

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

Willen Aragão Silva

Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da
Zona da Mata Mineira

Juiz de Fora

2020

Willen Aragão Silva

**Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da
Zona da Mata Mineira**

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

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Willen Aragão.

Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da Zona da Mata Mineira / Willen Aragão Silva. -- 2020. 152 f. : il.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Política Pública. 2. Educação Integral. 3. Educação em Tempo Integral. I. Alviano Júnior, Wilson, orient. II. Título.

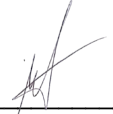
Willen Aragão Silva

**Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola
da Zona da Mata Mineira**

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

Aprovada em 07 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves
Faculdade do Noroeste de Minas

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Anísio Teixeira).

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, que me guiou e me deu forças quando parecia impossível concluir esta etapa, a Ele toda honra e toda a glória.

Aos meus pais Izaías e Maria Aparecida e também ao meu irmão Igor, que sempre foram meu alicerce, me deram toda a base necessária para chegar até aqui, me guiaram com seus exemplos de honestidade e retidão de caráter, posso dizer que, sem vocês, eu nada seria. Amo vocês.

A minha esposa Melina por ser minha companheira de vida, suportar meu estresse e meus surtos diários que permearam todo esse processo. Você é a minha luz e é diretamente responsável pela minha chegada até aqui. Conseguimos!

Aos meus sogros Ronaldo e Márcia por torcerem e apoiarem a minha caminhada, colaborando com diversas discussões e ideias ao longo do curso. Obrigado!

À equipe de dissertação do curso, em especial ao meu ASA, Vitor Figueiredo, pela sua incansável disposição de ajudar, as suas imensas contribuições por todo o trabalho e a parceria de praticamente toda a construção da dissertação. Você foi fundamental. Minha mais sincera gratidão!

Ao meu orientador Wilson Alviano Júnior, que acompanha a minha trajetória acadêmica desde a graduação, e que tive a honra de compartilhar de sua orientação no curso de mestrado. Obrigado!

A toda equipe de professores e funcionários do CAEd/UFJF, pela qualidade do curso e pela oportunidade de trocar experiências. Foram dois anos de vivência ímpar.

A toda a equipe da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, em especial na pessoa da diretora em exercício da instituição, por ser uma inspiração e um exemplo em tempos tão sombrios para a educação em nosso país. Obrigado por tudo!

A todos os meus amigos de infância, de escola, de faculdade e de mestrado por contribuírem de diferentes e importantes maneiras para a formação da pessoa que sou hoje e também fazem parte dessa conquista. Obrigado!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu a descontinuidade da política de Educação Integral. Com vista a ampliar a vivência e o tempo do aluno na escola, a política de Educação Integral foi interrompida em grande parte das escolas do estado de Minas Gerais no primeiro semestre de 2019, o que gerou prejuízos diversos. Assim, esta proposta de estudo chegou à Escola Estadual Teodorico Ribeiro, a qual está situada no bairro Furtado de Menezes, localizado na região leste da cidade de Juiz de Fora-MG. Essa escola integra a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A maioria dos discentes da escola são crianças oriundas de bairros conflagrados e de alta vulnerabilidade social. A escola oferecia a Educação Integral desde 2016, com cerca de cem alunos por ano. Dada essa descontinuidade na política, a pergunta norteadora definida para este estudo foi: *quais ações podem ser tomadas pela gestão da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis para minimizar/superar os desafios gerados?* Os objetivos definidos para este estudo foram: i) descrever as dificuldades encontradas com a descontinuidade da política de tempo integral na escola citada, ii) analisar as consequências relacionadas à cessação da educação integral na escola e iii) propor ações que levem à superação/minimização dos desafios encontrados. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. Como instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, questionários e pesquisa documental. Dentro do recorte aplicado neste estudo, limitamos os sujeitos envolvidos à escola pesquisada, onde foi investigado os efeitos das descontinuidades da política de Educação Integral. As análises foram divididas em três eixos: i) concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, ii) os desafios da gestão pedagógica perante as descontinuidades na política de Educação Integral, iii) os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral. A partir dessas análises, no capítulo três, foi construído o Plano de Ação Educacional (PAE) com três ações: i) criação de uma comunidade de prática, ii) reestruturação do PPP alinhado à educação integral, iii) proposta de ampliação de parcerias. É esperado que com essas ações a escola consiga minimizar os efeitos da descontinuidade, sendo ela parte fundamental na construção de uma educação humana integral, junto à família e comunidade.

Palavras-Chave: Política Pública. Educação Integral. Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied discussed the discontinuity of the Comprehensive Education policy. In order to expand the student's experience and time at school, the Comprehensive Education policy was interrupted in most schools in the state of Minas Gerais in the first semester of 2019, which generated several losses. Thus, this study proposal arrived at the Teodorico Ribeiro State School, which is located in the Furtado de Menezes neighborhood, located in the eastern region of the city of Juiz de Fora-MG. This school is part of the State Education Network of Minas Gerais and offers the Initial Years of Elementary Education (1st to 5th year). Most of the school's students are children from conflicted neighborhoods with high social vulnerability. The school has been offering Integral Education since 2016, with around one hundred students per year. Given this discontinuity in politics, the guiding question defined for this study was: what actions can be taken by the management of the Teodorico Ribeiro de Assis State School to minimize / overcome the challenges generated? The objectives defined for this study were: i) to describe the difficulties encountered with the discontinuity of the full-time policy at the aforementioned school, ii) to analyze the consequences related to the cessation of integral education at school and iii) to propose actions that lead to overcoming / minimizing of the challenges encountered. The methodology used was a case study with a qualitative approach. As instruments for the development of research and data collection, the following techniques were used: semi-structured interviews, questionnaires and documentary research. Within the scope that was applied in this study, we limited the subjects involved to the researched school, where the effects of the discontinuities of the Integral Education policy were investigated. The analyzes were divided into three axes: i) conceptions of Integral Education and Full-Time Education, ii) the challenges of pedagogical management in the face of discontinuities in the policy of Integral Education, iii) the challenges of school management in the conduct of Education policy Integral. From these analyzes, in chapter three, the Educational Action Plan (PAE) was built with three actions: i) creation of a community of practice, ii) restructuring of the PPP in line with integral education, iii) proposal to expand partnerships. It is expected that with these actions the school will be able to minimize the effects of discontinuity, being a fundamental part in the construction of a comprehensive human education, together with the family and community.

Keywords: Public Policy. Integral Education. Full-time education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Linha histórica de intervenções sobre Educação Integral no Brasil	22
Figura 2	–	Diferença entre as políticas mineiras e federais em relação à Educação Integral e de Tempo Integral	35
Figura 3	–	Habilidades desenvolvidas em consonância com a BNCC	37
Quadro 1	–	Turmas de ensino fundamental anos iniciais da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019)	41
Quadro 2	–	Macrocampos/CIC ofertados na Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)	44
Figura 4	–	Foto do cotidiano escolar da E. E. Teodorico Ribeiro de Assis (2018)	45
Figura 5	–	Formulação de uma política pública	50
Gráfico 1	–	Para você, o que é Educação em Tempo Integral?	66
Gráfico 2	–	Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola abarca o projeto da educação integral	70
Figura 6	–	Biblioteca (espaço interno)	72
Figura 7	–	Biblioteca (espaço externo)	72
Gráfico 3	–	Como é pensado o espaço físico para a educação integral na escola?	74
Figura 8	–	Visita ao Museu de Arte Moderna Murilo Mendes (MAMM)	75
Figura 9	–	Visita ao Cine-Theatro Central	76
Gráfico 4	–	Em relação ao tempo, como ele é utilizado na educação integral?	76
Gráfico 5	–	Qual avaliação você faz sobre a organização e funcionamento da educação integral na escola?	77
Gráfico 6	–	Como você avalia as ações de acompanhamento pedagógico (reuniões, orientações, etc.) da educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis junto aos professores?	84
Gráfico 7	–	Como você avalia a receptividade e participação dos estudantes e da comunidade com a educação integral na escola?	86
Gráfico 8	–	Como as mudanças na organização na política de educação integral afetam o desenvolvimento da política na escola?	93

Gráfico 9	– De modo geral, tais mudanças trouxeram benefícios ou dificuldades?	94
Quadro 3	– Plano de Trabalho	96
Gráfico 10	– Quanto aos recursos financeiros repassados pelo governo à escola, com as reformulações eles sofrem alterações. Isso afeta a condução do programa de educação integral?	100
Gráfico 11	– Como você avalia o espaço físico na escola e na comunidade para as atividades da educação integral	103
Gráfico 12	– As trocas de governo afetam a política de educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis?	108
Gráfico 13	– Qual gestão sofre o maior prejuízo perante essas reformulações da política: Gestão administrativa ou Gestão pedagógica?	109
Quadro 4	– Sistematização dos problemas identificados e analisados e ações propostas	117
Quadro 5	– Ação 1: Criação da comunidade de prática para educação integral	119
Organograma 1	– As etapas na ação 1	120
Quadro 6	– Cronograma de ações da etapa 3	121
Quadro 7	– A plataforma <i>moodle</i> e seus benefícios	122
Quadro 8	– Etapas de implementação do currículo referência em Minas Gerais	124
Quadro 9	– Ação 2: Reestruturação PPP para englobar a educação integral	126
Organograma 2	– As etapas na ação 2	127
Quadro 10	– Ação 3: Ampliação de parcerias	129
Organograma 3	– As etapas na ação 3	130
Quadro 11	– Proposta de cronograma de visita para ampliação de parcerias	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Alunos atendidos pela Educação Integral no Ensino Fundamental em Minas Gerais (2015-2019)	33
Tabela 2	– Orçamento para o programa Tempo Integral (2015-2018)	34
Tabela 3	– Matriz Curricular Ensino Fundamental – 4º ao 5º ano	38
Tabela 4	– Matriz Curricular Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	39
Tabela 5	– Organização de pessoal 2019 da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis	42
Tabela 6	– Quantitativo de turmas/alunos matriculados na Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)	42
Tabela 7	– Verba para o Tempo Integral E. E. Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)	44
Tabela 8	– Roteiro de entrevistas e questionários	54
Tabela 9	– Perfil dos profissionais participantes da pesquisa ligados à educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis	57
Tabela 10	– Experiência profissional dos pesquisados	60
Tabela 11	– Comparação oferta de atividades da educação integral 2018/2019	88

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIC	Campo de Integração Curricular
EVCA	Projeto Escola Viva Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de ação educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROETI	Programa Escola em Tempo Integral
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS DESCONTINUIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	17
2.1	A “EDUCAÇÃO INTEGRAL” E “EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL” NO BRASIL: PROPOSTAS E RUPTURAS	17
2.2	OS PROGRAMAS “MAIS EDUCAÇÃO” E “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” (2007-2019)	26
2.3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2004-2018)	32
2.4	A “NOVA” EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2019-)	36
2.5	A ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS E A DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	40
3	ANÁLISE DAS DESCONTINUIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	48
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	49
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	52
3.3	O PERFIL DOS PROFISSIONAIS PESQUISADOS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	56
3.4	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	62
3.5	O PPP E AS TRÊS DIMENSÕES FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO-ESPAÇO-TEMPO	68
3.6	OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA PERANTE AS DESCONTINUIDADES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	79
3.7	OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	99
4	AÇÕES DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR OS DESAFIOS GERADOS PELA DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS	116
4.1	CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL	118

4.2	PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL	124
4.3	PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DE PARCERIAS	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a gestora, com a coordenadora pedagógica e com a professora coordenadora da educação integral da escola (2017-2019)	143
	APÊNDICE B – Questionário com os professores da educação integral da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2017-2019)	145
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	151

1 INTRODUÇÃO

As ações propostas pela Educação Integral tem como foco implementar a formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, de modo a expandir e complementar o conhecimento do currículo básico. Assim, conforme definido por Silvano (2018), precisamos entender que desenvolver ao máximo as capacidades e potencialidades dos alunos não é missão exclusiva das escolas de turno ampliado, mas de todas. A construção integral do indivíduo perpassa por um conjunto pedagógico e administrativo inserido na escola, por meio de uma jornada ampliada. Portanto, Tempo Integral e Educação Integral não são sinônimos, a questão que se coloca é como esse tempo é utilizado.

Nessa direção, é importante o entendimento dos conceitos colocados por Ball e Bowe (1992), os quais buscaram caracterizar o processo político de implementação das políticas públicas educacionais, mediante a noção de um ciclo contínuo, constituído por, pelo menos, três partes: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Essa abordagem, tida como “ciclo de políticas”, acaba por “[...] enfatizar os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). Temos aqui um importante movimento nas políticas educacionais que torna sua implementação ainda mais complexa em um país como o Brasil, com suas dimensões continentais e pluralidade cultural.

As primeiras propostas e experiências sobre a Educação Integral no Brasil foram criadas nas primeiras décadas do século XX. Sobre esse assunto, Abreu (2017) destaca que as iniciativas de educação integral tiveram múltiplos entendimentos e interpretações diversas de acordo com as correntes políticas (políticas de governo) então vigentes. De modo geral, as políticas públicas no Brasil, em especial da educação integral, apresentam um histórico de seguir a estrutura de produção da corrente política no poder. Seguindo a análise de Conde (2013), o poder diz sobre a capacidade de levar alguém a fazer alguma coisa que de outra forma não seria feito. Assim, a corrente política presente no governo tem a capacidade de mobilizar as políticas públicas de acordo com seus interesses, diferentemente de uma política pública estabelecida para o Estado, que estaria voltada a interesses de Estado, independente da corrente política que esteja no poder. A título de exemplo, entre 2003 e 2016, o país teve governantes com o mesmo viés político e, ainda sim, os programas de educação integral tiveram mudanças ao longo desses anos. De 2016 até os dias de hoje, devido às alterações nos postos

governamentais, várias iniciativas, de diversas áreas, foram modificadas, inclusive na educação integral.

No estado de Minas Gerais, a oferta da política de Educação Integral segue a linha de política de governo, marcada pelas discontinuidades de correntes políticas no poder, acarretando diversas instabilidades e dificuldades de implementação das políticas educacionais. As instituições não conseguem se organizar a médio e longo prazo, pois, no geral, as iniciativas seguem a marca do governo vigente. A iniciativa atual adota a linha de ampliar as vivências e o tempo do aluno na escola. Assim, existe a oferta de atividades pedagógicas e de oficinas nas áreas de Cidadania, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Artes, Saúde e Educação.

O Projeto foi interrompido e não renovado para o ano escolar de 2019 em grande parte das escolas do estado, gerando prejuízos a alunos, pais e professores. Porém, após pressão popular, foi retomado no segundo semestre de 2019 com menos escolas atendidas e um quantitativo menor de alunos alcançados por consequência. A redução da oferta da política atingiu instituições de ensino de todas as partes do estado. A Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis é uma delas. Essa instituição está situada no bairro Furtado de Menezes, localizado na região leste da cidade de Juiz de Fora/MG. Essa escola integra a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A maioria dos discentes da escola são crianças oriundas dos bairros Furtado de Menezes, Solidariedade, Vila Ozanan, Vila Ideal, Vila Olavo Costa e outros da região leste da cidade. A escola oferece a Educação Integral desde 2016, e atende a um quantitativo relevante de turmas e alunos.

Com experiência de quatro anos (2017-2020) na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis como professor efetivo de Educação Física e dois anos (2018-2019) como professor de Educação Integral no macrocampo de Esporte e Lazer, e no campo de integração curricular (CIC) de Esporte e Recreação, pude observar a importância para a comunidade do referido projeto na escola. Por se tratar de uma comunidade com vulnerabilidade social elevada, estar na escola em período integral significa para essas crianças a oportunidade de se afastarem das ruas e do convívio com as drogas. Para os pais também significa muito. Afinal, eles sabem onde os filhos estarão, uma vez que trabalham durante todo o dia e não conseguem acompanhá-los no contraturno escolar. Aliado a esses fatores, a Educação Integral leva aos alunos e também às escolas atendidas um momento de complementação do currículo comum, com oficinas diversas e reforço escolar no contraturno, importantes para o desenvolvimento da criança, que não teria a mesma oportunidade fora dessa iniciativa. Todavia, as constantes alterações na proposta de oferta de Educação Integral geram dificuldades para a gestão das instituições de

ensino, que precisam se adequar a cada ano para atender às novas demandas das políticas públicas voltadas para essa área.

A partir disso, direcionamos nosso estudo para responder à seguinte questão de pesquisa: *quais ações podem ser realizadas pela gestão da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis mediante à descontinuidade de uma Política Pública de Educação em Tempo Integral?* O objetivo geral do estudo é descrever o histórico das descontinuidades da política de Educação Integral até o contexto atual em que a Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis foi afetada e propor ações que minimizem os desafios encontrados. Os objetivos específicos consistem em: i) descrever as descontinuidades da política de Educação Integral, ii) analisar as consequências relacionadas à descontinuidade da política de Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis e, por fim, iii) propor ações que levem à superação/minimização dos desafios expostos pela descontinuidade da política na escola analisada.

Dentro do debate acadêmico sobre a temática é preciso refletir acerca de conceitos importantes, feitos por Ball e Bowe (1992), como o ciclo de políticas, sobre o qual Mainardes (2006) faz importantes análises. Conde (2013) trata de analisar as políticas públicas pelo prisma das dimensões nas quais elas estão inseridas e sendo desenvolvidas. Os conceitos de “Educação Integral” e de “Educação de Tempo Integral” serão debatidos por alguns autores, como Carvalho (2006), Guará (2009), Moll (2010) e Cavaliere (2010), e a definição de gestão pública será contemplada por Carneiro e Menicucci (2011). O resgate histórico da Educação Integral no país será feito por Carvalho (2019), Silvano (2018) e Fernandes Filho (2017). Todos esses e outros pontos serão colocados ao longo da análise.

Em relação à metodologia utilizada no estudo, adotamos o estudo de caso com abordagem qualitativa. Como instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, questionários e pesquisa documental. Dentro do recorte aplicado neste estudo, limitamos os sujeitos envolvidos à escola pesquisada, onde foram investigados os efeitos das descontinuidades da política de Educação Integral. A amostra é composta por dez professores que participaram e participam das ações em sala de 2017 a 2019; a professora que coordenou as ações nos anos de 2017 e 2018; a supervisora pedagógica da escola que, em 2019, devido ao enxugamento do programa, acumulou também o cargo de coordenadora; e a gestora responsável pela escola desde 2016.

A presente dissertação é composta por quatro capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo aborda as descontinuidades históricas das iniciativas de Educação Integral no país, diferencia o conceito de “Educação Integral” e de “Educação de Tempo Integral”, além de resgatar importantes iniciativas da política no âmbito federal, como os

programas “Mais Educação” e “Novo Mais Educação”. No contexto mineiro, são apresentadas as primeiras iniciativas da política no estado, como o Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), até chegar à “nova” educação integral proposta pelo atual governo em 2019. O capítulo dois ainda apresenta o retrato da escola estudada, com toda a sua estrutura e a sua relação com as políticas de Educação Integral. O capítulo três traz o diálogo teórico com os autores que estudam o tema e suas nuances até a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e as análises que conseguimos extrair do material colhido. No capítulo quatro, é apresentado o plano de ação estratégico (PAE) utilizado na busca por caminhos para a superação dos obstáculos encontrados no estudo.

2 AS DESCONTINUIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O segundo capítulo desta dissertação tem por objetivo descrever as descontinuidades da política de educação integral, do cenário brasileiro ao contexto da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Para tanto, na primeira seção, será apresentada a história dessa política no país, os conceitos de “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral” e resgatar as propostas e as rupturas dessa iniciativa. Na segunda seção, são descritos os programas “Mais Educação” e “Novo Mais Educação”, iniciativas federais recentes que serviram de base para as políticas estaduais e municipais de educação integral atuais. A seção três aborda a educação integral no contexto mineiro, fazendo conexão com a quarta seção, que apresenta a “nova” educação integral em Minas Gerais, implantada em 2019. Por fim, a quinta e última seção do segundo capítulo mostra a história e a realidade da escola estudada, bem como a educação integral inserida nesse contexto.

2.1 A “EDUCAÇÃO INTEGRAL” E A “EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL” NO BRASIL: PROPOSTAS E RUPTURAS

As primeiras experiências de ampliação da carga horária e vivência escolar em Educação Integral, tal como era entendida no país, começaram a ser criadas nas primeiras décadas do século XX, com visões diferentes conforme as correntes políticas, as quais serviram de base para o que conhecemos hoje como Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Abreu (2017) ressaltava a importância de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no pioneirismo dessas ideias e a necessidade de reconhecer o contexto no qual foi cunhado o pensamento educacional nas décadas de 1920 e 1930.

Abreu (2017) e Carvalho (2019) retomam em seus estudos que, na década de 1930, o Brasil atravessava um processo de urbanização e industrialização, proporcionando o aumento do deslocamento da população do campo em direção às áreas urbanas. Em 1932, foi lançado por um grupo de 26 educadores e intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. A origem desse movimento em prol de uma educação nova se conecta à década de 1920 através da reforma de Sampaio Dória em 1920, da Semana de Arte Moderna em 1922, e da criação da Associação Brasileira de Educação em 1924. Nessa Associação, por meio de conferências e debates, os

educadores apresentavam críticas e alternativas para os problemas educacionais do país na época.

Com a vitória na Revolução de 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas buscou reformar o ensino do país em todos os seus níveis. Em 1931, a Associação Brasileira de Educação promoveu um congresso em Niterói, com o objetivo de apresentar ao governo sugestões relativas às mudanças que deveriam ser introduzidas. Foi nesse congresso que surgiu a ideia de lançar um manifesto expondo os novos princípios.

O esboço de programa educacional contido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo-se em um instrumento de libertação não só da ignorância, mas também da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais.

O Manifesto propunha, assim, o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Ele defendia também a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos por uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Sugeriu que fossem criadas no país universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, e, finalmente, reivindicava a “reconstrução do sistema educacional em bases que [pudessem] contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa desde o jardim-da-infância [*sic*] à universidade” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 125).

A divulgação do Manifesto teve grande repercussão, sobretudo porque ele significou uma cisão entre os educadores que vinham participando do movimento de renovação da educação. Contra os defensores do ensino laico ligados ao manifesto, colocaram-se os que lutavam pelo ensino religioso obrigatório. Os dois grupos tentaram levar suas posições aos constituintes de 1933. Por intermédio da Associação Brasileira de Educação, os signatários do Manifesto conseguiram introduzir na Constituição de 1934 alguns dos princípios que vinham defendendo.

Secretário de Educação do Distrito Federal no período de 1932 a 1935, o educador Anísio Teixeira, introduziu várias reformas no sistema educacional, chegando a criar a Universidade do Distrito Federal. Em São Paulo, sob a inspiração dos mesmos princípios, foram criadas, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Universidade São Paulo. Em outros estados, como Rio de Janeiro e Pernambuco, foram também introduzidas mudanças inspiradas nos princípios do Manifesto. Cabe ressaltar a importância de Anísio Teixeira na

formação dos conceitos de Educação Integral no país. Compartilho as conclusões de Assunção (2011) que, ao falar sobre isso, resume a trajetória de Anísio.

A atuação política e pedagógica de Anísio Teixeira foi de fundamental importância para a educação pública em nosso país, fato que se percebe pela sua exaustiva preocupação com a escola pública de qualidade, a organização e objetivos da educação infantil até a universidade. Em sua trajetória de vida e educação, ficou clara em suas manifestações sua contrariedade da educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Conhecer o legado deixado por Anísio Teixeira é compreender uma fase da educação brasileira repleta de lutas, debates e transformações, é compreender que a educação deve ser idealizada e buscar em ações concretas tornar a educação mais igualitária, justa, democrática, laica e gratuita, porta de entrada para uma sociedade em que todos tenham seus direitos assegurados. O princípio democrático pensado por Anísio Teixeira defende que a vivência em sociedade deve ser respeitada e isso se inicia na área educacional, onde todos devem ter o direito de acesso (ASSUNÇÃO, 2011, p. 210).

Mais tarde, com a intensificação do deslocamento populacional nas décadas de 1950 e 1960, surgiu um quadro de aumento na desigualdade social no país. Abreu (2017) complementa ressaltando que o sistema educacional refletia essa desigualdade e apresentava sinais de inoperância, o que acabou levando os pensadores e políticos da época, segundo Cavaliere (2010, p. 251), a “[...] um forte apelo e valorização pela transformação da educação escolar, período em que predominava o espírito higienista-educacional”¹.

Ainda seguindo as análises de Abreu (2017) e também as de Carvalho (2019), a Educação Integral, com o sentido de uma educação ampliada em suas ações sociais e culturais, sempre rondou a esfera política. Cavaliere (2010) aponta ainda que as iniciativas de uma educação integral nos anos 1960 e 1970 partiram de “correntes autoritárias e elitistas”, as quais queriam a ampliação do tempo na escola como uma maneira de controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação, de um modo geral, passa a ser tratada como um direito social (artigo 6º), sendo o acesso às etapas obrigatórias de ensino um direito público subjetivo. Não há nada que diga diretamente sobre a Educação Integral, mas no artigo 205 é acrescentado que a “[...] educação é o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento da cidadania e da

¹ O higienismo, de modo geral, compreendia que a verdadeira causa do mau funcionamento da sociedade e da desorganização social eram as doenças. Assim, caberia à medicina controlar componentes naturais, urbanísticos e institucionais.

preparação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 124), o que nos leva aos princípios da Educação Integral, no que tange ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Na legislação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que complementa os princípios educacionais iniciados na Constituição de 1988. Especificamente no seu artigo 34, é citada a progressiva ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental para o tempo integral, a critério das instituições escolares:

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.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

É possível observar aqui que a ampliação da jornada escolar é fundamentada em lei, por meio do artigo 34 da LDBEN. Contudo, sua interpretação fica a cargo de cada sistema de ensino, que adotará os critérios que lhe forem mais interessantes. Um pouco antes, no artigo 32 da referida lei, pontua-se que a educação básica, no ensino fundamental, desenvolverá a formação básica do cidadão, mediante o domínio da leitura e dos cálculos, e também a construção de valores e atitudes, e a compreensão do sistema político e das artes. Isso nos remete diretamente a uma formação integral, o que seria possível somente com uma Educação Integral e em Tempo Integral.

Nesse ponto, é necessário entender e diferenciar os conceitos de Educação Integral e Educação de Tempo integral. Gadotti (2009) ressalta que, em nosso país, a visão integral da educação foi defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), e era uma visão popular e transformadora associada à Escola Cidadã e à Cidade Educadora. Nesse sentido, a educação integral, de acordo com os pioneiros da Escola Nova, ia além de apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos. O autor ainda afirma que nos tempos atuais, quando se menciona o tema da “escola de Tempo Integral”, o termo é associado, diretamente, à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900-1971), e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997).

As definições que traremos mais à frente de “Educação Integral”, de Cavaliere (2010), como sendo uma ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, e de “Educação em Tempo Integral”, de Moll (2010), se referindo em sentido

restrito à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, são construções atuais que diferem as concepções.

Para tanto, recolocamos o histórico trazido por Nunes (2009) sobre a concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado pelo educador Anísio Teixeira, o qual foi a primeira proposta efetiva de uma educação integral tal como a conhecemos hoje. Nunes (2009) retoma o conceito de educação popular baseada em duas características chave: a ideia da educação libertária, em que haveria uma conscientização e organização das pessoas, e também a necessidade da criação de instituições e grupos educativos para difundir o caráter científico nas classes populares, buscando romper algumas amarras de senso comum influenciadas pelos aspectos culturais locais.

Dentro dessa concepção de educação, Nunes (2009) coloca a missão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como um espaço para “Integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros” (NUNES, 2009, p. 7). Com isso, Barbosa (2018) relembra o conceito de escolanovismo da década de 1930, no qual Anísio Teixeira acreditava haver “[...] uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma educação integral que capacitasse a viver como cidadão” (BARBOSA, 2018, p. 7).

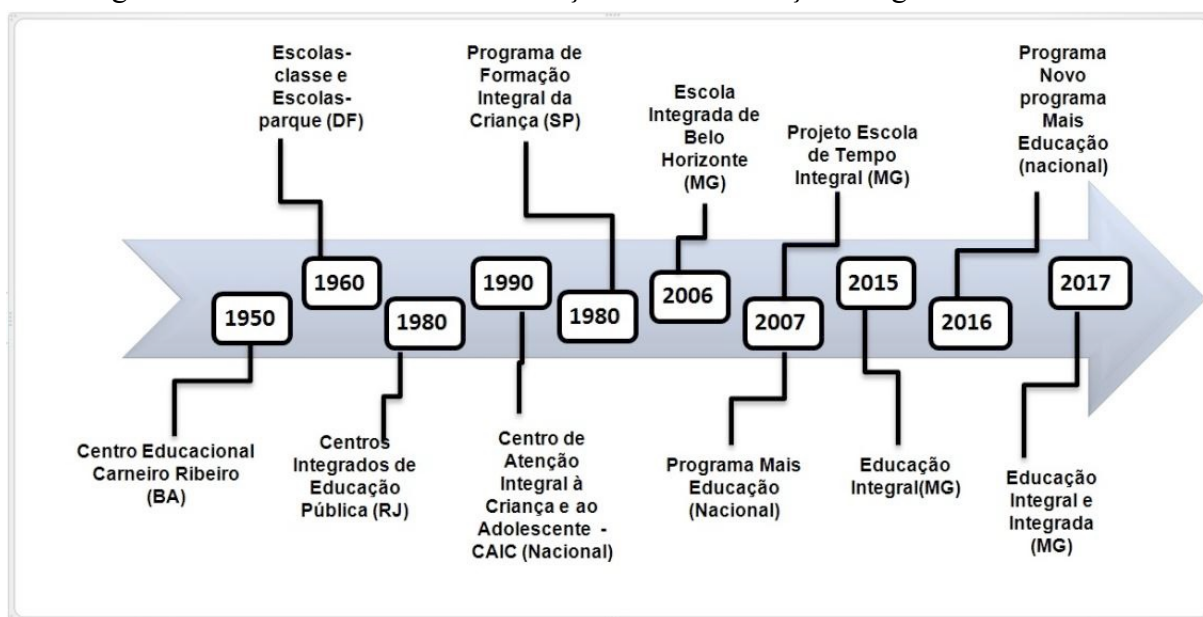
O programa idealizado por Anísio Teixeira, que reunia as características genuínas de uma educação integral, segundo Nunes (2009), consistia no programa de educação elementar ou programa de educação para todos, e visava a: “[...] manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola” (NUNES, 2009, p. 3). Nesse ponto, é possível estabelecer uma ponte entre a concepção de Anísio Teixeira e as concepções atuais de educação integral por meio da análise colocada por Nunes (2009). O que distingue a proposta dele de outras anteriores e/ou posteriores é a sua certeza de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos. Assim, como ponto chave temos que ele “[...] não parte do suposto da carência do povo. Parte da crítica à ausência de serviços que indiscutivelmente caberia, em sua concepção, ao Estado oferecer” (NUNES, 2009, p. 11).

Se a proposta pioneira de Anísio Teixeira se difere de programas similares criados/recriados posteriormente, precisamos entender a atual concepção de educação integral para estabelecermos esse diálogo. O contexto de uma política pública educacional perpassa pelo que Carvalho (2006) chama de política social, a qual introduz novas possibilidades para dar

conta dos direitos do cidadão sob a égide da equidade. Uma política social forte se forma por meio da multisetorialidade, com atuação do Estado, mas também da sociedade civil. Logo, Carvalho (2006) dá seguimento a essa análise com o conceito de Governabilidade Social, em que o Estado não é compreendido como o único agente da ação pública. Porém, é necessário que ele cumpra sua missão do fazer público e, assim, exerça seu papel de induzir e articular os esforços governamentais sobre as prioridades da política pública. Portanto, percebemos que na conjuntura atual a “[...] descentralização, municipalização e parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se realidade irreversível, não para desresponsabilizar o Estado, e sim para compor governança democrática e sentido público da res pública” (CARVALHO, 2006, p. 3).

Conectando esses conceitos e o pensamento de Anísio Teixeira ao contexto atual de implantação da educação integral no país, é possível notar que ainda não temos a educação integral como política de estado, e sim como uma política de governo, o que fatalmente gera descontinuidades nessa política pública, afetando muitas pessoas e gerando desafios à comunidade escolar. Diversas medidas acerca da educação integral foram tomadas a partir do século XX no Brasil, Abreu (2017), na figura 1, traça uma linha do tempo das principais atividades sobre o tema.

Figura 1 – Linha histórica de intervenções sobre Educação Integral no Brasil



Fonte: Retirado de Abreu (2017, p. 22).

Um dos grandes desafios das políticas educacionais no Brasil é a falta da oferta de Educação Integral, que é constituída, conforme observamos na figura 1, de diversas ações e

descontinuidades desde as primeiras iniciativas. Leclerc e Moll (2012) assim caracterizam essas ações:

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, foi realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD e sua implementação fez parte do escopo das tarefas da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Tal desenho foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades. No bojo desse projeto aberto, um conjunto de ideias e práticas foram mobilizadas em favor do desenho da estratégia de Educação Integral. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 98).

No decorrer dos anos 2000, muitos estados e municípios brasileiros buscaram implementar as suas próprias políticas de educação integral. Nesse ponto, é interessante distinguir a conceituação de Educação integral e de Educação em Tempo Integral. Barbosa (2018) cita estudos que trabalham com essa diferenciação². A Educação Integral é aquela que leva em consideração o aluno em sua condição multidimensional, ou seja, uma compreensão de um sujeito complexo, em uma dimensão biopsicossocial. É um conceito bem próximo da ideia de Anísio Teixeira, apontada por Nunes (2009). Ainda nessa linha, Gonçalves (2006) corrobora essa ideia de educação integral, por meio da qual busca-se o desenvolvimento pleno do indivíduo, mediante a aprendizagens complementares.

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Nesse diálogo sobre o desenvolvimento integral do indivíduo e a consideração de múltiplas facetas da aprendizagem, a análise colocada por Guará (2009) vem ao encontro disso quando ressalta que a educação integral passa a ser refletida e concebida “[...] pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao

² Yus (2002), Gallo (2002) e Paro (2009) são alguns dos estudos citados pela autora.

desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 6). Levando em conta que, por vezes, seja realçado um ou outro aspecto, é dentro dessa perspectiva que se compreende o homem como ser integral. Contudo, é preciso entender também o conceito de Educação em Tempo Integral. Nas palavras de Barbosa (2018, p. 6), “[...] educação de tempo integral significa ampliar o tempo que as crianças ficam na escola, além de oferecer o ensino regular de um período, há o entendimento deste turno escolar com atividades complementares, atendendo-os de forma completa em todas as suas necessidades”.

Ainda que todos esses autores conceituem e diferenciem a Educação Integral da Educação em Tempo Integral, a ideia desenvolvida por Cavaliere (2010) estabelece didaticamente a Educação Integral:

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, p. 1).

Em outras palavras, nesse conceito, a Educação Integral é compreendida como ações pedagógicas diferenciadas que buscam uma formação completa para o aluno. Jaqueline Moll (2010) argumenta que o conceito de Educação em Tempo Integral é diferente do modelo proposto por Cavaliere (2010), uma vez que a autora coloca tanto a escola em Tempo Integral como também a jornada ampliada de estudo:

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

Dialogando ainda com Leclerc e Moll (2012) e com os outros autores já citados, como Gonçalves (2006), é possível notar que os conceitos expostos até aqui, acerca da ampliação de possibilidades que a Educação Integral possibilita, vão ao encontro também da perversidade e seletividade no qual o nosso sistema de ensino perdura, em que a desigualdade se perpetua em

forma de condições, oportunidades e saberes sendo distribuídos de acordo com os interesses do Estado. Uma educação em tempo integral efetuada em uma escola em tempo integral pode ser a oportunidade diferenciada para que crianças e jovens – cujos pais e a família foram excluídos e esquecidos, por suas condições – possam ser mais, alcançar objetivos mais longínquos e sonhar com novas perspectivas de vida.

É importante aqui, para ampliarmos a contextualização do estudo, conceituar o que seria gestão pública, até mesmo para compreendermos melhor os deveres do Estado. Para tanto, recorreremos a Carneiro e Menicucci (2011), os quais apontam que essa concepção é complexa e se aproxima do mundo da política. Assim, ao diferenciarmos gestão privada e gestão pública, observamos que na pública existe:

[...] expressão de valores que não são apenas instrumentais, mas políticos. Neste sentido, não se limita aos meios, mas incorpora também os objetivos, sua definição e sua articulação operativa, orientando-se a partir de valores sociais. Remete à necessidade de articular a concorrência entre objetivos alternativos e a necessidade de gerir a interdependência e a cooperação organizativa para o alcance dos objetivos políticos. Dentro da lógica política, a gestão pública deve facilitar a expressão de vontades, fazer a mediação entre elas e encontrar valores para conduzir as ações (CARNEIRO; MENICUCCI, 2011, p. 9).

Portanto, ao pensarmos em gestão pública, é necessário considerar o Estado e toda a sua configuração e contextos históricos, e a educação, dentro dessa esfera, tem suas peculiaridades.

Uma educação de qualidade se faz necessária para uma boa formação dos nossos jovens, e uma educação pública no qual se possa desenvolver integralmente o aluno, nos mais variados parâmetros, é dever do Estado. Nozaki (2002) destaca que essa formação integral, a qual o Estado objetiva para seus alunos, vai ao encontro de seus interesses:

[...] as políticas educacionais brasileiras acompanham, dessa forma, o movimento das teses neoliberais, no sentido de enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo edificar leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do modelo da economia globalizada (NOZAKI, 2002, p. 219).

Com a citação acima, vemos que as outras concepções trazidas até aqui se distanciam dela. Dentro de um contexto capitalista, as políticas são influenciadas pelas perspectivas liberais. Contudo, é preciso avançar nas pesquisas, enquanto uma política avança ou recua em relação ao patamar de direitos objetivos. É difícil debater a influência do neoliberalismo na

educação integral, pois, ao fim e à cabo, políticas realmente liberais não permitiriam programas para a educação integral. O neoliberalismo não é campo para desenvolver política para a educação integral. Ao contrário, ele influencia para que não exista. Assim, penso que não possa haver política para educação integral influenciada pelo neoliberalismo.

O objetivo desta sessão foi colaborar com a análise de políticas públicas de educação integral no Brasil: um campo extremamente complexo, com múltiplas possibilidades e marcado por recorrentes descontinuidades, mostrando-se um desafio a quem se permite aprofundá-lo. Até aqui mapeamos, de modo geral, os conceitos de autores da área sobre a diferenciação de “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”, desde as iniciativas de Anísio Teixeira, passando por uma linha do tempo, até a visão mais crítica colocada por Nozaki. Nas próximas sessões vamos detalhar melhor importantes iniciativas que aconteceram no século XXI.

2.2 OS PROGRAMAS “MAIS EDUCAÇÃO” (2007-2016) E “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” (2016-2019)

O Programa Mais Educação foi criado pelo Governo Federal, sendo o principal alicerce das iniciativas de educação integral no período que abrange desde a sua implementação, em 2007, até as mudanças no programa, em 2016. De acordo com o Manual Operacional da Educação Integral (2014), o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sendo assim, o Programa se caracteriza como uma iniciativa do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e uma configuração curricular diferente, dentro da perspectiva de educação integral.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 institui o Programa Mais Educação (PME) com alguns objetivos:

[...] 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 (MEC, 2007, p. 2).

Além de vislumbrar tal contribuição para a formação integral da criança, o PME também tem outras finalidades, de acordo com a Portaria, como ampliar o tempo e o espaço educativo; contribuir para a redução da evasão; oferecer atendimento educacional especializado; prevenir e combater o trabalho infantil; estimular a sensorialidade, leitura e criatividade das crianças; promover uma efetiva interação em torno de práticas esportivas e de lazer; promover a aproximação entre escola, famílias e comunidade; prestar assistência aos entes federados e ao desenvolvimento de projetos e novas tecnologias.

Com relação à execução do programa, a Portaria reitera que promoverá a articulação entre ministérios – Desenvolvimento Social, Educação, Cultura e Esporte – além de possíveis interações com outros ministérios, conforme seu Artigo 5º.

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando à criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria. II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local; III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2007, p. 3).

Outro ponto importante de ser citado dessa portaria que institui o PME é em relação às atribuições que cabem a estados, Distrito Federal e municípios que aderirem ao programa, os quais devem estar atentos a alguns pontos.

I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas; II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria; III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (MEC, 2007, p. 4).

Após a criação do Programa e instituição pela Portaria 17 de 2007, outro marco na legislação considerado importante para o desenvolvimento do PME no Brasil é o Decreto nº 7.083 de 2010, que reitera alguns pontos da Portaria 17 de 2007, como os princípios da educação integral em consonância com o PME.

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010, s/p).

Além dos princípios, o decreto também trata dos objetivos do PME no seu Artigo 3º.

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

É possível analisar que tanto a Portaria de 2007 quanto o Decreto de 2010 que regulamentam o PME ratificam a importância da articulação da política entre os entes federados e os ministérios e secretarias, além da aproximação da escola com as famílias e a comunidade. A cada ano, desde sua implementação, é lançado um manual de operacionalização do programa, o qual, a partir de 2015, começa a sofrer modificações importantes em sua estrutura, que serão tratadas mais à frente, devido às mudanças políticas ocorridas no país. Assim, um dos últimos

manuais de operacionalização do PME, antes de suas profundas modificações, ressalta a estratégia ainda utilizada no programa.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2014, p. 4).

A estratégia principal, aqui, ainda seria promover o desenvolvimento da Educação Integral junto às redes estaduais e municipais de ensino do país, com o objetivo de ampliar o tempo da criança na escola para pelo menos sete horas diárias, por intermédio de atividades eletivas distribuídas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Complementando, Silvano (2018) enfatiza que a escola irá oferecer, no contraturno escolar, o macrocampo³ escolhido de acordo com a prioridade eleita, aliado ao projeto educativo que esteja em curso na escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), em que a escola opta por até seis atividades, a cada ano, nas possibilidades do programa: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Apesar de a maioria das escolhas serem de autonomia da escola, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” deve estar incluído obrigatoriamente de acordo com as normas do programa.

Nas orientações contidas no Manual Operacional da Educação Integral (2014) existe a recomendação de clarificação do processo de escolha aos estudantes que irão participar das ações da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, a saber: Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), nas quais há maior possibilidade de 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), nas quais há um alto índice de abandono após a conclusão;

³ Macrocampo: campo de ação pedagógico-curricular, por meio do qual são desenvolvidas atividades integradoras de modo interativo dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional como um todo.

Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Nesse sentido, quanto ao quantitativo de estudantes, o programa dispõe que, preferencialmente, haja a participação de 100 (cem) estudantes na Educação Integral, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior seja inferior a esse número. A escola precisa garantir aos estudantes inscritos no Programa Mais Educação, pelo menos, sete horas diárias, ou 35 horas semanais, de atividades.

A implementação do Programa Mais Educação (PME) no Ensino Fundamental das escolas públicas aconteceu por meio de uma articulação e intersetorialidade cooperativa com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, em que também havia o aporte técnico e financeiro do Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2011, o Programa Mais Educação chegou a contar com a parceria de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Ainda nesse ano, aderiram ao Programa 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes.

Até o ano de 2016, o Programa Mais Educação (PME) executou seu papel de indutor dessas políticas públicas, servindo de alicerce às atividades de contraturno escolar. Ao fim de 2016, com as mudanças políticas no cenário nacional, instituiu-se modificações importantes no programa colocando-o como Programa Novo Mais Educação (PNME). Assim, no ano de 2016, o governo modificou o programa Mais Educação com a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regulamentada pela Resolução FNDE nº 5/2016, observando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, recebendo a nova alcunha de “Novo Mais Educação”. O objetivo do Ministério da Educação (MEC) com essa modificação é focar na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de estratégias, como a ampliação do acompanhamento pedagógico e também o desenvolvimento de outras atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer no Ensino Fundamental, com a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Nesse ponto, parece evidente que o foco passa a ser a alfabetização e o letramento por meio do acompanhamento pedagógico que, dentre outros objetivos, busca reduzir a distorção idade-série e melhorar os resultados de aprendizagem.

Para o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (2016), alguns aspectos levaram o Ministério da Educação a instituir essa modificação no Programa, como o fato de o Brasil não ter chegado à meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), aliado ao desafio de atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que rege a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral e também atua na melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

Conforme assinala Silvano (2018), ao pensarmos na finalidade do Programa Novo Mais Educação (PMNE), compreendemos que a proposta busca uma melhoria concreta nos resultados das disciplinas regulares. Porém, há um retrocesso na sua proposição em relação ao Mais Educação, que vinha com uma proposta de diversificação mais ampla de atividades, enquanto no PMNE a finalidade é a melhoria quantitativa, como a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a melhoria de resultados educacionais e até mesmo a correção de fluxo. Silvano (2018) complementa que, ao analisarmos as condições das escolas para aderirem ao programa, a intencionalidade de ser mais do mesmo é alta.

Ao considerar as opções de ampliação do tempo de permanência que o programa dá para as escolas, percebe-se que o foco do programa mais uma vez é mais tempo do mesmo, uma vez que a escola que optar por ampliar em 5 horas semanais o tempo de permanência do aluno ofertará 2h30min de Língua Portuguesa e 2h30min de Matemática, e as escolas que optarem por uma ampliação de 15 horas semanais terão 8 horas desse tempo dedicadas às duas disciplinas, ou seja, busca-se através do Novo Mais Educação mais do mesmo (SILVANO, 2018, p. 36).

Cabe aqui ressaltar que a diferença entre o PME e o PNME, basicamente, é o objetivo central dos programas. No PME o foco era a ampliação da jornada escolar e, como critérios de adesão, a defasagem escolar e a questão socioeconômica. Já no caso do PMNE, o objetivo central se pauta no reforço das disciplinas de Português e Matemática, e tem como critérios principais os resultados nas avaliações externas, que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2016). É mais um momento no qual se registra a descontinuidade da política de educação integral. Essa modificação tem reflexos práticos no cotidiano escolar, com impactos diretos tanto na organização pedagógica quanto na parte física da escola, acarretando dificuldades na gestão escolar. No caso específico da escola estudada,

⁴ O MEC (2014) elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Assim, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos (2014-2024). A Meta 6 diz sobre a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. A Meta 7 visa a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, buscando atingir as médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

na qual entraremos em detalhes nas próximas seções, essas descontinuidades e incertezas do programa geram prejuízos também em atrair matrícula de alunos para manter a escola em funcionamento.

2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2004-2018)

Cabe salientar que a estruturação da política de educação integral em Minas Gerais tem sido desenvolvida como política de governo, e não de Estado, o que tem provocado constantes mudanças. Em todo o estado de Minas Gerais, as primeiras iniciativas começaram e se difundir ainda em 2004. Segundo Fernandes Filho (2017), o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA)” foi o precursor, durando até o ano de 2006. Carvalho (2019) resgata que, em 2005, a Secretaria de Estado de Educação implementou o Projeto Aluno de Tempo Integral, o qual surgiu na esteira da iniciativa do EVCA, e serviu de base para essa nova iniciativa de uma Educação Integral. O objetivo era desenvolver atividades artísticas e esportivas para os alunos no contraturno dentro da escola e em locais próximos, comicineiros voluntários. Em 2006, o EVCA já atendia a cerca de 20 mil alunos do ensino fundamental, abrangendo 171 escolas do estado.

O objetivo geral desse projeto era o desenvolvimento de atividades voltadas para a cidadania com alunos do Ensino Médio, e focava em áreas de alta vulnerabilidade social. As oficinas eram realizadas aos fins de semana e contavam com voluntários para o desenvolvimento das atividades. Essas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto – como os artísticos, esportivos e recreativos – visavam a um sentimento de pertencimento à sociedade, e de ampliação do acesso às atividades culturais. O programa, assim como outras iniciativas de Educação Integral, acabou sendo modificado e aperfeiçoado, entrando na esteira de novas iniciativas.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), já em 2007, com o foco em programas sociais como o Bolsa Família, desenvolveu o Programa Escola em Tempo Integral (PROETI), momento marcado por baixa frequência de alunos. Vasconcelos (2018) explica que mesmo as escolas vinculadas ao Programa Mais Educação, e que também recebiam recursos referentes ao programa, nesse caso, seguiam as orientações pedagógicas específicas da SEE/MG. O foco do PROETI era o reforço escolar para os alunos, com a ampliação da carga horária no contraturno escolar.

O autor ainda complementa que tal modelo não foi muito modificado em sua base até 2014. Nesse período, de 2007 a 2014, havia a contratação de professores até o fim do ano letivo

como regentes de turma, os quais atuavam no macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de estudos e leitura. Esse acompanhamento visava ao reforço escolar, permanecendo assim em funcionamento até 2014. As iniciativas continuavam em metamorfose, e com a publicação da Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015, o governo autorizou o funcionamento de ações com a nomenclatura de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015). Da publicação da resolução até o ano de 2018, a SEE/MG desenvolveu a política de educação em tempo integral alinhada ao PME, apesar de sua extinção em 2016.

A oferta da Educação Integral, no estado de Minas Gerais, tem como proposta ampliar a vivência e o tempo do aluno na escola. Assim, existe a oferta de atividades pedagógicas e de oficinas nas áreas de Cidadania, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Artes, Saúde e Educação. Segundo os documentos orientadores da política de Tempo Integral (2018) do estado de Minas Gerais, essa política, estabelecida pelo Decreto nº 47.227, foi uma conquista a partir da visão e perspectiva de atendimento aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais, cujo objetivo era:

[...] assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (MINAS GERAIS, 2018, p. 6).

Para ofertar a Política de Educação Integral e Integrada é necessária a permanência dos estudantes em uma carga horária ampliada por uma ação complexa, que exige: o apoio estrutural (financeiro, pedagógico) dos órgãos públicos, organização e administração da Gestão Escolar, atuação eficaz de toda Gestão Pedagógica e, principalmente, participação dos estudantes. De acordo com o Documento de Transição da SEE (2018), temos o seguinte quantitativo de alunos atendidos pela Educação Integral no Estado no período entre 2015 e 2019 (estimativa), conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Alunos atendidos com a Educação Integral no Ensino Fundamental em Minas Gerais (2015-2019)

Ano	2015	2016	2017	2018	2019*
Alunos	112.116	146.653	135.230	105.640	30.000*

Fonte: Documento de Transição da SEE (2018).

*Estimativa do Governo.

Conforme os dados organizados na tabela 1, apesar de uma evolução no número de alunos atendidos no estado com o passar dos anos, o quantitativo geral diminuiu se considerarmos o primeiro ano que consta na tabela (2015), assim como o último (2019). Outro dado importante vem apresentado na tabela 2, divulgado pelo Documento de Transição da SEE (2018), o qual indica a diminuição significativa no investimento geral para as escolas do estado que atendem ao programa de Educação Integral.

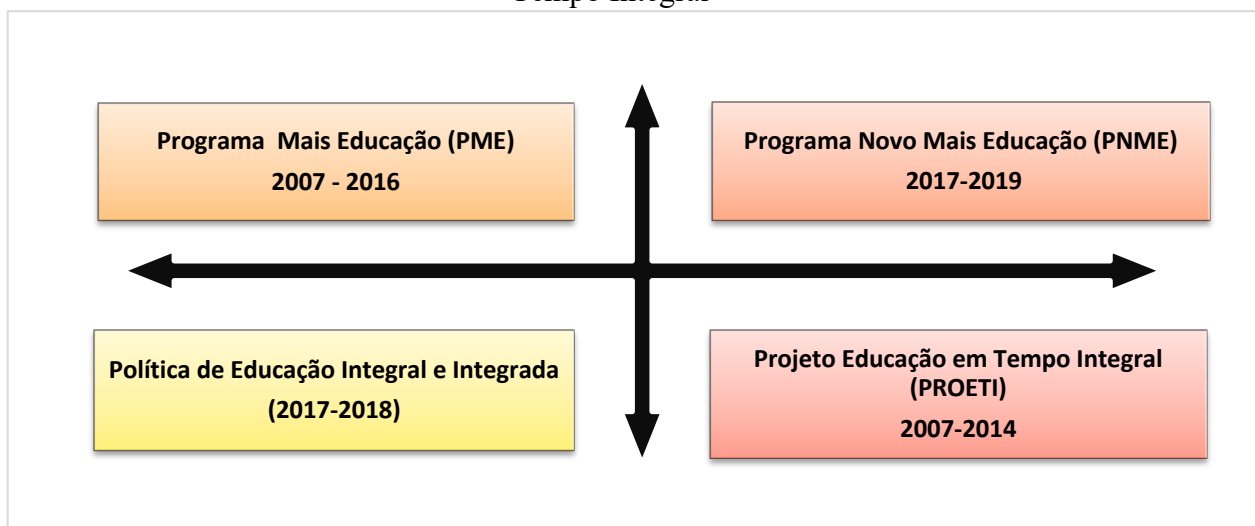
Tabela 2 – Orçamento para o programa Tempo Integral (2015-2018)

Ano	2015	2016	2017	2018
Orçamento	23.422.598,73	39.493.382,24	59.837.628,30	3.578.852,28

Fonte: Documento de Transição da SEE (2018).

Vislumbrando o contexto do quantitativo de alunos, o Documento de Transição da SEE (2018) ressalta a articulação do programa com os instrumentos de planejamento estaduais e nacionais, principalmente o Plano Nacional de Educação (PNE), documento base da educação nacional para os próximos dez anos (2014-2024). A Meta 6 do referido PNE dialoga diretamente com os planos da educação integral, que são: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. Com as restrições impostas à educação integral no estado, aliado ao contingenciamento imposto à educação geral no país, atingir as metas até 2024 se torna uma tarefa bastante árdua. Se considerarmos que, em 2016, a educação integral chegou a alcançar quase 150 mil alunos em todo o estado e, em 2019, atinge apenas 30 mil alunos, é perceptível o retrocesso. Na figura 2, conseguimos observar, de forma resumida, as diferenças entre as políticas mineiras e federais em relação à Educação Integral e de Tempo Integral detalhadas até aqui.

Figura 2 – Diferença entre as políticas mineiras e federais em relação à Educação Integral e de Tempo Integral



Fonte: Adaptado de Silva (2018).

Na figura acima, podemos observar que as políticas federais do PME e do PMNE têm objetivos diferentes no que tange à Educação Integral e Educação de Tempo Integral. As iniciativas mineiras, do PROETI e da Educação Integral e Integrada, têm seguido as federais quanto aos objetivos das políticas. É importante nos atentar ao que Silva e Silva (2014) ressaltam sobre o PME.

O Programa Mais Educação vem ganhando cada vez mais status de ação estratégica no Governo Lula/Dilma, no intuito de construir uma “visão contemporânea” de Educação Integral. Entretanto, falar em construção de uma “concepção contemporânea” de Educação Integral não revela o projeto ético-político ao qual o Mais Educação está articulado. Do ponto de vista da emancipação humana, o desvelamento das concepções político-pedagógicas e de gestão que orientam o Programa Mais Educação nos levou a considerá-lo uma regressão no plano teórico e social, em função da subordinação intelectual e moral dos Governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais, apesar da relativa originalidade e particularidade na forma como tal subordinação está sendo produzida (SILVA; SILVA, 2014, p. 118).

A mudança que a implementação do PMNE ocasionou na política, de acordo com Monteiro (2018), atua na ideia de valorizar as políticas de avaliação de sistemas públicos de educação (vide IDEB), e não necessariamente visando a uma educação integral voltada para a integralidade do aluno. Aliado às mudanças significativas no campo político do país a partir de 2016, é possível observar que não há qualquer previsão de articulação com outros programas governamentais voltados à educação integral.

O programa de educação integral para o ensino fundamental, do Governo Temer, denominado “Programa Novo Mais Educação”, inaugura uma significativa reforma, de sentido e orientação, na política educacional no Brasil, para atender, no contexto da “globalização”, a pressão de expansão do capital, determinando o surgimento de novos sujeitos nas disputas pelos recursos para a educação, com consequências sobre a qualidade da educação, na medida em que, a despeito da referência ao “novo”, o Programa privilegia uma tradicional forma instrucionista para a educação escolar. As noções que permeiam o conceito de educação integral apresentadas no “Programa Novo Mais Educação”, bem como da sua finalidade voltada a uma educação instrucional, estão materializadas pela oferta de conhecimentos instrumentais de língua portuguesa e de matemática, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, relacionando, portanto educação integral a resultados de proficiência dos estudantes (MONTEIRO, 2017, p. 10).

Fica factível a análise a seguir sobre como o estado de Minas Gerais, seguindo essa linha, modificou a estrutura da sua política de educação integral, alinhada a essa perspectiva, gerando muitos transtornos e problemas nas mais variadas esferas para a área educacional.

2.4 A “NOVA” EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2019-)

Com as eleições de 2018 e a troca de governo e de filosofia política, houve uma ruptura importante na política de educação integral em Minas Gerais. O governo de Romeu Zema (Partido NOVO) eleito Governador do estado de Minas Gerais para o mandato de 2019-2022 decidiu por uma reformulação na política até então adotada. No primeiro semestre de 2019, o programa foi interrompido em grande parte das escolas do estado, gerando prejuízos a alunos, pais e professores. Dos mais de 110 mil alunos que eram contemplados, cerca de apenas 30 mil conseguiram a manutenção da educação integral no segundo semestre de 2019. O número de escolas atendidas também caiu drasticamente, de aproximadamente 1.600 escolas em 2018, para apenas 500 em 2019 – somente a partir do segundo semestre e com limitação do número de turmas e alunos para as escolas contempladas devido ao novo modelo estabelecido.

A nova perspectiva de educação integral busca planejar, organizar e executar atividades interdisciplinares e projetos educacionais de excelência. A construção, segundo os documentos oficiais, é com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Até então, é uma perspectiva que vai ao encontro do que resgatamos até aqui como educação integral. O documento sobre as diretrizes pedagógicas da educação integral dialoga com essa ideia, integrando também o currículo base:

[...] praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais ou outros que atuem na escola com os professores e os estudantes, desde que este currículo seja amplamente discutido e construído com a participação de todos. Organizar uma proposta pedagógica na perspectiva do currículo integrado consiste em construir uma nova postura pedagógica, que rompa com a sua estrutura fragmentada, adotando uma abordagem integradora que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social (MINAS GERAIS, 2019a, p. 7).

O pensamento, portanto, passa a compreender a ampliação da jornada com a oferta de um currículo mais significativo aos estudantes, aliando a formação básica regular a outros conteúdos e vivências, conforme o documento oficial Minas Gerais (2019a) reforça. Tal perspectiva, visa a uma melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento junto ao desenvolvimento de habilidades que se conecte primordialmente à construção do letramento em Língua Portuguesa e em Matemática.

Assim, a nova organização proposta pelo governo mineiro, em 2019, para a Educação Integral no Ensino Fundamental contempla áreas do conhecimento e campos integradores curriculares (CIC) que dialogam com o currículo referência de Minas Gerais e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais têm como objetivo a aprendizagem com desenvolvimento das habilidades de cada etapa de ensino. Na figura 3 podemos observar as esferas de habilidades em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 3 – Habilidades desenvolvidas em consonância com a BNCC



Fonte: Adaptado pelo autor de Minas Gerais (2019c).

Com essa nova organização, existe a tentativa de integrar e associar a educação integral à BNCC, com a finalidade de garantir aos alunos melhora da aprendizagem vinculada ao letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. No documento orientador, Minas Gerais (2019), a Matriz Curricular da Educação Integral do Ensino Fundamental é composta por duas etapas: para os anos iniciais estabeleceu-se uma estrutura de 25h/a semanais para os componentes curriculares das áreas de conhecimento e 20h/a para os Campos Integradores, com um total de 45h/a semanais conforme observamos na tabela 3.

Tabela 3 – Matriz Curricular Ensino Fundamental – 4º ao 5º ano

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	4º ano			5º ano		
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
BASE NACIONAL COMUM		25	1000	800:00:00	25	1000	800:00:00
Campos Integradores	Estudos orientados	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	Leitura e produção textual	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Laboratório de matemática	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Esporte e recreação	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	Cultura e saberes em arte	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Educação para a cidadania	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
SUBTOTAL		20	800	800:00:00	20	800	800:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		45	800	800:00:00	45	800	800:00:00

Fonte: Adaptado pelo autor de Minas Gerais (2019c).

A matriz curricular para os anos finais é um pouco diferente, com uma estrutura de 30h/a semanais para os componentes curriculares das áreas de conhecimento e 15h/a para os Campos Integradores, sendo no total 45h/a semanais. Na tabela 4, temos a estrutura completa da etapa.

Tabela 4 – Matriz Curricular Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	6º ano			7º ano			8º ano			9º ano		
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00
	Língua Inglesa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Artes	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Educação Física	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
Matemática	Matemática	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00
Ciências Da Natureza	Ciências	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
Ciências Humanas	Geografia	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	História	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
Subtotal		30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00
CAMPOS INTEGRADORES	Projeto de Vida	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Estudos Orientados	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	Laboratório de Matemática	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Comunicação e Linguagens	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	0	0	0:00:00	0	0	0:00:00
	Ciências e Tecnologia	0	0	0:00:00	0	0	0:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Educação para a Cidadania	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
SUBTOTAL		15	600	500:00:00	15	600	500:00:00	15	600	500:00:00	15	600	500:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		45	1800	1500:00:00	45	1800	800:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00

Fonte: Retirado de Minas Gerais (2019c, p. 6).

Assim, a matriz curricular da nova educação integral fica estruturada nas etapas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cuja organização é dada em turma única, sendo assim um pouco diferente da configuração anterior da política, o que acaba excluindo as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa configuração atual, a turma referência, criada como “marco zero” para o desenvolvimento da matriz curricular, fica com a garantia de continuidade no ano subsequente, se na escola existir a próxima etapa.

No que diz respeito aos critérios utilizados para a enturmação dos alunos nessa nova organização da “nova educação integral”, eles continuam sendo de responsabilidade da direção escolar e do especialista da educação básica, mas precisam ser validadas pelo Colegiado Escolar. Assim como na antiga “educação integral”, a gestão pedagógica e os professores devem elaborar os critérios, por meio de um diagnóstico do acompanhamento da turma, e encaminhar os alunos que serão direcionados à turma integral.

Por fim, é importante ressaltar o impacto que a última troca de governo no estado de Minas Gerais provocou nos rumos da política de Educação Integral em todo seu território. Caracterizando-se como uma política governamental, com mudanças significativas em cada eleição com troca de governante, a política de educação integral sofreu uma ruptura considerável no número de escolas e alunos atendidos de 2018 para 2019, sendo inclusive interrompida no primeiro semestre de 2019 no Ensino Fundamental. Resgatando os dados contidos na tabela 1, sobre o quantitativo de alunos atendidos de 2015 a 2019, que foi drasticamente afetado, é possível complementá-los com o número de escolas atendidas pelo programa. Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais (2019), em 2018, a educação em tempo integral chegou a ser ofertada em 1.640 escolas, já em 2019, inicialmente apenas 500 escolas foram contempladas. Obviamente, isso impactou diversos setores da sociedade mineira, chegando até o contexto da escola estudada.

2.5 A ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS E A DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis é integrante da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Ela se encontra localizada no bairro Vila Furtado de Menezes, no município de Juiz de Fora, e teve seu prédio construído pelo Lions Club Centro, em 1963. O Lions Club Centro doou o prédio à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, que, conforme convênio firmado com o Estado de Minas Gerais, o transmitiu à Secretaria de Estado de Educação, com a finalidade de ali funcionar uma escola de educação infantil.

O prédio foi inaugurado em 8 de agosto de 1965, e em 1º de março de 1966, iniciaram-se os trabalhos escolares, sob a responsabilidade da diretora da Escola Estadual Maria Ilydia Resende de Andrade, por determinação da então delegada de ensino. Assim, a instituição começou a funcionar com o nome de “Escola Combinada Jardim de Infância Lions Club Centro” e pela Lei nº 5.110 de 9/12/68, ela passou a denominar-se “Escola Infantil Combinada Teodorico Ribeiro de Assis”, em razão de ser este um benemérito de Juiz de Fora. Com a marca de 346 alunos matriculados, em 1969, passou a denominar-se “Escolas Reunidas Teodorico Ribeiro de Assis”, de acordo com o Código de Ensino em vigor na época.

Em relação à estrutura física, a Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis possui seis salas de aulas. Em 2019, a instituição atendeu a quatro turmas do Ensino Regular no turno da manhã, três turmas do Ensino Regular à tarde e duas turmas da Educação Integral no turno da tarde (apenas no segundo semestre do ano), conforme observamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Turmas de ensino fundamental anos iniciais da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019)

MANHÃ	TARDE
01 Turma de 3º ano	01 Turma de 1º ano
01 Turma de 4º ano	02 Turmas de 2º ano
02 Turmas de 5º ano	02 Turmas Educação Integral
TOTAL: 07 Turmas (Regular) + 02 Turmas (Educação Integral)	

Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

A escola possui uma média de 24 alunos por sala no Ensino Fundamental I, totalizando, em 2019, 170 alunos matriculados. Na Educação Integral, retomada no segundo semestre de 2019, abriu-se duas turmas de 20 alunos, seguindo os critérios do novo programa. A instituição possui uma pequena Biblioteca, cujo espaço é dividido com o laboratório de informática; uma secretaria; uma cantina; uma diretoria; uma sala de especialista e uma pequena sala para os professores. A escola não dispõe de um espaço específico para a prática de Educação Física (Quadra poliesportiva), sendo esta realizada no pátio descoberto, próximo às salas de aula, que se encontram localizadas em torno desse pátio.

Na organização de funcionários, a escola possui, em média, 30 funcionários. Todos os anos ocorre uma oscilação na quantidade de turmas autorizadas de ensino regular pela secretaria na escola, que recebe apenas o Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, e isso reflete na contratação de professores. Outro fator é a oferta da Educação Integral, quando ocorre, também existe um aumento do número de funcionários na escola. A seguir, a tabela 5 expõe a organização dos profissionais no ano letivo de 2019.

Tabela 5 – Organização de pessoal 2019 da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	01
Especialista da Educação Básica	01
Secretário	01
Auxiliar de Secretaria	01
Professores Regentes	08
Professor Eventual	01
Professor do Uso da Biblioteca	02
Ajudantes de Serviços Gerais	04
Professor de Apoio – AEE	03
Professor de Educação Física	01
Professores de Orientação de Estudos	02
Professores de Oficinas	02
Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB extra	02
TOTAL	29

Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Em 2019, a escola funcionou nos turnos matutino e vespertino, sendo os seguintes horários do Ensino Regular: matutino de 07:15h as 11:30h e vespertino de 13h as 17:15h. O horário de funcionamento da educação integral é no contraturno, de 11:30h as 16h.

A redução da oferta da política de Educação Integral atingiu instituições de ensino de todas as partes do estado. A Escola Estadual Teodorico Ribeiro, que está situada no bairro Furtado de Menezes, localizado na região leste da cidade de Juiz de Fora, é um exemplo. Essa escola integra a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A maioria dos discentes da escola são crianças oriundas dos bairros Furtado de Menezes, Solidariedade, Vila Ozanan, Vila Ideal, Vila Olavo Costa e de outros da região leste da cidade. A escola oferece a Educação Integral desde 2016, e atende a um quantitativo relevante de turmas e alunos, conforme é possível observar nas informações organizadas na tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo de turmas/alunos matriculados na Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)

Ano	Turmas	Alunos
2016	3	75
2017	5	125
2018	4	100
2019	2*	40*

Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

*Apenas no segundo semestre.

Do ponto de vista da gestão escolar, há várias maneiras de visualizar essa questão. Os pais e a comunidade têm na escola a referência para a educação de seus filhos na etapa contemplada pela escola (Ensino Fundamental I), vinculada e ampliada pela educação integral oferecida na escola desde 2016, a qual serve de alicerce da nova gestão da escola. A desvinculação do programa afeta diretamente essa relação estabelecida, forçando, por vezes, os pais a procurarem outra escola que ofereça essa modalidade de ensino. Um dos principais motivos dessa “exigência” é o fato de trabalharem o dia todo e não terem com quem deixar seus filhos, situação agravada ainda mais pelo alto grau de vulnerabilidade social da comunidade. A desvinculação do programa se torna, assim, além de um problema de gestão, também um problema social grave.

Como já relatado, a instituição não conta com um espaço físico e estrutural grande, ao passo que a escola localizada imediatamente ao lado possui espaço de sobra. Do ponto de vista da própria Secretaria de Educação, existe o desejo de manter apenas uma das duas unidades, o que ainda não aconteceu devido ao bom desempenho educacional da escola, reconhecido pela comunidade. Como citado anteriormente, a educação integral também é fundamental para a escola do ponto de vista do fornecimento de materiais e da alocação de recursos financeiros, que afeta a relação da escola com os fornecedores (gás, merenda, papelaria, etc.): devido ao repasse irregular de verbas do estado, a escola não consegue acertar continuamente o pagamento com seus fornecedores. Em uma escola de pequeno porte, um fluxo regular de caixa é fundamental para o funcionamento adequado.

Do ponto de vista pedagógico, o Documento Orientador da Educação Integral (2018) define que as escolas têm autonomia para escolher os macrocampos e atividades após a consulta aos seus estudantes e familiares sobre o interesse nas atividades propostas. Todavia, devem obrigatoriamente oferecer o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. Devido à troca de governo, o novo documento orientador da Educação Integral, que rege o ano de 2019, conta com alterações consideráveis, incluindo as nomenclaturas e as escolhas e ofertas de macrocampos, que passam a se chamar Campo de Integração Curricular (CIC), caracterizando mais uma descontinuidade na política. No quadro 2 são apresentados os macrocampos e CIC ofertados na Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis entre os anos de 2016 e 2019.

Quadro 2 – Macrocâmpo/ CIC ofertados na Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)

Macrocampo / CIC*	2016	2017	2018	2019
Esporte e Lazer / Esporte e Recreação*	X	X	X	X
Acompanhamento Pedagógico*	X	X	X	X
Cultura, Artes e Educação Patrimonial		X	X	
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	X	X		
Educação e Cidadania*				X
Cultura e Saberes em Artes*				X

Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

As escolhas dos macrocâmpo aconteceram pela direção da escola em conjunto com a supervisão pedagógica, professores e comunidade, levando em consideração o interesse dos alunos, a infraestrutura e as condições da escola, bem como o projeto político pedagógico da instituição e o regime escolar. A direção leva em consideração as experiências exitosas e as possibilidades de a escola para fazer as escolhas mais acertadas, não havendo, de fato, reuniões específicas com a comunidade ou com os professores para o fechamento dessas escolhas.

Conforme citamos anteriormente, as atividades são ofertadas em contraturno, de modo a possibilitar aos alunos a oportunidade de vivenciar conteúdos complementares ao currículo regular e, por consequência, se afastarem dos perigos das ruas. Dentro da escola verifica-se dificuldades para a manutenção da política de Educação Integral no que tange a diversos problemas de ordem técnica, administrativa, financeira e pedagógica. O item mais alarmante, e que influencia diretamente na oferta da Educação Integral, é o financeiro. Os dados indicam uma distribuição irregular de recursos, e uma redução significativa no ano de 2018. Essa situação impactou as atividades oferecidas nas escolas, inclusive na Escola Teodorico Ribeiro de Assis, como podemos observar nos dados relativos ao repasse de recursos para as atividades de educação de 2016 a 2019 organizados na tabela 7.

Tabela 7 – Verba para o Tempo Integral E. E. Teodorico Ribeiro de Assis (2016-2019)

Ano	Atividade	Valor Previsto	Valor Recebido	Origem
2016	Alimentação	R\$ 15.600,00	R\$ 15.600,00	Federal
2016	Equipamentos	R\$ 4.800,00	R\$ 0,00	Estadual
2016	Custeio	R\$ 4.550,00	R\$ 0,00	Estadual
2017	Alimentação	R\$ 10.366,00	R\$ 10.366,00	Federal
2017	Alimentação	R\$ 14.784,00	R\$ 8.870,00	Estadual
2017	Custeio	R\$ 8.750,00	R\$ 0,00	Estadual
2018	Alimentação	R\$ 14.058,00	R\$ 14.058,00	Federal
2019	Custeio	R\$ 11.990,00	Aguardando	Estadual

Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Ao analisar a questão financeira do programa em todo o estado e o da escola, verificamos que o orçamento diminuiu ao longo dos anos, prejudicando o desenvolvimento da política na instituição de ensino. Contudo, apesar da diminuição do orçamento imposto ao longo dos anos pelo governo, a escola conseguiu a manutenção da educação integral, mesmo com as dificuldades impostas, pois a comunidade precisa dessa política. Com a descontinuidade do programa e sem a possibilidade de ação da escola, é a comunidade que sofre as consequências. Os pais dos alunos, muitas vezes, não conseguem acompanhar o dia a dia dos filhos, os quais, sem a educação integral, acabam ficando pelas ruas, o que, se tratando de uma comunidade com alta vulnerabilidade social, é um grande problema. Durante as oficinas da educação integral na escola, os alunos tinham mais um turno para desenvolver atividades de aprendizagem complementares, importantes para seu desenvolvimento escolar e humano.

A figura 4 ilustra o espaço para o desenvolvimento de atividades e oficinas fora da sala de aula, como as atividades esportivas, na escola. Apesar da pouca infraestrutura, para muitos alunos, a escola é o único espaço para socialização e formação.

Figura 4 – Foto do cotidiano escolar da E. E. Teodorico Ribeiro de Assis (2018)



Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Com experiência de mais de três anos (2017-2020) na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis como professor efetivo de Educação Física e dois como professor da educação integral (2018-2019) no macrocampo Esporte e Lazer, hoje chamado Campo de Integração Curricular (CIC) oficina de Esporte e Recreação, pude observar a importância da continuidade para a comunidade do projeto na escola. Por se tratar de uma comunidade com vulnerabilidade social elevada, estar na escola em período integral significa a oportunidade para essas crianças

se afastarem das ruas e do convívio com as drogas. Para os pais também significa muito. Afinal, eles sabem onde os filhos estarão, uma vez que trabalham durante todo o dia e não conseguem acompanhá-los no contraturno escolar. Aliado a esses fatores, a educação integral leva aos alunos e às escolas contempladas uma complementação do currículo com oficinas diversas e reforço escolar, extremamente importantes para o desenvolvimento da criança.

Em suma, com os fatores apresentados até aqui, é possível observar que a descontinuidade da política de Educação Integral gera diversos prejuízos à escola estudada. Sendo uma comunidade de alta vulnerabilidade atendida pela escola, em que as oportunidades são poucas e a escola é considerada referência na possibilidade de ascensão social das crianças, a educação integral vai ao encontro desses anseios no que tange à condução de suas atividades, explorando outras habilidades e ampliando o tempo engajado em atividades que direcionem a criança para um futuro melhor. Contudo, as descontinuidades da política, que perpassam por fatores como a troca de governo, de secretários de educação, de superintendentes educacionais, além de trocas de direção escolar, dificultam a possibilidade de efetivação de um plano educacional coeso e sem interrupções. O ideal seria que professores e demais atores envolvidos com a política de educação integral, que na prática fazem a política funcionar, pudessem desenvolver os estudos e as atividades sem o perigo de modificações abruptas e redirecionamentos que só dificultam esses processos.

No caso estudado temos, dentre outras dificuldades, a falta de conhecimento sobre o que é, de fato, a Educação Integral; a falta de continuidade pedagógica dos modelos da política; as turmas que a política abrange; além de como o profissional deve desenvolver suas atividades. Aliado a esses fatores, a escola também apresenta problemas mais práticos no que diz respeito à falta de recursos ou garantia de que esses recursos serão repassados dentro dos prazos estabelecidos, o que gera problemas para a aquisição de merenda escolar e compra de materiais para o desenvolvimento das atividades. Por fim, a escola também sofre com problemas de infraestrutura, o que dificulta as atividades trabalhadas.

É importante ressaltar um dado levantado em um estudo do MEC (2010) delineando a educação de tempo integral no Brasil, o qual aponta que a maior parte das experiências (80,1%) no país tem as atividades ligadas à jornada ampliada no turno contrário ao “regular”. Nesse ponto, notamos a clara influência da concepção histórica de tempo integral defendida por Anísio Teixeira, na qual as “escolas-parque” funcionavam no regime de contraturno em relação às “escolas-classe”. Outro ponto importante é a relação que o “Mais Educação”, em seu texto legal, faz sobre a realização da jornada ampliada no contraturno escolar, influenciando, assim, até certo ponto, a opção por essa forma de organização da jornada escolar ampliada. Dessa

forma, o funcionamento no contraturno facilita a organização das atividades. Ou seja, todos participam das aulas regulares em um dos turnos e, no turno oposto, são atendidos grupos de alunos em jornadas ampliadas.

Ainda de acordo com o estudo realizado pelo MEC (2010), existe um formato predominante na gestão das experiências de jornada escolar ampliada nas escolas, o qual tem no professor (concursado ou contratado) o principal responsável pela execução das atividades; no diretor da escola, o coordenador (supervisor) específico; e na secretaria municipal (estadual) de educação, a coordenação geral.

Finalmente, o estudo explana acerca da normatização das experiências de Educação Integral, e observa-se que, apesar de se configurarem como políticas públicas, a maioria delas não tem nenhum tipo de normatização, segundo declararam os atores deste estudo. Isso pode levar ao risco de a continuidade dos projetos ficar na dependência de um governo e não se configurar como política de Estado, o que também relatamos aqui como um grande problema da política. Considerando que a maior parte das experiências tem sua coordenação geral nas secretarias de educação, os projetos podem ficar dependentes de mudanças na administração municipal e estadual.

3 ANÁLISE DAS DESCONTINUIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O terceiro capítulo tem como objetivo analisar as consequências relacionadas à descontinuidade da política de Educação Integral. Compõem o capítulo sete seções: a primeira seção deste capítulo é composta pelo referencial teórico, cujo objetivo é buscar o alicerce para o diálogo de formulação de políticas públicas e também sobre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Os autores aqui colocados, somados às orientações contidas nos documentos orientadores da educação integral em Minas Gerais, contribuíram para a análise feita nas seções seguintes, as quais buscaram identificar as lacunas que a descontinuidade da política ocasiona na escola pesquisada. Na seção dois, o foco recai sobre a metodologia da pesquisa e os instrumentos para a sua realização. Foi utilizada como metodologia um estudo de caso com abordagem qualitativa. Como instrumentos para o desenvolvimento da coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, questionários e pesquisa documental. Na seção três, começam as análises dos materiais coletados nas entrevistas e questionários. Nessa seção é apresentado o perfil dos profissionais envolvidos na pesquisa e a análise, na medida em que é importante saber como esse perfil influencia a condução da política na escola.

Na seção quatro, é traçado um perfil dos profissionais que trabalharam/trabalham na escola e atuaram/atua na educação integral. Na quinta seção, o estudo procura desenvolver como é entendida a concepção, por parte dos profissionais da escola, de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, buscando visualizar como a política, de fato, se materializa na escola. Na sexta seção deste capítulo três, a análise recai sobre a gestão pedagógica e os seus desafios na condução da política. Aqui se procurou saber como a área pedagógica da escola é influenciada pela descontinuidade da política, seus reais efeitos, obstáculos e o que tem sido feito para superá-los. Na última seção, a sete, o objetivo foi saber como a gestão escolar, no todo, lida com os desafios da descontinuidade da política de educação integral nas mais variadas áreas, da gestão pedagógica à administrativa, aos problemas com espaço, caixa e parcerias dentro e fora da escola. Ao fim de cada seção de análise, é feita uma conclusão do assunto abordado e sua relação com o referencial teórico a fim de compor uma estrutura concreta de todo o caminho percorrido.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Analisar políticas públicas é uma tarefa complexa e multifacetada. O objetivo desta seção é mapear os temas pertinentes a essa análise, incluindo conceitos, como influência, produção de texto e prática, circunscritos na abordagem do “ciclo de políticas”, as concepções de educação integral e a evolução do tema no país. Ressaltar a variedade de abordagens que esse tema compõe, resgata a concepção de “ciclo”, o qual alinha-se a uma “[...] perspectiva não linear, mas de momentos entrelaçados, idas e vindas, conflitos e constrangimentos” (CONDE, 2013, p. 79).

A ideia é mostrar a organização geral da política no país, as implementações que circulam as esferas do poder público (federal, estadual e municipal), e avançar nesse debate com os autores da área. Obviamente que o intuito não é demonstrar um trabalho acabado, mas entender com mais propriedade as nuances das iniciativas direcionadas para a educação integral. Conde afirma sobre a escrita de textos de políticas públicas:

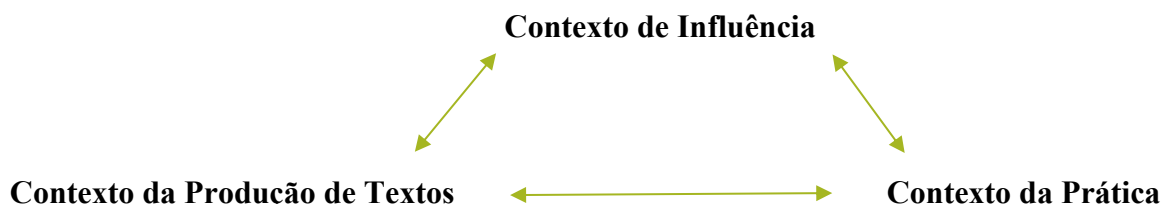
Escrever um texto cuja base seja a análise de políticas públicas guarda semelhança com um antigo seriado onde um discípulo dirigia-se ao monge e perguntava: e agora, mestre? E o monge respondia: os caminhos são difíceis, filho, mas a montanha sempre estará lá. Pois assim é: como, neste curto espaço, tratar, ainda que em linhas gerais, dessa “montanha”? Como não “esquecer” de algo essencial ou se perder diante das diferentes camadas? Sem garantias, recordando que a montanha sempre estará lá e poderemos voltar a tentar escalá-la (CONDE, 2013, p. 80).

O autor acrescenta que toda política pública se caracteriza por tentar solucionar um problema coletivo, de ampla abrangência, e que costuma ter um caráter “impositivo”. Sendo assim, ela não goza de nenhum tipo de neutralidade ou ausência de interesses. Aqui, cada parte, cada elemento, cada sujeito não é necessariamente consensual. Há vários tipos de conflitos que surgem em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e também sobre os recursos disponíveis, sejam eles isolados ou combinados.

As políticas públicas na área educacional vão também nessa direção, pois são pensadas com o objetivo de minimizar ou até resolver questões que se manifestam como barreira ao atendimento público educacional para todos. Contudo, a implementação das políticas públicas passa, conforme Mainardes (2006), por três momentos distintos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada

um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BALL; BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 50). A figura 5 apresenta como acontece a formulação de uma política pública pela perspectiva de “ciclo de políticas”.

Figura 5 – Formulação de uma política pública



Fonte: adaptado pelo autor de Ball e Bowe (1992, p. 20).

Nessa formulação proposta, o primeiro contexto apresentado é o da influência que, para Mainardes (2006), é onde os grupos de interesse na formulação da política disputam para influenciar seu esboço e os discursos políticos são criados. A partir dessa conjuntura, temos o contexto da produção de texto, os textos legais oficiais e os textos políticos, oriundos de embates e alianças entre os grupos de interesse que atuam dentro dos diferentes lugares de sua produção, dos quais teremos as consequências que serão vivenciadas no contexto da prática.

É possível visualizar esses três contextos como cíclicos, permeados por influências constantes, com alto grau de complexidade em sua elaboração, significação e ressignificação. Cabe ressaltar que tais contextos, que compõem o ciclo de políticas, podem ter influências variáveis, se considerada a conjuntura e o formato da política a ser implementada. Klein (2018) resgata que as abordagens mais conhecidas são a *top-down* (de cima para baixo) e a *bottom-up* (de baixo para cima). A *top-down* é caracterizada como sendo a força do poder constituído e a *bottom-up* oriunda da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e fluentes.

No modelo mais comum e característico das políticas públicas em educação no país, o *top-down* se refere ao processo de formulação que normalmente vem de uma decisão do governo, sendo sua implementação direcionada no âmbito da prática administrativa. Contudo, no modelo *bottom-up*, Klein (2018) ressalta que os implementadores da política são aqueles com conhecimento das situações locais, facilitando a adaptação do plano as suas condições. A autora complementa:

Ou seja, o fato da política pública ter um desenho eficiente e ser eficaz na resolução ou minimização do problema a ser resolvido não garante que essa política não enfrente resistências. Os atores envolvidos na política, em todos

os contextos, sejam de influência, produção de textos ou da prática, buscam sempre atender seus interesses e, considerando esses interesses, podem surgir as resistências à política pública a ser implementada. Para entender os motivos que levam a essas resistências, é preciso identificar quem são os atores e compreender quais são esses interesses (KLEIN, 2018, p. 23).

Com base no ciclo de política e nos três contextos é fácil perceber a complexidade dessa tarefa. Não existe um modelo único, por vários fatores, entretanto, a Educação Integral pode ser compreendida como um princípio orientador do currículo escolar, e também “[...] como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (GADOTTI, 2009, p. 41). Temos aqui, portanto, uma visão de integralidade.

Enfim, o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2009, p. 41).

A educação integral foi, no Brasil, trabalhada tanto como um projeto especial diferenciado, quanto uma política pública sujeitada por diversas influências. No caso dos projetos especiais, eles “[...] foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados” (GADOTTI, 2009, p. 42). Poderiam talvez ter tido mais relevância e ser referência em educação integral, mas faltou abrangência, a qual só é conquistada por meio de uma política pública contínua. E nesse momento entramos em um ponto chave: os efeitos que as discontinuidades das políticas públicas provocam no contexto no qual elas estão inseridas e como a continuidade é importante para um projeto educacional equilibrado e efetivo. É preciso entender, conforme pontua Conde (2013), que existe a interação de atores, de instituições e de recursos que são fatores limitantes, os quais interferem efetivamente na implementação da política, em todos os contextos. Há também que se considerar dificuldades políticas, financeiras e de meio ambiente. De certo modo, a política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações.

É necessário frisar que a educação integral, tal como é entendida em nosso país, tem uma característica que Conde (2013) define como *Top/down*, cujo caráter da agenda é bastante conhecido porque deriva, particularmente, da força do poder constituído. Assume uma postura de implementação de cima para baixo, o que dificulta gerir modificações, pois as políticas públicas acontecem do macro para o micro. No contexto micro da política, ela é apenas reproduzida, pois não há tempo hábil para desenvolver melhorias, pois são alteradas com

frequência, se levarmos em consideração também a característica de políticas de governo. A seguir, desmembraremos a metodologia utilizada no estudo, bem como os instrumentos de pesquisa, com o objetivo de entender, na prática, os efeitos das descontinuidades da política de Educação Integral.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A metodologia utilizada nesta dissertação é o estudo de caso com abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso consiste numa “[...] observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico”. Temos, portanto, um método qualitativo que tem sido muito utilizado em pesquisas no campo das Ciências Sociais. Já na perspectiva da pesquisa qualitativa, Joel Martins (1994) pontua que:

Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade, etc., mas a generalidade mais elevada está na experiência elevada, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa (MARTINS, 1994, p. 58).

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural. De acordo com os autores, as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas *in loco*. Assim, a pesquisa é desenvolvida de forma indutiva, em que o procedimento de análise de dados se parece com um “funil”, isto é, “[...] as coisas estão mais abertas de início (ou topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Cabe ressaltar aqui o caráter etnográfico da pesquisa. Por ser uma investigação científica das pesquisas qualitativas, ela se interessa pelas desigualdades sociais e pelos processos de exclusão. No nosso estudo, especificamente, observamos características comuns, como a observação participante e a pesquisa interpretativa, e também outras situações pontuadas por Mattos e Castro (2011).

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamentos manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses

grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 51).

Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, questionários e pesquisa documental. É importante ressaltar que essas técnicas foram escolhidas por abrangerem um número considerável de variáveis e tendo também o objetivo de dar maior confiabilidade à pesquisa.

Ao justificar a realização das entrevistas semiestruturadas, Duarte (2004, p. 216) afirma que: “[...] não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado [...]”. Assim, justifica-se tal recurso com o intuito de verificar o contato dos atores com a construção/implementação das atividades docentes desenvolvidas na educação integral na escola estudada. Além disso, o estudo se debruçou em uma pesquisa documental, em que houve uma extensa investigação em livros, revistas científicas, artigos impressos e *on-line* para a coleta de dados da pesquisa de campo, pensadas para responder aos anseios do estudo. Dessa forma, buscamos consultar: a) manuais, documentos orientadores, normas, leis e relatórios dos programas estudados; b) publicações científicas sobre a educação integral: teses, dissertações, livros e artigos relevantes a realidade estudada.

Com o roteiro elaborado e com a questão de pesquisa em mente, os instrumentos de coleta de dados foram pensados seguindo um roteiro que considerasse o conhecimento sobre as iniciativas históricas dos programas e o entendimento quanto a questões estruturais e pedagógicas sobre a Educação Integral nos moldes atuais. Segundo Saint-Georges (1997), a pesquisa documental:

[...] é aquela que recorre essencialmente a documentos escritos (livros, artigos de revista, relatórios de investigação etc.). Os locais privilegiados para sua consecução são as bibliotecas, os centros de documentação ou os centros de investigação. Embora a pesquisa documental possa recorrer, também, a documentos não escritos, a pesquisa bibliográfica é uma de suas técnicas particulares e limita-se exclusivamente às fontes escritas. “Fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse” (COSTA *apud* SAINT-GEORGES, 1997, p. 32).

O recorte aplicado neste estudo se limita aos sujeitos da escola pesquisada, na qual é investigado os efeitos das discontinuidades da política de Educação Integral, com os atores

envolvidos direta ou indiretamente no contexto da pesquisa. Assim, o grupo foi composto por dez professores que participaram das ações em sala de 2017 a 2019; a professora que coordenou as ações no ano de 2017 e 2018; a supervisora pedagógica da escola, que, em 2019, devido à diminuição do programa, acumulou também o cargo de coordenadora; e a gestora responsável pela na escola desde 2016. Com essa amostra, conseguimos incluir todos os atores participantes da Educação Integral, desde 2016, quando foi implementada na escola. Adiante, a tabela 8 mostra o quantitativo das entrevistas e dos questionários aplicados.

Tabela 8 – Roteiro de entrevistas e questionários

	Sujeitos entrevistados	Código
Entrevista	Gestora	G1
	Coordenadora Pedagógica	C1
	Professora Coordenadora	C2
Questionário	Professores	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui cabe ressaltar que, no decorrer do estudo, para preservar as identidades dos participantes da pesquisa, utilizaremos os códigos adotados na tabela 8, a fim de também facilitar e organizar melhor a informação para o leitor.

No tocante ao processo metodológico, a escolha dos eixos de análise ocorreu conforme Silvano (2018) pontua:

[...] se dá pela visão que o pesquisador tem sobre a educação como elemento capaz de nortear a transformação social que o país tanto necessita, para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, através do desenvolvimento de uma educação que possa utilizar todos os espaços existentes na escola e fora dela como ferramenta dessa transformação. O elemento essencial a essa educação, para que seja verdadeiramente transformadora, passa pela necessidade da construção de planejamento coletivo por todos os envolvidos na proposição das ações de transformação, para que essa seja eficiente, responsável e capaz de realmente provocar a transformação em cada cidadão (SILVANO, 2018, p. 78).

Portanto, com o devido levantamento de dados, podemos estabelecer as análises de pesquisa que fundamentam o estudo proposto. Os eixos de análise estabelecidos estão norteados pelos referenciais teóricos, da seguinte forma: (i) Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral; (ii) Os desafios da gestão pedagógica perante as discontinuidades na política de Educação Integral; (iii) Os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral. Primeiro, é necessário entender como a gestão

pedagógica consegue adaptar na escola os objetivos dos programas de educação integral mediante tantas descontinuidades, e como os professores, alunos e os percursos do processo de ensino-aprendizagem são afetados por essas mudanças. Mais adiante, também se faz pertinente entender como a gestão escolar consegue conduzir as iniciativas de cada programa tendo importantes modificações relacionadas aos recursos financeiros, recursos humanos e estruturais ao longo do tempo.

Na seção seguinte e nas suas subseções, foram analisadas as entrevistas e os questionários aplicados *on-line* na coleta de dados deste trabalho. Foram coletadas três entrevistas ao todo: uma com a gestora da escola, que está à frente da instituição desde a implementação da Educação Integral, a coordenadora pedagógica da escola, responsável por coordenar as atividades pedagógicas na escola e assumir a coordenação da educação integral na falta de um coordenador específico e, por fim, com a professora coordenadora, que durante dois anos, quando ainda havia quantitativo de alunos e turmas que permitiam o acesso a um coordenador específico para a Educação Integral, coordenou as atividades. Os questionários, por sua vez, foram direcionados a dez professores diferentes que trabalharam com a Educação Integral na escola, nas mais variadas oficinas.

É importante ressaltar aqui que o objetivo deste capítulo é analisar as consequências relacionadas à descontinuidade da política de Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Portanto, as análises dos dados foram divididas em uma seção inicial apresentando o perfil dos profissionais entrevistados e norteadas em sequência pelos três eixos temáticos de análise: i) Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral; ii) Os desafios da Gestão Pedagógica perante as descontinuidades na política de Educação Integral; e iii) Os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral.

O primeiro eixo que trata sobre as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral visa a compreender se os profissionais que atuam na Educação Integral sabem a real diferença entre essas concepções, tendo como base o tempo de atuação deles na educação, na área específica, e a situação funcional ao exercer o cargo. O aporte teórico utilizado para investigar essas questões conta com Ferreira, Barroso e Menezes (2018), Moll (2010) e Cavaliere (2010) e Gadotti (2009).

Mais à frente, no eixo sobre os desafios da Gestão Pedagógica perante as descontinuidades na política de Educação Integral, procuramos saber como essas descontinuidades da política afetam, na prática, o lado pedagógico da escola. Além disso, buscamos extrair dos entrevistados como a Educação Integral é praticada na escola mediante

tantos desafios e como eles têm sido superados. Para auxiliar nessa análise, a autora Luck (2009) corrobora as reflexões sobre a temática.

Por fim, no eixo três, a análise avança aos desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral. Nesse ponto, o objetivo é entender os reais desafios da gestão, em todas as dimensões da condução da política dentro da escola e o que tem sido feito para superar as dificuldades. Autores como Gadotti (2009) e Conde (2013) abordam algumas dessas dificuldades, nos permitindo refletir sobre o tema.

Durante o processo de coleta de dados e de desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar muitos detalhes importantes que auxiliaram na investigação do objeto de pesquisa descrito acima. Tive a oportunidade de realizar a pesquisa com as três responsáveis pela gestão escolar e pela política de educação integral dentro da escola ao longo desses anos. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, que estava fechada ao público geral por conta da pandemia enfrentada em todo o mundo do Coronavírus. Assim, em um ambiente calmo, pude conversar com cada uma com muita tranquilidade e tentar abstrair o máximo de detalhes para a construção do material que veremos nas próximas páginas. Do ponto de vista técnico, diria que, de modo geral, as entrevistadas têm concepções diferentes em muitos aspectos, o que não deixa de ser uma dificuldade para padronizar até as variáveis das perguntas feitas, porém nos ajuda a explicar muitas situações que ocorrem no cotidiano escolar.

Com relação aos questionários aplicados *on-line* aos professores que trabalharam na escola, selecionei dez professores que trabalharam nas mais diversas oficinas, em anos diferentes, para que fosse possível coletar mais amplamente os dados para a pesquisa. A dificuldade em relação às respostas foi grande; foi preciso estabelecer prazos e cobrar diariamente para que conseguíssemos cumprir as metas da pesquisa.

Em geral, o esforço foi recompensado, pois conseguimos coletar um material com qualidade para desenvolver as análises que nos ajudam a entender melhor a realidade pesquisada, e a trazer perspectivas de melhorias, com um pano de fundo bem claro: a construção de uma educação com mais equidade e qualidade para todos.

3.3 O PERFIL DOS PROFISSIONAIS PESQUISADOS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para melhor compreender o posicionamento dos sujeitos da pesquisa, é necessário primeiro conhecer a trajetória deles. Assim, analisaremos, inicialmente, as entrevistas, que foram realizadas com as três profissionais responsáveis pela condução da política de Educação

Integral na escola pesquisada e, na sequência, apresentaremos o perfil dos dez professores que participaram por meio dos questionários *on-line*. A tabela 9 apresenta um quadro geral desses perfis.

Tabela 9 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa ligados a educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis

Profissional	Código	Formação	Vínculo funcional	Tempo de trabalho na escola
Gestora	G1	Pedagogia	Designada	Mais de 5 anos
Coordenadora Pedagógica	C1	Pedagogia	Efetiva	3 a 5 anos
Professora Coordenadora	C2	Pedagogia	Designada	1 a 3 anos
Professora	P1	Pedagogia	Designada	1 a 3 anos
Professor	P2	Língua Portuguesa	Designado	1 a 3 anos
Professora	P3	Pedagogia	Designada	1 a 3 anos
Professora	P4	Pedagogia	Designada	6 a 12 meses
Professora	P5	Pedagogia	Designada	0 a 6 meses
Professor	P6	Educação Física	Designado	6 a 12 meses
Professor	P7	Pedagogia	Designado	6 a 12 meses
Professora	P8	Pedagogia/Educação Especial	Designada	Mais de 5 anos
Professora	P9	Pedagogia	Designada	0 a 6 meses
Professora	P10	Pedagogia	Designada	6 a 12 meses

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que quase todos são formados em pedagogia, e apenas a gestora (G1) possui especialização na área; a supervisora, também conhecida como coordenadora pedagógica (C1), possui especialização, mas não na área; e a professora coordenadora (C2) não possui especialização, corroborando a sua fala:

Eu venho tentando me atualizar o máximo possível para poder acompanhar. Igual eu disse, essa complementação agora da educação integral com o ensino regular, só que às vezes é muito desestimulante, a gente pegar fazer uma pós para se especializar no assunto mas o que a gente tem visto é o governo desprezando essa parte da educação. Então quando você pensa em se atualizar mais e mais sobre o assunto você dá uma desanimada, porque o governo não está muito a fim de expandir esse tipo de atividade no ensino (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Considerando o fator experiência das entrevistadas, temos uma ampla diferença, que vai de três anos de C2 a vinte e cinco anos de G1, ao passo que essa informação será relevante para entendermos as diferentes concepções em relação à educação integral que elas carregam. Outra importante diferença se dá em relação ao vínculo funcional das pesquisadas. Apenas C1 é efetiva recente (2016), G1 e C2 são designadas, o que aumenta o risco de uma gestão e condução

da política de modo temporário e sem prosseguimento a longo prazo, aliada à contratação temporária também dos professores. Esse fato é lembrado na fala de G1:

[...] até mesmo na forma como você pode escolher os professores, porque quando você percebe no decorrer do ano que tem um professor ali que atende as necessidades da escola, que é uma pessoa que realmente está ali pensando no bem-estar do aluno e no próximo ano o professor é designado e você não consegue manter esse professor na escola (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nesse ponto, é importante destacar as análises de Amorim (2017), o qual salienta que os professores designados⁵ constituem ampla maioria na SEE/MG. Em 2016, cerca de 90% dos cargos de professor da rede de ensino de Minas Gerais eram ocupados por professores designados. Esse fenômeno é denominado pela literatura de “superdesignação”. A literatura conta com diversos autores, dentre eles Gatti *et al.* (2009), o qual diz que, no Brasil, a carreira docente passa por uma crise composta por vários elementos. É possível observar entre eles os baixos salários, as condições de trabalho por vezes degradantes e as altas taxas de violência escolar. Assim, a docência, de modo geral, não pode ser considerada uma carreira atraente. Ela é vista como uma profissão que não compensa, pois traz pouco retorno econômico e pouco reconhecimento social, sobretudo, quando levados em consideração os desafios do contexto escolar e o nível de exigência próprios ao desenvolvimento da atividade, apesar da sua relevância para a formação de todos os outros futuros profissionais e para a formação de jovens e crianças. Além disso, esse processo de contratação temporária deflagra ainda mais a precarização do trabalho docente no contexto mineiro, o que fica evidente no contexto da escola estudada.

Dialogando ainda com essa questão, outros estudos recentes desenvolvidos em contextos muito parecidos corroboram as premissas levantadas aqui. Fernandes Filho (2017) e Vasconcelos (2018), em suas pesquisas de mestrado, relatam exatamente as mesmas condições e problemas enfrentados pelas escolas, o que acarreta a falta de identidade, problemas com planejamento, formação dos profissionais e de gestão pedagógica como um todo. Na pesquisa de Fernandes Filho (2017), realizada na região de Ribeirão das Neves (MG), chama a atenção

⁵ Segundo Amorim (2017) explana, os professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais podem ser divididos em três grupos, de acordo com o vínculo de trabalho com o Governo do Estado. Os professores efetivos são aqueles que prestaram concurso público para ocupar esse cargo, foram aprovados, nomeados e empossados. Os professores efetivados, por sua vez, são aqueles que ocupam um posto estável no serviço público graças a uma lei estadual, a Lei complementar nº 100 de 200, sem ter cumprido o que é preconizado pela constituição e que foi considerada inconstitucional em 2014 pelo Supremo Tribunal Federal (STF). E, por último, os professores designados que são profissionais temporários, contratados por um período determinado.

o fato de os entrevistados demonstrarem que a identificação com a proposta de Educação Integral não é um fator preponderante para atuar nessa área. As respostas dadas à pesquisa mostram que não há um consenso entre os entrevistados em relação à motivação para trabalhar com essa política pública, reforçando o caráter transitório dos professores. Já na pesquisa de Vasconcelos (2018), realizada na cidade de Simonésia (MG), é reforçada a necessidade de formação de professores para a educação em tempo integral. Com a possibilidade de aumento do tempo de permanência do aluno na escola, seria preciso também a ampliação dos saberes necessários aos professores para a formação integral do aluno. Isso só seria possível com o professor tendo mais tempo, o que se torna impossível no contexto transitório observado. Demo (2008), autor de várias obras publicadas na área educacional, políticas sociais, educar pela cidadania e outros assuntos próximos ao do nosso estudo, confirma que:

O docente da Escola de Tempo Integral será de tempo integral [...]. Tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. [...] Aos docentes a Escola de Tempo Integral oferecerá, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente [...]. A distinção entre ensinar e aprender caduca, porque a referência substancial é aprender. [...] só ensina quem aprende. Em consequência, ambiente de aprendizagem não é só referência discente. É, antes, docente (DEMO, 2008, p. 4).

Ainda em relação ao perfil dos professores que trabalharam com a educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, observamos que Demo (2008) corrobora a fala de G1, ao citar o caráter transitório dos profissionais na escola, o que, por vezes, interfere na continuidade do trabalho e afeta diretamente a área pedagógica da política na escola, de diferentes maneiras. Conforme dito por G1, podemos observar que, pedagogicamente, para o profissional que conduz a atividade exitosa, existe a possibilidade de, por meio dessa experiência, desenvolver e recriar mecanismos pedagógicos para a evolução do processo de ensino-aprendizagem daquela oficina especificamente. Porém, com a falta de manutenção do profissional, se levar em conta uma pedagogia de continuidade a médio e longo prazo, através de experiências e projetos exitosos, ela fica claramente prejudicada com essa falta de continuidade.

Para constatar esse quadro, questionamos os professores da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, por intermédio do questionário aplicado, qual o tipo de vínculo era estabelecido com a instituição no período em que trabalharam nas oficinas da educação integral. Foi unânime, entre os dez pesquisados, o caráter provisório do trabalho. Todos eles trabalharam no regime de designação de contrato enquanto durasse, no ano letivo escolar, o projeto da

educação integral na escola, tendo, caso quisesse continuar no próximo ano letivo, que concorrer novamente ao cargo por intermédio de designação.

É notável até aqui que o perfil do profissional entrevistado pode influenciar na sua concepção de educação integral, haja vista a distinção da sua experiência bem como a diferença em sua formação. Na continuação da análise do perfil dos profissionais é possível notar nas respostas que todas as entrevistadas, G1, C1 e C2, têm apenas três anos de prática específica na educação integral, apesar de, como vimos anteriormente, possuírem uma experiência geral na área educacional bem distinta entre elas.

Se com as entrevistadas, que geram as ações na escola estudada conseguimos observar fatores relevantes para um possível discurso diferente em relação às concepções de educação integral, com os professores que participaram dos questionários observamos uma experiência significativa de atuação na educação no Estado de Minas Gerais, em que 70% indica ter uma vivência superior a cinco anos, enquanto 20% indica ter trabalhado entre três e cinco anos e apenas 10% de um a três anos de experiência geral, em todos os segmentos educacionais. Em relação à experiência específica na educação integral, contudo, apenas 30% tem a vivência de mais de 5 anos com a educação integral, 30% de três a cinco anos e os outros 30 % de um a três anos, ficando mais dividido e com uma experiência global menor. Ainda na mesma tabela, é apresentada a experiência geral dos participantes da escola pesquisada, a fim de verificarmos o conhecimento da equipe da instituição sobre a realidade da escola. Verificamos que 40% possui de seis a doze meses de experiência, 30% de 1 a três anos e 20% de zero a seis meses, enquanto apenas 10% possui mais de cinco anos na escola estudada. Essa experiência também é geral na área educacional. Fica evidente, aqui, que o caráter transitório das contratações afeta a experiência na escola estudada. A seguir, para clarificar o perfil de experiência na área educacional no Estado de Minas Gerais e também na educação integral, especificamente, de todos os treze participantes da pesquisa, foi construída a tabela 10:

Tabela 10 – Experiência profissional dos pesquisados

Área de atuação/ Tempo de atuação	0 a 6 meses	6 a 12 meses	1 a 3 anos	3 a 5 anos	Mais de 5 anos
Na área educacional como um todo	-	-	1	3	9
Na educação integral especificamente	-	-	6	4	3
Na escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, em todas as áreas	3	4	3	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados nas entrevistas e questionários.

A tabela 10 nos permite observar, em um quadro geral, que a maioria dos profissionais da escola pesquisada possui vasta experiência na área educacional no Estado de Minas Gerais, não importando o cargo que ocupam. Contudo, no que se refere à experiência específica na educação integral, praticamente metade dos entrevistados possui pouca experiência (um a três anos), ficando ainda mais grave na última linha da tabela, que se refere à experiência na escola estudada, em todas as áreas, cuja maioria não possui sequer três anos de vivência no contexto da escola, o que corrobora e também se alinha com o caráter transitório das contratações, e coloca a continuação da educação integral em evidente descaso.

Na experiência profissional, tanto na área educacional como um todo quanto na área específica de educação integral, os professores possuem uma boa vivência, com média de atuação de aproximadamente cinco anos. Porém, uma das falas da equipe gestora coloca essa experiência em questão, sendo possível notar que apenas a experiência no cargo não é o bastante, é preciso também o perfil pedagógico para lidar com as situações escolares. Ao ser questionada se é comum nos professores a falta de perfil pedagógico, G1 responde que:

Muito. Porque no ato da designação nós colocamos toda a proposta, a finalidade do projeto, o que a escola almeja, o que a escola procura e todos falam que atendem a todas as qualificações exigidas. E no decorrer do ano nós percebemos que não é nada daquilo, nós já tivemos diversos problemas em relação aos professores, porque no ato da designação falam que vão cumprir e no decorrer do ano nada disso acontece (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Em suma, nota-se a dificuldade de se estabelecer uma política duradoura na escola, tendo em conta o perfil profissional estabelecido. A escola conta com profissionais rotativos nas oficinas por conta do processo de designação de professores da SEE/MG⁶. A equipe gestora da escola, apesar de uma larga experiência na área, não goza de vasta experiência na política, além disso, falta um coordenador específico, conforme veremos mais à frente, também influencia negativamente nesse caso.

Com o perfil dos gestores e dos professores devidamente elucidado, podemos levantar alguns questionamentos antes de entrarmos especificamente nas concepções de educação

⁶ Segundo matéria do site do Centro de Ensino e Formação (2018) o processo de designação na área da educação é um processo fundamental para o início do ano letivo em muitos estados brasileiros, especialmente em Minas Gerais. Trata-se de um processo que tem como objetivo preencher interinamente cargos da área da educação para garantir o funcionamento das escolas estaduais, que por falta de concursos regulares, não preenche todo o seu quadro com funcionários efetivos, e esse procedimento segue os parâmetros da lei vigente em cada local. Uma designação ocorre sempre a título precário e temporário, sempre com vagas que estão em aberto ou para substituição de servidores que tiraram licenças de qualquer tipo.

integral e de educação em tempo integral que, na percepção de Ferreira, Barroso e Menezes (2018), é o que rege, na prática, o como a política é conduzida. Para tanto, precisamos pensar junto com Ferreira, Barroso e Menezes (2018), os quais refletem sobre a lógica da regulação interna das escolas. Barroso (2006) define essa regulação interna como um conjunto de procedimentos formais e informais que asseguram a coordenação das ações coletivas na escola. Visto que as escolas estaduais de Juiz de Fora, como em todo o estado, estão sobre a égide da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), os mesmos princípios e as mesmas políticas educacionais são estabelecidos. Caberia aqui, então, um importante questionamento sobre como a escola estudada poderia se adaptar perante as dificuldades e recontextualizar, na prática, a aplicação da educação integral para seus alunos? O modo como os profissionais que ali trabalham veem a educação integral, aliado à falta de recurso por parte da SEE/MG para a qualificação dos gestores para lidar com a heterogeneidade com a qual precisam trabalhar em seus contextos escolares específicos, compõem um quadro instável para a aplicação da política.

Verificaremos na próxima seção qual é a concepção de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral dos participantes da pesquisa. Essa seção é fundamental para entender como a política se realiza na escola, uma vez que definir e distinguir corretamente essas concepções direcionará o contexto prático da formulação da política.

3.4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Com relação às concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, nosso primeiro eixo de análise, partimos da análise feita anteriormente sobre o perfil dos profissionais pesquisados e como cada um percebe a diferença nas concepções para conseguirmos analisar como, de fato, a política está sendo aplicada no contexto da escola. Para tanto, primeiro iremos trazer os dados das entrevistas com a gestora (G1), com a supervisora (C1) e com a coordenadora (C2), com o intuito de verificar como essas atividades chegam aos professores para, só então, verificarmos como a política chega até os alunos, por meio da análise das respostas dos professores aos questionários aplicados.

A investigação sobre as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral segue o mesmo protocolo de análise, começando pela equipe gestora por intermédio das entrevistas até chegar aos professores nos questionários aplicados. Mas, primeiro é interessante retomar os conceitos construídos até aqui. Os autores Ferreira, Barroso e Menezes

(2018), em seu livro sobre políticas e gestão em educação em tempo integral, trazem uma perspectiva de concepção sócio-histórica de educação integral:

A concepção sócio-histórica de educação integral, a nosso ver, consubstancia o que muitos compreendem por formação humana integral. Oriunda do pensamento moderno, sua “integralidade” se estabelece a partir de um conjunto formado pelas diferentes dimensões humanas, situadas frequentemente em aspectos cognitivos, físicos, estéticos e éticos. Constituindo-os e consolidando-os, acrescem-se elementos sociais, psíquicos, culturais e econômicos que, de certa forma, balizam o ser humano em sua busca pelo conhecimento e pelo seu ser-estar no mundo (FERREIRA; BARROSO; MENEZES, 2018, p. 139).

Nesse contexto, Moll (2010) e Cavaliere (2010), conforme já resgatamos no estudo, procuram diferenciar Educação Integral de Educação em Tempo Integral. Em suma, Cavaliere (2010) coloca a educação integral alinhada à concepção sócio-histórica de formação integral do indivíduo, numa perspectiva ampla do ser humano. Moll (2010), por sua vez, ao conceituar Educação em Tempo Integral, acrescenta a percepção de jornada escolar ampliada, ou seja, mais tempo na escola. Assim, nesse raciocínio, compartilhamos da ideia de Ferreira, Barroso e Menezes (2018), no que tange ao aceite de que, ao assumirmos tais conceitos, admitimos que existiu e ainda existe uma relação próxima entre o que se pensa e o que de fato se realiza, mesmo em projetos particulares de sociedade e de educação. Assume-se que, projeto societários de cunho liberal, por exemplo, e na contemporaneidade, neoliberal, podem não assumir tais pensamentos, e defender e construir outras linhas. É preciso clareza para entender que “[...] projetos mesclam posições, adequam-se a realidades e, nesses contextos, muitas vezes é extremamente difícil identificar a linha político-filosófica que predomina em suas formulações e práticas” (FERREIRA; BARROSO; MENEZES, 2018, p. 143).

Muito além de conseguir diferenciar conceitualmente do que se trata Educação Integral e Educação em Tempo Integral, era necessário, para o objetivo do estudo, verificar se os profissionais da escola entendiam a concepção sócio-histórica de educação integral, que vai além da aplicação de uma agenda assistencialista dentro da educação pública. E, na prática, observamos que os profissionais podem não compreender bem essa concepção.

A seguir, apresentaremos a fala das três entrevistadas, na íntegra, responsáveis por conduzir a educação integral na escola, bem como por passar aos professores as diretrizes de trabalho, sobre suas concepções de Educação Integral. Iniciaremos com a fala da gestora (G1):

A educação integral para mim é de extrema importância, porque nós conseguimos através desse projeto retirar, como eu já disse anteriormente, nossos alunos das ruas. Porque aqui se eles não estivessem esse período aqui, eles estariam envolvidos com as drogas, com a criminalidade, porque infelizmente, na nossa região aqui o que nós mais temos é o tráfico de drogas. Então assim a educação integral tem uma importância muito grande, pois aqui nós podemos promover ao nossos alunos outros tipos de linguagem, proporcionar a eles uma alimentação, coisa que a maioria deles não tem em suas casas e também diversas oficinas, então pra mim assim é fundamental a educação integral nessa escola (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Observa-se que a definição usada por G1 não é de Educação Integral. O foco aqui vem do papel social que a política traz para a escola. A fala levanta alguns questionamentos importantes: será que se os alunos não estivessem na escola estariam no crime? Antes da política na escola, todos os alunos eram criminosos? Devemos considerar, aqui, que se trata de uma fala envolta em um contexto muito específico, de uma escola localizada em área periférica, marcada pela marginalidade em seus vários aspectos. Referendamos “marginal” aqui ao que se refere ao centro da sociedade, socioeconomicamente falando, e “marginal” com relação ao preconceito do centro e marginal pela distância do centro. Assim, o que restaria para a população da área dessa escola é muito pouco. Essa fala de G1 foi mais no sentido de defender a política e o papel dessa escola, especialmente em um contexto de ameaça de fechamento e de fim da própria política pesquisada.

O discurso de G1 vai ao encontro da análise de Carvalho (2019), remetendo à ideia da Educação Integral Integrada como sendo uma “medida protetiva, pois tira a criança da rua, deixando-a dentro da escola, num espaço de segurança, longe de perigo. As atividades de crianças no distrito são poucas e abrangem em geral, atividades domésticas, brincadeiras de quintal e atividades agropecuárias no auxílio aos pais” (CARVALHO, 2019, p. 75). Assim, a escola passa a ser o lugar central para socialização, haja vista as opções na comunidade. Moll (2012) complementa: [...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares (MOLL, 2012, p. 118).

Vejamos na sequência, com significativa diferença, a fala da Coordenadora Pedagógica (C1) em sua definição:

Bom, eu vejo que seria uma maneira de estender o currículo oculto dentro da escola, criando habilidades para os alunos, de forma lúdica, em paralelo com as atividades que estão sendo desenvolvidas através do currículo referencial

obrigatório de sala de aula (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Observa-se uma definição mais técnica, conforme o cargo requer, mostrando conhecimento sobre as nuances da política. Na fala da professora coordenadora (C2), é possível notar também um bom entendimento conceitual, porém diferentemente concebido:

Quando se fala de Educação Integral eu entendo assim, como uma ampliação do currículo, o currículo integrado. A Educação integral para mim vai muito além de atividades escolares. Eu acho que educação integral ela vem complementar o que o aluno tem trabalhado no ensino regular, não só com atividade de matéria, mas preparar esse aluno para a vida. Na questão social, na questão de convivência (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de março de 2020).

A transcrição na íntegra da concepção das três entrevistadas sobre Educação Integral é necessária para observarmos que, de modo conceitual, o pensamento das três são diferentes entre si. A entrevistada G1 analisa a importância da Educação Integral com um caráter mais assistencialista, com o intuito de retirar as crianças da rua. Já as entrevistadas C1 e C2, apesar de pensarem igualmente na Educação Integral como uma extensão do currículo comum, C1 acrescenta a importância do lúdico nas atividades desenvolvidas na Educação Integral.

Para ampliarmos a discussão aqui, nesse ponto, se faz necessário trazer a ideia dos professores que trabalharam na escola acerca da Educação Integral. Constatamos, pelos dados obtidos nos questionários, que todos os professores que trabalharam na escola com a educação integral compactuam a mesma concepção, indo ao encontro da perspectiva sócio-histórica, percebendo que, ensinar na Educação Integral vai além da oferta de atividades diferentes da aula convencional, do reforço escolar e de ficar mais tempo na escola. É possível constatar que existe, com base nesses dados, uma diferença de concepção de Educação Integral entre a equipe gestora, composta pela gestora e as coordenadoras, e os professores. Na sequência, quando perguntados sobre o que seria Educação em Tempo Integral, houve confusão nas entrevistadas e também nos professores pelos questionários aplicados. Nas entrevistas, novamente, as três pesquisadas interpretam de modo diferente a questão. Vejamos a fala da professora coordenadora (C2) primeiro:

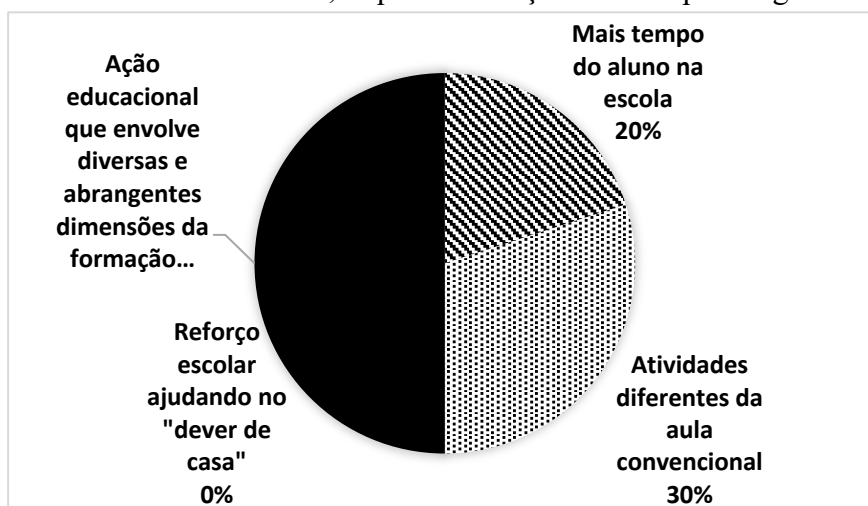
Já quando se fala de Educação em Tempo Integral eu entendo que é uma oferta ampliada do tempo escolar. Por isso que agora já tem mudado né, não se fala mais em tempo integral e sim educação integral, porque a intenção é essa mesmo, da ampliação do currículo no contraturno. (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Analisando a narrativa de C2, ela constata que seria “apenas” a oferta de ampliação do tempo escolar e do currículo comum no contraturno. Essa confusão se estende à fala de G1, quando ela não consegue diferenciar as duas concepções: “Não vejo diferença entre as duas sinceramente” (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020). Contudo, o discurso de C1 é animador e mostra novamente propriedade ao falar conceitualmente sobre educação integral. Segundo ela:

Bom, educação em tempo integral seria para mim estender o tempo do menino na escola, preparando não só como cidadão, para vida, como pessoa, mas também desenvolvendo as intelectualidades, os talentos, para que ele possa se apossar disso futuramente, quando tiver uma idade mais avançada. (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Na interpretação dessas respostas, é perceptível que a maior preocupação vem da resposta da gestora, ao não saber diferenciar as duas concepções. Ao observar a resposta das coordenadoras notamos, em comum, a perspectiva de ampliação da jornada escolar dos alunos, e ao mesmo tempo, diferente, quando C1 enfatiza a possibilidade do uso desse conhecimento adquirido para o futuro no mercado de trabalho. Os professores, por sua vez, também demonstraram confusão na diferenciação entre as perspectivas. Os dados vêm a seguir no gráfico 1.

Gráfico 1 – Para você, o que é Educação em Tempo Integral?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a metade dos professores, conforme observamos nos dados, o conceito de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral são iguais, haja vista que marcaram a mesma resposta nas duas questões – ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. A outra metade praticamente se dividiu entre “mais tempo na escola” e “atividades diferentes da aula convencional”. É possível salientar que os professores se apegaram mais ao método da política do que à concepção dela, um indício de que a conhecem pouco, o que preocupa na prática.

É importante, nesse ponto, concordar com Mainardes (2006) quando o autor menciona a forma como uma política pública é desenhada, primeiramente com a elaboração de textos políticos, com as suas bases iniciais e, por fim, com a “palavra em uso” que, segundo ele, é aquela atribuída pelos profissionais que atuam na prática da política. Com os dados coletados, é notável a dificuldade por parte dos profissionais em distinguir as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral aplicadas na escola. Embora estejam lidando diariamente com ela, passa pela falta de informação, por parte das secretarias de educação ou, até mesmo, por parte da gestão escolar, chegando à dificuldade na formação dos professores, bem como uma formação continuada adequada.

Buscando investigar mais a fundo os elementos que compõem uma Educação Integral de fato, a pesquisa procurou saber tanto nas entrevistadas quanto nos questionários, como a escola percebe a relação currículo-espço-tempo da Educação Integral conduzida por ela por meio dos profissionais que lá trabalham. Incitando o diálogo nesse ponto, Ferreira, Barroso e Menezes (2018) ressaltam que, no pensamento moderno de Educação Integral, existe uma ampliação do conceito, no qual são agregadas novas teorias que remetem a novas propostas práticas e de gestão, como a intersetorialidade, que carrega consigo possibilidades como os territórios educativos (Cidades Educadoras) e sociedades de aprendizagem. Em outras palavras e junto à própria LDBEN/96, busca-se uma visão mais ampliada de todo o processo educativo.

Um dos autores que nos ajuda a compreender melhor alguns conceitos importantes aqui para o entendimento da discussão, é Gadotti (2009), que conceitua Escola Cidadã como aquela que visa a “[...] contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos (GADOTTI, 2009, p. 58). O mesmo autor acrescenta o conceito das Cidades Educadoras:

[...] é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que

ela oferece. A comunidade educadora reconquista a escola no **espaço cultural da cidade**, integrando-a nesse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida (GADOTTI, 2009, p. 61, grifo do autor).

Se faz necessário entender esses conceitos para conseguir captar nas falas das entrevistadas e nas respostas dos questionários dos professores a real situação da Educação Integral na escola e como as dificuldades, muitas delas impostas pela descontinuidade da política, afetam o direcionamento adequado da proposta. Afinal, o autor complementa que “[...] precisamos da escola também para educar a sociedade, para educar a cidade, o município, para desenvolver o país, para redistribuir renda, para construir uma nova cultura política, fundada no diálogo, na escuta, na vivência da democracia em todos os espaços sociais (GADOTTI, 2009, p. 55).

3.5 O PPP E AS TRÊS DIMENSÕES FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO-ESPAÇO-TEMPO

Entender a importância da escola nesse movimento de aprendizagem passa por compreender também como funciona a relação currículo-espaço-tempo tal como ele ocorre na escola estudada. Objetivamente, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, procuramos contemplar nas perguntas a relação das atividades da educação integral da escola junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e, com isso, analisar a presença do currículo nessa formação. Em seguida, investigamos como o espaço físico é considerado, interna e externamente, nesse processo de ensino-aprendizagem, e em um terceiro momento descrevemos como é empregado o tempo na educação integral. Tendo essas três dimensões norteadoras para expor o real funcionamento da educação integral na escola estudada, finalizaremos essa parte com a avaliação de todos os professores pesquisados sobre a educação integral.

No primeiro ponto, observamos nas falas das entrevistadas que o PPP, até então em vigor na escola, não contempla as atividades de educação integral. Todas as três entrevistadas têm dificuldade em achar uma resposta positiva nesse sentido, apesar de a fala da coordenadora pedagógica (C1) parecer mais sintonizada com o assunto. Ela demonstra mais propriedade sobre o tema e esclarece:

O PPP deveria ser planejado em equipe, contendo vários sujeitos, como os professores, diretor, supervisor, aluno e qualquer outro funcionário além dos pais. Mas, normalmente, ele é constituído pelo colegiado, com professores, supervisão e direção por conta dos nossos alunos serem menores [Ensino Fundamental I], ainda não têm condições de participar de uma forma mais técnica né, digamos assim, mas a gente também não anula a possibilidade de inserir no documento questões que são trazidas pelos alunos (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

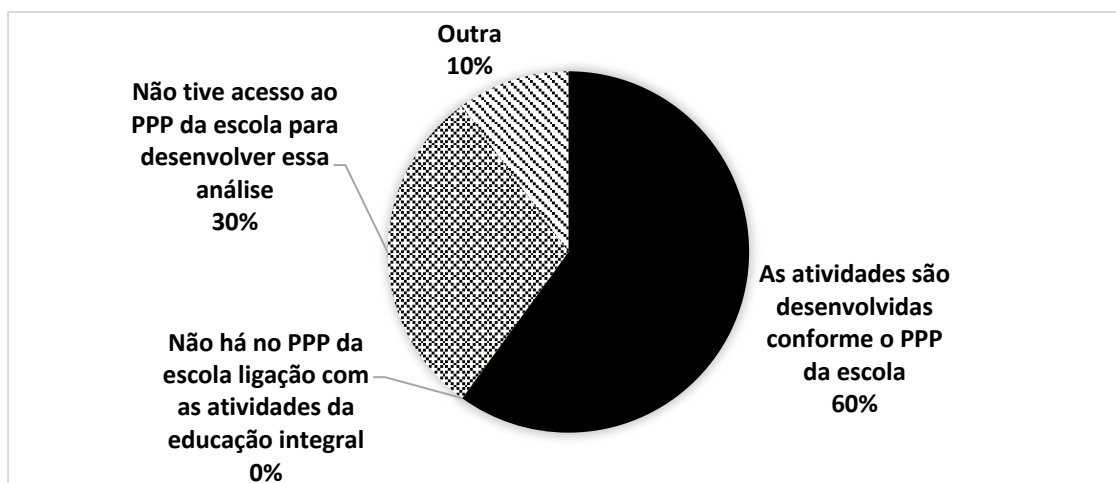
Nessa primeira oportunidade, ela acaba não esclarecendo totalmente a questão. Com o objetivo de buscar a resposta, procurou-se questionar diretamente se existe alguma relação do PPP com a educação integral, ela então complementa:

Então, esse ano, o PPP vai ser feito de uma forma diferenciada. Porque até o ano retrasado, ele era pensado mais de forma técnica do que pedagógica, tanto é que as informações dele são mais no nível administrativo, mas foi pedido para que no ano passado nós não fizéssemos a revisão no PPP mas que esse ano sim, seria obrigatório. A partir daí, inserirmos o máximo de projetos da escola, de atividades que foram desenvolvidas, eliminarmos aquilo que não tivesse dado certo, inserirmos as novidades, as trocas de ideia discutidas em reuniões, as atividades voltadas para as avaliações externas e internas de forma a mudar o formato de educação na escola pública (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Fica claro na entrevista a existência de um projeto para que o PPP contemple a educação integral, porém não é isso que acontece até então na escola. Por ser uma metodologia recentemente inserida na escola (desde 2015) e pelo último PPP ter sido elaborado em 2017, temos uma situação que corrobora para o não aparecimento da educação integral nos planos curriculares da escola. Ilustrando a importância desse espaço de construção pedagógica coletiva, Oliveira (2014), em sua tese, suscita que as qualidades existentes no projeto político pedagógico (PPP) podem ser compreendidos “como possibilidade profícua de mediação dos processos de mudança propostos nas políticas”, no nosso caso aqui a educação integral em Minas Gerais. Assim, quando o projeto tem formulação dinâmica ele “pode ser referência para impor limites às mudanças tanto no sentido de não autorizá-las, como no sentido de adequá-las aos objetivos em função da consciência e lucidez coletiva sobre os rumos pretendidos para a educação escolar” (OLIVEIRA, 2014, p. 224).

Os professores, por sua vez, demonstram opiniões mais diversificadas em relação a essa questão, conforme a gráfico 2 mostra.

Gráfico 2 – Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola abarca o projeto da educação integral



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os dados fornecidos pelos professores que trabalharam na escola, é possível notar que não existe um conhecimento deles em relação ao PPP da instituição. Mais da metade dos professores dizem que as atividades são desenvolvidas conforme o PPP, mas de acordo com a fala de C1, não é o que ocorre na própria formação do PPP. Alguns professores ainda corroboram essa prerrogativa dizendo que não tiveram acesso ao PPP da escola, incitando que as atividades não eram desenvolvidas de acordo com o PPP e que o documento não continha as informações necessárias para tal. E, por fim, 10%, ou seja, um professor, P8, não marcou nenhuma das opções pré-definidas e sim “outra” alegando que “[...] no geral o projeto de Tempo Integral é desenvolvido em cima das propostas ou demanda da escola, assim seguindo juntamente com o PPP da escola. Mas entrei nessa atual escola há duas semanas, e nessa nova experiência, ainda não tive acesso ao PPP da escola atual”. Ou seja, P8 corrobora a afirmativa da maioria sobre o PPP seguir as demandas da escola. Conforme também já foi levantado nas análises até aqui, é possível notar que, no caso dos professores que não tiveram acesso ao PPP da escola, as atividades são produzidas através do documento orientador das atividades de educação integral.

Cabe ressaltar aqui, levando em consideração a minha experiência em Educação Básica, que os espaços físicos das escolas estão dados, e a partir deles os/as docentes devem estruturar seu trabalho. Dificilmente as escolas são planejadas para atividades além das tradicionais e, em diversos casos, é necessário adaptarem laboratórios e espaços para Educação Física, por exemplo. Sobre os espaços externos, as escolas dependem da localização e das condições tanto

de risco social quanto de riscos físicos. Cabe, portanto, um questionamento aqui: as escolas foram pensadas para as propostas advindas da Educação Integral?

Aqui conseguimos estabelecer relação com o que Gadotti (2009) explica sobre quais deveriam ser os objetivos de uma escola que almeja uma educação integral. O autor acredita que as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral, pois permite oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos. Ele complementa sobre a importância dos projetos de escola em tempo integral, por seu caráter inovador, e acredita que a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde, não cumpre esse objetivo. Por fim, ele lista algumas diretrizes que uma escola com essas características precisa abarcar em seu projeto pedagógico, ou seja, em seu PPP: “1) educar *para e pela* cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula” (GADOTTI, 2009, p. 37, grifo do autor).

Chegamos até a análise da questão do espaço físico que contempla tanto o espaço interno da escola, quanto o espaço externo proveniente da comunidade, para atender às atividades da educação integral desenvolvidas na escola. É unânime entre as entrevistadas que esse fator é o principal limitante para um adequado desenvolvimento das atividades. Primeiramente, a fala da professora coordenadora (C2) descreve, com mais exatidão, a realidade do espaço interno da escola:

O nosso espaço físico na escola ele era um pouco precário pelo fato da escola ser pequena, a gente não tinha uma quadra com tudo que precisa hoje, com todas as atividades do esporte, a nossa biblioteca era um pouco limitada. A gente tinha uma sala de informática, mas o espaço era pequeno e as turmas tinham que ser divididas. Então apesar de todo o nosso esforço para fazer com que a educação integral fosse oferecida de forma lúdica o espaço atrapalhava um pouco, porque a gente não tinha espaço, às vezes não tinha nem a sala para ser atendida a educação integral a gente formava um espaço do lado de fora no corredor. Então essa questão do espaço é uma questão que eu julgo assim como importante, ela não define a existência da educação integral, o espaço físico não define se vai ter ou não educação integral na escola, porém é uma questão importante (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

O espaço interno da escola é bem descrito nessa fala e expõe bem a realidade que é vivida para o desenvolvimento das atividades na escola. Existe a falta de espaço em praticamente todos os setores, desde uma quadra, que inexistia, uma ampla biblioteca ou até

mesmo um bom espaço para o laboratório de informática. A seguir as figuras 6 e 7 ilustram um pouco a falta de espaço na escola.

Figura 6 – Biblioteca (espaço interno)



Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Figura 7 – Quadra (espaço externo)



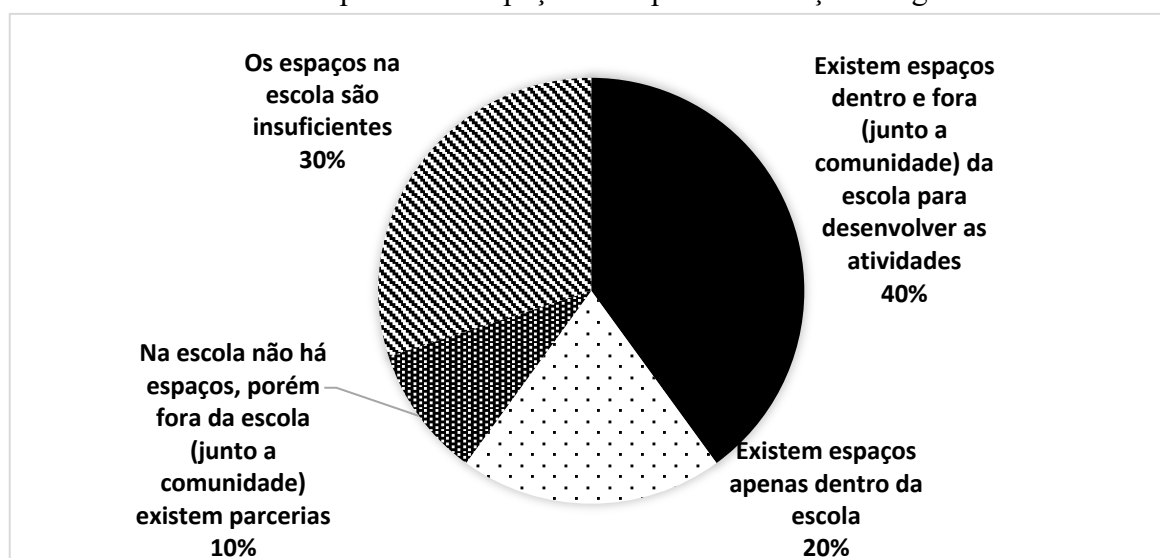
Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Complementando essa narrativa, C1 demonstra um bom conhecimento dos espaços da comunidade na qual a escola está inserida:

Então a gente, há uns anos atrás, isso antes da educação integral, a gente tinha a sede social ali do posto de saúde, só que aí devido à necessidade de ampliar o posto, de fazer outros espaços para a saúde, nós não temos mais esse acesso, até porque diminuiu esse espaço. Aí nós teríamos de repente o salão da igreja, mas por conta do estado ser laico, e dessa mistura de religiões dentro da escola, às vezes a pessoa não entende que estaríamos utilizando apenas o espaço, e acaba misturando, as famílias acabam misturando as coisas, acha que está ali e em um caso de uma pessoa cristã que não pode frequentar aquele espaço, acaba impedindo a utilização. Eu também não sei dizer, como seria isso da Igreja Católica para escola, se ela disponibilizaria esse espaço com tranquilidade. Aí depois nós temos uma quadra de escola de samba, mas que também está interditada, não se pode fazer uso constante dela, e fora isso eu desconheço, porque os outros espaços que nós temos fica distante e não teríamos como levar os meninos (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

É possível analisar por meio das falas das entrevistadas que, tanto dentro da escola quanto na comunidade, existe limitação para um melhor desenvolvimento das atividades. Refletindo junto a Gadotti (2009), o real conceito de escola pública integral, integrada e integradora contempla em seu PPP a relevância integradora para a escola das igrejas, das quadras de esporte, dos clubes, das academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. Para além desses espaços comunitários locais, também as universidades, os centros de estudos, as Ongs e os movimentos sociais, com o objetivo de integrar todo o bairro e toda a municipalidade. O autor complementa explicando que as “[...] diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (GADOTTI, 2009, p. 33). Por fim, o gráfico 3, a seguir, apresenta as respostas dos professores a essa questão do espaço físico.

Gráfico 3 – Como é pensado o espaço físico para a educação integral na escola?



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o gráfico, podemos observar que 30% dos professores concordam com as entrevistadas quanto ao espaço insuficiente existente na escola, outros 20% colocaram que os espaços disponíveis são apenas os da escola e que externamente não haveria esses espaços. Já 40% dos professores relatam que existiriam espaços tanto interna quanto externamente na escola para desenvolver as atividades. Uma possível explicação para essas repostas tem fundamento no tipo de atividade ou oficina oferecida pelo professor, que pode não precisar necessariamente de algum espaço específico, como também a falta de conhecimento do professor em relação aos espaços na comunidade, tendo em conta o caráter transitório de sua contratação e o pouco tempo para conhecer todos os meandros da comunidade.

Agora o último ponto de análise das dimensões currículo-espaço-tempo da educação integral na escola estudada é o tempo. Para esse quesito foi perguntado tanto às entrevistadas quanto aos professores no questionário como o tempo é utilizado na educação integral. A professora coordenadora (C2) descreve melhor como ele é, de fato, utilizado:

Quando os alunos saem do ensino regular, eles têm a hora de almoço, e logo após, uma hora mais ou menos, um horário de descanso geralmente nesse horário de descanso são distribuídos colchonetes, para as crianças descansarem mesmo, algumas chegam até a dormir. Às vezes a gente passa um filme na escola e depois tem os estudos orientados, onde os professores sempre ajudam no dever do ensino regular e também dá uma atividade relacionada ao português e à matemática para a criança. Aí vem o lanche, de 15 a 20 minutos e depois vem as oficinas, normalmente a de artes, esporte e lazer e o jornal da escola (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Ela descreve com exatidão os procedimentos e a grade de atividades tal como é conduzida no tempo em que os alunos ficam na escola para a educação integral, com as aulas, as oficinas, os lanches e os descansos. A Gestora (G1) acrescenta que:

[...] uma forma que eu vejo de promover outros meios para os nossos alunos é através dos passeios. Nós sempre procuramos levá-los a outros ambientes para eles conhecerem mesmo outros espaços. Passeios, clubes, piscinas, teatros, museus, então é a única forma mesmo, pois nós não temos mesmo esse espaço adequado, aí procuramos levar nossos alunos a outros espaços além da comunidade (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Portanto, existe um movimento na escola para buscar, apesar das dificuldades encontradas, uma utilização maior do tempo proveniente para essa formação integral dos alunos. A seguir, as figuras 8 e 9 ilustram alguns dos momentos em que os alunos tiveram acesso a oportunidades fora da escola. A figura 8 ilustra uma visita dos alunos da educação integral ao Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) em Juiz de Fora (MG), e a figura 9 uma visita a uma peça de teatro no Cine-Theatro Central, também em Juiz de Fora (MG), ambas as visitas ocorreram em 2019.

Figura 8 – Visita ao Museu de Arte Moderna Murilo Mendes (MAMM)



Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

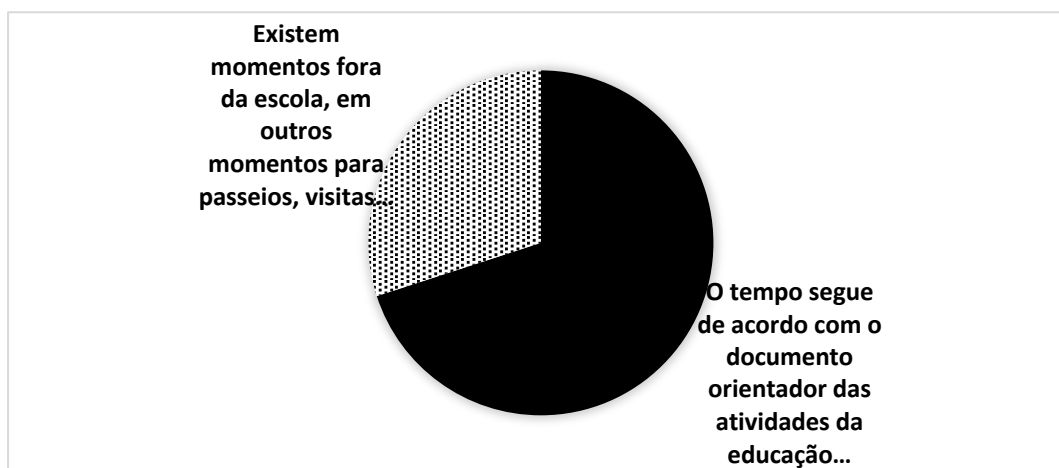
Figura 9 – Visita ao Cine-Theatro Central



Fonte: Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2019).

Mais à frente podemos observar a existência de parcerias que também aumentam o tempo dos alunos em atividades que promovem seu ganho cultural. No gráfico 4, encontra-se o registro das respostas dos professores sobre a utilização do tempo na educação integral.

Gráfico 4 – Em relação ao tempo, como ele é utilizado na educação integral?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a maioria dos professores, ao contrário do que relata G1, as atividades são desenvolvidas exclusivamente de acordo com as orientações do documento orientador da educação integral e não há espaços para outras atividades além das descritas. Aqui, novamente, devido a um fator limitante – o aspecto transitório dos professores na escola – os professores são levados a refletir exclusivamente com base na vivência obtida. Nesse ponto, G1, por estar

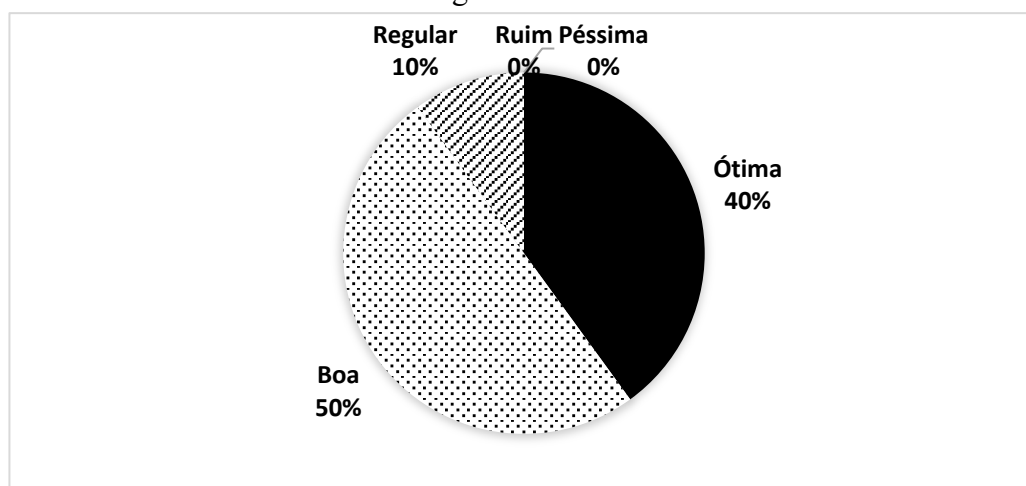
presente em todos os anos do emprego da política na escola, e como provedora dessas iniciativas, teria mais propriedade para relatar com maior exatidão a realidade vivida pela escola no decorrer desses anos, apesar de considerar o relato dos professores e notar o quão preocupante é, em relação à perspectiva do tempo, essa falta de sintonia nas respostas.

Indo um pouco mais além, podemos questionar também o fato da gestora conviver por mais tempo dentro da realidade da escola, não necessariamente significa que ela promoveria esses passeios e eventos, afinal quem executa a política são os professores. Não estaria ela tentando vender a ideia de uma gestão operosa e com isso deixando de pesar as dificuldades cotidianas? Nesse caso, os professores que mudam a cada ano na escola teriam mais liberdade de resposta. Contudo, vale ressaltar que, muitas vezes, quem acompanha os alunos nesses passeios são os professores efetivos do ensino regular, e os professores designados, por não participarem tanto desses momentos, não valorizam e não conseguem apontar com exatidão como e com qual frequência ocorrem esses eventos promovidos pela gestão escolar.

Fechando as investigações deste eixo analítico do estudo sobre as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, vamos analisar a avaliação de todos os professores pesquisados sobre a educação integral na escola, tendo em conta tudo que já apresentamos até aqui como base para essa avaliação.

Os professores, conforme indica o gráfico 5, a seguir, avaliam bem a educação integral na escola, apesar dos problemas que vimos até aqui.

Gráfico 5 – Qual avaliação você faz sobre a organização e funcionamento da educação integral na escola?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista todos os percalços analisados até aqui, e os que ainda analisaremos, essa avaliação por parte dos professores sobre a organização e funcionamento da educação integral

na escola mostra um panorama bem animador, pois é perceptível que o esforço empregado pelos profissionais da escola é reconhecido. Os professores que responderam a esses questionários trabalharam na escola entre os anos de 2017 e 2019, e mesmo em momentos diferentes, 90% deles consideram que, quando estavam na escola atuando na educação integral, apesar dos problemas, ela ainda pode ser avaliada minimamente como boa. Podemos concluir com isso que, apesar desse contexto pouco favorável, a escola consegue promover para os alunos e professores condições suficientes para tocar a política, por mais que ainda não esteja bem alinhada conceitualmente com a concepção de Educação Integral.

As análises até aqui nos permitem refletir sobre as três dimensões fundamentais no desenvolvimento da política de educação integral. Existe uma falta de ligação entre elas. O PPP da escola não está alinhado à perspectiva de currículo para educação integral. O espaço físico da escola não é o ideal para as atividades da educação integral, assim como o tempo utilizado para as atividades, pois, ainda que existam algumas iniciativas para ampliação do tempo, seu uso está estritamente ligado às diretrizes dos documentos orientadores da SEE/MG sobre a educação integral. Além disso, se considerarmos o ciclo de políticas que Mainardes (2006) analisa, é preciso ressaltar a existência de uma ligação entre o Estado e as ações/processos que ocorrem no nível micro, e buscamos aqui incorporar análises que contemplem ambas as perspectivas e suas conexões. Assim, o ciclo de políticas se constitui como um parâmetro importante do referencial teórico para análise do contexto estudado, devido a sua flexibilidade.

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade [...] Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise (MAINARDES, 2006, p. 58).

É possível, dentro do ciclo de políticas, flexibilizar a análise sob vários aspectos. Nesse trecho em especial, é verificável a clara desconexão entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática – onde a política realmente acontece e é implementada – devido à precária infraestrutura, como a falta de espaço, levando ao não cumprimento ou à dificuldade de cumprir o proposto nos manuais e documentos orientadores da política. E nesse ponto cai uma questão: A política de educação integral, tal qual está posta, de fato não se apresenta como uma política *top/down*?

Na próxima sessão, que contemplará os aspectos inerentes à gestão pedagógica da educação integral e seus desafios perante a descontinuidade da política de educação integral na

escola, abordaremos fatores importantes como a relação da supervisão, da coordenação e da gestão com os professores na parte pedagógica; realçar as mudanças ocorridas com a descontinuidade da política e o que tem sido feito para superar esse desafio; e a relação da comunidade e dos alunos com a educação integral, a fim de continuar ampliando nossa percepção sobre o tema.

3.6 OS DESAFIOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA PERANTE AS DESCONTINUIDADES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para a construção das análises deste eixo, procuramos tanto nas entrevistas quanto no questionário investigar como a gestão pedagógica reconhece as suas atribuições na política, como é feito o planejamento, acompanhamento e monitoramento das atividades da educação integral, a relação com o ensino regular e, por fim, entender como a comunidade tem ajudado nesse processo, a importância da educação integral para os alunos e como as mudanças na política têm afetado o desenvolvimento das atividades na escola. Inicialmente vamos analisar as falas das entrevistadas que compõem a gestão pedagógica da escola para, então, passarmos às respostas dos professores, assim como vem sendo feito nas seções anteriores. Com relação às atribuições das entrevistadas frente à política de educação integral, fica clara a importância de um coordenador específico para as atividades desenvolvidas, pois sem essa pessoa encarregada, observamos que a educação integral não tem o acompanhamento adequado. A fala da coordenadora pedagógica (C1) ilustra bem esse quadro, ao ser indagada sobre as atribuições dela na educação integral:

Mínimas. Acho que são muito poucas. Muito poucas mesmo. Até por conta de eu ter que responder pela escola nos dois turnos e infelizmente não poder ficar nos dois turnos. Acho que poderia ser ampliada, acho que eu teria que me envolver mais, inclusive tenho refletido muito sobre essa questão de coordenação em uma escola, não só com relação à educação integral, mas ao ensino regular também no geral, gostaria de estar repensando e de ter uma educação continuada, para ampliar minha visão da educação integral, para poder orientar melhor os professores, caso necessário (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

É possível captar nesse relato o anseio de C1 em se capacitar mais para dar conta dessa demanda extra que lhe é passada por conta da falta de um coordenador específico para a educação integral. Segundo o Documento Orientador (2019a) da educação integral, somente é possível ter um coordenador específico para as atividades da política a escola que ofertar, pelo

menos, quatro turmas de Ensino Fundamental. Porém, conforme já vimos, com a diminuição da oferta gradual, ano após anos, por parte do governo, em 2019, a escola já não tinha esse quantitativo e, por consequência, não tinha o coordenador específico, prejudicando o acompanhamento da política na escola. O relato da professora coordenadora (C2), a qual foi a professora coordenadora por dois anos do projeto, ilustra bem a importância desse cargo e o desafio dele:

[...] No segundo ano que foi ofertada a educação integral na escola, a diretora me convidou para ser coordenadora na educação integral e eu aceitei, ali eu pude perceber o quão difícil era a educação integral, se é difícil para os professores é ainda mais difícil para quem faz parte da gestão da escola (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

No que tange ao diálogo com a literatura, Fernandes Filho (2018) em sua pesquisa também encontrou nos relatos de seus entrevistados a mesma lacuna. Em uma das entrevistas é pontuado que existe uma sobrecarga nas atribuições da coordenadora pedagógica, quando ela necessita acompanhar também a educação integral pois “o projeto necessita de uma atenção voltada para o planejamento de oficinas, ele requer um acompanhamento mais aproximado” (FERNANDES FILHO, 2018, p. 94).

Ainda sobre os aspectos inerentes à gestão pedagógica, é preciso entender como a política é planejada na escola. Foi questionado isso às entrevistadas, e cada uma das três realçou um ponto, eleito por elas individualmente, como o principal na construção desse planejamento. A gestora (G1) cita a importância do documento orientador:

Então esse planejamento é conduzido através do documento orientador. Ali é tipo uma bíblia, né? Que nós temos que seguir. Os professores tem que estar atentos a essas orientações, porque agora como mudou também as atividades integradoras, vai ter uma avaliação, então assim, mudou muito esse ano, então nós temos que ter mesmo esse cuidado, para ter esse acompanhamento, para ver se realmente esse trabalho está sendo desenvolvido dentro de sala de aula (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

O documento orientador é utilizado como principal referência, segundo a fala de G1. Conforme já levantado, com as mudanças constantes às quais a política é submetida ao longo dos anos, ele consequentemente também é afetado por essas modificações. Logo, é possível levantar um questionamento sobre isso: até que ponto deve-se seguir as orientações como uma “bíblia”, conforme G1 sugere? Em suas análises, Lück (2009) enfatiza a importância do gestor escolar na liderança e organização de todo o trabalho promovido na escola. Nesse ponto, ao

restringir ou limitar a construção do planejamento às orientações do documento orientador, ela pode estar diminuindo esse potencial formativo, seguindo o compasso de priorização de processos de planejamento. Sobre o assunto, a coordenadora pedagógica (C1) enfatiza que o planejamento, na verdade, é trazido pelo próprio professor:

Eles ao serem contratados (professores) apresentam um plano de curso, de acordo com o que é solicitado no edital para determinada aula que for dar, de acordo com cada macrocampo (campo integrador curricular) para qual ele está sendo contratado, aí é analisado o assunto e o professor tem possibilidade de estar modificando de acordo com o perfil da turma, até porque eu acho que esse plano deveria ser feito depois de conhecer a turma e não exigido no ato da contratação. E o planejamento acaba sendo feito, na maioria das vezes, pelo próprio professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Esse discurso nos mostra o quanto o planejamento das atividades pode ser comprometido caso o professor designado não tenha domínio do conteúdo. No documento orientador (2019a) consta que “os professores, tanto de ‘Orientação de Estudos’, do Campo de Integração Curricular de Acompanhamento Pedagógico, quanto os professores de ‘Oficinas’, poderão assumir mais de uma atividade e esses professores deverão apresentar um Plano de Trabalho” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2019a, p. 27). Assim, verificamos que, de acordo com a fala de C1, os professores no ato da designação devem estar munidos de um planejamento prévio, tido como “Plano de Trabalho”, para estar apto ao cargo pretendido na educação integral. Nesse caminho, ainda de acordo com o Documento Orientador (2019a), caberá também ao professor coordenador das atividades de educação integral conhecer a proposta pedagógica contida no programa e, a partir disso, buscar ressignificar a prática na escola em que atuar. Porém, como vimos anteriormente, existe o empecilho da falta de um coordenador específico, e para aumentar essa dificuldade, C2 enfatiza que:

O planejamento é conduzido através das reuniões. Procurávamos no contraturno reforçar o que os professores do ensino regular estavam trabalhando, então sempre nas reuniões de módulo a gente deixava um espaço para os professores conversarem, para ali os professores trabalharem a partir do que o ensino regular estava trabalhando (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Outro ponto que dificulta uma condução mais adequada desse planejamento é a falta do acompanhamento mais próximo o qual, segundo a fala de C2, ocorre apenas nas reuniões, deixando o contato muito espaçado. Somam-se a isso a falta de um coordenador específico e

também o pouco contato da coordenadora pedagógica com a educação integral: um quadro preocupante frente ao planejamento das atividades.

A literatura nos mostra a importância de um planejamento eficaz e de uma avaliação/acompanhamento desse planejamento ainda mais eficiente. Conforme Draibe (2001):

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

Concordo com a reflexão levantada por Fernandes Filho (2018) sobre essa questão, na qual ele se debruça acerca da essência da ideia de Draibe (2001). Observamos aqui a importância de capacitar os profissionais que trabalham na política, e tendo esse quadro e relatos como realidade, percebemos a necessária mudança na condução do planejamento. A realidade que estamos investigando se mostra bastante sinuosa.

Continuaremos, nas próximas análises, a notar a dificuldade em se estabelecer também um acompanhamento e monitoramento adequado das atividades. Ao se questionar, nas entrevistas, a equipe gestora sobre como é feito o acompanhamento das atividades da educação integral na escola, todas as três entrevistadas citam a reunião de módulo II⁷, caracterizada na fala da gestora (G1):

A nossa reunião de módulo ocorre duas vezes por mês. E a data, o dia dessa reunião é decidida na nossa primeira reunião quando o professor é designado e no ensino regular, porque geralmente a designação da educação integral ocorre mais tarde, não é no início do ano letivo, então assim entramos um consenso e decidimos os dias dessa reunião. Essa reunião acontece tanto no ensino regular quanto na educação integral (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Uma reunião apenas a cada quinze dias, para toda a área pedagógica da escola, para se acompanhar todas as atividades, verificar planejamento, dar conta das rotinas administrativas, verificar os portfólios e tudo mais não é o suficiente, nesse caso, nem para o ensino regular.

⁷ Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2020), as reuniões de atividades extraclasses, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de *Módulo II*, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16 são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

Agravando ainda mais esse quadro, observamos na fala das duas coordenadoras (C1 e C2) que a única forma de avaliar o trabalho desenvolvido nas atividades de educação integral é por intermédio de um portfólio, que será lavrado em ata nas reuniões e verificado junto ao Plano de Trabalho, citado anteriormente, como planejamento inicial elaborado pelos professores. Esses planejamentos, portanto, constituem o material produzido pelos professores ao longo do período trabalhado. A coordenadora pedagógica (C1) caracteriza que “O registro é feito pelo plano de curso e pelo portfólio, e depois no caso a gente tem que fazer a ata de reunião para poder apresentar se está havendo ou não o desenvolvimento desse planejamento” (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

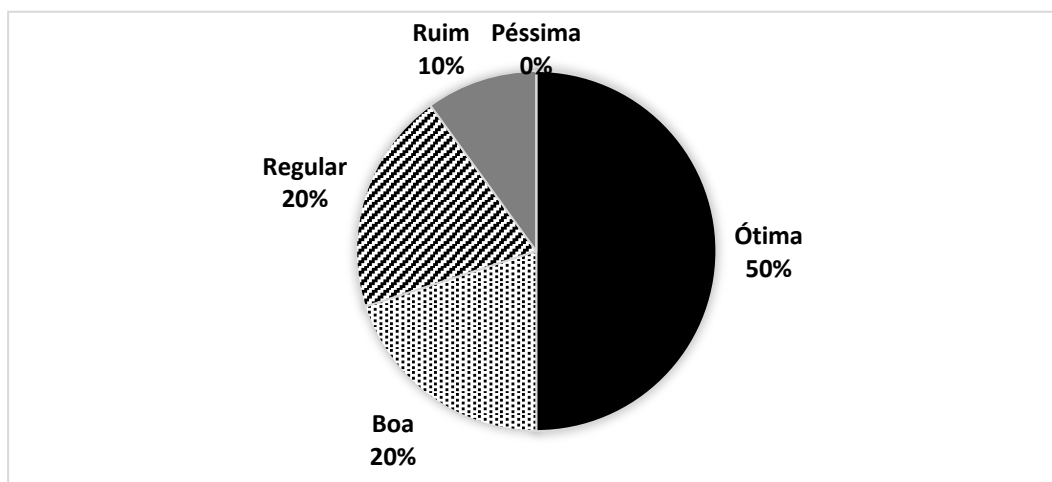
Contudo, ao verificar junto ao Documento Orientador (2019) como é feita a avaliação das atividades desenvolvidas, observamos que se segue a perspectiva freiriana⁸, de posicionar-se contra a avaliação classificatória, verticalizada e antidemocrática, buscando, assim, outros métodos. O Documento descreve, na sequência, como são feitos os registros das propostas dos CICs “a autoavaliação docente, as autoavaliações estudantis, os relatórios individualizados produzidos pelos (as) professores (as) são instrumentos necessários para lançar luzes sobre como e qual é a qualidade da Educação Integral e Integrada em movimento (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2019, p. 20)

Existe, portanto, instrumentos avaliativos além dos que são cobrados e evidenciados nas falas coletadas até aqui. Ainda no mesmo documento, temos acesso às fichas avaliativas, que “podem ser preenchidas quinzenalmente, mensalmente ou bimestralmente, a critério de cada instituição de ensino. Vale reiterar que as fichas avaliativas são horizontes e não prescrições a serem seguidas de forma padronizada às escolas” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2019, p. 20). Teríamos nesse instrumento uma forma de ampliar a avaliação e acompanhamento das atividades da educação integral, contudo, não existe menção dessa ficha nas falas das entrevistadas, apesar da orientação do documento. Cabe ressaltar também o caráter confuso dessas orientações, haja vista que no Documento Orientador de 2018, o mais recente antes da mudança governamental das últimas eleições, não havia menção sobre essa forma avaliativa, o que ressalta a frequência das mudanças nas orientações passadas para a escola, gerando na prática muita confusão na aplicação da política.

⁸ Freire busca uma escola que desenvolva mais do que simples conteúdos; que amplie as possibilidades de reflexão acerca da realidade; que transforme a consciência ingênua dos homens em consciência crítica e que os torne autônomos e capazes de ler e escrever suas próprias Histórias. A avaliação, como um aspecto importante do processo, deve estar a serviço do bom andamento deste, e não contra ele. Se o homem está permanentemente em processo de construção, dado seu inexorável inacabamento; se o conhecimento é sempre reconstrução, definido pelas leituras que a cada momento se faz do que já estava estabelecido, a avaliação, por sua vez, constitui um processo aberto, negociado e com vistas à inclusão de todos (CUPOLILLO, 2007, p. 62).

Os professores, por outro lado, ao serem questionados sobre como eles avaliam o acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas na educação integral na escola, mostram, no geral, um contentamento com o que é feito pela equipe gestora. No gráfico 6, temos o panorama completo.

Gráfico 6 – Como você avalia as ações de acompanhamento pedagógico (reuniões, orientações, etc.) da educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis junto aos professores?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com 50% dos professores indicando que avaliam como “ótima” as ações de acompanhamento pedagógico e 20% como boa, temos que a maioria aprova o modo como é conduzida a educação integral na escola. Em contrapartida, um menor número, 20% avalia como regular e 10% como ruim. A falta de unanimidade, nesse caso, pode indicar a existência de ruídos nesse processo.

Comprovada a dificuldade da escola em produzir um acompanhamento e monitoramento das atividades da educação integral, nos deparamos com uma questão também importante colocada para a equipe gestora no processo de superação das dificuldades pedagógicas da política: como é lidar simultaneamente com as turmas do ensino regular e com as turmas da Educação Integral? No discurso das três entrevistadas percebemos, de modo geral, que existe muita dificuldade nessa relação, porém essas dificuldades são citadas diferentemente por elas. A coordenadora pedagógica (C1) fala de uma dificuldade mais conceitual, mais abrangente:

Só que infelizmente muitos veem a educação integral como um parque de diversão, um período de, sei lá, espaço de creche, uma coisa mais assistencial do que educacional e aí infelizmente, a gente tem que exigir um pouquinho

mais. Apesar de que, às vezes, não tem contrapartida de alguns professores, não todos, é claro (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

O relato de C1 deixa bem clara a dificuldade conceitual de entender a educação integral para além do assistencialismo. Guará (2009) justifica essa posição ressaltando que a “Educação Integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (GUARÁ, 2009, p. 67). Assim, Carvalho (2019) complementa que a educação integral se encontra atualmente como uma necessidade para a camada mais pobre da sociedade, uma solução para um problema social, como a violência e a pobreza. Guará (2009) ainda finaliza sobre isso, ao afirmar que “infelizmente, muitas vezes, a ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola” (GUARÁ, 2009, p. 69). Concluímos que a educação integral, desse modo, deve ir além do assistencialismo, buscando práticas de ressignificação do tempo escolar na ampliação da jornada educativa, ou seja, com função educativa.

Por outro lado, no discurso da professora coordenadora (C2), o problema maior se encontra no espaço físico da escola, uma questão mais específica, na dimensão micro e essencialmente prática:

A nossa escola é uma escola pequena, então o espaço que a gente tinha para fazer uma atividade fora da sala com brincadeira, e aí a gente sabe que tem o barulho, era do lado de fora das salas, então assim, quem estava no ensino regular trabalhando, muitas vezes, reclamava da educação integral por conta do barulho. Foram etapas assim, bem desafiadoras, porque muitos não enxergavam a importância da educação integral para a comunidade junto a essa dificuldade que tínhamos com o espaço, que a gente não tinha. Aí os documentos pedem né, para a gente sair da escola e a gente não tinha no bairro um lugar para sair com as crianças, assumisse essa responsabilidade, e ficasse tranquilamente realizando uma atividade fora da escola, então era bem complicada essa questão de lidar com o ensino regular e a educação integral simultaneamente (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

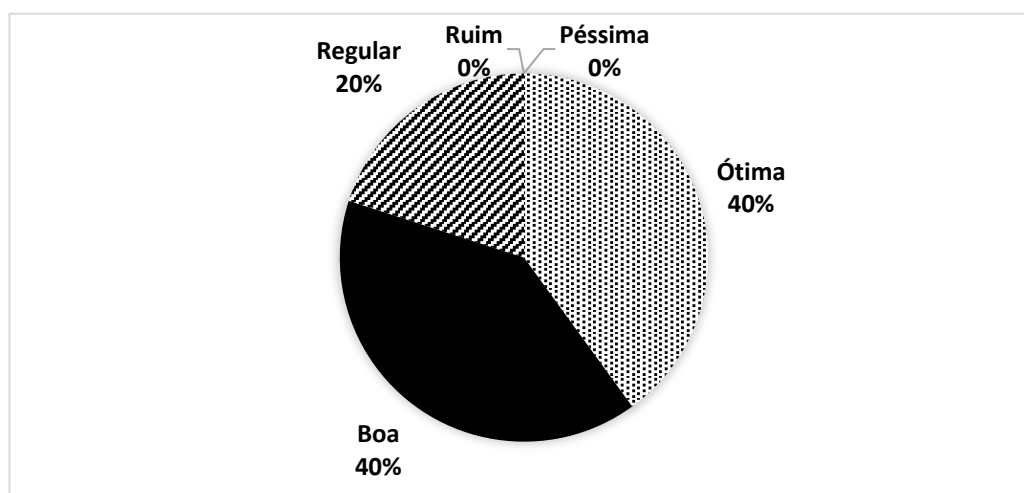
O relato exposto por C2 terá uma análise maior no próximo eixo, no que diz respeito aos problemas enfrentados pela gestão escolar, mas no que se refere a esse fato dentro da questão pedagógica, a fala de C2 ilustra com propriedade o tamanho do desafio enfrentado pela escola com o espaço físico pequeno e sem o auxílio de espaços na comunidade, além dos obstáculos em expor os alunos a uma possível situação de risco no contexto vulnerável de violência no qual a escola está situada. Aqui é importante fazermos uma conexão da comunidade com esse contexto. Foi questionado tanto nas entrevistas quanto nos questionários

sobre a participação da comunidade na educação integral na escola. Nas entrevistas, a equipe gestora relatou, de forma unânime, que a participação da comunidade vem apenas no sentido de cobrar uma vaga para que as crianças permaneçam mais tempo na escola, pois precisam trabalhar, conforme ilustrada na fala de C1:

Ela existe na medida em que a necessidade de colocar o filho, ou quando é direcionada ao aluno. Eu não vejo muitos pais com interesse, por exemplo, escolar, de estar aqui em reuniões, discutindo, participando, dando opinião, esse tipo de interesse não, eu vejo interesse quando é para buscar uma vaga pro filho, seja ela por necessidade ou para alguns, até a oportunidade (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Existe o interesse na educação integral, porém não na parte educativa, conforme exposto na fala de C1. Mais uma vez, o caráter assistencialista da educação integral é o único levado em consideração pela comunidade. Nos questionários, foi perguntado como os professores avaliariam a receptividade da comunidade para com a educação integral. Vejamos no gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Como você avalia a receptividade e participação dos estudantes e da comunidade com a educação integral na escola?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores, de modo geral, avaliam bem essa receptividade e a participação da comunidade e dos estudantes na educação integral na escola. É fato, conforme é possível notar nos dados obtidos na tabela 6, que o quantitativo de alunos e turmas era crescente na escola até a mudança política no governo ocasionada pelas eleições de 2018 para 2019, e que a demanda

para tal era muito boa. Com a mudança governamental, e consequentemente da política, houve uma diminuição drástica das turmas disponíveis. Porém, não houve redução na demanda, pois os pais continuaram procurando a escola para matricular seus filhos na educação integral. Esse fato pode levar os professores que responderam ao questionários a sentir uma boa receptividade por parte da comunidade devido a essa procura, mesmo com a descontinuidade na política.

Uma outra pergunta direcionada aos professores por intermédio do questionário é se a educação integral seria ou não importante na formação do aluno e, de modo unânime, responderam que sim, e muito. Complementando essa informação coletada junto aos professores, perguntamos nas entrevistas o que a equipe gestora considera o mais importante na educação integral para a formação dos estudantes. Embora C1 e C2 concordem em suas falas sobre a importância do caráter social da política, a fala de G1 vai além e evidencia outros parâmetros:

Eu acho principalmente na formação pessoal desses alunos, na formação de caráter, porque aqui eles vão estar vivenciando outros tipos de situação, então eu percebo que no final do ano, no final dos projetos, que a maioria dos alunos que eram tidos como problemáticos, eles conseguem mudar esse comportamento, nós conseguimos ter uma outra visão da forma deles de pensar, o comportamento mesmo deles, nós conseguimos observar essa mudança no final do projeto (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nesse ponto, vemos que, de algum modo, a educação integral ressignifica sim o aluno contemplado e vai além do simples assistencialismo. Gadotti (2009) corrobora essa ressignificação, quando diz sobre a qualidade sociocultural da educação como caminho de aprendizagem: “Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo” (GADOTTI, 2009, p. 52).

Por fim, nesse eixo analítico da gestão pedagógica, procuramos investigar como as mudanças na condução da política ao longo dos anos afetou o lado pedagógico da escola. Desse modo, procuramos investigar nas entrevistas e nos questionários como os profissionais da escola envolvidos com a educação integral sentiam as mudanças ocorridas ao longo do tempo na política, se essas mudanças afetam o seu trabalho, se são benéficas ou causam dificuldades e o que vem sendo feito para tentar superar tudo isso.

Inicialmente questionamos à equipe gestora a respeito de quais mudanças elas perceberam na educação integral ao longo dos anos, C1 e C2 responderam na mesma direção, porém C2 fez um relato mais completo da situação:

As mudanças que eu venho percebendo na educação integral são exatamente essas, é de tentar fazer com que a educação integral seja uma extensão do ensino regular. Porque de início era muito assim, acabou aqui a aula, agora eu vou entrar para a diversão, que era a educação integral, parecia que eram dois turnos e não um complementando o outro. Então pelo que eu venho percebendo através desses documentos que vêm surgindo a cada ano como orientação para a educação integral é que eles querem fazer com que a educação integral seja uma ampliação do ensino regular [...]. Agora uma mudança que eu acho negativa é a diminuição do número de turmas. O governo tem diminuído o número de turmas e eu acho isso preocupante, principalmente nesses lugares que têm essa vulnerabilidade grande, como é aqui na escola Teodorico Ribeiro de Assis, a educação integral é muito importante. Então vai diminuindo, essas crianças vão ficando na rua e a gente já sabe mais ou menos o fim disso tudo, então esse eu acho um ponto negativo dessas mudanças (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Lendo com atenção a fala de C2, é possível notar o quão rico é esse relato. Primeiro ela fala sobre as mudanças na política no sentido de tornar a educação integral uma extensão do ensino regular. Podemos aqui fazer uma comparação interessante entre o formato das atividades da educação integral em 2018 e em 2019 – quando ocorre a maior ruptura devido à troca de governo, para o Ensino fundamental I, que é o público exclusivo da escola estudada – através do documento orientador, que ilustrará com propriedade a fala de C2 pela tabela 11.

Tabela 11 – Comparação oferta de atividades da educação integral 2018/2019

DOCUMENTO ORIENTADOR 2018			DOCUMENTO ORIENTADOR 2019			
CH Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	CH- Oficinas	CH – Total semanal	CH Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	CH Educação Cidadania (Obrigatório)	CH - Oficinas	CH- Total semanal
5 a 10	5 a 15	20 a 30	10	2	8	20
Obs.: As escolas estaduais que aderirem à Política de Educação Básica Integral e Integrada em 2018 poderão optar pela Carga Horária de 15, 20 ou 30 módulos.			Obs.: As escolas de Educação Integral e Integrada adotarão um currículo que expande a carga horária mínima em 20 horas aulas semanais no contraturno.			

Fonte: Adaptado pelo autor do Documento Orientador (2018) e do Documento Orientador (2019).

Desse modo, percebemos que de um ano para o outro houve uma redução significativa da carga horária, passando de até trinta para no máximo vinte, além da maior obrigatoriedade

das atividades de acompanhamento pedagógico. Essa tabela ilustra a fala de C2 no que tange à diminuição da oferta da educação integral que afeta diretamente a escola estudada. Complementando o relato de C2, a gestora (G1) comenta sobre esse aumento das atividades obrigatórias na carga horária da educação integral:

Essas mudanças que ocorreram agora, a meu ver, não foram ideais. Porque além de tirar as oficinas que eram tidas como as mais prazerosas para os alunos, como o teatro, as artes, a dança, eles enxugaram pensando mais no desenvolvimento intelectual do aluno. Porém, nós também temos que ter o lado lúdico, que é o que realmente segura mais os alunos, que eles tem o prazer de permanecer na escola, porque afinal é o dia inteiro na escola, já tem as aulas do ensino regular, onde eles têm que ficar ali mesmo, e aprender português, matemática e agora as atividades integradoras estão direcionadas também pelos estudos orientados, pra cultura de artes e saberes, laboratório de matemática, então essas mudanças, o meu ver, não foram da maneira ideal. Deveria acontecer sim essa ajuda nas atividades integradoras mas também ter mais oficinas lúdicas (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Conseguimos concluir com esse outro relato que houve, através da mudança governamental, uma troca do perfil da educação integral em Minas Gerais. O foco agora passa a ser mais o reforço escolar, o qual acontece por meio do aumento das atividades de acompanhamento pedagógico em detrimento das oficinas que perderam carga horária com essa mudança. Os professores, no questionário aplicado, foram questionados também sobre essa situação, se perceberam ao longo dos anos alguma mudança na educação integral. Dos dez professores que responderam ao questionário, nove perceberam mudanças e alguns deles redigiram sobre elas. Começamos com P6:

Sim, tanto no grupo de alunos atendidos que era início do ensino fundamental (que é o certo) passando agora como maior prioridade para alunos do final de ensino fundamental... a meu ver errado, pois é no início que se tem a maior chance de assimilação e aprendizado (PROFESSOR P6, questionário respondido entre 8 e 13 de Março de 2020).

Nesse relato, o professor (P6) corrobora a reflexão estabelecida aqui, realçando em seus dizeres a importância da educação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando, segundo ele, existe uma maior chance de assimilação e aprendizado. Há ainda, dentre os professores o discurso sobre as mudanças governamentais e seu impacto direto na educação integral, de acordo com P10:

Sim. Relacionada à troca da gestão governamental, quando limita a participação de alunos na educação integral mediante o ano escolar, não

oferecendo a todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a mesma possibilidade de inserção na educação integral (PROFESSORA P10, questionário respondido entre 8 e 13 de Março de 2020).

Aparece aqui, mais uma vez, o impacto das mudanças governamentais na gestão de uma política pública educacional, que é marcada pela descontinuidade. Gadotti (2009) ressalta que “A educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe. Aproveitar o que está dando certo é sempre a melhor política” (GADOTTI, 2009, p. 71). Assim, se todo governo, a cada mudança, resolver reinventar a política, nós nunca conseguiremos desenvolver a política de forma que ela ressignifique a realidade de quem realmente importa: os alunos. Mainardes (2006), em seu estudo sobre o ciclo de políticas com base em Ball e Bowe (1992), realça que tal abordagem admite que os professores e demais profissionais acabam exercendo um papel ativo no processo de “interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” e, desse modo, suas crenças acabam influenciando o processo de implementação das políticas. Ball e Bowe (1992, p. 22) complementam essa ideia:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.

No tocante às mudanças governamentais e seus impactos na política de educação integral, foi perguntado nos questionários para os professores se existem e como essas mudanças de governo, caso existam, afetam o andamento prático das atividades de educação integral. Dos dez profissionais que responderam ao questionário, todos eles, embora com ressalvas, concordam que essas mudanças existem e afetam o andamento da política. Algumas falas são emblemáticas e retratam a realidade tal como ela é. O primeiro relato a se reproduzir vem da professora (P1):

Sim, porque atualmente o governo quer investir no ensino médio deixando os menores de fora do programa. Enquanto a maior preocupação é com essa idade onde as crianças são mais vulneráveis. Crianças pequenas são usadas para o tráfico de drogas, além de outras coisas que também levam aos pais preocupação. São áreas de risco, as crianças não têm lugar para brincar e nem realizar atividades diferenciadas. Onde a educação integral é tão importante.

Visto que na escola a criança realiza atividades integradoras. Aprendem artes de modo geral, como: dança, teatro, pintura (PROFESSORA P1, questionário respondido entre 8 e 13 de Março de 2020).

A professora resgata um ponto importante da reflexão construída ao longo deste trabalho, e que permeia as falas não só dos professores, mas também da equipe gestora nas entrevistas, o qual é levado em consideração por muitos autores citados até aqui: a situação de crianças vulneráveis em um contexto de alto risco. Cavaliere (2007) destaca a relevância de um aumento da permanência diária do aluno na escola, de forma a diminuir as diferenças existentes entre os sistemas educacionais, aqui considerados os prestigiados e os des prestigiados, os quais atendem a alunos com forte capital cultural e os desprovidos deste, respectivamente. Desse modo, a educação integral é parte importante desse avanço, por isso, quando ela é retirada da população mais carente, amplia-se essa diferença. Mais de um professor relatou o mesmo problema. O professor (P6) complementa que “O atual governador do Estado direcionou mais a alunos já com idade avançada, sendo assim, diminuíram a possibilidade da escola atender ao público alvo dela que seria crianças de 1º ao 5º ano... Sem falar da falta de interesse do governador com a educação”. O professor (P7), por sua vez, ressalta que “a redução de escolas com Tempo Integral, mais a redução de turmas e carga horária, afetou diretamente bairros onde existe um certo índice de vulnerabilidade, deixando mais crianças na rua”.

O discurso dos professores, nesse quesito, parece afinado com a realidade e o contexto vivenciados pelos alunos na escola estudada e também faz coro com os autores trazidos até aqui para o diálogo. Desse modo, Ferreira, Barroso e Menezes (2018) reforçam a existência de propostas na área da educação integral e em tempo integral que não valorizam a escola pública como veículo primário do desenvolvimento da política, sendo ela a “portadora da construção de conhecimentos e saberes constituídos ao longo dos tempos na sociedade” (p. 147). Ao contrário, tais propostas apenas proporcionam ainda mais desigualdade social e também a diminuem a qualidade educacional, indo diretamente ao encontro do que realçamos com os dizeres dos professores.

Com a desconstrução da educação integral e a mudança de foco das políticas educacionais no governo Romeu Zema (2019-) sendo delineada através do diálogo entre as entrevistas, questionários e literatura, é claro supor que tal quadro apresenta muitos impactos práticos à aplicação da política para os alunos na escola. Assim, foi questionado nas entrevistas com a equipe gestora como as mudanças governamentais e as mudanças na política afetam a escola e a atuação profissional de cada um. O discurso mais abrangente para analisarmos parte da coordenadora pedagógica (C1):

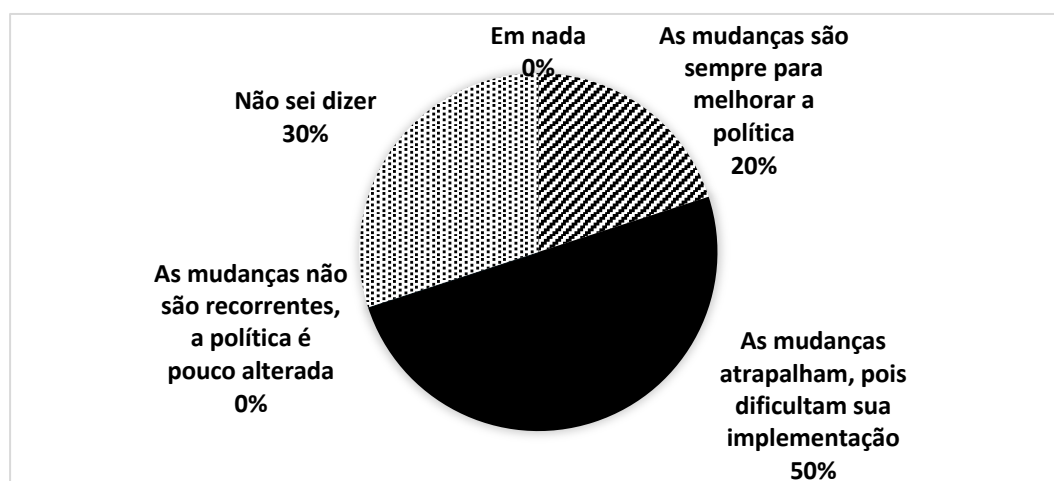
Com certeza. Porque nem todos têm a mesma visão com relação à necessidade da educação integral na escola. Igual pelo que eu tenho acompanhado, posso estar equivocada, é que a educação integral vai ser retirada aos poucos dos anos iniciais e sendo repassada para os anos finais e para o 6º em diante também. Só que o que acontece também, esses meninos têm autonomia de não ficarem, ou então irem para bagunçar mesmo, para atrapalhar o trabalho. É claro, que eu entendo que tem um ou outro que queira, não é muito diferente dos anos iniciais, mas os anos iniciais por eles serem menores, não terem essa autonomia, eles vêm e acabam gostando, porque de acordo com o que professor vem desenvolvendo de trabalho, acaba ficando interessante também ficar na escola. Sem contar também que tem a alimentação, uma alimentação muito saudável e saborosa, eles estão em contato com os irmãos que estudam no contraturno, eles gostam de rever os professores, então assim, nesse sentido, eu acho legal, mas no sentido de retirar do 1º ao 5º ano para atender os anos finais, eu não acho muito legal não, o ideal seria ter para todo mundo, afinal também é necessária essa formação técnica, se ela for levada a sério. Então essa mudança de governo eu acho que atrapalha, porque dificilmente um da continuidade no trabalho do outro e todo mundo quer repensar algo novo e não quer conservar o que está dando certo (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Mais uma vez, em outro discurso, presenciamos a descontinuidade da política afetando diretamente a realidade, não só da escola estudada, mas também da rede, devido a outra mudança na formulação e no foco da política. A gestora (G1) reforça que a mudança, também no campo pedagógico, afeta e causa resistência nos alunos:

[...] porque como nós estamos no início, os alunos ficam um pouco resistentes, eles falam assim: “a vou ter de novo matemática e português?”. Então assim, fica um pouco difícil nesse início, mas eu creio que eles vão acostumar, vão se adaptar, mas no início eles estão sendo um pouco resistentes (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

A constante modificação da política com o intuito de ampliar o acompanhamento pedagógico, conforme mostramos anteriormente na tabela 10, também gera resistência nos estudantes, principalmente na faixa etária da escola (Ensino Fundamental I) com alunos de 6 a 10 anos, pois acaba estendendo a prática já comum de sala de aula, desestimulando a criança pela repetição e falta de outros métodos inovadores. Os professores também foram questionados quanto a isso. Vejamos no gráfico 8, que apresenta o resultado obtido com esse questionamento.

Gráfico 8 – Como as mudanças na organização na política de educação integral afetam o desenvolvimento da política na escola?

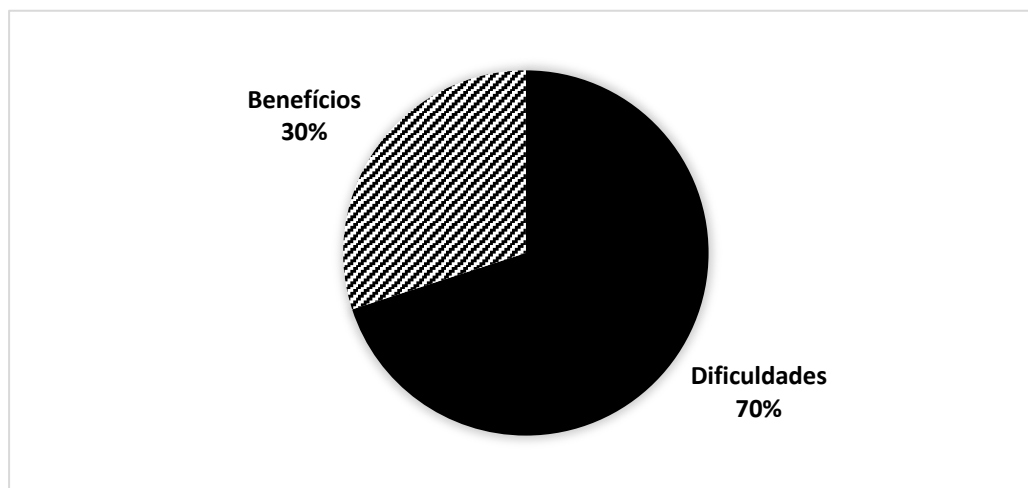


Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 8 revela que metade dos professores que responderam ao questionário concordam que as mudanças na política afetam sim sua implementação na escola, enquanto 30% não souberam responder ou preferiram não opinar sobre o assunto. Por fim, 20% dos professores também afirmam que as mudanças ocorrem, porém acreditam que elas acontecem sempre para aprimorar a política, independentemente de qual mudança ocorra. No tocante a essa questão, foi perguntado aos professores a forma como essas mudanças se materializam no desenvolvimento de suas aulas, e obtivemos que 70% dos professores concordaram que as mudanças políticas afetam na prática suas aulas. O professor (P2) ilustra com propriedade a questão, destacando que “A instabilidade não permite que seja traçada uma formação para os professores, por exemplo, ou que haja estabilidade na construção de um projeto de letramento sólido”, e a professora (P8) complementa que “Cada ano o governo muda alguma coisa onde gera cortes de turmas, a verba para merenda demora a ser recebida, diferentes macrocampos não havendo continuidade do ano anterior”.

Com esses relatos fica evidente a existência de várias interferências na condução da política na escola, comprovada por meio do cruzamento dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários. Mas é preciso saber dos profissionais pesquisados se essas mudanças todas geraram, na prática, benefícios ou dificuldades de modo amplo na construção das atividades da educação integral na escola. O gráfico 9 revela a posição dos professores sobre essa questão.

Gráfico 9 – De modo geral, tais mudanças trouxeram benefícios ou dificuldades?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cruzando os dados do Gráfico 9 com os dados anteriores sobre as mudanças práticas nas aulas devido às mudanças governamentais, temos a mesma proporção de resposta no questionário (70%), o que nos permite afirmar que, para a maioria dos professores, as mudanças na organização da política acontecem e causam dificuldades na construção de suas aulas. Complementando as respostas dos professores ao questionário, o relato da coordenadora pedagógica (C1) mostra a visão da equipe gestora sobre o tema. Sua fala, bem lúcida, nos dá um panorama geral sobre as dificuldades:

Eu acredito que os dois, benefícios e dificuldades, que como qualquer outra coisa, tem os prós e os contras. Só que, infelizmente, aí eu vou falar no sentido do administrativo eu acho que os contras têm sido maiores que os prós. Porque está se exigindo do 1º ao 5º formação específica, eu não acho necessário, o sujeito fez pedagogia está habilitado para lidar com aquelas crianças. Eu vejo necessidade de formação específica é na Educação Física, porque você pode dar uma atividade de forma equivocada e atrofiar um músculo, ou sei lá, deixar o menino machucar e não saber como conduzir aquele socorro, mas algumas atividades eu não acho necessário uma habilidade específica, por exemplo para trabalhar em matemática, do 1º ao 5º, todos os pedagogos, professores com formação de 1º ao 5º, se eles realmente tiverem interesse, ele consegue desenvolver coisas que é até desconhecida para nós e que pode dar muito certo. Nesse aspecto eu acho que está sendo ruim. Sem contar o número de professores que nós perdemos né, a possibilidade de ter um coordenador, até para trocar ideia, de repente ideias que poderiam ser atreladas ao ensino regular e vice-versa, acompanhar mais de perto essas atividades do ensino integral. Com relação às atividades propostas, elas me parecem muito boas, não são tão distantes do que aconteciam, mas elas são mais organizadas, mais direcionadas, vamos dizer assim (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Quando buscamos no referencial teórico uma luz sobre essa questão, nos deparamos com o pensamento de Oliveira (2014) sobre o que seria a contribuição ampla da educação integral no contexto escolar, a qual viria a “contribuir com a formação dos sujeitos históricos nas diversas dimensões da vida individual e em sociedade. Por isso, esse tipo de educação deve possibilitar condições adequadas para o acesso à aprendizagem crítica do conhecimento” (OLIVEIRA, 2014, p. 76). Portanto, essa condição exigiria, basicamente, alinhado aos relatos acima colocados, que a escola possua “as condições materiais necessárias, que os professores tenham a formação adequada e as condições apropriadas para a mediação intencional do conhecimento no interior das escolas” (OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Através dessa proposição, investigamos junto à equipe gestora o que poderia ser feito, com base em todos esses fatores elencados até aqui, para solucionar os obstáculos encontrados no campo pedagógico. O discurso da coordenadora pedagógica (C1) retoma um argumento importante:

Eu acho que a primeira coisa é a coordenação, ter a coordenação para poder ter uma troca de ideias, um diálogo maior, voltado para a educação integral, porque como na escola a gente não tem vice-diretor, não tem acompanhamento da supervisão no turno da tarde, fica um pouco solto, vamos dizer assim entre aspas, porque cada profissional sabe da sua responsabilidade e graças a Deus aqui, a maioria cumpre, se não todos. Eu acho que primeiro a gente teria que ter essa possibilidade, sentar para discutir a possibilidade do planejamento junto, porque às vezes quem está mais tempo na escola conhece melhor o menino e procurar desenvolver o protagonismo do aluno dentro da escola para a gente também ter essa ideia de como conduzir a coisa (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

De acordo com os últimos documentos orientadores das atividades de educação integral para o Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais de 2018 e 2019, só é permitido o acesso a um coordenador específico a escola que tenha, pelo menos, quatro turmas de educação integral. Quando isso não ocorre, a coordenadora pedagógica da escola acumula a função. No caso da escola estudada, esse quadro beira o caos pedagógico, tendo em vista que a coordenadora pedagógica da escola, no contraturno, trabalha como professora, impossibilitando-a de acompanhar a educação integral como deveria. Enquanto C1 credita a melhoria a uma questão de coordenação das atividades, a gestora (G1) acredita que a melhoria começa pelos professores:

Eu acho que o professor tem que procurar trabalhar de forma lúdica e não reproduzir o que está sendo feito no ensino regular. Através mesmo de produção de texto e leitura, através da matemática, procurar trabalhar de forma

lúdica, a nossa sala também está inserida no laboratório de informática e ali tem inúmeras atividades lúdicas que eles podem estar trabalhando. No início do processo de designação [contratação temporária de professores na rede estadual] nós fizemos essa proposta para eles e pedimos para que o professor tenha esse perfil, porque tem que se tornar prazeroso e a chave do sucesso está aí, depende do professor tornar essa dificuldade em algo mais lúdico e prazerosa para os nossos alunos (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nesse caso, a solução para G1 vem do como o professor conduz as aulas na educação integral. Mas, como o professor conseguirá diferenciar suas aulas se é preciso seguir à risca as orientações dos documentos orientadores da educação integral? Ao tomarmos o Documento Orientador (2019) para essa análise, ele afirma que o profissional deve possuir:

[...] perfil e compreensão da Política de Educação Básica Integral e Integrada, bem como metodologias e atividades diferenciadas irão desenvolver um trabalho com resultados significativos na Educação Integral e Integrada. Para atuar na Educação Integral e Integrada os profissionais devem ser receptivos, dinâmicos, abertos para o desenvolvimento de relações interpessoais e profissionais que favoreçam o trabalho coletivo com toda a equipe da escola, terem facilidade para produzir textos e elaborar relatórios, serem criativos e que tenham disponibilidade para conhecer a comunidade na qual atuarão (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2019, p. 28).

Porém, para tanto, o processo de contratação desses profissionais deve acompanhar esse interesse, e ter as ferramentas adequadas para selecionar de acordo com o perfil desejado. Observando o que contém no mesmo documento sobre essa seleção temos que, ao se candidatar para o cargo, o professor deve apresentar um Plano de Trabalho, como citamos anteriormente e de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 – Plano de Trabalho

PLANO DE TRABALHO
NOME COMPLETO: MUNICÍPIO:
CAMPO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ATIVIDADES: CONTEÚDOS QUE INTEGRAM COM O CURRÍCULO BÁSICO: INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA (S) ATIVIDADE (S): JUSTIFICATIVA: O QUE SE ESPERA ALCANÇAR COM OS ESTUDANTES: METODOLOGIAS QUE SERÃO UTILIZADAS: PREVISÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADES E CRONOGRAMA (CITAR NO MÍNIMO TRÊS):

Fonte: Adaptado pelo autor do Documento Orientador (2019).

A questão que parece fundamental aqui é: esse Plano de Trabalho é o suficiente, quando preenchido, para selecionar o perfil estabelecido pelo documento orientador? Com o relato de G1, observamos uma desconexão entre a excelência do trabalho docente e o seguir as orientações dos documentos orientadores da educação integral, o que pode sim ocasionar a contratação de professores sem necessariamente possuir o perfil adequado para exercer as atividades da educação integral.

Por fim, a professora coordenadora (C2) analisa que uma solução seria o acesso à formação continuada pelos professores:

Eu acho que é a formação continuada. O governo deve oferecer cursos para atualizar cada vez mais os profissionais da educação, principalmente em assunto novo e a educação integral é um assunto novo, por mais que já tenham alguns anos, que ela esteja sendo implementada, e com algumas escolas desde o início, eu acho que é novo para todo mundo. Quando você procura informação sobre esse tema você sempre ouve falando: “Ah é um tema novo e tal”, eu acho que assim, ninguém conseguiu definir ao certo como que é a fórmula que se deve trabalhar, então a cada ano surge novos pontos jogados pelo governo e que fica no ar, aí cada escola entende de uma maneira, cada escola realiza de uma forma e aí vai virando essa bola de neve. Você trabalha em lugar é de um jeito, você trabalha em outro lugar é de outro, então eu acho que deveria ter mais formação continuada para o professor, mais orientação para os gestores e a sensação que eu tenho, e não trabalhei só na escola Teodorico Ribeiro de Assis com educação integral, trabalhei em outra escola também, é que cada um pega o documento lê, entende e vê a melhor forma de trabalhar. Eu acho que não deve ser assim, deve ser assim: a nossa proposta é essa, a forma de trabalhar é essa e desenvolva de acordo com a sua escola, então informação é o que a gente precisa para poder melhorar essas dificuldades que a gente tem observado (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Em relação à formação continuada, citada por C2, e sua importância no desenvolvimento pedagógico das atividades, ela deve vir alinhada e “socialmente referenciada numa concepção inclusiva, que ajude a minimizar as desigualdades sociais que marcam não só a sociedade brasileira, mas o sistema educacional” (FERREIRA; BARROSO; MENEZES, 2018, p. 365). Contudo, o que temos assistido desde o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 é o aprofundamento do processo de “mercantilização da escola pública e a disputa pelo fundo público associado a um posicionamento político, socioeconômico e cultural que privilegia a racionalidade do capital em detrimento da defesa e manutenção de direitos sociais” (FERREIRA; BARROSO; MENEZES, 2018, p. 369). Portanto, na nova (velha) gestão liberal, os programas de formação continuada do Ministério da Educação (MEC) vêm sendo desestimulados, havendo uma substituição do “princípio constitucional da educação como

direito extensivo a todos, pela noção de direito de aprendizagem” (FERREIRA; BARROSO; MENEZES, 2018, p. 369), o qual vem sendo colocado na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicando, então, o anseio bem observado por C2 em seu relato sobre a necessidade da formação continuada como ponto de melhoria sobre as mudanças e dificuldades na condução da política de educação integral.

Essa questão vai ao encontro de um estudo similar desenvolvido por Fernandes Filho (2017) que, dentre as análises feitas, cita a importância da capacitação profissional para um melhor desenvolvimento das atividades, e de acordo com as coletas realizadas em seu estudo, existe também a necessidade, pelos profissionais entrevistados, de uma melhoria nesse quesito. Sendo assim, é importante “destacar que os problemas apresentados na implementação do Projeto de Educação Integral na Escola Estadual Pedro Bandeira, passa pela dificuldade de capacitar os seus profissionais” (FERNANDES FILHO, 2017, p. 113), o que gera automaticamente “demandas que interferem diretamente na condução das oficinas e na dinâmica do projeto em si” (FERNANDES FILHO, 2017, p. 113).

Finalizando essa seção de análise, cabe reafirmar que, para um melhor desenvolvimento pedagógico de uma política, ela não deve ser pensada para gerar resultados a curto prazo:

Como as políticas educacionais consequentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e política (NUNES, 2009, p. 9).

É possível concluir nesta seção que a área pedagógica é afetada pela descontinuidade da política de educação integral, tendo em vista que cada governo tem seu projeto político e seu plano para a educação. Conforme as mudanças acontecem, os programas, as políticas e as iniciativas podem ser alteradas de tempos em tempos, o que gera desconforto entre os profissionais que fazem a política acontecer nas escolas. Não existe um projeto a longo prazo, uma formação continuada constante dos profissionais, levando, assim, a política a um sistemático processo de improvisação e reinvenção das práticas de acordo com as novas demandas.

De acordo com Mainardes (2006), é possível compreender, pelo contexto dos resultados e efeitos, que a formulação da política tem seus impactos no campo geral e também no específico.

As políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p. 54).

Portanto, os problemas encontrados no campo pedagógico, analisados nesta seção, demonstram que a formulação dos currículos e dos documentos que são afetados também pelas trocas de governo, aliados a um processo não ideal de professores, nada mais são do que efeitos, gerais ou específicos, da política de educação integral.

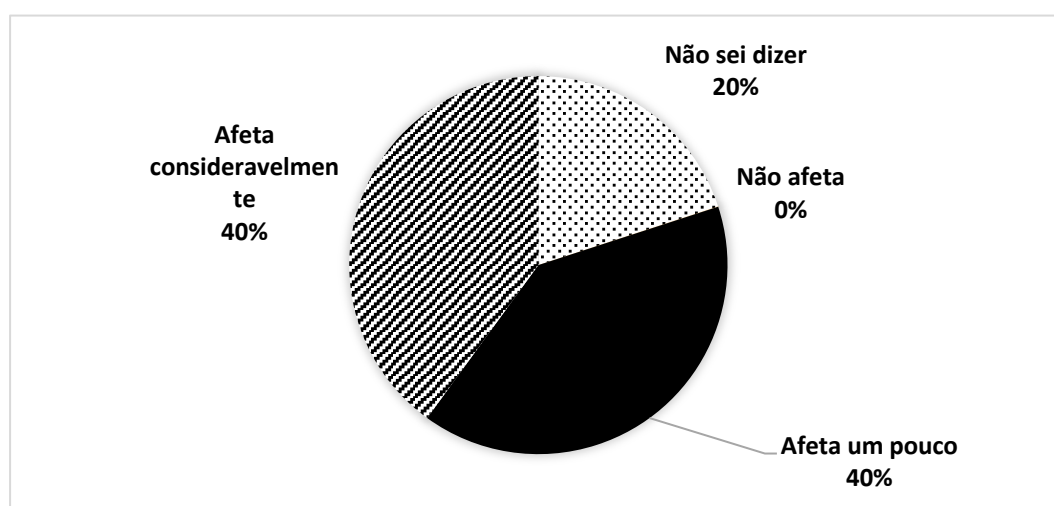
Na seção seguinte, analisaremos os desafios encontrados pela gestão escolar na condução da política de educação integral, para além da área pedagógica, e como é preciso se reinventar nesse contexto traçado até aqui para construir uma educação integral de qualidade e proporcionar aos alunos, imersos em um contexto de vulnerabilidade elevada, melhores oportunidades.

3.7 OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste último eixo de análise, procuraremos refletir sobre as principais dificuldades enfrentadas pela gestão escolar na condução da política de educação integral. Para tanto, questionamos nas entrevistas e nos questionários situações importantes, como o posicionamento e as ações da gestão escolar perante as limitações de recursos repassados pelos governos federal e estadual, que a cada ano diminuem; a falta de perfil pedagógico de professores contratados; a falta de espaço físico dentro e fora da escola; as dificuldades com as descontinuidades políticas; e a relação com as parcerias.

Inicialmente é pertinente analisarmos a situação dos repasses de recurso por parte dos governos federal e estadual para o custeio das atividades da educação integral e da escola como um todo, uma vez que essa questão implica até mesmo na reflexão sobre outras pautas, como o espaço físico e as parcerias. Os professores ao serem questionados sobre como a diminuição do repasse dos recursos afeta a condução da política na escola, responderam conforme os dados organizados no gráfico 10.

Gráfico 10 – Quanto aos recursos financeiros repassados pelo governo à escola, com as reformulações, eles sofrem alterações. Isso afeta a condução do programa de educação integral?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme é possível observar, 80% dos professores concordam que de alguma maneira essa alteração no repasse de recursos afeta em maior ou menor grau a condução da política, embora 40% considere que afeta consideravelmente e outros 40% dizem que afeta um pouco. Os outros 20% dos professores não sabem dizer, enquanto ninguém acha que essa questão passa despercebida. Se cruzarmos esses dados com os da tabela 2 e da tabela 7, que mostram a diminuição progressiva dos recursos repassados à educação integral pelos governos federal e estadual, faz todo o sentido o quanto essa questão afeta a condução da política na escola.

Na continuação do relato de quem é afetado pelos recursos escassos, temos as entrevistas da equipe gestora sobre esse assunto. Na fala da professora coordenadora (C2), por exemplo, vários aspectos afetados por esse tema são abordados. Segundo ela:

Afeta demais porque a criança fica na escola o dia todo aí ela precisa escovar os dentes, almoçar, ela precisa fazer um lanche, se a nossa proposta são as

atividades lúdicas, a gente precisa desenvolver jogos, desenvolver atividades que requerem um material diferente, então isso atinge diretamente no desenvolvimento da educação integral. Porque, se você não tem recurso como que você faz? E a nossa escola, volto a dizer aqui, com a excelente gestão que tem, a diretora está sempre desenvolvendo atividades, festas, para arrecadar recursos, para a gente poder trabalhar com essas crianças, mas a gente trabalha sempre ali na linha, com o orçamento ali na linha, às vezes, com muitas doações. Porque esse corte financeiro ele atrapalha muito na estruturação do nosso trabalho mediante a nossa proposta da criança ficar o dia todo na escola e ser um trabalho com atividades diferenciadas (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Não há possibilidades de dissociar um menor investimento de recursos para a política e para a escola e uma mudança na execução e na prática dessa política. Um questionamento importante surge nesse ponto: porque, então, diminuir o investimento na política? Mainardes (2006), em sua análise acerca do ciclo de política de Ball e Bowe (1992), destaca que existe o contexto de estratégia política e “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Ou seja, existe uma agenda de prioridades de cada governante, segundo sua ideologia, o que nesse caso, afeta o repasse para programas sociais e educacionais. A gestora (G1) complementa e ilustra o argumento de C2 quando questionada sobre a oferta de turmas no decorrer dos anos ser inversamente proporcional à demanda da procura:

Nós atendíamos a todos os anos, do 1º ao 5º ano, e ficava na decisão da escola colocar o menino ou não. No começo nós tínhamos todas as turmas lotadas, mas não tínhamos mais vagas para atender e a partir desse momento foi só diminuindo, depois foram três turmas, duas turmas e esse ano uma turma só. E o meu medo é que no ano que vem, nós não tenhamos turma nenhuma da educação integral [...] a procura é imensa, os pais todos os dias vêm à escola e falam da necessidade, pois precisam trabalhar, não podem deixar os filhos sozinhos em casa devido à violência do bairro, até mesmo a desavenças entre familiares, então assim eu fico muito triste mesmo de não poder atendê-los (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Esse quadro demonstra que a política não está chegando a quem de fato precisa. Em suas conclusões sobre o ciclo de política, Mainardes (2006) nos permite refletir sobre essa situação ao colocar que as relações de poder são importantes para entender como a política funciona, tanto no contexto macro quanto no micro. No campo micropolítico, as ações do governo podem ser observadas de diversas formas, como pelos conflitos estabelecidos com os atores da prática, pelas influências, interesses, estilo das negociações durante as tomadas de

decisão e, até mesmo, nas restrições impostas, as quais, como observamos na fala da equipe gestora, acontecem na prática.

Essas restrições, citadas acima, não estão apenas na esfera de repasse de recursos, embora muitas delas sejam consequência disso. Na implementação da política, a escola sofre de diversas maneiras e, nas entrevistas e questionários aplicados, indagamos aos profissionais da escola sobre as restrições mais práticas, como a que envolve a dificuldade em contratar, por intermédio da designação (processo de contratação temporária de profissionais da educação no estado de Minas Gerais) profissionais alinhados com a perspectiva da educação integral, o que, muitas vezes, resulta em falta do perfil pedagógico para atuar na iniciativa. No tocante a essa questão, a equipe gestora, através da fala de G1, relata a dificuldade em lidar com as situações criadas por profissionais sem o perfil desejado. Segundo ela:

É muito difícil. Primeiro nós realizamos a ata. Nós já tivemos aqui a um ponto, que a professora nós reunimos com ela, realizamos diversas atas e ela não conseguia se adequar e achava que tinha que reproduzir, na educação integral, a mesma coisa do ensino regular. Os alunos sentados ali por quatro horas, no mesmo formato, as crianças não aguentam, nem nós aguentamos ficar muito tempo em um lugar sentado, então assim, nós tivemos que obrigá-la a pedir dispensa do cargo, porque se a escola dispensasse, ela ficaria punida por um período maior de cinco anos, e ela pedindo essa dispensa, ela ficaria punida por um período de noventa dias. Como ela não estava atendendo, com tudo registrado em ata, nós tivemos que convidá-la a se retirar da escola. [...] Porque no ato da designação nós colocamos toda a proposta, a finalidade do projeto, o que a escola almeja, o que a escola procura e todos falam que atendem a todas as qualificações exigidas. E no decorrer do ano nós percebemos que não é nada daquilo, nós já tivemos diversos problemas em relação aos professores, porque no ato da designação falam que vão cumprir e no decorrer do ano nada disso acontece (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

O relato de G1 ilustra bem a dificuldade em lidar com o profissional sem perfil e vai além, ao deixar evidente uma certa impotência da gestão, em um primeiro momento, para direcionar o profissional para o caminho que a gestão percorre. A Ata citada por G1 é a ferramenta utilizada nas escolas para o registro de todas as ocorrências, de todas as naturezas. Cabe ressaltar também que, mais uma vez, aparece no relato de um entrevistado a fragilidade do processo de contratação (designação), não sendo possível, no processo seletivo, verificar se o profissional está ou não apto para seguir a proposta da escola.

Ao consultar os documentos orientadores da educação integral, observamos também que existe a possibilidade de um professor de uma determinada área de conhecimento lecionar em uma oficina fora da sua formação, o que também gera dificuldades e limitações no processo

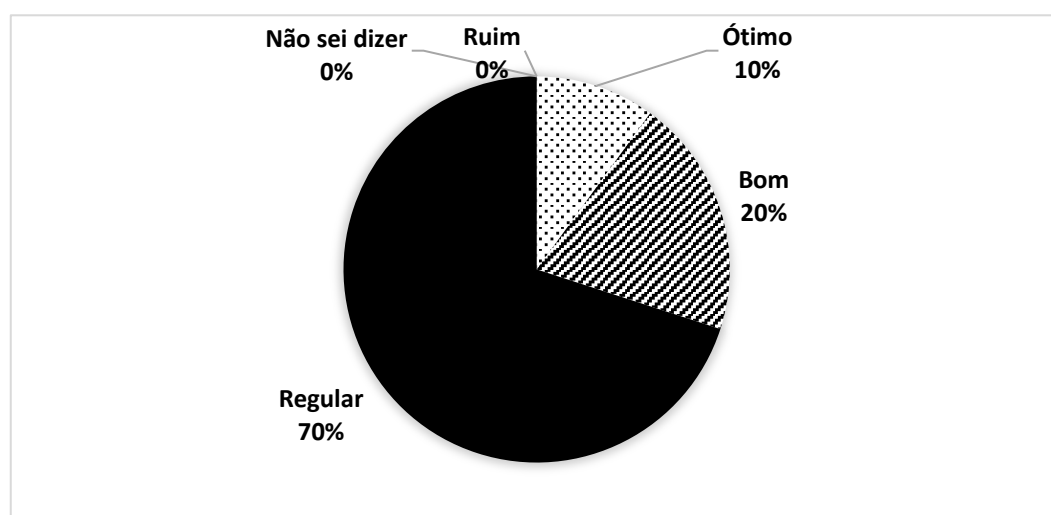
de ensino-aprendizagem. Ao questionarmos a coordenadora pedagógica (C1) sobre isso, ela deixou claro o quanto é prejudicial esse procedimento. Conforme ela:

[...] eu acho que sim. Igual eu falei, não teria como eu como pedagoga dar uma aula de Educação Física sabendo os riscos que eu corro e que expõe a criança. Mas na maioria dos macrocampos eu acho que não. Porque por exemplo, eu acho que qualquer professor com formação em pedagogia conseguiria desenvolver a maioria dos conteúdos ali dos macrocampos, a não ser um ou outro que é mais específico da área mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

A coordenadora pedagógica (C1) se mostra lúcida quanto a essa dificuldade e perigo de um professor fora de sua área de formação lecionar uma oficina diferente da que ele domina, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças e prejudicando também a gestão pedagógica.

Aliada a essa dificuldade de se encontrar o professor com o perfil pedagógico remotamente adequado para seguir as diretrizes da educação integral, existe as restrições dos espaços físicos não só na escola, mas também na comunidade, que não tem espaços para promoção de esporte, lazer e cultura diversa. Mais à frente nas análises, discutiremos com mais detalhes sobre esse assunto. No gráfico 11, organizamos os dados obtidos junto aos professores quando questionados sobre o espaço físico escolar e não escolar.

Gráfico 11 – Como você avalia o espaço físico na escola e na comunidade para as atividades da educação integral



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos professores (70%) concorda que os espaços não são os melhores, avaliando-os como regular, enquanto 20% consideram como bom e outros 10% como ótimo. Cruzando esses dados dos professores com a fala da equipe gestora, principalmente da gestora (G1), que tem amplo conhecimento da realidade da instituição e da comunidade, é possível perceber uma contradição. Segundo G1:

Aqui na escola, como eu já disse, nós não temos esse espaço físico adequado e na nossa comunidade muito menos. Nós não temos aqui uma praça, não temos um clube, não temos nada disso. No início nós havíamos pensado em levar os nossos alunos, cheguei a conversar com o diretor da escola de samba da Juventude Imperial, porque tem uma quadra da escola de samba, um espaço ocioso, porém nós percebemos que os nossos alunos estariam correndo riscos por lá também, pois há diversos carros alegóricos enferrujados e nós não poderíamos assegurar as crianças lá dentro. Então assim, na comunidade muito menos nós teríamos esse espaço físico (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Podemos observar que a fala de G1 destoa da conclusão dos professores sobre o espaço, contudo, é reforçada, com alto teor de detalhes, pela coordenadora pedagógica (C1). Conforme ela:

Então a gente, há uns anos atrás, isso antes da educação integral, a gente tinha a sede social ali do posto de saúde, só que aí devido a necessidade de ampliar o posto, de fazer outros espaços para a saúde, nós não temos mais esse acesso, até porque diminuiu esse espaço. Aí nós teríamos de repente o salão da igreja, mas por conta do estado ser laico, e dessa mistura de religiões dentro da escola, às vezes a pessoa não entende que estaríamos utilizando apenas o espaço, e acaba misturando, as famílias acabam misturando as coisas, acha que está ali e em um caso de uma pessoa cristã que não pode frequentar aquele espaço, acaba impedindo a utilização. Eu também não sei dizer, como seria isso da Igreja Católica para escola, se ela disponibilizaria esse espaço com tranquilidade. Aí depois nós temos uma quadra de escola de samba, mas que também está interditada, não se pode fazer uso constante dela, e fora isso eu desconheço, porque os outros espaços que nós temos fica distante e não teríamos como levar os meninos (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nitidamente o espaço físico é um fator limitante para a prática das atividades da educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Para enriquecer a reflexão e servir como ponte para as análises sobre os impactos mais práticos da descontinuidade da política de educação integral na gestão escolar, Gadotti (2009) cita alguns pontos importantes para uma exitosa experiência educacional, em uma visão bem ampla de possibilidades, que é fundamental para criar uma atmosfera

comparativa entre o que pode ser feito e o que de fato tem sido feito na experiência estudada aqui. Conforme o pesquisador:

Alguns pontos me parecem essenciais para o êxito dessas novas experiências educacionais: o reconhecimento de que nos educamos ao longo de toda a vida e não só no período em que estamos frequentando a escola; a relação entre escola e sociedade deve ser intencional, portanto, baseada em planos bem elaborados; os currículos escolares devem passar por uma profunda reforma para que incluam a informalidade da cidade e da cidadania; essas novas experiências não podem prescindir da escola, elas não devem limitar-se a atividades culturais nas ruas e vilas. Sem esquecer que os sistemas de ensino devem dar conta do problema da precariedade dos edifícios escolares, da falta de condições de trabalho em inúmeras escolas deste país e da recuperação da dignidade do magistério (GADOTTI, 2009, p. 111).

Esses pontos elencados criam uma situação ideal, para não dizer utópica, dentro da realidade que estamos analisando neste estudo. Por isso, ao questionarmos a equipe gestora sobre os desafios que têm sido encontrados na condução da política na escola, foram relatados diversos problemas, os quais em algum momento perpassam pelo campo macro da política de educação integral. Na fala de G1, por exemplo, é possível perceber uma situação caótica da política, ao ser questionada sobre as principais dificuldades que a gestão escolar vem encontrando. Conforme a análise dela:

São as imposições. Porque tudo é imposto na escola, então assim, cabe ao gestor acatar o que vem imposto ali, eu acho que se tivesse uma reunião ali, chegasse a um consenso, perguntasse realmente qual é a realidade das escolas, o que as escolas precisam para o sucesso desse projeto e isso não é passado, já vem imposto. Muitos pais procuram a escola o ano inteiro precisando da educação integral e nós estamos percebendo que está só diminuindo. Esse ano, nós temos somente uma turma de quarto ano. Então assim, a cada ano, diminui mais. E a proposta que a meu ver, que seria a ideal, era atender a todas as turmas, porque todas as crianças precisam estar inseridas na escola (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nesse ponto é que a realidade micro da aplicação da política esbarra na formulação macro da política e na forma como ela é proposta. As imposições das quais G1 se refere vêm de um modelo de política pública que Conde (2013) explica como modelo *top/down*, pautado em uma agenda que deriva basicamente da força do poder constituído, e todas as suas ações são impostas de cima para baixo (do macro para o micro) sem possibilidades de ressignificações. Para que esse modelo seja formulado, é necessário que exista uma transformação do problema (nesse caso, a ampliação da vivência escolar do aluno) em uma busca por alternativas de solução (nesse caso, a adoção da educação integral) para que sejam aplicadas estratégias viáveis. Para

tanto é necessário envolver nesse processo “[...] elementos como estudos técnicos, conflitos, previsão, coordenação, construção de coalizões, propaganda, negociação e jogos políticos” (CONDE, 2013, p. 87).

Portanto, uma política já formulada, mas ainda a ser implementada é o momento do teste de verdade, da realidade em si, em que a ação verdadeiramente acontece e o problema da política estudada se manifesta. Conde (2013) ressalta que a implementação depende de muitas variáveis, “[...] do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Depende também de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação” (CONDE, 2013, p. 91).

Pelo relato de G1, a realidade tem escancarado o modelo *top/down*, impondo a política sem levar em consideração aspectos do âmbito micro de sua execução. Seu relato ainda nos faz questionar sobre a eficácia do processo de monitoramento da política pública, que Conde (2013) compreende como o acompanhamento da implementação, com o objetivo de verificar e corrigir os erros, e também da avaliação da política, que seria a realização de uma verificação quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade. Como e por que diminuir a oferta da política e o seu custeio em um contexto no qual existe o aumento de demanda e comprovadamente a política se faz necessária? Cabe ressaltar que deveria haver, nesse momento, uma análise mais profunda. Mainardes (2006), ao explicar o ciclo de políticas, propôs: “[...] incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Executando essa proposta, de modo eficiente, seria possível identificar “[...] processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Surge dentro dessa discussão um outro fato importante que impacta diretamente nesses processos de resistência, conflitos e desigualdades, que é a promoção da política de governo e não da política de estado. Em seu estudo sobre esse tema, Oliveira (2011) reflete sobre os fatores que influenciaram chegar na conjuntura atual, quando temos como plano de fundo o contexto das reformas educacionais nos anos 1990.

[...] legitimado pela crise da escola ou pelo declínio de uma forma escolar canônica de socialização definida como um programa institucional [...] criou um ambiente propício à mudança ou mesmo à inovação que, em muitos casos,

representou a negação de valores, culturas e tradições constituintes do ambiente escolar e do ofício docente (OLIVEIRA, 2011, p. 333).

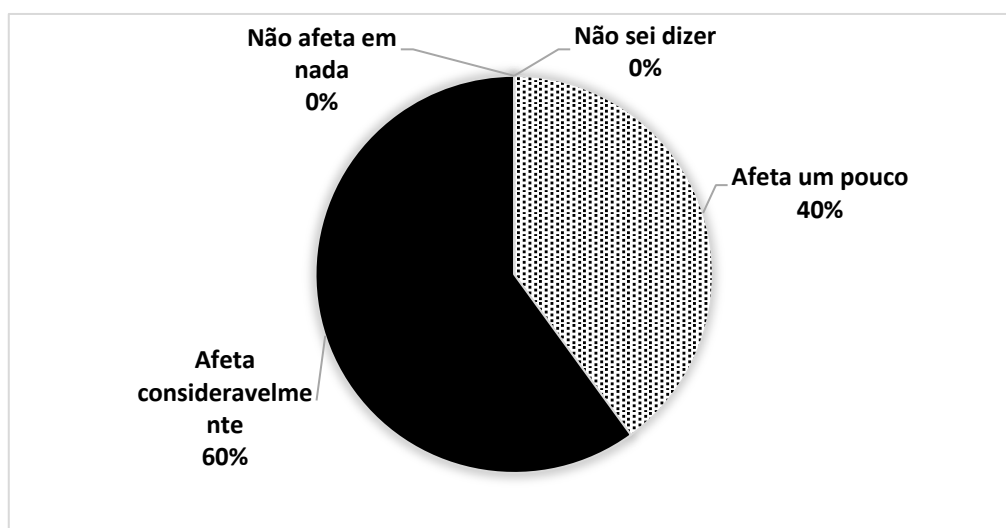
Somado a esse clima, Oliveira (2011) acredita que o modelo de gestão implementado a partir dessas reformas, pautado pela descentralização, maior flexibilidade e por uma desregulamentação geral acabou também contribuindo com todo o contexto de modelos escolares e experiências dispersas com descontinuidades das políticas. Pensando especialmente nesse caso das educacionais, nos âmbitos estaduais e municipais, observamos o aumento do quadro de desigualdade, sendo exatamente o oposto do que uma educação voltada para igualdade e equidade deveria ofertar. Assim, os “[...] riscos dessa dispersão são justamente contribuir ainda mais para o quadro de fragmentação a que se assiste na educação básica brasileira” (OLIVEIRA, 2011, p. 333).

O relato de C2 vai ao encontro de todo esse contexto e corrobora diretamente o discurso apresentado por G1:

É o que eu já disse anteriormente né, eu acho que é essa redução de turmas, essa pouca oferta, eu acho que isso é um problema muito grande, um problema social muito grande, porque a educação integral ela é muito importante, só quem trabalha com ela percebe a diferença que faz na vida dessas crianças. Então eu acho que isso é um problema muito grande na condução da política, porque eles não estão tendo a real percepção dessa importância da educação integral nas escolas, principalmente nessas áreas que têm a vulnerabilidade grande, esse risco grande das crianças estarem na rua o tempo todo. A gente sabe que fica na rua o tempo todo (PROFESSORA COORDENADORA C2, entrevista realizada em 25 de Março de 2020).

Mais uma vez, é evidente o descontentamento com a distorção entre a oferta e a procura por vagas na educação integral no contexto da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, o que ratifica os dizeres dos professores, ao serem questionados sobre a influência da mudança governamental na condução da política. As respostas deles foram organizadas no gráfico 12.

Gráfico 12 – As trocas de governo afetam a política de educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis?

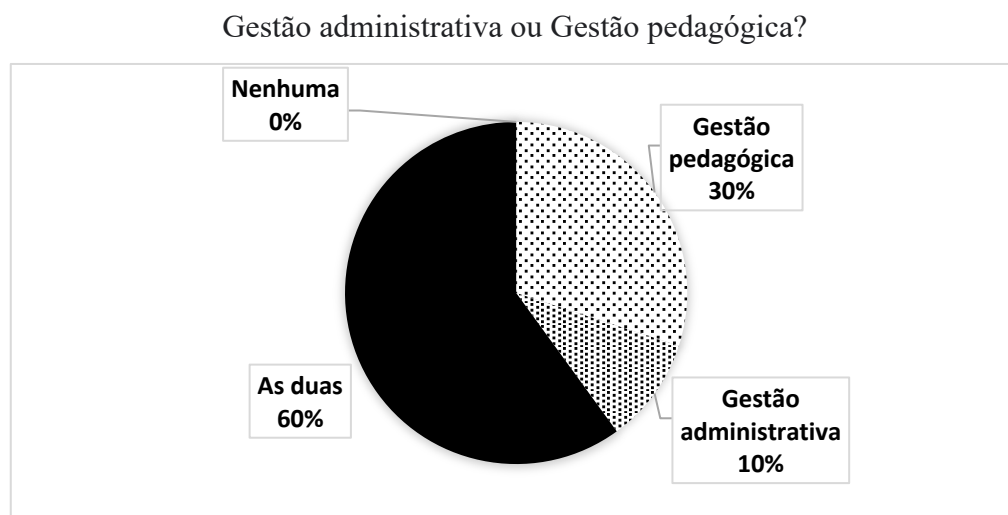


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores, em maior ou menor grau, acreditam que as trocas de governo, e consequentemente a mudança da política, conforme já vimos, impacta diretamente a sua condução na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Assim, 60% respondeu que essas mudanças afetam consideravelmente e outros 40% que afeta um pouco, ou seja, todos eles acreditam que existe influência da mudança na política.

Retomando, para fechar, a análise feita por Oliveira (2011) sobre a influência do modelo de gestão na descontinuidade de políticas educacionais, perguntamos tanto à equipe gestora quanto aos professores sobre em qual gestão (administrativa ou pedagógica) existe o maior impacto da descontinuidade da política na escola. No gráfico 13 a seguir, os dados sobre o questionamento aos professores estão organizados para um melhor entendimento da questão.

Gráfico 13 – Qual gestão sofre o maior prejuízo perante essas reformulações da política:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores entendem, em sua maioria (60%), que as duas gestões sofrem prejuízos com as mudanças e reformulações constantes na política de educação integral, enquanto uma minoria preferiu eleger uma entre as duas que sofreria ainda mais. A equipe gestora, por sua vez, foi unânime em dizer que a gestão pedagógica é a maior afetada por essas mudanças. Em seu relato, C1 consegue argumentar com propriedade a sua escolha. Segundo ela:

Eu acho que a pedagógica. Porque a pedagógica por mais que haja falha ela sabe como que vai desenvolver aquele trabalho ali dentro da escola junto com os professores, ainda mais se for uma gestão democrática, aonde cada um contribui com a sua prática, aonde a gente consegue dialogar, aonde a gente consegue enxergar onde está a necessidade, então eu acho que a pedagógica é a que mais sofre, até porque todo ano é um professor, cada ano é um diretor, que no caso demora um pouquinho mais, mas a gente sabe que tem diretor que não é favorável a determinadas mudanças, a gente sabe e não é o caso aqui da escola, mas a gente sabe que tem diretor que nem quer a educação integral na escola, por conta do trabalho que possa ter, então eu acho que é a pedagógica (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Os problemas enfrentados pela gestão escolar, como vimos até aqui, são inúmeros, mas o que pode ser feito e o que tem sido feito para superar tantas dificuldades e tantos obstáculos no contexto da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis? Nossa análise tem o desfecho exatamente nessa questão e procuramos saber dos professores e da equipe gestora da escola o que pode e o que tem sido feito pela gestão escolar nesse sentido. Primeiramente serão colocadas as respostas sobre o que já tem sido feito pela escola e depois terminaremos com as proposições do que pode ainda ser feito, com o objetivo de estabelecer uma ponte com o

capítulo três desta dissertação, que trata do plano de ação educacional (PAE), o qual visa a colaborar com proposições de ações no ambiente estudado.

Assim, ao questionarmos à equipe gestora sobre o que já vem sendo feito para minimizar esse quadro de instabilidade da política de educação integral na escola, G1 relata que procura suprir em outras frentes:

Então, uma das medidas, eu falo assim, pensando aqui na escola Teodorico Ribeiro de Assis, é promover um conforto maior para as nossas crianças. Porque assim, eu sinto a dificuldade e sofro muito com isso em não poder proporcionar isso a eles. Eu preciso, e estou correndo atrás, enviei diversos projetos para ver se eu consigo cobrir essa escola, que é uma prioridade para essas crianças terem um espaço coberto, para praticar as atividades. Encaminhei também diversos e-mails, solicitando a abertura de mais turmas, porque sabemos da necessidade desses alunos estarem inseridos aqui nessa escola o dia todo. Então assim, eu tento promover uma educação de qualidade para os alunos e sempre conversando com os professores em relação a isso. Passo nas salas de aula para perceber as dificuldades, ofereço ajuda também, no que que eu posso ajudar para estar sanando as dificuldades deles dentro da sala de aula, sem o espaço físico adequado. Então assim, como gestora, eu tenho mesmo é que lutar em prol de uma educação de qualidade para eles e principalmente por um espaço adequado e um conforto para nossos alunos (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

O relato de G1 ilustra bem o papel da escola e da gestão nesse contexto estudado. Os alunos que frequentam essa escola, e são oriundos do próprio bairro e de bairros próximos, têm uma realidade de puro ostracismo social. Muitos deles não têm sequer uma estrutura familiar mínima. Estamos falando aqui de uma realidade de alta vulnerabilidade social, e muitos desses alunos têm na escola e em seus profissionais sua única referência, tanto moral quanto de caráter. E a única formação e acolhimento à qual eles têm acesso ocorre dentro dos muros da escola. Contudo, por conta de toda essa fragilidade, muitas vezes, a educação integral pode ser confundida com mero assistencialismo, prejudicando a parte pedagógica. Nesse ponto, a coordenadora pedagógica (C1) procura isentar a gestora de responsabilidade, colocando também outras soluções que a escola, do ponto de vista mais pedagógico, tem criado para suprir a necessidade das crianças.

Bom, a gente tem “n” situações. Uma é que às vezes o diretor é impedido de manifestar às vezes as suas opiniões por conta da administração, de receber um processo e tal. Mas internamente, a gente vai fazendo reuniões, discutindo, trazendo as novidades, fazendo o possível e o impossível para mudar. Mas fora isso, a gente às vezes orienta pai a procurar a secretaria de educação e questionar a necessidade de alguma coisa que está sendo colocada e que não está sendo cumprido. A gente interage por e-mail, por redes sociais para tentar

fazer valer aquilo que realmente vai contribuir (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Nesse ponto, é preciso entender a posição da gestão em tempos de extremas dificuldades financeiras. Num quadro de repasse reduzido de verbas para custeio e manutenção das escolas, em todas as esferas do serviço público, a gestão procura evitar conflitos e exposição negativa desnecessária junto aos órgãos superiores. Contudo, acaba não deixando exatamente claro o tamanho da necessidade e dificuldade com a qual a escola precisa lidar todos os dias.

Os professores, por sua vez, ao serem questionados sobre como a escola se reorganizou perante as modificações implementadas nos últimos anos na política de educação integral, responderam, em sua maioria, que a escola tentou se organizar da maneira que pôde, corroborando a fala anterior de C1. Contudo, a narrativa de P2 parece mais lúcida, completa e vai ao encontro das questões levantadas pela equipe gestora.

A escola fez o possível para que professores não se sentissem desmotivados e alunos compreendessem a função da educação integral. A perspectiva da SRE foi quase constrangedora no ano que atuei na educação integral, sem considerar o perfil da escola e as vivências dos alunos: apenas avaliava os portfólios e julgava satisfatório ou não o trabalho dos professores. A escola ajudou a atenuar essa triste postura da SRE, bem como valorizou os trabalhos desenvolvidos em sala e ajudou na consolidação de um aprendizado humano e solidário, que é do que os alunos precisam (PROFESSOR P2, questionário respondido entre 8 e 13 de Março de 2020).

Analisando todos esses relatos sobre o que a escola tem conseguido proporcionar perante a todo o contexto da descontinuidade da política de educação integral, conseguimos traçar um panorama no qual percebemos a falta de elaboração de um conhecimento, e posterior sistematização, para combater a raiz do problema. É preciso um movimento dos profissionais que atuam na escola para transformar a realidade de maneira ampla. Os profissionais ao serem questionados sobre o que pode ser feito para mudar tal realidade, demonstram possuir boas ideias, com alguns projetos ambiciosos para modificar o panorama encontrado.

Nas entrevistas com a equipe gestora, a coordenadora pedagógica (C1) mostra ter o que é preciso para modificar a realidade desfavorável na escola.

Olha só, não diretamente na educação integral, mas assim, é uma discussão dentro da escola, como eu tinha falado, de fazer o menino protagonista daquele espaço, então a gente procura sempre discutir a possibilidade de trazer um pai para falar, de ter uma oficina aonde o pai pudesse estar ali desenvolvendo uma atividade, igual recentemente a gente teve o corte do cabelo, porque aquilo valoriza a família, eles se sentem importantes, o aluno acaba tendo mais estímulo porque ele também se sente mais importante. Se for um aluno que

seja mais estigmatizado, os colegas passam a ter um olhar diferenciado sobre ele, e eu acho legal, acho interessante, desde que não estenda o currículo como obrigação para essa família, mas eu acho que eles podem e devem participar sim. Até porque lá fora tem muita gente que tem altas habilidades que não são reconhecidas, porque não tem o diploma ou o certificado, mas que poderiam contribuir sim de “n” maneiras para a educação integral e para a escola de maneira geral (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Esse relato é uma demonstração não só de conhecimento pedagógico como de um entendimento diferenciado da realidade trabalhada. O sentimento de pertencimento para os alunos é fundamental em uma construção de educação integral humanizada, que visa à integralidade do ser. Essa aproximação é muito cobrada da escola, e precisa ser feita e reforçada. Colocando o aluno como protagonista da sua própria trajetória, ela também propôs e colocou para funcionar um projeto interessante dentro da escola: o projeto da monitoria escolar.

Então, o projeto da monitoria foi um acaso. Porque a minha ideia, aí quando eu falo de educação continuada mas que atenda as minhas necessidades, era fazer um trabalho dentro da escola pública, em um formato acadêmico, só que no nível dos meninos. Aí a gente poderia trabalhar com pesquisa, mesmo eles sendo pequenos, eu acho que há possibilidade, se eu tiver um preparo maior, se tiver vontade por parte das famílias e deles mesmo, para poder discutir melhor, dialogar melhor, assuntos que às vezes são desenvolvidos em sala e poder por em prática aquilo ali e depois estar repassando. Acho uma forma melhor de estudar, mais agradável e aí pode buscar em outros campos, não que no regular não possa, que em sala de aula não possa, só que devido ao tempo é uma forma mais mecanizada, e assim eu não sou a favor do professor jogar o conhecimento de cima, eu acho que o professor é mediador que os meninos têm que participar para poder até aguçar essa curiosidade, esse poder científico, que às vezes fica encubado na gente, aí quando eu falo a gente é nos meninos e até na gente, nos professores, acaba não indo em frente com medo de errar, de não ser o caminho e como a gente está sempre discutindo na academia que as escolas estão ultrapassadas, eu vejo que essa forma de trabalho, também pode contribuir para retirar essa forma de pensar a educação. Porque às vezes você prepara o menino de uma forma que para ele não é a necessidade, ele não quer, no caso dos pequenos nem tanto, porque eles precisam ser alfabetizados, mas eles também podem ser alfabetizados de uma outra forma, mas eles não estão sendo preparados para o mercado de trabalho, de uma forma direta não. Quando eu pensei nesse projeto de grupo de estudo, era trazer o protagonismo para eles, mostrar que eles são capazes, que eles têm talentos, que eles conseguem e através deles outro vão se enxergando, vão se espelhando, vão querendo ter vontade de fazer, vão se redescobrimo, os professores também vão criando um outro olhar sobre aquele menino. Eles acabam descobrindo a importância deles na escola e a gente acaba discutindo “n” situações que às vezes não dá tempo de ser discutida em sala de aula, e por conta disso, eles começaram a ver a necessidade de ajudar alguém. O professor de 1º ano também começou a questionar o fato de não ter um professor a mais auxiliando, turma grande, meninos com vícios de creche e às vezes ele não tinha tempo nem de cortar uma atividade, para ajudar a colar no caderno, para poder auxiliar um menino ou outro. Então nós criamos esse

projeto de grupo de estudo e acabamos por ampliar para monitoria escolar, e aí foi muito legal porque os meninos também não têm muito o hábito de ler, sobre um tipo de gênero né, de portador textual, que é o edital. O menino passou a conhecer a existência do edital, o funcionamento do edital, a gente pensou até na forma de seleção desses meninos, para que essa seleção não fosse por pessoas que tivessem mais contato com os meninos, para não se dar uma preferência, então assim foi muito legal porque os meninos que ficaram foram meninos realmente qualificados e aqueles que cansaram, que viram que não era o perfil deles, deram oportunidade para outros que estavam na fila de espera, então foi muito por conta disso que aconteceu. A pretensão é ampliar, estudar mais isso e trazer para um campo maior (COORDENADORA PEDAGÓGICA C1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Um relato amplo, uma fala longa, porém muito importante para a sequência do nosso estudo. Em suma, a coordenadora pedagógica (C1) explica o processo de descoberta e aplicação do projeto de monitoria escolar, recentemente iniciado na escola, e que tem colhido frutos significativos em tão pouco tempo. Dentre os pontos mais importantes dessa fala, podemos citar a tentativa da escola de promover o protagonismo para esses alunos, o que, mais uma vez, vai ao encontro de uma verdadeira formação humana focada na integralidade do ser. Com esse objetivo, a escola retira o aluno da condição passiva, de apenas receber um conhecimento previamente estabelecido e mediado pelo professor e o coloca como formador de uma conduta própria de apropriação desse saber, pela simples passagem de conhecimento, a outros alunos menores. Essa iniciativa também promove uma modificação na relação de referência entre as próprias crianças que, muitas vezes, nesse contexto de vulnerabilidade social, se espelham em exemplos ruins ou possuem más referências familiares e de amigos. Nesse sentido, ter um amigo ou familiar com condição de auxiliar a escola, pode servir para mudar esse perfil de referências. Ao propor e começar tal iniciativa, C1 deixa claro em sua fala a necessidade de uma educação continuada e a necessidade de se aprimorar e estudar mais para colocar não só esse projeto para frente, mas também outros, de modo a ampliar o repertório e as ideias, e modificar essa realidade na escola. Complementando a fala de C1, a gestora (G1) comenta sobre as outras parcerias que também acontecem na escola por iniciativa da gestão escolar.

Foi um ganho imenso aqui para a nossa escola. Porque eu percebi que com essas parcerias nós atraímos ainda mais os alunos para a nossa escola. Então primeiro eu busquei essa parceria com o mestre de capoeira, que dava aula no Curumim e prontamente ele aceitou essa parceria. Agora também eu consegui uma parceria com um professor de dança, de um grupo famoso em Juiz de Fora, o grupo “Remil”, e ele aceitou prontamente, ele tem se disponibilizado para dar as aulas para as nossas crianças aqui, ao final das aulas, a partir de 17h30. E também essa parceria com o “Gente em primeiro lugar”, onde eles dão essas aulas para as crianças de percussão e de artes também. Então assim, eu acho essas parcerias fundamentais e estou correndo atrás de outras

parcerias também, porque eu sei que a nossa comunidade precisa disso. O PROERD também foi fundamental porque os nossos alunos tinham uma aversão pela polícia militar, eles tinham certa revolta pelo meio mesmo em que eles vivem, então eles achavam que os policiais eram inimigos. Eles conseguiram perceber, através do policial que realiza o trabalho aqui na escola, o quanto é importante essa parceria, o quanto o policial em nossa comunidade traz segurança até mesmo para a família deles, então foi fundamental essa parceria aqui na nossa escola (GESTORA G1, entrevista realizada em 19 de Março de 2020).

Esse relato é importante, pois reforça a necessidade, principalmente em tempos de dificuldades financeiras, de a escola promover parcerias, criando um modelo e uma rede de parceiros, visando sempre a uma formação integral para seus alunos. Não sendo possível formar parcerias por intermédio de investimentos, ou devido às dificuldades com burocratizações diversas junto aos órgãos públicos, que a escola possa criar sua própria rede junto à comunidade e locais de mais fácil trânsito para ela.

Os professores, ao responderem se acreditam que a gestão escolar pode superar as dificuldades encontradas com a descontinuidade da Educação Integral, em sua ampla maioria se mostraram céticos, visualizando um cenário complicado para uma mudança, visto que no campo micro é difícil mudar algo constituído no campo macro, nesse caso, a formulação e implementação da política de educação integral. O relato de P10 ilustra essa realidade, ao comentar que “a descontinuidade da educação integral provém de regulamentos governamentais que regem o meio escolar, onde a escola precisa cumprir as normas de funcionamento estabelecidas, infelizmente torna-se muito difícil superar as dificuldades [...]” (PROFESSOR P2, questionário respondido entre 8 e 13 de Março de 2020).

Assim, frente a tantas análises, podemos concluir que precisa haver uma reinvenção da educação integral no contexto da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis diante dos obstáculos ocasionados pela descontinuidade da política de educação integral tal qual atualmente acontece.

Podemos verificar dificuldades das mais variadas naturezas, partindo desde o macrocampo (formulação da política) até o microcampo (implementação da política) e nas relações entre eles. Mainardes (2006), ao explicar a importância do uso do ciclo de políticas para análise de determinada política pública, diz sobre o olhar atento que o investigador deve ter sobre essas relações.

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política

é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Com essa visão norteadora é possível buscarmos, através dos instrumentos de pesquisa, uma metodologia capaz de extrair dos atores pesquisados os reais anseios e dificuldades encontrados no problema de pesquisa e, assim, indicar ações que contemplem as questões encontradas.

Os três eixos de análise deste estudo guiarão nossas propostas de ações, as quais estarão no capítulo três. Até aqui foi possível entender que as dificuldades encontradas pela escola para superar os obstáculos da descontinuidade política podem ser minimizadas com medidas internas, desde que bem planejadas e sistematizadas.

Em suma, no primeiro eixo vimos que os profissionais envolvidos encontram dificuldades em distinguir os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, o que torna difícil alguma ação que chegue aos alunos diretamente, já que a própria equipe não tem claro do que se trata a política.

No segundo eixo de análise, é notável as dificuldades pedagógicas enfrentadas pela não consolidação da política, somada a um processo de contratação de professores que não necessariamente seleciona os melhores profissionais e, algumas vezes, nem mesmo o profissional da área específica. A falta de um coordenador específico para a condução da política, conforme vimos, também dificulta.

Por fim, no eixo três, a gestão escolar demonstra suas dificuldades ao enfrentar, primeiramente, a falta de recursos em todas as áreas, para lidar com tantos problemas, ao passo que vislumbramos uma perspectiva interessante com a crescente ideia de parcerias da escola, que pode ser revista e ampliada.

Para o próximo capítulo serão colocadas as propostas de ações que visam a colaborar para minimizar os problemas encontrados e dar uma nova perspectiva a toda a comunidade escolar da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, com uma ação ampla para cada eixo de análise e seus principais problemas.

4 AÇÕES DE INTERVENÇÃO PARA MINIMIZAR OS DESAFIOS GERADOS PELA DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS

A política de educação integral, trabalhada desde 2016 na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, vem apresentando dificuldades de implementação no contexto prático oriundo de diversos setores e por diferentes razões ligados à descontinuidade dessa política. Assim, buscando minimizar esse panorama, o objetivo específico deste quarto capítulo é propor ações que levem à superação/minimização dos desafios expostos pela descontinuidade da política na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis.

Essas ações aqui colocadas norteiam-se pelos problemas encontrados ao longo das análises realizadas, reforçando a necessidade de utilizar um Plano de Ação Educacional (PAE) para superar tais obstáculos.

Os resultados das análises apontaram para a necessidade de intervir primeiramente na concepção de Educação Integral e Educação de Tempo Integral que os profissionais tinham para aplicar a política para os alunos, havendo graves distorções entre o que vem sendo feito, o que precisa ser feito e o como deve ser feito, de acordo com o amplo debate realizado neste estudo. Nesse ponto, colocamos, como primeira ação, a possibilidade de criação de uma comunidade de práticas, a qual seria o ponto de partida para a reunião de conhecimentos e o início de sua sistematização.

Em um segundo momento, foi constatado, também nas análises, problemas com a gestão pedagógica e a dificuldade em consolidar um plano de ensino devido à constante troca de diretrizes pedagógicas da política e à rotatividade de profissionais envolvidos. Estabelecemos como ação nesse ponto uma tentativa de aumentar a autonomia da escola e a consequente diminuição da vulnerabilidade perante esses eventos corriqueiros de mudanças de panorama na política, com a reestruturação do PPP da escola voltado para as necessidades da educação integral.

Por fim, a gestão escolar também merece atenção, uma vez que podemos observar nas análises a dificuldade em lidar com os graves problemas financeiros, os quais parecem aumentar a gravidade a cada ano, a fim de dar conta de todas as atividades e demandas da educação integral, aliado a uma necessidade em ampliar a rede de parcerias da escola em espaços não escolares para difusão do conhecimento e da essência de uma educação integral de qualidade, formadora da integralidade do aluno e multidimensional.

Para abranger o objetivo específico do capítulo e formar as ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE), utilizaremos a ferramenta 5W2H, que ajudará na definição do que será feito (ações), por que será feito (justificativa), onde será feito (local), quando será feito (tempo), por quem será feito (responsabilidade), como será feito (método) e quanto custará a realização da cada ação (custo). Com a execução dessas ações propostas, vislumbramos um panorama em que os profissionais atuantes na política de educação integral na escola estudada consigam minimizar os problemas apresentados na condução da política.

Esses direcionamentos iniciais visam a um olhar específico para a administração pública, e o uso dessa ferramenta gerencial garantirá que as ideias oriundas da pesquisa ganhem um formato de Plano de Ação e se tornem exequíveis. A seguir, no quadro 4, é possível observar um panorama global dos problemas encontrados nas análises e as ações propostas para minimizá-los.

Quadro 4 – Sistematização dos problemas identificados e analisados e ações propostas

Eixo de análise	Problemas	Ações
Eixo I – Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral	1) Falta de uma formação inicial dos profissionais alinhada com a proposta de educação integral.	1) Criação de uma “comunidade prática” entre professores, equipe gestora, ex-funcionários, colaboradores e pesquisadores parceiros para a troca de experiências exitosas de Educação Integral, bem como formação sobre a legislação vigente da política. Utilizar o tempo de planejamento da carga horária obrigatória do professor para que ele participe, acrescente e se informe através dessa ferramenta. Para direcionamentos de temas e conteúdo, utilizar as reuniões de módulo II. Além disso, vislumbrar a formação de um “centro de referência” de estudos de política pública de Educação Integral.
	2) Ausência de formação continuada para atuação específica na política de educação integral.	
Eixo II – Os desafios da Gestão Pedagógica perante as descontinuidades na política de Educação Integral	1) Influência da troca constante de diretrizes pedagógicas da política afetando a sistematização e consolidação do ensino.	1) Utilizando a ferramenta da ação um como base, estruturar e reestruturar o PPP direcionando-o também para a Educação Integral, o que contribuirá para o desenvolvimento de maior autonomia da escola perante as alterações das políticas de educação integral.
	2) Processo de contratação de professores frágil (designação) somado a uma legislação que não atende a todos no papel do coordenador da política.	

Eixo III – Os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral.	1) Falta de recursos para subsidiar uma educação integral de qualidade em todos os setores.	1) Formar e ampliar as já existentes parcerias dentro da comunidade, contando também com os espaços não escolares/formais como padarias, centros de reciclagem, escola de samba, escolas próximas, igrejas, salões de beleza e outros, retomando assim o conceito de Cidade Educadora e Escola Cidadã, quando existe diálogo entre a escola e a cidade.
	2) Ausência de uma ligação maior com comunidade, parcerias e espaços não escolares.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro aponta, resumidamente, o que as próximas seções do capítulo quatro apresentam. Foi proposta aqui uma ação global que procura abranger os principais problemas encontrados em cada eixo de análise, de acordo com as entrevistas e questionários respondidos pelos atores pesquisados, envolvidos com a educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Cada seção apresenta, detalhadamente, o passo a passo da ação proposta, com o objetivo de minimizar os problemas encontrados.

4.1 CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A primeira ação proposta aparece como proposição para as dificuldades encontradas nas entrevistas e questionários respondidos pelos atores da pesquisa no que tange ao eixo de análise I: as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, as quais, conforme discutido nas análises, precisam estar claras para o professor. Se isso não ocorrer, há interferência direta na concepção que chega ao aluno na escola. Assim, esta ação propõe a criação de uma comunidade de práticas, no âmbito da escola, de ações que podem ajudar na condução das aulas da educação integral; ações essas voltadas à prática, pensadas com experiências exitosas e situações do dia a dia que venham a somar e colaborar com o professor que chega na realidade da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis.

Desse modo, a compreensão de comunidade de práticas segue a linha de Costa (2016), que utiliza o conceito formado por Wenger (1998) sobre a temática.

As Comunidades de Prática (CP) caracterizam-se por um grupo de pessoas, que se une espontaneamente, não só com o objectivo de partilhar interesses comuns, mas também, e maioritariamente, de reportar as suas actividades e de se empenhar colaborativamente em práticas que potencializem a sua aprendizagem e beneficiem o seu desempenho profissional. Actualmente, os participantes de CP dependem, cada vez mais, de meios tecnológicos para estabelecer contacto entre si e desenvolver a sua prática conjuntamente. Os indivíduos que compõem uma dada Comunidade de Prática são conhecidos

não só pelos seus interesses, mas também pela sua atividade profissional e pela forma como as desempenham, através da partilha de histórias e experiências que acabam por contribuir para o conhecimento dos demais, numa perspectiva de formação (COSTA, 2016, p. 88, *sic*).

É exatamente sobre esse tipo de comunidade, como forma de formação continuada de professores, que o objetivo desta ação incide. O quadro 5 mostra os passos para a execução da referida ação.

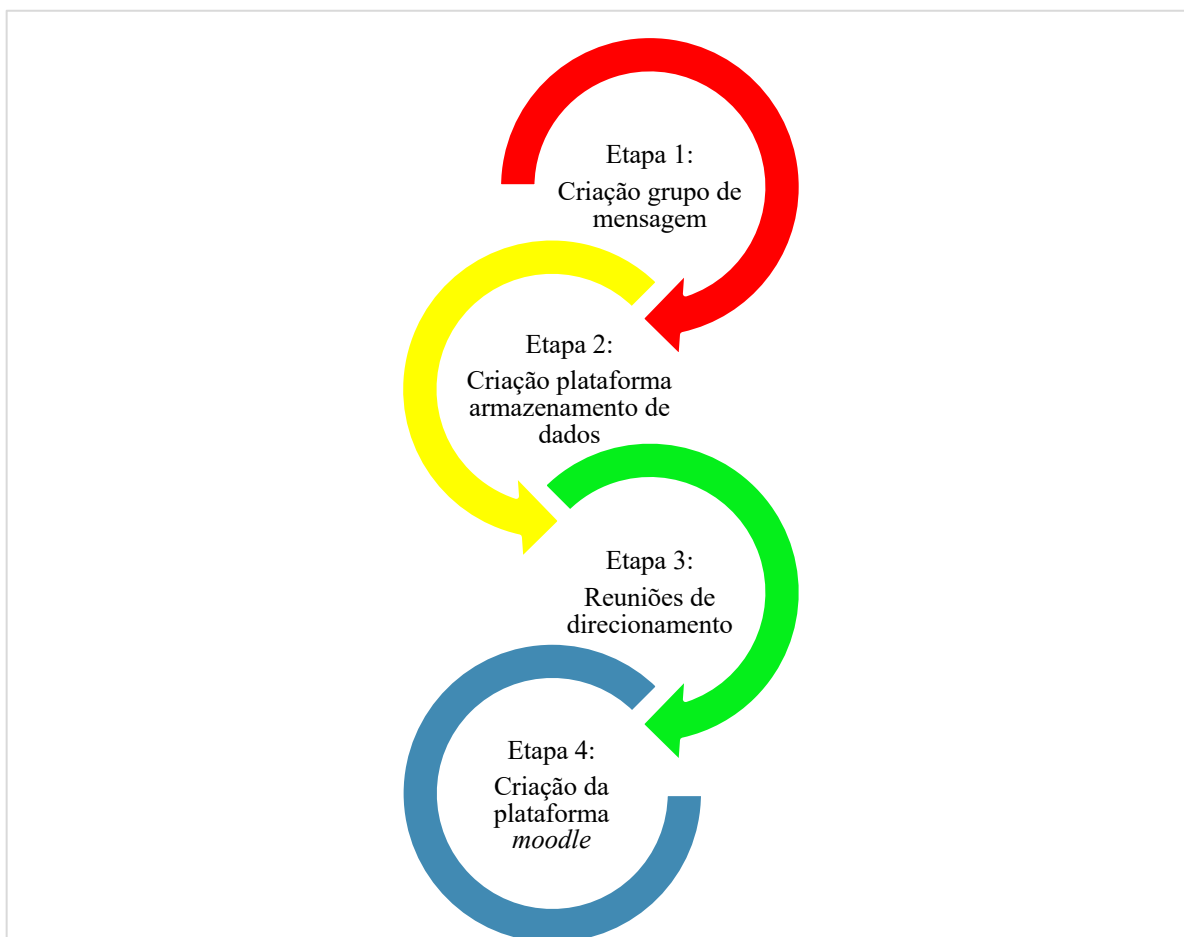
Quadro 5 – Ação 1: Criação da comunidade de prática para educação integral

Ferramenta 5W2H	Ação 1: Criação da comunidade de prática de ações na educação integral
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Etapa 1: Criação de grupo de mensagem instantânea (por meios de comunicação, a distância). Etapa 2: Criação de um instrumento de armazenamento de dados (<i>google drive</i>) para alocação dos materiais e discussões (mesmo passo da etapa 1). Etapa 3: Reunir os professores nas reuniões de módulo II, para iniciar a estruturação das discussões e dos materiais que alimentarão a futura plataforma, dentro de seus horários de planejamento. Etapa 4: Criação de uma “plataforma <i>moodle</i> ” com o objetivo de profissionalizar essa comunidade prática e servir como uma ferramenta vitalícia para os profissionais que virão.
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	O objetivo é capacitar e ampliar o conhecimento dos profissionais que estão e chegarão à escola sobre a Educação Integral e como ela é trabalhada.
<i>Where</i> – Onde será feito (local)	Etapas 1 e 2 serão feitas por meios de comunicação, a distância, e as etapas 3 e 4 na escola.
<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	A iniciativa será no ano letivo de 2021, com a implementação das etapas, se tornar parte da escola para os próximos anos letivos.
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	Professor efetivo de Educação Física regular e de CIC “Esporte e recreação” na Educação Integral.
<i>How</i> – Como será feito (método)	As etapas 1 e 2 serão utilizadas ferramentas comuns de uso dos professores como aplicativos e recursos de internet. A etapa 3 será com reuniões presenciais e a etapa 4 a criação da plataforma também será com recursos virtuais
<i>How much</i> – Quanto custará fazer (custo)	a Utilização da carga horária destinada a outras atividades fora da docência (módulo, planejamento, reuniões) e inclusa na carga horária obrigatória total dos profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente ao pensar no que será feito, estabelecemos quatro etapas, dispostas no organograma 1, que compõem a ação 1 do nosso PAE.

Organograma 1 – As etapas na ação 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse organograma, a visualização fica mais fácil e a compreensão do processo também. A etapa 1 consiste em uma aproximação, um primeiro momento, com a criação de um grupo de mensagem instantâneas de aplicativo para que possamos começar as primeiras movimentações, mesmo a distância, da nossa ação. O objetivo é trocar mensagens, de maneira mais informal, sobre as experiências, ideias, motivações, perspectivas e começar a colaborar com a educação integral na escola. Por ser um movimento inicial, uma etapa introdutória, ela é um pouco mais livre. Contudo, já será discutido um cronograma prévio das ações que serão tomadas, com o intuito de organizar todo o processo e aumentar sua eficácia.

Na etapa 2, o objetivo é criar uma conta para armazenamento de material em nuvem, e organizá-lo de acordo com o que for proposto. Com esse espaço, os professores e profissionais no geral, que trabalharem com a educação integral na escola terão um local de acesso para consultar todo tipo de material para auxiliar qualquer momento de sua trajetória, desde legislação antiga e atual sobre a educação integral, como materiais de auxílio pedagógico,

experiências exitosas no contexto da escola, projeto político pedagógico e outros. Esse espaço será nutrido pelo próprios profissionais que atualmente trabalham na escola e será renovado, ano a ano, conforme outros profissionais forem sendo contratados. Esse canal será mediado pela equipe gestora da escola, no intuito de garantir o caminho proposto nesse espaço.

A terceira etapa é a mais importante dessa primeira ação, pois é a partir dela que começam as primeiras movimentações presenciais e para a qual será exigido mais comprometimento dos profissionais envolvidos. A ferramenta mais importante dessa etapa é o cronograma de ações, disposto no quadro 6, de modo prévio, com duração de um semestre letivo, com a possibilidade de adaptações posteriores, caso necessário.

Quadro 6 – Cronograma de ações da etapa 3

Mês	Bimestre/2021	Horário	C.H.	Procedimento
Março	1º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Reunião inicial apresentação participantes e do cronograma e coleta de material de estudo
Março	1º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Estudo dirigido
Abril	1º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Estudo dirigido
Abril	1º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Reuniões de troca de experiências
Maio	2º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Estudo dirigido
Maio	2º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Estudo dirigido
Junho	2º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Reunião de troca de experiências
Junho	2º	17h30 as 19h30 (módulo II)	2 horas	Organização / criação plataforma <i>moodle</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguindo a rotina da Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, que executa suas reuniões de módulo II⁹ a cada quinze dias, esboçamos um cronograma que direciona, para os professores envolvidos na educação integral, um espaço para o desenvolvimento específico da modalidade de ensino na qual trabalham. Nesse cronograma, que ilustra a etapa 3 da primeira ação do PAE. A ideia é trazer materiais para discussão em grupo (estudo dirigido) e um espaço para a troca de experiências atuais (reunião para troca de experiências) e, por fim, com um

⁹ Módulo II é uma carga horária de quatro horas semanais que devem ser cumpridas pelo professor na própria escola ou em local definido pela direção, sem interação com alunos, destinado à execução de atividades extraclasse. Dentre essas atividades extraclasse, poderão ser desenvolvidas ações de capacitação/formação continuada, planejamento de aulas, avaliações e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência (MINAS GERAIS, 2013).

material em mãos e tempo de discussão, começar a pensar e organizar a criação da plataforma *moodle*.

O último passo dessa ação é a criação da plataforma *moodle*¹⁰ com o objetivo de profissionalizar essa comunidade de prática e servir como uma ferramenta para os profissionais que serão designados para a escola nos próximos anos letivos. Segundo Sabattini (2007), essa é uma plataforma de aprendizagem a distância, com base em um *software* livre. Trata-se de um “acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos)” e também é “um sistema de gestão do ensino e aprendizagem [...], ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos *on-line*, ou suporte *on-line* a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis” (SABATTINI, 2007, p. 1).

Ainda de acordo com Sabattini (2007), é possível elencar uma série de recursos e possibilidades novas que a adesão a esse tipo de plataforma para suporte do desenvolvimento da educação integral presencial pode suscitar, conforme verificamos no quadro 7.

Quadro 7 – A plataforma *moodle* e seus benefícios

Funcionalidades	• Descritivo do curso, logotipo, mensagem de boas vindas; • Busca por palavras-chave nos fóruns; • Lista de usuários ativos nos últimos 5 minutos; • Lista de participantes (professores e alunos) e de grupos; • Últimas notícias; • Calendário mensal; • Últimas modificações no site; • Índice de acesso direto aos módulos; • Configurações do curso; • Lista de outros cursos; • Bloco zero (Box superior da página, onde podem ser colocados recursos gerais do curso e da disciplina, não especificamente ligados a um bloco semanal ou a um bloco temático, tais como dinâmica do curso, fóruns e batepapos gerais, glossários, livros eletrônicos, etc.); • Para cada módulo do curso são criados boxes de tópicos ou boxes de semanas.
Conteúdo instrucional	• Páginas simples de texto; • Páginas em HTML; • Acesso a arquivos em qualquer formato (PDF, DOC, PPT, Flash, áudio, vídeo, etc.) ou a links externos (URLs); • Acesso a diretórios (pastas de arquivos no servidor); • Rótulos; • Lições interativas; • Livros eletrônicos; • Wikis (textos colaborativos); • Glossários; • Perguntas frequentes.

¹⁰ A plataforma *Moodle* é um sistema para a criação de cursos *on-line*. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial, na educação a distância.

Ferramentas de interação	• Chat (bate-papo); • Fórum de discussão; • Diários.
Ferramentas de avaliação	• Avaliação do curso; • Questionários de avaliação; • Ensaos corrigidos; • Tarefas e exercícios.
Acompanha-mento e avaliação	• Avaliação por acessos: o <i>Moodle</i> fornece uma ferramenta denominada <i>log</i> de atividades, que permite colocar em gráfico os acessos dos participantes ao site, que ferramentas utilizou, que módulos ou materiais ou atividades acessou, em que dia, em que hora, a partir de que computador, e por quanto tempo. • Avaliação por participação: todas as intervenções dos alunos no ambiente (envio de perguntas e de respostas, atividades colaborativas, entradas no diário, etc., também são separadas sob o perfil do aluno, permitindo sua rápida avaliação. Existem ferramentas específicas que permitem ao professor passar ensaios, exercícios e tarefas, com datas e horários limites para entrega. • Avaliação somativa e formativa: o <i>Moodle</i> permite a criação de enquetes, questionários de múltipla escolha, dissertativos, etc., com grande variedade de formatos. Essas avaliações podem ser submetidas aos alunos em datas específicas, podem ter tempo máximo para resposta, podem ter suas questões e alternativas misturadas para evitar “cola”. O sistema também permite o utilíssimo banco de questões de uma determinada disciplina.

Fonte: Adaptado pelo autor de Sabbatini (2007).

Com o quadro ilustrando as principais funções e possibilidades da plataforma *moodle*, conseguimos visualizar melhor os benefícios que esse tipo de ferramenta traria para o dia a dia da educação integral na escola estudada. Contando com a participação dos professores e da equipe gestora na mediação desse processo inicial de criação, é possível dizer que a plataforma será importante na erradicação da desinformação e da improvisação do conteúdo de educação integral proposto na escola. A criação da plataforma é gratuita e será mediada pelo Professor de Educação Física efetivo da escola que também trabalha na educação integral com o CIC “Esporte e Recreação” e possui experiência significativa no contexto da escola.

Espera-se com a implementação das etapas dessa ação 1 que seja possível auxiliar os professores e equipe gestora a compreender a educação integral sob uma nova perspectiva, ampliar os horizontes, facilitar a troca de experiências e ter um canal permanente e de constante modificação para atender às demandas do aluno, da escola e de toda a comunidade escolar. A ação 1 proposta até aqui, para minimizar os problemas encontrados no eixo de análise 1, estará junta com as demais ações, principalmente com a ação 2, da próxima seção, que visará à reestruturação do projeto político pedagógico da escola com a educação integral sendo adicionada a ela.

4.2 PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Antes de começar a detalhar a ação 2 baseada na reestruturação do PPP para integrar a educação integral, é preciso conhecer o processo de revisão de PPP que vem ocorrendo em Minas Gerais. De acordo com Minas Gerais (2019b), foi criado um portal voltado para informações sobre a implementação do novo currículo referência mineiro. Ao contrário de outros estados, aqui já havia um currículo normatizado desde 2005, alinhado à BNCC, o qual não teve grandes inovações em relação ao que vinha sendo trabalhado nas escolas estaduais e municipais.

Todavia, a BNCC atualiza termos e conceitos, dando um salto contemporâneo a vários conteúdos abordados no currículo base comum (CBC), alterando a sequência das habilidades trabalhadas em cada ano da escolarização. Houve uma reunião do Conselho Estadual de Educação com coordenadores e redatores de etapa, em que foram apresentadas as principais alterações da BNCC em relação ao CBC em termos de conteúdo para cada etapa e componente, bem como apresentada a estrutura do novo documento. O quadro 8 mostra as etapas de implementação do currículo referência em Minas Gerais.

Quadro 8 – Etapas de implementação do currículo referencia em Minas Gerais

Etapa 1: Preparação	Consistiu no estudo da versão homologada da BNCC por parte dos redatores e dos professores das escolas de Minas Gerais.
Etapa 2: Elaboração da Versão Preliminar	Consistiu na redação da primeira versão pelos Redatores de Currículo a partir das contribuições recebidas das redes no dia D e da análise da equipe de redação.
Etapa 3: Encontros Municipais e Consulta Pública	Colocou a versão preliminar sobre o crivo dos professores em todo o estado, a qual foi discutida com profundidade presencialmente nos municípios por professores e outros profissionais da educação e por meio da Consulta Pública <i>on-line</i> para que todos tivessem oportunidade de contribuir com a redação do novo documento. Os encontros reuniram escolas municipais, estaduais e particulares nas diversas regiões do estado para discutir e elaborar propostas concretas para o documento.
Etapa 4: A Etapa de Elaboração da Versão Final	Foi realizada com base na análise das contribuições da Consulta Pública e dos Encontros Municipais. Os textos passaram por leitura crítica de especialistas nas áreas de conhecimento.
Etapa 5: Finalização e Distribuição	Vai contar com a impressão e envio em meio físico e digital do documento às escolas em 2019: Secretarias de Estado de Educação (SEDE) e Secretarias Municipais de Educação (SMEs).

Fonte: Adaptado pelo autor de Minas Gerais (2019b).

Com esse cronograma apresentado, é possível notar que o ano letivo de 2020 vem trazendo novidades para as escolas mineiras. Esse Currículo Referência voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estará presente, já em 2021, nas salas de aula de todas as unidades de ensino – municipais, estaduais e privadas. Conforme já dissemos, ele foi formatado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo resultado da revisão dos currículos de todas as redes educacionais mineiras. O ano de 2019 foi dedicado a esse processo de transição, em que as escolas e comunidades tiveram a oportunidade de participar de formações e conhecer a fundo o documento.

O próximo passo é onde a nossa ação se encaixa, pois, de acordo com esse cronograma, no ano letivo de 2020 teremos a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Este é o documento do qual as escolas devem se apropriar, pois ele ajudará os profissionais no caminho e na busca por novas metas. Ainda de acordo com as informações em Minas Gerais (2019b) com a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nas escolas da rede estadual, uma das frentes de trabalho será por meio dos Itinerários Avaliativos: uma ferramenta pedagógica e tecnológica de apoio à gestão escolar para a elaboração de um PPP de fato presente, que possa ajudar as escolas no planejamento, execução e avaliação de suas atividades para melhorar a qualidade educacional.

Esses Itinerários Avaliativos propostos têm como ponto inicial uma melhor preparação e orientação dos profissionais que estarão envolvidos nas ações pedagógicas da escola. Com isso, a metodologia da construção do PPP proposta pelos Itinerários Avaliativos possui três componentes básicos.

- i) o Marco Referencial, que estimula a comunidade escolar a refletir sobre o mundo em que vivemos, que sociedade ela pretende ajudar a construir, através da formação de seus estudantes, e os valores que guiarão essa caminhada; ii) o Diagnóstico dos fatores intervenientes na aprendizagem, através da análise participativa de dados e evidências socioeducacionais; e iii) o Plano de Ação, que propõe a elaboração de ações concretas de melhoria dos principais pontos levantados durante o diagnóstico (MINAS GERAIS, 2019b, s/p).

Cada parte do Projeto Político Pedagógico tem uma previsão de revisão/atualização. O Marco Referencial tem o prazo médio de 3 a 4 anos, o Diagnóstico é anual e os Planos de Ação também são anuais. Com essa estrutura toda em volta da reelaboração do PPP, é normal que ocorra alguns atrasos nos processos, tendo em vista o quantitativo enorme de escolas e de realidades distintas. Na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis também existe um atraso

em relação a todo esse processo. A coordenadora pedagógica (C1) relatou que esse cronograma, na prática, não foi fielmente seguido. Em 2019, não houve cobrança para a finalização, permanecendo o PPP de 2018. Mas, em 2020, a SEE enviou uma orientação para dar seguimento à reformulação, apesar do contexto, para que seja possível inserir o diagnóstico e propor ações voltadas para a educação integral em tempo hábil, daí a importância da conclusão do nosso estudo.

No quadro 9 colocamos um tabulado do passo a passo para a execução da ação 2, que seguirá próxima à formação dos próprios Itinerários Avaliativos, de modo adaptado, nas etapas de diagnóstico e de reestruturação do PPP para englobar a educação integral.

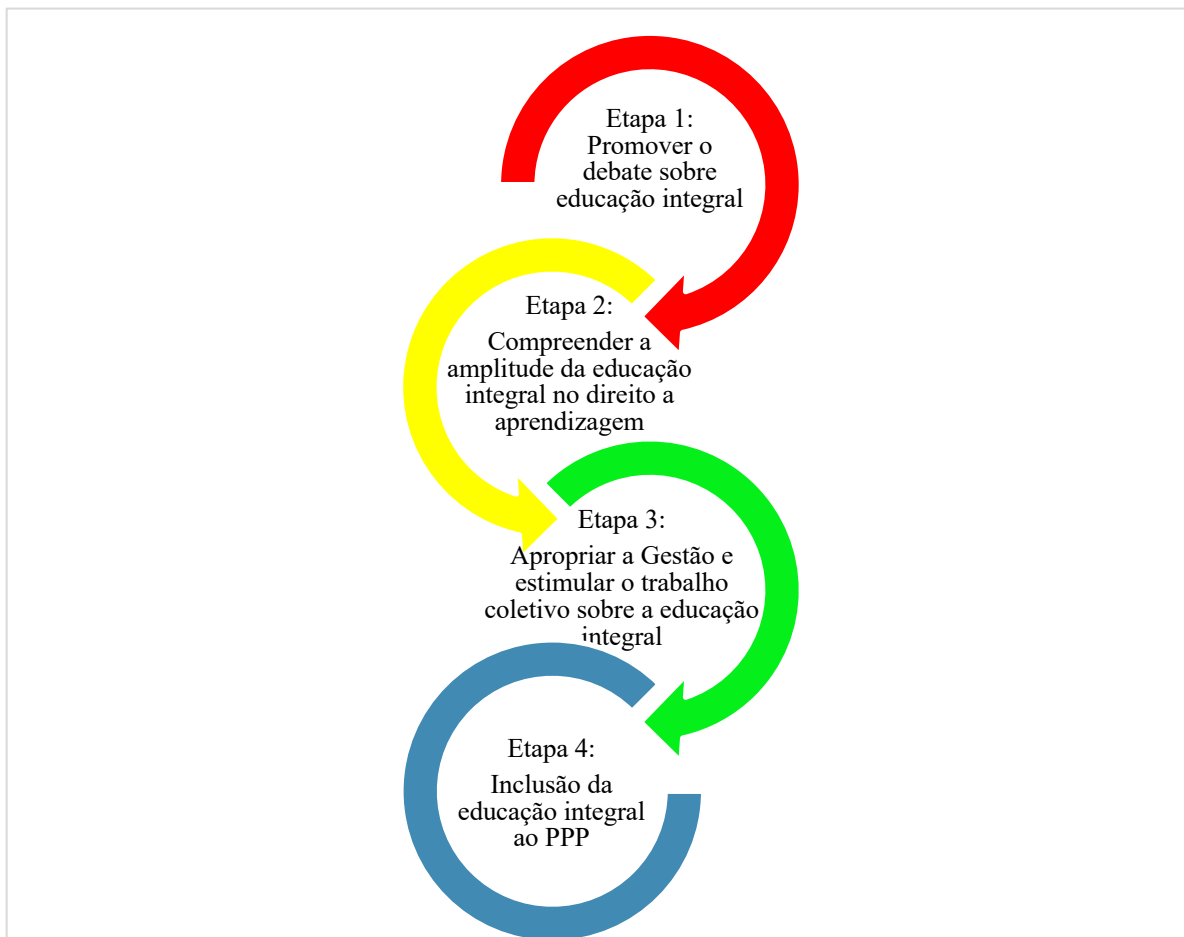
Quadro 9 – Ação 2: Reestruturação PPP para englobar a educação integral

Ferramenta 5W2H	Ação 2: Reestruturação PPP para englobar a educação integral
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Etapa 1: Promover o debate sobre educação integral; Etapa 2: Compreender a amplitude da educação integral no direito a aprendizagem; Etapa 3: Apropriar a Gestão e estimular o trabalho coletivo sobre a educação integral; Etapa 4: Inclusão da educação integral ao PPP.
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	Para que escola possa ter mais autonomia pedagógica e se tornar menos vulnerável à descontinuidade política da educação integral. Por meio do PPP, a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo e propor metas e ações concretas para a melhoria da educação.
<i>Where</i> – Onde será feito (local)	Na escola.
<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	No ano letivo de 2020 junto ao cronograma de reelaboração do PPP pela SEE/MG.
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	Coordenadora Pedagógica.
<i>How</i> – Como será feito (método)	No ano letivo de 2020, haverá nas escolas estaduais mineiras a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) revisado, que é o documento que reflete a proposta educacional da unidade de ensino. O documento foi reelaborado no ano passado por meio dos Itinerários Avaliativos, e agora será aprovado pela comunidade escolar e implementado nas escolas. É por meio do PPP que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo e propor metas e ações concretas para a melhoria da educação.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer (custo)	Utilização da carga horária destinada a outras atividades fora da docência (módulo, planejamento, reuniões) e inclusa na carga horária obrigatória total dos profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo, o objetivo desta ação é, junto ao cronograma da SEE/MG, adaptar o PPP para englobar também a educação integral. No organograma 2, temos um organograma com a disposição das etapas da ação 2.

Organograma 2 – As etapas na ação 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a disposição das etapas e com o processo mais claro, podemos inserir na ação também algumas ideias norteadoras a serem incluídas no PPP da escola, conforme trecho de um documento elaborado no MEC, em 2011, sobre como elaborar um proposta de educação integral na escola.

O PPP reflete um consenso quanto aos valores que uma escola pretende disseminar, ao tipo de cidadão que pretende formar, aos objetivos e metas educacionais que pretende alcançar, por meio de quais metodologias, contando com quais recursos e com quais aliados. Tal consenso é geralmente construído em reuniões realizadas no início do ano letivo, com a participação de todos os professores, gestores e funcionários, bem como dos representantes dos alunos, dos familiares e das organizações e movimentos que apoiam a escola. Essas reuniões de planejamento baseiam-se em um diagnóstico que

levanta os principais desafios a serem enfrentados pela escola e as forças com que ela pode contar (MOLL, 2011, p. 31).

Tendo esse trecho como norte, é possível utilizar este estudo como marco inicial desse processo, voltado para a educação integral, e também estruturar o texto com os Macrocampos básicos (ou Campos de Integração Curricular), bem como as ações para cada um deles. Como sugestão de ações, elencamos as constantes revisões do PPP, planejamento, distribuições de carga horária, formação continuada de professores, atividades pedagógicas, atividades junto à comunidade e outras iniciativas.

Espera-se, com a implementação das etapas da ação 2, que seja possível aumentar a autonomia da escola, bem como protegê-la da constante troca de professores com cargos temporários, unificando, assim, as ações e a orientação aos profissionais que chegam, de modo a aumentar a qualidade da educação oferecida para seus alunos. A ação 2 proposta buscará minimizar os problemas encontrados no eixo de análise 2, e caminhará junta com as demais ações, como a ação 3, da próxima seção, que visará às parcerias da escola, item importante que constará no PPP reestruturado sobre a educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis.

4.3 PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DE PARCERIAS

A última ação proposta pelo PAE aparece como opção às dificuldades encontradas pela gestão escolar, diagnosticadas pelas entrevistas e pelos questionários no eixo de análise III, que reafirma a necessidade de uma consolidação e ampliação de parcerias da escola na própria comunidade, em espaços não formais de aprendizagem, e também para a ampliação do sentimento de pertencimento dos alunos em seu próprio bairro. A ação proposta sugere a criação de um modelo de parceria, nomeado de rede de apoio social (RAS), o qual procurará, junto aos pais, funcionários e moradores do próprio bairro, incentivar aspectos da formação integral do aluno nos espaços educacionais não formais, dentro do contexto da Cidade Educadora (mais detalhes à frente). O quadro 10, demonstra o passo a passo da ação, com as etapas ordenadas e como será feito.

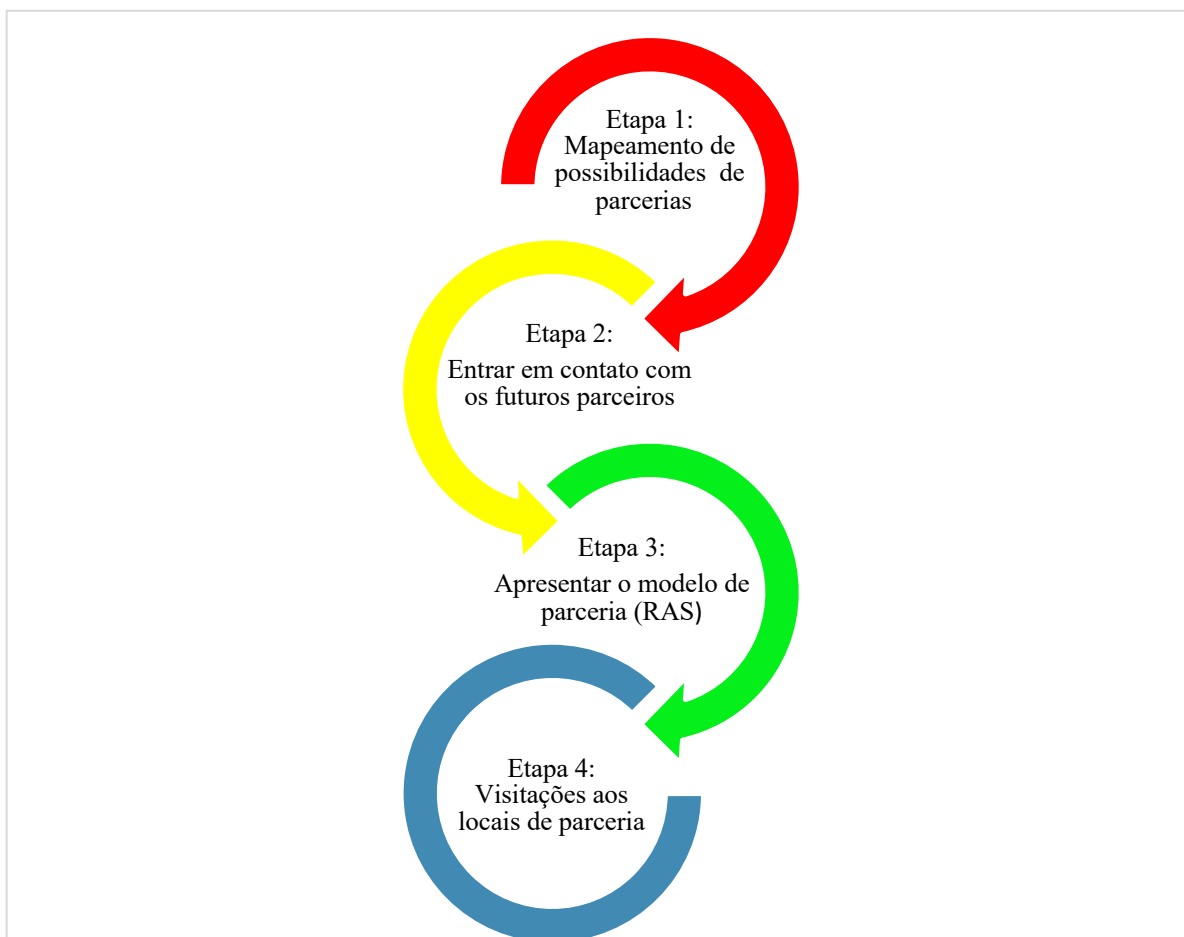
Quadro 10 – Ação 3: Ampliação de parcerias

Ferramenta 5W2H	Ação 3: Ampliação de parcerias
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Etapa 1: Mapeamento de possibilidades de parcerias; Etapa 2: Entrar em contato com os futuros parceiros; Etapa 3: Apresentar o modelo de parceria voltado aos membros da comunidade (pais e parentes dos próprios alunos) a criar uma rede de apoio social (RAS), cada qual em sua área de atuação, com o intuito de construir uma educação integral de qualidade para todos os alunos; Etapa 4: Visitas aos locais de parceria.
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	Para os alunos terem acesso a uma educação integral de qualidade envolta do conceito da Cidade educadora e Escola Cidadã. A escola não é o único espaço de produção do conhecimento. Fora da escola existem muitos espaços de formação. Com isso, o objetivo é consolidar e aumentar as parcerias através de um modelo de parceria (rede de apoio social).
<i>Where</i> – Onde será feito (local)	Na escola e na comunidade próxima da escola.
<i>When</i> – Quando será feito (tempo)	Iniciar a implementação das etapas no decorrer do ano letivo de 2021, com o objetivo de firmar as parcerias e dar continuidade nos próximos anos. E na próximas gestões.
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade)	Gestora.
<i>How</i> – Como será feito (método)	Mapeamento de todas as possibilidades de parcerias, entrar em contato, apresentar o modelo de parceria (rede de apoio social) e inserir na proposta pedagógica da escola (PPP).
<i>How much</i> – Quanto custará fazer (custo)	Utilização da carga horária destinada a outras atividades fora da docência (módulo, planejamento, reuniões) e inclusa na carga horária obrigatória total dos profissionais da escola. Utilização dos próprios meios de comunicação da escola e pessoal dos profissionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa ação será coordenada pela gestora, devido ao seu engajamento na comunidade e facilidade de relação com os moradores no geral, por ser também moradora antiga do local. Assim, será feito um mapeamento inicial das possibilidades de parceria, seguido do contato com os interessados, previamente. Assim, será agendado um momento para apresentar o modelo de parceria e finalizar a ação com as visitas. Para uma melhor visualização das etapas da referida ação, o organograma 3 demonstra a sequência das etapas.

Organograma 3 – As etapas na ação 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

O referido modelo de parceria (RAS) proposto aqui nesta ação se norteará pelo conceito de Cidade Educadora e também o da Escola Cidadã. Articulado por Gadotti (2009), é retomado inicialmente o pensamento de Marx com relação à educação integral que ele denominava como “omnilateral”. Aristóteles, por sua vez, via a educação integral numa perspectiva de desabrochar as potencialidades humanas. Outros autores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) acreditavam em uma educação integral¹¹ que acontecesse durante toda a vida. No nosso país, a visão que se destaca sobre o tema é a defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão transformadora e popular, que se associa exatamente à escola cidadã e à cidade educadora.

¹¹ É importante apontar que esses autores discutiram e defenderam a Educação Integral, porém, entendiam a Educação Integral de forma muito distinta entre si, com alguns pontos em comum.

Para Gadotti (2009), a “maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos” (GADOTTI, 2009, p. 58). Esse conceito é associado diretamente ao de Cidade Educadora, que para o autor é “a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece” (GADOTTI, 2009, p. 61).

Assim, junto à reflexão de Gadotti (2009), podemos concluir que pensar esses dois conceitos de Escola Cidadã e de Cidade Educadora só é possível quando há diálogo e troca entre cidade e escola, em que a escola participa e é apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a qual pertence. Conforme o pesquisador:

Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma **Cidade Educadora** e de uma **Educação Integral**. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado Escolar, o Conselho de Gestão Compartilhada, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros (GADOTTI, 2009, p. 63, grifos do autor).

Para que se tenha uma escola pública realmente integral, ela deve estar integrada à cidade educadora e ser integradora, como uma escola cidadã. Cabe assim, dentro do PPP integrar “[...] as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade” (GADOTTI, 2009, p. 32).

O autor ainda complementa que a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela deve ser pensada como um direito de todos, no qual a educação integral e em tempo integral acontecem não só na escola, mas também na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. Sendo assim, no quadro 11, é feita uma sugestão de cronograma de visitas, buscando englobar o máximo de situações, conforme o exposto na literatura anteriormente, buscando toda essa integração.

Quadro 11 – Proposta de cronograma de visitação para ampliação de parcerias

Local	Objetivo	Data de visitação	Custo
Visita à UBS	Conhecer o trabalho na UBS e os trabalhadores.	Março/2021	Custo organizacional/ planejamento
Intercâmbio com a E. E. Maria Ilydia	Conhecer outras oficinas de educação integral e o espaço da escola.	Abril/2021	Custo organizacional/ planejamento
Salão de Beleza	Conhecer o trabalho desse segmento tão comum no bairro.	Maió/2021	Custo organizacional/ planejamento
Padaria	Conhecer o trabalho desse segmento tão comum no bairro.	Junho/2021	Custo organizacional/ planejamento
Visita ao Centro de Convivência do Idoso	Visitar e participar de atividades conjuntamente, conhecer as histórias e construir o respeito pelos mais velhos.	Agosto/2021	Transporte
Intercâmbio com a APAE	Visitar e participar de atividades juntamente com os alunos da APAE, trabalhando com a ideia da inclusão.	Setembro/2021	Transporte
Visita a um estúdio de atividades físicas.	Conhecer o espaço, participar de aula e o trabalho realizado, que também é comum no bairro.	Outubro/2021	Transporte
Visita à UFJF	Conhecer o campus e os projetos que lá acontecem.	Novembro/2021	Transporte

Fonte: Adaptado pelo autor de Silva (2018).

Com esse cronograma, seria possível iniciar as parcerias no primeiro semestre letivo de 2021, com a comunidade local, visitando locais de fácil acesso e comuns à realidade do bairro. Já no segundo semestre, a ideia seria ampliar essas visitas a unidades de referência na cidade, finalizando com a UFJF e, assim, contemplar o que Gadotti (2009) ressalta sobre as experiências necessárias, pois a “educação integral tem em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (GADOTTI, 2009, p. 33).

Por fim, o autor finaliza lembrando que existem várias experiências que se baseiam nos princípios da educação integral. Elas se caracterizam por uma enorme diversidade. São iniciativas inovadoras, mesmo levando em conta a longa história das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. Assim, “[...] o importante é que elas não percam o foco da aprendizagem dos alunos e de todos os trabalhadores da educação que atuam na escola. Por isso, elas precisam ser acompanhadas e avaliadas com cuidado” (GADOTTI, 2009, p. 50).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, como conclusão, posso atestar, como investigador, a importância no desenvolvimento deste estudo para o modo como agora entendo um pouco mais sobre políticas públicas, em especial na área educacional. Durante todo o percurso do estudo, e até mesmo antes, compartilhando e vivenciando a realidade da escola, todas as dificuldades e obstáculos citados ao longo do estudo, eu mal sabia o quanto era ampla e abrangente a questão que levantei no início do estudo. Assim, tive o privilégio de construir um caminho e me apropriar da literatura e legislação específicas do tema para entender melhor o problema encontrado e poder, humildemente, contribuir para a melhoria da realidade vivida e pesquisada.

Agora, ao fim do estudo, com todos os relatos colhidos e toda a leitura feita, além da proposição estabelecida, é possível vislumbrar um horizonte melhor, com ações palpáveis e que não necessariamente dependem de iniciativas governamentais, as quais, muitas vezes, demoram a chegar a nossa realidade para, assim, modificarmos o quadro que introduzimos no início do estudo. As ações encontradas aqui nada mais são do que propostas reais e alcançáveis para a realidade descrita, em um contexto muito difícil e que precisa de um olhar diferenciado. O objetivo deste pesquisador nada mais é do que levar perspectivas e caminhos de melhora para uma realidade que conhece bem e que precisa ser discutida e melhorada.

Para fechar este estudo de caso, é importante retomarmos alguns pontos importantes na descontinuidade da política de educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Primeiramente a instituição demonstrou apresentar dificuldades perante tal descontinuidade, porém vem buscando encontrar soluções que possam minimizar esses obstáculos. Podemos colocar que os principais problemas encontrados e que serviram de análise para este estudo são: i) as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, ii) os desafios da Gestão Pedagógica perante as descontinuidades na política de Educação Integral, iii) os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral.

Este estudo procurou responder sobre quais ações a gestão da escola poderia tomar para minimizar/superar os desafios gerados pela descontinuidade, tendo como objetivos: i) descrever as dificuldades encontradas com a descontinuidade da política de tempo integral na escola citada, ii) analisar as consequências relacionadas à cessação da educação integral na escola e iii) propor ações que levem à superação/minimização dos desafios encontrados. Foi possível, assim, construir o Plano de Ação Educacional (PAE) visando a três ações: i) criação de uma comunidade de prática, ii) reestruturação do PPP alinhado à educação integral, iii) proposta de ampliação de parcerias.

É importante ressaltar o contexto em que a escola está inserida, o qual foi amplamente apresentado e debatido ao longo dos capítulos, sendo um fator complicador para se aplicar ações que de fato tenham a pretensão de prosperar. Sendo assim, todo o estudo foi construído objetivando desenvolver ações palpáveis ao contexto estudado e que pudessem colaborar efetivamente com a realidade educacional da escola. O estudo de políticas públicas educacionais, e principalmente de seus efeitos, é sempre muito difícil e permeado de incertezas e alto grau de complexidade, tendo em vista toda a sua amplitude.

Assim, espera-se que, com a execução das propostas, a gestão escolar possa aperfeiçoar sua Educação Integral, se não com mais recursos advindos do poder estatal – pois sabemos da dificuldade em contar com essa possibilidade – com as ações de ampliação de parcerias na comunidade. Além disso, espera-se também que as propostas possam auxiliar a coordenadora pedagógica e o (a) possível coordenador (a) da educação integral a diminuir os efeitos da descontinuidade na gestão pedagógica, por meio da reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da possibilidade de aumento da autonomia perante as trocas constantes de diretrizes e legislação específicas na educação integral. Por fim, é esperado que os professores envolvidos com a educação integral na escola – os que já passaram pela instituição e os que atualmente trabalham na escola – e colaboradores que conhecem a realidade e especificidade dessa instituição possam utilizar a criação da comunidade de práticas como um verdadeiro centro de referência para práticas e experiências exitosas sobre as aulas ali vivenciadas, sendo uma ferramenta a ser utilizada amplamente, para além de um simples grupo de estudo.

Compartilho do pensamento de Gadotti (2009) sobre a solução para o nosso atraso educacional. Para o autor, existe a necessidade de parceria e trabalho conjunto entre a escola, a família e a comunidade, pois, fora disso, não há como considerar que qualquer iniciativa ou programa educacional vá resultar em sucesso. Quando houver a consciência dessa importância, teremos melhoria na qualidade de vida da população com a diminuição da violência e o aumento da qualidade na aprendizagem. Nesse contexto, convergimos até a discussão sobre educação integral, amplamente debatida neste estudo. Ela precisa partir de uma teoria educacional que considere as novas tendências de um mundo globalizado, movido pela informação, no qual a educação integral se encaixe e seja não mais um projeto entre outros projetos, mas uma opção de qualidade em uma escola pública de excelência. Isso é um dever do Estado e um direito do cidadão e da cidadã.

É preciso refletir conjuntamente também a ideia de Ferreira, Bernardo e Menezes (2018) considerando que, apesar de a educação integral e em tempo integral terem sido amplamente difundidas no país nas duas últimas décadas e termos alcançado percentuais de atendimentos

inéditos na história da educação brasileira, diante do contexto atual de retirada de investimentos, diminuição de matrículas e escolas atendidas, que ajudamos a elucidar com este estudo, existe uma perspectiva sombria para a educação integral voltada à integralidade do indivíduo.

Nesse ponto, cabe ressaltar que essa difusão da educação integral no país muito se deve aos programas e políticas de educação integral e em tempo integral fomentados pelo governo federal em todo o território nacional, como estratégias de combate à desigualdade social, cujo fim era o desenvolvimento integral do ser, mas, em 2016, foram extintos e substituídos por outros programas e políticas que enfatizam principalmente o desempenho em detrimento a essa formação humana integral.

Além disso, em conjunto com as estratégias citadas anteriormente, a legislação aprovada nos últimos anos, cita uma queda progressiva nos investimentos na área educacional em todo o país. O que levará as escolas a repensarem suas estratégias, pois não haverá recursos suficientes para manutenção de gastos com infraestrutura, formação de pessoal e incentivos à educação integral e em tempo integral no país. Esse fator aponta para a inviabilidade de diversas ações propostas para as escolas, mas não as propostas aqui, as quais foram pensadas levando em consideração esse contexto e podem ser aplicadas sem grandes prejuízos pela gestão escolar.

Finalizando este estudo de caso, espera-se que, com as ações apresentadas, os problemas encontrados com os efeitos da descontinuidade da política de educação integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis possam ser minimizados. Espera-se ainda que nosso estudo contribua significativamente com a sociedade brasileira, de modo a encontrar soluções para situações cotidianas de grande importância como a educação integral.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. F. L. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.
- AMORIM, M. A. Perfil dos professores designados da rede estadual de ensino de minas gerais (REE-MG). 38ª Reunião Nacional da ANPED, **Anais...** UFMA: São Luís, 1 a 5 de outubro de 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT14_66.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ASSUNÇÃO, K. R. S. As contribuições do educador Anísio Teixeira para a Formação do pensamento pedagógico da Educação Brasileira. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 1, ago. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10096>. Acesso em: 8 out. 2020.
- AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. [Conferência Nacional de Educação. IV, 1932]. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-465, 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARBOSA, K. M. Educação integral e educação de tempo integral. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/578>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- BARROSO, J. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. *In*: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Ministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no

contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/altimarpimentel/decreto-n-7083-2010>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 11 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, n. 196, seção 1, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação – Documento Orientador – Adesão – Versão I**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Secretaria e Escolas, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/secretarias-e-escolas>. Acesso em: 2 de jun. 2019.

CARNEIRO, R.; MENICUCCI, T. M. G. **Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes**. Texto para Discussão, 2011. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91084/1/718525795.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CARVALHO, M. V. **Educação integral integrada em uma escola do interior de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CENTRO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO. **Processo de designação: dicas sobre prova de títulos e cursos on-line**, 2018. Disponível em: <https://www.centrodeestudoseformacao.com.br/blog/designacao-educacao-prova-titulos>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

CONDE, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2013. Disponível em: <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 6 set. 2019.

COSTA, A. F. L. **Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2055/1/Alda%20Ceia.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

COSTA, C. O Currículo numa comunidade de prática. **Sisifo – Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, n. 3, p. 87-100/EN 85-96, 2016.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, 2007.

DEMO, P. Algumas Condições da Escola de Tempo Integral. **Blog Pedro Demo**, 28 de novembro de 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 15 abr. 2020.

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

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

ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS. **Plano Político Pedagógico**. Juiz de Fora. MG, 2017.

ESCOLA ESTADUAL TEODORICO RIBEIRO DE ASSIS. **Regimento Escolar**. Juiz de Fora, MG, 2017.

FERNANDES FILHO, V. **Desafios na implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola de Ribeirão Das Neves/MG**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. S; MENEZES, J. S. S. **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

GATTI, B.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GUARÁ, I. M. F. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419/2158>. Acesso em: 18 maio 2019.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2. sem. 2006.

KLEIN, C. **Por que mudar?** Resistências no ciclo de uma política pública educacional para o ensino médio do estado de Rondônia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-C%C3%A9lia-Klein.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

LECLERC, G. F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. **Educar em revista**. Curitiba, n. 44, p. 91-110, jul./set. 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

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

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [e-book]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 8 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da política de educação integral e integrada – Ensino Fundamental**. SEE/MG. mar. 2019a.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais, 2019b.

MINAS GERAIS. **Diretriz pedagógica Educação Integral Ensino Fundamental**. SEE/MG. 2019c. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/SREmetropolitanaA/diretriz-pedag-gica-educa-o-integral-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 15 dez. 2019

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de transição**. 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Transi%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação (Org.). **Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental**. 2018. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fThKtrnFAQwGrMBn_B0jhrx1PCxtJdJP/view. Acesso em: 18 maio 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.749**, de 1 de abril de 2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 1801**, de 6 de junho de 2013. Belo Horizonte, MG, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar n.º 100**, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev – altera a Lei Complementar n.º 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2007&num=100&tipo=LCP>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16999-educacao-integral-integrada>. Acesso em: 13 out. 2019.

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

MOLL, J. (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cipe_seb.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

MONTEIRO, M. **O que há de novo no “Programa Novo Mais Educação”?** 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/oquehadenovonoprogramanovomaiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

NOZAKI, H.T. Avaliação do contexto da educação física brasileira: propostas oficiais e alternativas no campo contra-hegemônico. In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 6, 2002, Niterói. **Anais...** Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2002. p. 213-232.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423/2162>. Acesso em: 15 jun. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

OLIVEIRA, R. C. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. 354 p.

SILVA, D. I. **Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, , 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/DAYANE-IZAETE-SILVA_REVISADA.pdf. Acesso em: 4 dez. 2019.

SABBATINI, R. M. Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**, [s.l.], v. 7, [s/p], 2007.

SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVANO, P. C. **O processo de implementação do Programa Educação Integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VASCONCELOS, H. M. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG**. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

WENGER, E. **Communities of practice. Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a gestora, com a coordenadora pedagógica e com a professora coordenadora da educação integral da escola (2017-2019)

Esta entrevista visa coletar informações para a pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado Profissional pelo pesquisador Willen Aragão Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem o objetivo de colher informações acerca dos efeitos da descontinuidade da política de Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Sua participação é muito importante para esta pesquisa. Assim, esta entrevista foi elaborada de forma que o sigilo das informações seja assegurado e sua identidade preservada.

Obrigado pela participação.
Willen Aragão Silva

Dados gerais do entrevistado

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Em qual instituição se formou?
- 3) Há quanto tempo você atua na rede estadual de ensino de Minas Gerais?
- 4) Você é concursado (a) ou designado (a)?
- 5) Há quanto tempo você atua (atuou) na Escola Teodorico Ribeiro de Assis?
- 6) Há quanto tempo você atua na Educação Integral?

Eixo I: Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral

- 7) Para você, o que é Educação Integral?
- 8) Para você, o que é Educação em Tempo Integral?
- 9) Como são pensadas as atividades da Educação Integral junto ao Projeto Político Pedagógico da Escola Teodorico Ribeiro de Assis?
- 10) Como é feito o acompanhamento da Educação Integral pela supervisão/direção da escola?
- 11) Como é pensado o espaço físico para a Educação Integral?
- 12) Em relação ao tempo, como ele é utilizado na Educação Integral?
- 13) Quais as maiores contribuições da Educação Integral para os estudantes que dela participam?
- 14) Como é a participação da comunidade na Educação Integral?

Eixo II: Os desafios da gestão pedagógica perante às descontinuidades na política de Educação Integral

- 15) Quais são suas atribuições no acompanhamento pedagógico da Educação Integral?
- 16) Como o planejamento das atividades da Educação Integral é conduzido?
- 17) Como é lidar simultaneamente com as turmas do ensino regular e com as da Educação Integral?
- 18) Quais mudanças ocorreram na Educação Integral ao longo dos anos?

- 19) Como essas mudanças afetaram a sua atuação profissional?
- 20) As mudanças trouxeram benefícios ou dificuldades? Explique.
- 21) Na sua opinião, o que pode ser feito para solucionar os problemas decorrentes das mudanças?
- 22) Quais as dificuldades encontradas pela escola no trabalho com as oficinas da Educação Integral?
- 23) Com qual frequência você se reúne com os professores da Educação Integral?
- 24) Como é feito o registro das atividades da Educação Integral?

Eixo III: Os desafios da gestão escolar na condução política de Educação Integral

- 25) Quais os problemas que você tem encontrado na condução da política de Educação Integral?
- 26) Como o corte dos recursos financeiros repassados pelo governo afetam a proposta de Educação Integral?
- 27) Como analisa o espaço físico na comunidade e na escola para atender as atividades da Educação Integral?
- 28) Como a gestão lida com os professores que não tem perfil pedagógico para trabalhar na Educação Integral?
- 29) Como as mudanças na política de Educação Integral atrapalham a gestão escolar?
- 30) Qual gestão sofre o maior prejuízo perante essas reformulações da política: Gestão administrativa ou Gestão pedagógica? Por quê?
- 31) Quais as medidas a gestão escolar tem pensado para superar as dificuldades com a descontinuidade da política de Educação Integral?
- 32) Buscar parcerias na comunidade em espaços não formais de ensino pode ser uma estratégia da gestão escolar para desenvolver a integralidade do aluno. Como a gestão escolar trabalha essa questão?

**APÊNDICE B – Questionário com os professores da educação integral da Escola
Estadual Teodorico Ribeiro de Assis (2017-2019)**

Esta entrevista visa coletar informações para a pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado Profissional pelo pesquisador Willen Aragão Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem o objetivo de colher informações acerca dos efeitos da descontinuidade da política de Educação Integral na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis. Sua participação é muito importante para esta pesquisa. Assim, esta entrevista foi elaborada de forma que o sigilo das informações seja assegurado e sua identidade preservada.

Obrigado pela participação.
Willen Aragão Silva.

Dados do entrevistado

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

- A) 0 a 6 meses
- B) 6 a 12 meses
- C) 1 a 3 anos
- D) 3 a 5 anos
- E) mais de 5.

2) Tempo de atuação na Educação Integral:

- A) 0 a 6 meses
- B) 6 a 12 meses
- C) 1 a 3 anos
- D) 3 a 5 anos
- E) mais de 5.

3) Tempo de atuação na escola:

- A) 0 a 6 meses
- B) 6 a 12 meses
- C) 1 a 3 anos
- D) 3 a 5 anos
- E) mais de 5

4) Qual o seu tipo de vínculo com a escola?

- A) Efetivo
- B) Designado

Eixo I: Concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral**5) Para você o que é Educação Integral? Marque apenas UMA alternativa.**

- A) Mais tempo do aluno na escola
- B) Atividades diferentes da aula convencional
- C) Reforço escolar ajudando no “dever de casa”
- D) Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos
- E) Outra _____

6) Para você o que é Educação em Tempo Integral? Marque apenas UMA alternativa.

- A) Mais tempo na escola
- B) Atividades diferentes da aula convencional
- C) Reforço escolar ajudando no “dever de casa”
- D) Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos
- E) Outra _____

7) Qual o melhor modo de desenvolver a Educação Integral na escola?

- A) Executar sem nenhum planejamento
- B) Executar com planejamento sólido sem depender de governantes
- C) Executar alinhada a cada mudança de governo
- D) Não deve haver execução dessas políticas na escola
- E) Outra _____

8) Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola abarca o Projeto de Educação Integral?

- A) As atividades são desenvolvidas conforme o PPP da escola.
- B) Não há no PPP da escola ligação com as atividades da Educação Integral.
- C) Não tive acesso ao PPP da escola para desenvolver essa análise.
- D) Outra _____

9) Como é pensado o espaço físico para a Educação Integral na escola?

- A) Existem espaços dentro e fora (junto à comunidade) da escola para desenvolver as atividades
- B) Existem espaços apenas dentro da escola
- C) Na escola não há espaços, porém fora da escola (junto à comunidade) existem parcerias
- D) Os espaços na escola são insuficientes
- E) Não existem espaços para as atividades

10) Em relação ao tempo, como ele é utilizado na Educação Integral?

- A) O tempo segue de acordo com o documento orientador das atividades de Educação Integral
- B) Existem momentos fora da escola, em outros horários para passeios, visitas e atividades com parceiros da escola.

Eixo II: Os desafios da gestão pedagógica perante as discontinuidades da política de Educação Integral**11) Qual a avaliação você faz sobre a organização e funcionamento da Educação Integral na escola?**

- A) Ótima
- B) Boa

- C) Regular
- D) Ruim
- E) Péssima

12) Como você avalia a receptividade e participação dos estudantes e da comunidade com a Educação Integral na escola?

- A) Ótima
- B) Boa
- C) Regular
- D) Ruim
- E) Péssima

13) Você notou mudanças na Educação Integral ao longo dos anos?

- A) Não
- B) Sim

Qual o tipo de mudança notou? Explique.

14) Essas mudanças afetaram a sua atuação profissional?

- A) Não
- B) Sim

Justifique:

15) As mudanças trouxeram benefícios ou dificuldades?

- A) Benefícios
- B) Dificuldades

16) As mudanças governamentais afetam a continuidade dos programas educacionais. Isso altera também a concepção de Educação Integral na escola?

- A) Não
- B) Sim

Justifique:

17) Como você avalia as ações de acompanhamento pedagógico (reuniões, orientações e etc.) da Educação Integral na escola juntos aos professores?

- A) Ótima
- B) Boa
- C) Regular
- D) Ruim
- E) Péssima

18) O desenvolvimento das atividades da política de Educação Integral sofre alguma influência? (Falta de recursos, espaço, material, etc.)

A) Não

B) Sim

Justifique:

19) As mudanças constantes na organização da política de Educação Integral afetam o desenvolvimento das atividades na escola?

A) Não

B) Sim

Justifique:

20) Quanto a Educação Integral contribui na formação dos estudantes que participam?

A) Muito

B) Pouco

C) Não faz diferença

D) Não sei dizer

21) Como as mudanças na organização da política de Educação Integral afetam o desenvolvimento da política na escola?

A) Em nada

B) As mudanças são sempre para melhorar a política

C) As mudanças atrapalham, pois dificultam sua implementação

D) As mudanças não são recorrentes, a política é pouco afetada.

E) Não sei dizer

Eixo III: Os desafios da gestão escolar na condução da política de Educação Integral

22) Existem muitos desafios na condução da Educação Integral?

A) Não

B) Sim

Justifique:

23) De que forma se dá o acompanhamento do funcionamento da Educação Integral pela supervisão/direção da escola?

A) Não existe acompanhamento.

B) O acompanhamento é feito através de reuniões periódicas.

- C) O acompanhamento é feito apenas pela entrega do portfólio das atividades desenvolvidas pelo professor.
- D) O acompanhamento é feito por orientações aleatórias nos corredores da escola.
- E) Não sei dizer

24) Quanto aos recursos financeiros repassados pelo governo à escola, com as reformulações eles sofrem alterações. Isso afeta a condução do programa de Educação Integral?

- A) Não afeta
- B) Afeta um pouco
- C) Afeta consideravelmente
- E) Não sei dizer

25) Como você avalia o espaço físico na comunidade e na escola para as atividades da Educação Integral?

- A) Ótimo
- B) Bom
- C) Regular
- D) Ruim
- E) Péssimo

26) Como você avalia os materiais que a escola possui para a construção das atividades da Educação Integral?

- A) Ótimos
- B) Bons
- C) Regulares
- D) Ruins
- E) Péssimos

27) A gestão escolar informa os profissionais da escola sobre a oferta de capacitações ligadas ao Projeto de Educação Integral?

- A) Nunca
- B) Às vezes
- C) Sempre que aparecem
- D) Procura fontes e vai atrás também de outras capacitações além das enviadas
- E) Não sei dizer

28) Qual a sua opinião sobre a implementação e monitoramento da política de Educação Integral pela SRE Juiz de Fora?

- A) Ótima
- B) Boa
- C) Regular
- D) Ruim
- E) Péssima

29) As trocas de governo afetam a política de Educação Integral na escola?

- A) Não afeta em nada
- B) Afeta um pouco
- C) Afeta consideravelmente
- E) Não sei dizer

30) Qual gestão sofre o maior prejuízo perante essas reformulações da política: Gestão administrativa ou Gestão pedagógica?

A) Administrativa

B) Pedagógica

Justifique:

31) Como a escola se reorganizou perante às modificações implementadas nos últimos anos na política de educação integral?

Justifique:

32) Como você acredita que a gestão escolar pode superar as dificuldades encontradas com a descontinuidade da Educação Integral?

Justifique:

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“OS EFEITOS DA DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA”**.

“OS EFEITOS DA DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA”

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

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

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

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da**

Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado. O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

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

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“OS EFEITOS DA DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____.

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

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

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

Willen Aragão Silva:

Endereço: Rua Olegário Maciel nº 1930/103C, Paineiras.

CEP: 36016-011 / Juiz de Fora-MG

Fone: (32) 99147-0986

E-mail: willen2807@gmail.com