para buscar os aspectos que necessitam ser ressaltados e ou suprimidos procurando “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”.

Os dados considerados se constituirão elementos para proporcionar respostas à verificação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Pretendemos conhecer como o sujeito docente, pais de alunos e coordenadores do ensino fundamental das quatro escolas que estão participando da Educação de Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro.

Objetivo Secundário: Realizar estudo das produções teóricas, das leis, resoluções e demais documentos que tratam da ampliação da jornada escolar. Visitar as escolas para acompanhar a implementação da educação em tempo integral. Observar as oficinas curriculares. Entrevistar os sujeitos envolvidos na dinâmica da ampliação da jornada escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para os sujeitos, os sujeitos serão esclarecidos sobre os procedimentos a que serão submetidos e poderão aceitá-los ou não.

Benefícios:

Não haverá benefício direto para os sujeitos pesquisados.

Entretanto, estarão cientes de que ao participarem deste estudo estarão contribuindo para ampliar o conhecimento científico sobre a organização da educação em tempo integral, percebida com o propósito de enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação pública de Minas Gerais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Título do projeto na folha de rosto - Adequado.

Nome do pesquisador responsável na folha de rosto - Adequado.

Nome da representante da unidade proponente (nome, função, carimbo) - Adequado.

Anuência de instituições externas:

- Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas/MG -

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

Adequado.

- Diretores das escolas subordinadas a supracitada Superintendência:

EE Daniel Ribeiro Moggi, em Andradadas - Adequado.

EE Dona Cotinha, em Conceição da Aparecida - Adequado.

EE Dr. João Eugênio de Almeida, em Poços de Caldas - Adequado.

EE Major Leonel, em Cabo Verde - ok Proposta de tese de doutoramento.

No campo 'cronograma' do documento gerado pela Plataforma Brasil, as entrevistas e coletas de dados estão previstas para os meses de setembro de 2015 a junho de 2016 - Adequado.

No campo 'orçamento' do documento gerado pela Plataforma Brasil, o pesquisador relata um orçamento de 'R\$3300,00'. Esse orçamento é compatível com o orçamento de um projeto de pesquisa financiado pelo próprio pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Linguagem acessível ao sujeito da pesquisa - Adequado.

Justificativa, objetivos e descrição de procedimentos - Adequado.

Desconfortos, riscos e benefícios - Adequado.

Garantia de esclarecimentos - Adequado.

Liberdade na recusa ou retirada do consentimento - Adequado.

Garantia de Sigilo - Adequado.

Menção sobre ressarcimento - ou não - de despesas - Adequado.

Menção sobre garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa - Adequado.

Anuência sobre a permissão ao armazenamento de material de áudio gravado - Adequado.

Menção ao TCLE assinado em duas cópias - Adequado.

Menção ao CEP em caso de abusos ou reclamações de cunho ético - Adequado.

Nome e contato com o pesquisador da pesquisa - Adequado.

Rubrica do pesquisador e do voluntário em TCLEs com mais de uma página - Adequado.

Recomendações:

Uma readequação pedida, sobre o destino do material de pesquisa após o seu término, foi assim contemplada:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

"Quando o estudo for concluído, todo o material gravado cinco (5) anos após o término da pesquisa será descartado por meio de incineração." (item "Procedimentos").

Esse relator deixa a recomendação que esse último adendo seja reformulado. Isso porque:

- 1 - É feita uma dupla menção a um mesmo fato, a saber i) ao "estudo concluído" e ii) "ao término da pesquisa"
- 2 - A transposição do período de tempo, entre o sujeito e o verbo da frase, prejudica seu claro entendimento
- 3 - A menção a "incineração" oferece uma dramaticidade desnecessária que prejudica o entendimento do texto e tende a comprometer a seriedade do pesquisador frente a seus pares.

Esse relator sugere uma frase mais objetiva como, por exemplo, "Todo o material gravado será descartado cinco (5) anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após readequação do TCLE, todos os itens previstos pela Resolução 466/2012 foram contemplados.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.181.538

CAMPINAS, 12 de Agosto de 2015

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br