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

HUDSON MIGUEL DE VASCONCELOS

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO NO MUNICÍPIO DE SIMONÉSIA/MG

JUIZ DE FORA
2018

HUDSON MIGUEL DE VASCONCELOS

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO NO MUNICÍPIO DE SIMONÉSIA/MG

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

Orientador: Wilson Alviano Júnior

JUIZ DE FORA

2018

HUDSON MIGUEL DE VASCONCELOS

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO NO MUNICÍPIO DE SIMONÉSIA/MG

Aprovada em: 13/12/2018

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior – orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Profª. Drª. Carla Silva Machado
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

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

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, aos meus familiares e aos professores e alunos que atuam nas turmas de tempo integral das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível percorrer esse caminho sozinho sem as bênçãos de Deus, que me garantiu a vida, saúde e sabedoria.

Agradeço aos meus familiares e amigos que por mim torceram e apoiaram nesta longa caminhada. Agradeço aos servidores da S.R.E. de Manhuaçu e a todos os servidores da E. E. João Augusto de Carvalho pelo companheirismo e apoio. Em especial, agradeço aos alunos e professores das turmas da Educação em Tempo Integral, foco maior desta pesquisa.

Agradeço ainda à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais por manter o convênio coma Universidade Federal de Juiz de Fora, pois estudei com recursos públicos oriundos do pagamento de impostos de cada cidadão mineiro.

Agradeço de maneira muito especial ao Professor Dr. Wilson Alviano Júnior, meu orientador e também ao Professor Dr. Vitor Figueiredo, pelo incentivo, paciência e confiança.

E por fim, agradeço a Deus pelos amigos e amigas que conquistei. Lá aprendi que a “Amizade é a mais verdadeira forma de amar as pessoas”.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p.16)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute os desafios encontrados na implementação da educação em Tempo Integral numa Escola Estadual, localizada no município de Simonésia/MG. Para preservar o nome da escola, a instituição aqui a pesquisada será denominada Escola Estadual João Augusto de Carvalho. O interesse pelo caso analisado está associado à minha atuação profissional como gestor da mencionada escola. Neste cargo, tenho convivido com as dificuldades apresentadas pelos docentes em atuar em uma política educacional cujas práticas pedagógicas devem diferir das aulas ministradas no ensino regular. Neste sentido, o presente estudo se pauta na seguinte pergunta de pesquisa: *quais ações podem ser tomadas para capacitar os docentes para atuarem nas turmas de educação de tempo integral da Escola Estadual João Augusto de Carvalho?* Como objetivo geral, este estudo propôs descrever a implementação da educação de tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho, especialmente as dificuldades decorrentes da ausência de formação dos professores desta iniciativa, e propor ações que possam minimizar os problemas identificados. Os objetivos específicos foram: i) descrever a operacionalização do Programa de Tempo Integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho e os problemas relacionados à formação dos professores que atuam nesta política; ii) analisar o impacto da ausência de formação dos professores para a atuação nas turmas de Tempo Integral; e iii) propor um plano de ações que contemple a formação dos professores na própria escola. Utilizamos como metodologia o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Além disso, para a pesquisa, também foi realizada análise documental; grupo focal com os professores da instituição; e entrevistas com a coordenadora das turmas de educação em tempo integral da escola e com o Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu. Para o embasamento teórico, foram utilizadas as análises de autores, como Coelho (2009), Arroyo (2012), Cavaliere (2007), Demo (2008) e outros, que nos permitem refletir sobre as diversas concepções da educação em tempo integral no Brasil, as experiências exitosas, a construção curricular e a necessidade de uma adequada formação de professores para atuarem na educação de tempo Integral. Este estudo foi organizado em três capítulos. No capítulo1, é apresentado o caso de gestão, sendo feita a descrição do contexto escolar, além das evidências da necessidade de formação para os professores. No capítulo 2, foi apresentada a metodologia, os instrumentos de pesquisa e a análise das informações obtidas. Concluímos que os professores da escola carecem de oportunidades de formação continuada. E, por fim, no capítulo 3, foram apresentadas propostas de intervenção que possibilitem a formação de professores.

Palavras-chave: Educação de Tempo Integral; Formação de Professores; Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

This present dissertation was developed within the Professional Masters in Management and Evaluation of Education (PPGP) at Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de For a (CAEd/UFJF). The management case studied discusses the challenges found in the implementation of Integral Education in a State School, located in the municipality of Simonesia / MG. To preserve the name of the school, the institution searched will be called João Augusto de Carvalho State School. The interest in the case analyzed is associated with my professional performance as manager of the mentioned school. In this position, I have lived with the difficulties presented by the teachers action in an educational policy whose pedagogical practices must differ from the classes taught in regular education. In this regard, the present study is based on the following research question: what actions can be taken to enable teachers to work in the integral education classes of the João Augusto de CarvalhoState School? As a general objective, this study proposed to describe the implementation of integral education at the João Augusto de Carvalho State School, especially the difficulties resulting from the absence of teachers training of this initiative, and propose actions that can minimize the problems identified. The specific objectives were: i) describe the operationalization of the Programa de Tempo Integral at the João Augusto de Carvalho State School and the problems related to the teachers training who works in this policy; ii) analyze the impact of the absence of teachers training for the work in the full-time classes; and iii) propose a plan of actions that contemplates the teacher's formation in the own school. We utilize as methodology the case study, from a qualitative approach. Besides that, for the research, was realized documentary analysis; focus group with the teachers of the institution; and interviews with the coordinator of the integral education classes at the school and with the Educational Analyst of the Regional Education Superintendence of Manhuaçu. For the theoretical background, were used analyzes of authors such as Coelho (2009), Arroyo (2012), Cavaliere (2007), Demo (2008), Silva (2014) and others, allowing us to reflect on the different conceptions of integral education in Brazil, successful experiences, curricular construction and the necessity for an adequate teachers training to work in integral education. This study was organized in three chapters. In chapter 1, the management case is presented, taking the description of the school context, in addition, the evidence of the necessity for teachers training. In chapter 2, was presented the methodology, the research tools, and the analysis information was obtained. We conclude that the teachers of school need opportunities for continuing education. And, finally, in chapter 3, were presented proposals of intervention that allow the teachers formation.

Keywords: Integral Education; Teacher training; Pedagogy of Projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem externa da Escola Estadual João Augusto de Carvalho 53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2015, 2016 e 2017) 55
Gráfico 2 - Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2015, 2016 e 2017).....56
Gráfico 3 - Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no Ensino Médio (2015, 2016 e 2017) 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Relação dos municípios alvo da pesquisa de acordo com a região, o Estado e a Universidade responsável pela investigação 23
Quadro 2 - Perfil de profissionais para atuação, conforme Programa Novo Mais Educação 34
Quadro 3 - Estrutura Curricular do Programa Novo Mais Educação.....36
Quadro 4 - Perfil e as atribuições do Coordenador das turmas da Educação em Tempo Integral 41
Quadro 5 - Perfil e atribuições dos professores das turmas de Tempo Integral exigidos para atuar nas escolas estaduais de Minas Gerais.....65
Quadro 6 - Formação inicial dos professores do Projeto de Tempo Integral (2015, 2016, 2017 e 2018) 67
Quadro 7 - Cursos oferecidos pela Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2015 e 2016) 70
Quadro 8 - Distribuição da carga horária praticada pelos professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral da escola pesquisada.....107
Quadro 9 -Proposta de organização da reuniões do Módulo II – Formação continuada para os professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral na escola 108
Quadro 10 -Cronograma de ações da equipe organizadora do Grupo de Estudos – Módulo II.....109
Quadro 11 -Cronograma de encontros mensais/semanais do Grupo de Estudos...110
Quadro 12 -Proposta de criação do Grupo de Estudos para a formação continuada de professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral 113
Quadro 13 - Ações do Grupo de Estudos.....115
Quadro 14 -Material sugerido para o Grupo de Estudos no processo de formação continuada dos professores 118
Quadro 15 -Sugestões de leitura para o Grupo de Estudos – Formação de professores para uma pedagogia de projetos 120
Quadro 16 -Relação de espaços para trabalho de campo e suas respectivas funções na Pedagogia de Projetos 122
Quadro 17 - Sugestões de visitação – Mapeamento dos espaços urbanos e rurais123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ideb Brasil – Rede Pública - Metas e índice alcançado (2007-2021) 32
Tabela 2 - Matrícula nas redes de ensino do município de Simonésia/MG, por nível de escolaridade (2017).....50
Tabela 3 - Número de matrículas da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018).....52
Tabela 4 - Vínculo e rotatividade dos servidores da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018).....54
Tabela 5 - Escolhas dos Macrocampos e oficinas – Tempo Integral (2015-2018) ...60
Tabela 6 - Rotatividade de servidores que atuam nas turmas de Tempo Integral.....72

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEJAC	Escola Estadual João Augusto de Carvalho
FAEMG	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
POLEM	Escolas Pólos de Educação Múltipla
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino

UAITEC	Universidade Aberta Integrada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA, MINEIRA E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO 21
1.1 A Educação Integral no Brasil 21
1.1.1 O Programa Mais Educação como indutor das políticas de educação integral no Brasil 27
1.1.2 O Programa Novo Mais Educação 31
1.2 A Educação Integral em Minas Gerais 38
1.3 As designações de professores para atuação nas turmas de tempo integral 44
1.4 Contextualização e caracterização da Escola Estadual João Augusto de carvalho 48
1.5 A ausência de formação continuada de professores das turmas de tempo integral 58
2 ANÁLISE DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS TURMAS DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO 73
2.1 A formação do professor para a Educação Integral na escola de tempo integral 74
2.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa 76
2.3 Concepção de Educação Integral em tempo integral 81
2.4 Formação docente 88
2.5 Tempos e espaços da Educação Integral 96
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO 103
3.1 O aproveitamento da carga horária prevista no módulo II e a criação de grupo de estudos voltado para temas relacionados à Educação Integral 107
3.2 Formação continuada de professores para uma pedagogia de projetos ... 110
3.3 A formação de parcerias e a utilização de outros espaços e serviços para o fortalecimento das ações da escola 121

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....126
REFERÊNCIAS.....128
APÊNDICE A - ROTEIRO: GRUPO FOCAL (PROFESSORES) 132
APÊNDICE B - ROTEIRO: ENTREVISTA (COORDENADOR –2018) 134
APÊNDICE C - ROTEIRO: ENTREVISTA (ANALISTA EDUCACIONAL) SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MANHUAÇU 136

INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988, o Estado tomou como dever a oferta de educação de qualidade como um direito fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana (BRASIL, 1988). A partir deste princípio, teve início o debate recente, visando à construção da política de Educação de Tempo Integral no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) criada em 1996, por exemplo, prevê, em seu artigo 34, a ampliação da jornada do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (BRASIL, 1996). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, possui como objetivos maiores a proteção e a garantia de acesso à educação, respeitando e incentivando os valores artísticos, culturais e históricos, próprios de cada criança e adolescente (BRASIL, 1990).

Com essa legislação, o Brasil passou a direcionar esforços para as ações voltadas para a defesa de milhões de crianças e adolescentes, sobretudo aquelas que estão em contexto de vulnerabilidade social. O reconhecimento de que a situação de risco social pode contribuir para o baixo rendimento escolar, assim como para a reprovação e a evasão, demonstra a necessidade de construção de políticas capazes de promover a inclusão educacional e o consequente combate às desigualdades. Assim, o debate sobre a Educação em Tempo Integral ganhou espaço na agenda das políticas públicas educacionais brasileiras recentes, pois os novos modos de pensar a educação, a partir do entendimento de que a escola não é o único espaço de aprendizagem, construíram novas concepções de Educação Integral.

As propostas de escola de tempo integral constituem iniciativas que visam a ampliação do conhecimento, a partir da organização de espaços escolares com carga horária ampliada e com a oferta de oportunidades formativas diferenciadas. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinemas, consiste em importante iniciativa para uma instituição que pretenda oferecer Educação Integral. Soma-se a isso o potencial que possuem outros setores dos governos federal, estaduais e municipais, além da sociedade civil organizada, das organizações comunitárias, da iniciativa privada, entre outros. Todos eles, de forma integrada, podem contribuir para a consolidação de espaços de apoio às iniciativas ligadas à Educação Integral.

Neste contexto, no ano de 2007, o governo federal criou o “Programa Mais Educação”, como uma iniciativa indutora das políticas de Educação Integral no Brasil. O programa se empenhou em promover parcerias intersetoriais e intergovernamentais, obtendo ampla adesão dos estados e dos municípios. O “Mais Educação” trouxe como proposta para as escolas uma reformulação pedagógica, além da reorganização dos espaços, tempos e saberes. Tal iniciativa foi feita, com o objetivo de fomentar a Educação em Tempo Integral para crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Estimuladas pelo Mais Educação, uma parcela da sociedade, sobretudo as classes mais vulneráveis[1], passaram a demandar do poder público maior oferta de turmas de tempo integral, o que contribuiu para o fortalecimento dessa política no país, inclusive com o estabelecimento de metas de atendimento para os entes da federação (BRASIL, 2007a). O Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024), por exemplo, em sua Meta 6, define que no mínimo 50% das escolas públicas deverão oferecer Educação em Tempo Integral, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014). Assim, espera-se que, ao final da vigência do PNE, a União, estados e municípios possam avançar no cumprimento desta meta, o que poderá repercutir na inclusão de milhões de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Os estados, como parceiros na oferta de ensino, também instituíram políticas de criação de escolas em Tempo Integral. Porém, esta iniciativa tem passado por problemas diversos, que vão do desenho ao financiamento. Em Minas Gerais, o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), criado em 2007, apresentava uma proposta que priorizava os alunos incluídos em programas sociais, como o Bolsa Família, e aqueles que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagens. As escolas, mesmo as vinculadas ao Programa Mais Educação, embora recebessem recursos desta política, seguiam as orientações pedagógicas específicas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O PROETI focava no reforço escolar para os alunos, e tinha uma carga horária ampliada no contraturno[2].

---

[1] Entende-se por classe vulnerável as famílias pobres e vítimas do desemprego ou mesmo trabalhadores de baixa renda e que dependem da escola como espaço de proteção, garantia de alimentação e de educação para seus filhos.

[2] No PROETI, os alunos do ensino regular estudavam no turno matutino das 7 às 11h20min. O almoço era de 50 minutos. Havia, ainda, um intervalo de 30 minutos de descanso até 12h40min, quando as aulas eram iniciadas, com 50 min cada. Após o 3º período, os alunos tinham 20 minutos de recreio, quando era servido um lanche. O último período encerrava às 17h10min. Havia alternância entre o

Havia grande dificuldade em manter os alunos na escola, e os pais alegavam que seus filhos estavam sempre cansados. Este período foi marcado por baixa frequência e evasão dos discentes. Além disso, o modelo não sofreu grandes alterações em sua proposta, que foi finalizada em 2014. Em 2015, pela Resolução nº 2.749, o governo autorizou o funcionamento das ações da Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015). A autorização foi concedida às escolas inscritas no Programa Mais Educação. As instituições escolares tinham que seguir às normas desta política, que financiava o desenvolvimento das oficinas, enquanto os profissionais eram pagos com recursos do governo estadual.

O desenho curricular do Programa Mais Educação propunha o desenvolvimento das atividades, através de oficinas que compunham propostas mais amplas, chamadas macrocampos. Para cada oficina, a SEE/MG autorizava a contratação de um professor. Ocorre que a Educação de Tempo Integral consiste em uma iniciativa diversa do ensino regular, e exige práticas diferenciadas para o desenvolvimento de oficinas, sobretudo porque são atividades desenvolvidas em turmas compostas por alunos de séries diferentes. É neste momento que a ausência de formação dos professores atuantes nas turmas de Tempo Integral se revela como um problema. As políticas que atualmente estruturam a Educação de Tempo Integral em Minas Gerais não oferecem iniciativas de formação docente. Neste contexto, a capacitação dos professores na própria escola surge como uma alternativa a essa carência.

Tendo em vista este problema, o presente estudo tem como foco a Escola Estadual João Augusto de Carvalho (EEJAC). Esta instituição está localizada no município de Simonésia, mais especificamente no distrito de São Simão do Rio Preto. O distrito está alocado, em termos geográficos, na região da Zona da Mata de Minas Gerais, distante 360 quilômetros da capital estadual, Belo Horizonte. Esta instituição oferece turmas de Tempo Integral desde 2007.

O trabalho com as oficinas, na proposta do Programa Mais Educação, repercutiu positivamente. Os pais perceberam que seus filhos permaneciam na escola e revelavam maior satisfação com o ambiente escolar, principalmente porque

---

professor regente de turma, que dava reforço escolar, e o professor de Esporte da escola. Nesse sentido, existia uma oficina destinada a momentos de recreação e prática desportiva.

eram trabalhadas atividades que promoviam o desenvolvimento de habilidades não vistas anteriormente. Para os professores que atuavam nas turmas de tempo integral, o interesse dos alunos em permanecer na escola no contraturno sem reclamar e desenvolver as atividades propostas sinalizava que a escola estava alcançando os seus objetivos. O modelo adotado teve, como proposta, o desenvolvimento de atividades que se distanciavam das práticas presentes no ensino regular, priorizando o trabalho com oficinas e projetos interdisciplinares, o que contribuía para uma formação integral dos alunos. Ainda assim, os desafios são grandes, sobretudo quanto à formação dos professores para atuarem nesse novo contexto. Lidar com turmas de tempo integral, organizadas de forma multisseriadas, demanda uma adequada formação pedagógica. O trabalho com oficinas e a pedagogia de projetos exigem do profissional o desenvolvimento de habilidades que são cruciais para atender aos objetivos de uma escola que pretende oferecer a educação integral. Desde 2007, a EEJAC oferece turmas de tempo integral, mas muitos dos seus professores foram contratados para atuarem nessas turmas, sem o preparo necessário para trabalhar com a pedagogia de projetos, o que tende a prejudicar a qualidade destas aulas, assim como o interesse dos alunos pela iniciativa. Neste sentido, a pergunta norteadora das análises desta dissertação é: quais ações podem ser tomadas para capacitar os docentes para atuarem nas turmas de educação de tempo integral da Escola Estadual João Augusto de Carvalho?

Mediante este questionamento, o objetivo geral definido para este estudo é: descrever a implementação da educação de tempo integral na EEJAC, especialmente as dificuldades decorrentes da ausência de formação dos professores desta iniciativa, e propor ações que possam minimizar os problemas identificados. Já os objetivos específicos definidos para o estudo foram: i) descrever a operacionalização do Programa de Tempo Integral na EEJAC e os problemas relacionados à formação dos professores desta política; ii) analisar o impacto da ausência de formação dos professores para a atuação nas turmas de Tempo Integral; e iii) propor um plano de ações que contemple a formação dos professores na própria escola.

A minha relação com o caso de gestão ora apresentado está relacionada à minha atuação profissional. Sou graduado em História e trabalho como Professor na EEJAC desde 1995. Entretanto, a partir de 2000, assumi a função de diretor escolar.

Durante este tempo, refleti sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Percebi o quanto os professores tinham dificuldades em ministrar o trabalho de campo e de explorar outros espaços de aprendizagem. Percebi que organizar as oficinas e articular projetos era algo distante de sua formação. Nesse sentido, eles nem sempre sabem lidar com uma iniciativa que demanda ações que fogem das práticas pedagógicas cotidianamente empregadas em sala de aula. Ainda hoje, estas dificuldades estão presentes no ambiente escolar, e uma adequada formação dos professores é imprescindível para que a oferta das turmas de tempo integral cumpra os seus objetivos.

A metodologia nesta dissertação é o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Já a pesquisa de campo foi documental, tendo sido realizada, além disso, um grupo focal com 4 professores e entrevistas com a coordenadora das turmas de tempo integral na escola e com a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, que acompanha a implementação de projetos nas escolas desta jurisdição. Para o embasamento teórico foram utilizadas as análises de autores, como Coelho (2009), Arroyo (2012), Cavaliere (2007), Demo (2008), Silva (2014) e outros. Estes autores contribuirão para uma reflexão acerca da educação em tempo integral, de suas diversas concepções e das experiências brasileiras. Estas obras permitirão também refletir sobre a importância da construção de uma proposta político-pedagógica alinhada aos ideais de uma educação de qualidade e sobre a necessidade de uma adequada na formação de professores para a educação em tempo integral.

Para melhor sistematizar a apresentação do estudo, a dissertação foi organizada em três capítulos. No capítulo1, é apresentado o caso de gestão. Para tanto, é feita a descrição do contexto escolar, além das evidências sobre a ausência de formação para os professores que atuam no Projeto de Educação em Tempo Integral. No capítulo 2, é apresentada a metodologia, os instrumentos de pesquisa e a análise das informações obtidas na pesquisa de campo. Por fim, no capítulo 3, são propostas ações que possibilitem a formação de professores.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA, MINEIRA E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO

Este capítulo tem como objetivo descrever a operacionalização do Programa de Tempo Integral na EEJAC e os problemas relacionados à formação dos professores desta política. Para isso, é feita uma contextualização acerca da história da Educação Integral no Brasil, além dos seus avanços e desafios. Na sequência, é descrito o histórico das iniciativas de Educação Integral em Minas Gerais, desde o PROETI, até a atual proposta de Educação Integral e Integrada. E, por fim, são apresentadas as informações inerentes ao contexto da implementação das turmas de Tempo Integral na EEJAC. Na próxima seção, serão apresentadas a contextualização e a caracterização da escola e do meio onde está localizada, a organização das turmas de tempo Integral e a formação de professores. Também serão evidenciados os problemas e os desafios presentes no processo de implementação das turmas de tempo integral, sobretudo no que diz respeito à formação de professores.

1.1 A educação integral no Brasil

No ano de 1932, um grupo de educadores brasileiros publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Este movimento idealizava uma educação compatível com um país que vivia um rápido processo de expansão da cultura cafeeira, do desenvolvimento industrial e econômico e da urbanização. Tal cenário trouxe importantes transformações econômicas, políticas e sociais para o Brasil. Deste grupo de educadores, um de seus idealizadores foi Anísio Teixeira, que pensava uma escola pública capaz de promover uma Educação Integral, baseada no fortalecimento das atividades artísticas, intelectuais, físicas e de saúde, assim como éticas e filosóficas, além de formadora para o mundo do trabalho.

Em 1953, como Secretário da Educação do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, inaugurou, em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Neste estabelecimento, era oferecida uma educação em tempo integral, cuja formação deveria ser voltada para o trabalho e para a sociedade. Tratava-se de uma proposta em que a estrutura física da escola era organizada para o desenvolvimento de

atividades em períodos e lugares diferentes. Em um turno, os alunos estudavam nas “Escolas Classe”, onde seguiam o currículo escolar normal. No outro, estudavam nas “Escolas Parque”, onde aprendiam artes, educação física e orientação para o trabalho. Nesses espaços, a aprendizagem se dava por meio da relação professor/aluno e aluno/aluno. Esta foi a primeira experiência brasileira de escola de tempo integral.

Outra importante experiência de escola de tempo integral foi implantada pelo educador Darcy Ribeiro, então secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos nas décadas de 1980 e 1990. Os CIEPs possuíam estruturas próprias e tinham como objetivo oferecer a educação integral, com carga horária de 8 horas diárias. Neste período, eram previstas atividades desportivas, assistência médica, alimentação e atividades culturais. Nos CIEPs, havia uma única proposta pedagógica para toda a rede, que funcionava com a mesma estrutura curricular. Foram mais de 500 unidades construídas neste período.

Estas iniciativas foram as pioneiras no Brasil. Porém, a primeira sugere uma proposta de formação humana para além dos conhecimentos oferecidos pela escola, enquanto a segunda apresenta características de proteção, com oficinas de artes e desportos numa estrutura construída para tal. Ambas influenciaram o pensamento das instâncias governamentais que organizam a educação integral no país, embora apresentem algumas diferenças, sobretudo quanto à estruturação do espaço e quanto à concepção de integralidade. Conforme Coelho (2009, p.42):

> Enquanto Anízio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola (COELHO, 2009, p.42).

Além do CECRs e dos CIEPs, outras experiências de políticas públicas educacionais voltadas para a construção de um modelo de escola de tempo integral foram criadas, sendo iniciativas de governos federal, estaduais e municipais. Durante o governo do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1991, foram criados os Centros Integrados de Atendimento a Criança (CIACs), que propunham atender

às crianças do ensino fundamental em tempo integral, com assistência à saúde, ao lazer e à iniciação ao trabalho. Com a deposição de Collor, em dezembro de 1992, Itamar Franco assumiu o governo, e os CIACs passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). Os CAICs propunham atenção integral à criança e ao adolescente, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social, além de integração comunitária. Ambos apresentavam uma proposta inspirada nos CIEPs de Darcy Ribeiro, sobretudo com a construção de um espaço único, capaz de atender às crianças e adolescentes, bem como promover uma maior integração com a comunidade.

Na última década, muitos estados e municípios brasileiros buscaram implementar as suas próprias políticas de Educação Integral. Em 2014, a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação foi autora de um estudo que fez um mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. O estudo foi desenvolvido nas 5 regiões brasileiras. Um total de 18 Estados e 21 municípios foram alvos da pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPA) e Universidade de Brasília (UNB). Os trabalhos tiveram início em 2008 e foram concluídos em 2010. A pesquisa teve o objetivo de mapear as experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental e de analisar as concepções e práticas utilizadas. Por fim, estas informações foram utilizadas para subsidiar as propostas de implementação da educação integral em todo o país. O Quadro 1 indica as regiões, os estados e municípios pesquisados, além de apresentar a instituição responsável pela pesquisa.

Quadro 1 - Relação dos municípios alvo da pesquisa de acordo com a região, o Estado e a Universidade responsável pela investigação

(continua)

Região	**Estado/Distrito Federal**	**Municípios**	**Universidade Responsável**
Norte	Pará	Santarém	UFMG
	Tocantins	Palmas	
Nordeste	Pernambuco	Recife	UNIRIO
	Rio Grande do Norte	Natal	
	Bahia	São Sebastião do Passé	
	Ceará	Russas	

	Piauí	Castelo do Piauí	UFMG
	Maranhão	Caxias	
Sudeste	Minas Gerais	Belo Horizonte	UFMG
		Juiz de Fora	
		Mariana	
	São Paulo	São Paulo	UNIRIO
		Olímpia	
	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	
	Espírito Santo	Colatina	
Sul	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	UFPR
	Paraná	Apucarana	
	Santa Catarina	Joinvile	

Região	**Estado/Distrito Federal**	**Municípios**	**Universidade Responsável**
Centro-Oeste	Distrito Federal	Brasília	UNB
	Mato Grosso	Cuiabá	
	Goiás	Goiânia	
Total	18	21	

Fonte: BRASIL (2014).

Conforme se pode observar no Quadro 1, para cada região brasileira, foi indicada uma universidade responsável pela pesquisa. A quantidade de escolas pesquisadas foi definida pela proporção de experiências em jornada escolares ampliadas, tendo sido elas detectadas por região. Para a indicação das escolas, foram considerados aspectos distintos, como: a contemplação da diversidade do país, a partir da representatividade de todas as regiões brasileiras; localização (urbana/rural); segmentos (fundamental/médio); números de alunos atendidos; carga horária praticada; tempo de existência da instituição; e o formato da experiência do projeto de tempo integral. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista, aplicado aos seguintes atores: gestores municipais de educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular e do tempo integral, alunos e pais de alunos. A elaboração dos roteiros para cada segmento focou na coleta de dados relacionados ao contexto, foco e desenvolvimento das ações do tempo integral, além de seus resultados e impactos. Ao final da pesquisa, cada universidade produziu o seu respectivo relatório.

As informações contidas nos relatórios das universidades responsáveis pelas pesquisas apontam avanços e desafios, presentes na organização da educação em tempo integral no Brasil. Assim, em uma análise da situação dos professores que

atuaram nos municípios de Santarém e Palmas, sobretudo quanto à condição de trabalho, as duas cidades pesquisadas na região Norte apresentaram características muito distintas. Enquanto o município de Santarém, no estado do Pará, apresentou como maior problema a questão salarial, com o consequente abandono dos professores; na cidade de Palmas, no Tocantins, havia um plano de carreira consolidado, de forma que os educadores recebessem mais que o dobro do piso salarial do magistério. Os professores atuavam em uma única escola, com uma carga horária semanal de 40 horas, tempo destinado para a sala de aula, planejamento e formação continuada.

As escolas pesquisadas na região Nordeste apresentaram características muito parecidas com as escolas da região Norte. As oficinas foram oferecidas por educadores sociais, em um sistema de monitoria. Enquanto algumas escolas ofereciam turmas de tempo integral, com professores com carga horária de 40 horas semanais, outros possuíam carga horária fragmentada. Não houve registros de formação inicial nem continuada de professores.

As escolas da região Sudeste apresentaram alguns aspectos que devem ser destacados. No município de Colatina, no estado do Espírito Santo, havia 11 modelos diferentes de organização de escolas de tempo integral. Quanto à formação continuada de professores, esta foi oferecida para os que pertenciam à rede estadual. Já no Estado de Minas Gerais, as escolas pesquisadas nas cidades de Juiz de Fora, Belo Horizonte e Mariana eram todas das respectivas redes municipais e não apresentavam programa de formação de professores. Do mesmo modo, os municípios de Olímpia e São Paulo, localizados no estado de São Paulo, e de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, também não conseguiram construir um plano de formação de professores. Nestes, até mesmo a definição de carga horária para reuniões e outros atividades coletivas era desafiadora.

As escolas pesquisadas na região Sul apresentam aspectos que revelam amadurecimento quanto à formação de professores. Há iniciativas de formação continuada, construídas a partir das reivindicações dos professores municipais, que pediram a consolidação de uma proposta de 40 horas semanais com a oportunidade de formação em serviço. Além das escolas terem vivenciado experiências anteriores ao Programa Mais Educação, foi a partir deste, que ações de formação e especialização de professores se tornaram realidade. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, ofertou o Curso de Especialização em Educação

Integral e Integrada na Escola Contemporânea, tendo sido ele financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com a duração de 18 meses, atendeu a 55 profissionais que atuam com a temática de Educação Integral.

A pesquisa desenvolvida nas escolas do Distrito Federal e dos demais estados da região Centro-Oeste trouxe a mesma realidade, em relação ao processo de formação de professores. No entanto, vale destacar o Centro de Referência de Educação Integral, que não atende a alunos do ensino regular e recebe alunos de outras 3 escolas públicas, seguindo um modelo de Escola Parque, porém, com características próprias. Este Centro dá suporte a instituições públicas do Distrito Federal, inclusive com experiência na formação continuada de professores.

A pesquisa traz revelações importantes quanto à diversidade de modelo de Educação em Tempo Integral existente no país. A organização do tempo, com a existência ou não do contraturno ou a mesclagem de aulas do ensino regular com as oficinas, é apenas um dos aspectos observados. No entanto, quando a pesquisa foca na formação de professores, percebe-se que há uma distância considerável entre o ideal e o real. Há municípios cujos gestores assumem a formação docente como prioridade, organizando plano de carreira compatível com as necessidades da escola de tempo integral. Além disso, existem municípios que conseguiram decidir, juntamente com os professores, pela adesão de uma carga horária de 40 horas semanais, com atuação integral em uma mesma instituição, onde ocorre a oportunidade de formação continuada e até de especialização.

Embora as várias tentativas de implementação de programas de educação em tempo integral existentes no país tenham enfrentado desafios, as experiências aqui descritas mostram que há um esforço das instituições em alcançar os objetivos desta política, o que será possível quando os sistemas de ensino adotarem um programa de formação docente compatível com estes objetivos. Neste sentido, ao analisar as políticas educacionais existentes no Brasil, podemos conhecer os desafios e as potencialidades presentes no processo de implementação. É com este objetivo que analisaremos, na próxima subseção, o Programa Mais Educação, responsável pela expansão recente da Educação em Tempo Integral no país.

1.1.1 O Programa Mais Educação como indutor das políticas de educação integral no Brasil

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007, a partir de um amplo debate, quando se pensou em uma educação de formação integral em escolas de jornada ampliada, sendo este o indutor da Política Nacional de Educação Integral (BRASIL, 2007a). A base legal que sustenta a política de educação integral no país tem suas origens na Constituição Federal de 1988. A Educação Integral, neste contexto, tem sustentação no artigo 6º, que define que a Educação é o primeiro de dez direitos sociais. Neste mesmo texto, em seu artigo 205, há a definição de que: "A Educação é o direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundamento da cidadania e da preparação para o trabalho" (BRASIL, 1988, s./p.). O artigo 206 da Constituição Federal amplia a concepção de ensinar, ao afirmar que: "[...] todos possuem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1988, s./p.). A partir da Constituição Federal, outras legislações foram criadas para sustentar as políticas de inclusão educacional.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 criou o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que assegura que o 1º direito é a Educação, depois à vida, à saúde e à alimentação (BRASIL, 1990). A Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), afirma que a escola é o lugar central do processo educativo e prevê, conforme descrito no artigo 34, a ampliação progressiva do período de permanência no espaço educacional (BRASIL, 1996). Já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dispõe sobre a Educação Integral no Plano de Metas, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

Pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), foi implementado o PME, que passou a ser amparado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB considera o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica, determinando, a essa política, a distribuição proporcional dos recursos financeiros (BRASIL, 2007c).

Além dessa ampla legislação que sustenta a política de Educação Integral no país, há, ainda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Legislação

Ambiental e a Segurança Alimentar, que estabelecem relações de apoio, promovendo a intersetorialidade (BRASIL, 2003; 2017)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) financia diretamente as escolas que oferecem Educação em Tempo Integral. Os recursos oriundos do PDDE são direcionados para a manutenção e custeio das atividades, além das aquisições de materiais permanentes, necessários às ações previstas pelo programa. A princípio, toda essa estrutura legal apresenta instrumentos de sustentação da política de Educação em Tempo Integral implementada pelo PME.

O PME, até o ano de 2016, desempenhou o papel de indutor das políticas de Educação em Tempo Integral no país, apoiando as atividades socioeducativas oferecidas em jornada ampliada no contraturno escolar. O programa direcionou as suas ações para crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades que deveriam ser articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Este objetivo está presente no texto da Portaria Interministerial nº 17/2007, em seu artigo 1º, que estabelece:

> Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007a, s./p.).

Desde a sua criação até o ano de 2009, o PME atendeu às escolas das capitais e regiões metropolitanas, cuja adesão era prioritariamente destinada às escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A partir de 2010, a ampliação do programa para municípios com população menor provocou reflexões sobre o processo de adesão das escolas. Em 2012, a política pública passou a admitir escolas rurais e urbanas, exigindo que no mínimo 50% dos alunos fossem beneficiários do Programa Bolsa Família[3].

Neste período, os professores eram contratados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que também arcava com os recursos da merenda

[3]É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

escolar. O processo de contratação (designação) ocorria a partir dos mesmos critérios de contratação de professores para o ensino regular. Os interessados que possuíam licenciatura se inscreviam como professores regentes de turma ou regentes de aulas. Posteriormente, era publicada uma listagem, que tinha o objetivo de classificar os inscritos, de acordo com o maior tempo de serviço trabalhado na função. Não havia uma listagem específica de candidatos para as atividades da educação em tempo integral, cabendo ao contratado como regente de turma a atribuição de lecionar várias oficinas e, ainda, promover o reforço escolar; e ao professor de educação física, regente de aulas, as atividades do macrocampo Esporte e Lazer.

Desde 2007 até 2014, a escolha dos macrocampos era feita diretamente na Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, órgão responsável pelas escolas da região, quando os diretores recebiam as orientações da servidora responsável pela implementação do programa nas escolas. A escolha dos macrocampos e das oficinas ocorria sem a consulta à comunidade escolar. Dessa forma, a escolha ficava a cargo da direção e da equipe pedagógica, o que diferia da proposta do Programa Mais Educação. O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura em Língua Portuguesa e Matemática era obrigatório. Os demais macrocampos escolhidos priorizavam o esporte, com aulas de educação física e recreação, além de outras oficinas, que despertavam o interesse pelas questões relacionadas ao meio ambiente, como projetos de reciclagem, por exemplo.

A proposta de trabalhar com a pedagogia de projetos era algo distante para os professores, que tendiam a repetir, no contraturno, as mesmas práticas e conteúdos estudados no turno regular.

A partir de 2012, as escolas passaram a receber do PME recursos financeiros para a implementação das oficinas, destinados à manutenção, custeio e aquisições de materiais permanentes. Tal financiamento vinha do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Mais Educação), destinados somente às escolas inscritas no programa.

Entre os anos 2015 e 2017, houve uma mudança na organização da Educação em Tempo Integral oferecida nas escolas. As instituições passaram a escolher as oficinas e a contratar professores inscritos e posicionados em listagens especificas, destinadas a educadores do macrocampo Acompanhamento

Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura. Também passaram a ser contratados professores oficineiros, conforme o macrocampo escolhido pela escola. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais passou a orientar todo o processo de organização, através da publicação de orientações específicas para o funcionamento da Educação em tempo integral nas escolas.

O Programa Mais Educação expandiu para todo o território nacional as iniciativas de Educação em Tempo Integral. Quando analisamos a formação de professores para lecionar nessas turmas, percebemos que o Programa não conseguiu avançar nessa direção. Primeiramente, não há uma formação de professores específica para a atuação na Educação em Tempo Integral. As parcerias estabelecidas entre a união, estados e municípios não avançaram para solucionar a ausência de formação inicial e continuada de professores dessa política. Percebe-se, no entanto, que há diversas iniciativas dos educadores, que buscam por cursos de pós-graduação e uma segunda graduação, na tentativa de se qualificarem e se habilitarem, visando a uma melhor formação profissional e a consequente garantia de emprego, independentemente da área de atuação. Neste contexto, se houvesse iniciativas de instituições públicas ou privadas para a criação de cursos de formação que atendessem à demanda dos professores da Educação em Tempo Integral, estas seriam oportunidades de formação para os professores, e isto poderia trazer uma repercussão positiva no atendimento aos alunos das políticas de tempo integral. Entretanto, estas iniciativas não foram estimuladas pelos governos nas parcerias firmadas para a implementação do PME.

O PME propôs que as escolas elaborassem um Projeto Político Pedagógico (PPP) articulado com as atividades educativas dentro e fora da escola. Porém, esperava muito de um professor que não foi formado para tal. As ações de formulação e reformulação do PPP foram colocadas em prática, porém, como iniciativas isoladas, sem o apoio e acompanhamento técnico do programa. Uma nova concepção de educação, como é a proposta do PME, exige uma postura profissional construída em processos formativos permanentes. Para isso, inicialmente, o próprio PME propunha parcerias entre escolas, universidades, organizações não governamentais, empresas e outras instituições, que fomentariam a formação de professores para o desenvolvimento das ações da Educação em Tempo Integral. No entanto, a proposta não saiu do papel, ficando as instituições escolares dependentes de suas respectivas redes de ensino ou arriscando

iniciativas isoladas, na tentativa de atender à demanda da escola. Ainda assim, a Escola Estadual João Augusto de Carvalho tentou organizar ações de formação profissional, a partir do oferecimento de cursos. Porém, em tais iniciativas, não havia o aprofundamento na pedagogia de projetos, nem no trabalho com oficinas, rodas de conversas, trabalho de campo e outras possibilidades.

A função social do trabalho docente vai além do processo de ensino, sobretudo porque o professor possui um compromisso como mediador desse processo. Nesse sentido, para isso, o educador carece do domínio da técnica, dos conceitos e de compreensões histórico/culturais, obtidas em seu universo de formação profissional. Neste aspecto, quando analisamos as propostas de contratação de profissionais para atuarem no PME, baseadas no serviço voluntário e de monitores, marcadas pela ausência de formação pedagógica, percebemos o prejuízo ao discente, uma vez que os serviços são prestados de forma superficial, e o próprio docente é vítima da precarização do trabalho do professor.

No final de 2016, houve uma mudança de rumo na política nacional, que alterou as políticas públicas no Brasil. Neste novo cenário, o governo promoveu reformas na educação, modificando o Programa Mais Educação para Programa Novo Mais Educação (PNME). Em 2017, a SEE/MG manteve o mesmo posicionamento dos anos anteriores quanto à organização da Educação em Tempo Integral no estado. Já o governo federal impôs mudanças no modo de organizar o programa e aceitar a adesão das escolas, inaugurando o Programa Novo Mais Educação, cujos principais objetivos visam melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática no ensino fundamental, conforme apresentaremos na próxima subseção.

1.1.2 O Programa Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), e destaca a observação às determinações da LDBEN(BRASIL, 1996), focando no desenvolvimento da capacidade de aprender, através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O programa foi instituído sob várias justificativas, a começar pelo argumento de que o

país não conseguiu cumprir a meta estabelecida pelo Ideb[4]. Outra justificativa está relacionada ao não cumprimento da Meta 6 do PNE, que estabelece que o país deverá, até o final de sua vigência, em 2024, oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atendera pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014). Há, ainda, a terceira justificativa apontada para o não cumprimento da Meta 7, que determina o "Aprendizado adequado na idade certa" (BRASIL, 2014, s./p.), propondo fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a partir da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb, conforme aponta a Tabela 1.

Tabela 1 - Ideb Brasil – Rede Pública - Metas e índice alcançado (2007-2021)

	IDEB observado					Metas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Anos Iniciais	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8
Anos Finais	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2
Ensino Médio	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Os dados da Tabela 1 indicam que nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre o cumprimento das metas. Percebe-se que uma das justificativas para a implementação do Programa Novo Mais Educação está no não cumprimento das Metas do Ideb. No entanto, esse argumento não condiz com os resultados evidenciados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta cumprimento da meta conforme a média nacional. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no período entre 2013 e 2015, os resultados não foram suficientes para alcançar a meta estabelecida. Quanto ao Ensino Médio, percebe-se que há um cenário de estagnação. Os números não avançam e há um crescente distanciamento entre os resultados obtidos e a meta estabelecida.

Os dados dos anos finais do Ensino Fundamental apontam o não cumprimento da meta desde 2013. Já o Ensino Médio, desde as avaliações de 2007,

[4]O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb busca o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala e é utilizado para traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino.

as escolas públicas não conseguem cumprir as metas estabelecidas. Há de se observar que o resultado apontado no quadro se refere às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizadas até 2015. [5]

A análise das informações descritas, no que diz respeito ao não cumprimento das metas 6 e 7 do PNE, nos permite compreender como foram estabelecidos os critérios para a adesão das escolas ao PNME: Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Educação Integral), entre 2014 e 2016; Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) e/ou obtiveram desempenho no Ideb inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1; Grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa.

Uma vez que se obteve sucesso na adesão ao PNME, a escola é orientada a efetuar a composição das turmas, priorizando a matrícula dos alunos em situação de risco e vulnerabilidade social, em distorção idade/ano [6], com alfabetização incompleta, repetentes, com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e em situação de risco nutricional.

Embora a análise desses resultados nos desperte para uma reflexão sobre a qualidade do ensino e a sua relação com os índices alcançados nas avaliações sistêmicas, não temos condições de aferir o desenvolvimento integral dos alunos, ao considerarmos que uma educação de qualidade também diz respeito às oportunidades educacionais. A formação integral é a formação cultural, desportiva e artística dos alunos, por exemplo, e não pode ser traduzida em resultados numéricos, com definição de índices e proficiências.

Para a organização docente das turmas de Educação em Tempo Integral, o PNME sugere o recrutamento de educadores populares voluntários, de estudantes de graduação e de outros profissionais que desejam atuar como educadores. Para

---

[5]As avaliações realizadas em 2017 não produziram números para análise, pois a escola foi avaliada em um dia em que as fortes chuvas impediram a frequência de uma número maior de alunos. O INEP considera que uma escola deverá ter a frequência mínima de 80% dos alunos. Neste dia, a frequência foi inferior ao mínimo exigido.

[6]Refere-se aos alunos com atraso escolar de 2 ou mais anos, o que pode ser motivado pelo ingresso tardio ou reprovação.

isso, define o perfil considerado adequado desses profissionais, conforme informações organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil de profissionais para atuação, conforme Programa Novo Mais Educação

Professor	Atuação	Perfil
MEDIADOR	Acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	I. professores com pós-graduação em educação; II. professores licenciados em Pedagogia; III. professores com ensino médio na modalidade normal; IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia;
MEDIADOR	Acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização.
Professor	**Atuação**	**Perfil**
MEDIADOR	Acompanhamento pedagógico de Matemática nos anos finais do ensino fundamental	I. professores com pós-graduação em educação matemática; II. professores com licenciatura em Matemática; III. estudantes do curso de Licenciatura em Matemática; IV. estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP; e V. educadores populares que concluíram o ensino médio, com experiência no acompanhamento pedagógico em Matemática.
MEDIADOR	Acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	I. professores com pós-graduação em educação e letras; II. professores formados em Letras – Português; III. estudantes do curso de Letras – Português; IV. estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa; e V. educadores populares, com experiência no acompanhamento pedagógicoem Língua Portuguesa.
FACILITADOR	Atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Ele deve planejar e executar as atividades escolhidas, em sintonia com as necessidades e habilidades dos estudantes, considerando, para tanto, os objetivos do	É importante que os facilitadores tenham experiência na área em que forem atuar. Por exemplo, para realizar o trabalho na área de artes, com as atividades de “iniciação musical/banda/canto coral”, é interessante que seja selecionado um professor de artes com formação em música, um estudante ou, até mesmo, um músico da comunidade. A experiência com educação integral na área também deve ser considerada.

	programa, sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.	

Fonte: Brasil (2016).

A análise das informações do Quadro 2 nos permite refletir sobre os reais objetivos do PNME. Primeiramente, o programa incentiva a contribuição voluntariada de professores. Embora o trabalho voluntário possa contribuir, ele não garante a efetividade das ações, comprometendo a formação integral dos alunos. Não é tarefa simples recrutar profissionais voluntários com os critérios e as experiências definidas no PNME se o objetivo a ser alcançado passa pelo cumprimento da Meta 6 do PNE. Trata-se de um desafio ainda maior ampliar o atendimento de alunos em turmas de tempo integral com profissionais voluntários, sem que haja um programa de formação docente voltado para as ações do tempo integral.

Outro aspecto relevante presente no PNME é a vinculação direta do programa à obtenção dos resultados educacionais, inclusive com aferimento, por meio de um processo de avaliação censitária. Se o programa anterior nos direcionava para a formação integral do aluno, o PNME explicita seu objetivo maior, que é a promoção da alfabetização e letramento dos estudantes, propondo, ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade-ano.

Com o propósito de alcançar os objetivos definidos no parágrafo anterior, o PNME promoveu modificações na estrutura curricular das turmas de tempo integral. Os termos “macrocampo” e “oficina” foram substituídos por “Atividades” e “Atividades complementares”, conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura Curricular do Programa Novo Mais Educação

Atividades		Objetivos
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento de Língua Portuguesa: Orientação de estudos de Leitura, escrita, alfabetização e letramento; Acompanhamento de Matemática.	Superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno. Garantir a articulação do tempo integral com o currículo e com as atividades pedagógicas propostas pelo sistema de ensino;
Atividades Complementares		Objetivos
Culturaeartes	• Artesanato • Iniciação Musical/Banda/Canto Coral • Cineclube • Dança • Desenho • Educação Patrimonial • Escultura/cerâmica • Leitura • Pintura • Teatro/práticas circenses	Incentivar a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.
Atividades Esportivas		Objetivos
Esporte e Lazer	1. Atletismo 2. Badminton 3. Basquete 4. Futebol 5. Futsal 6. Handebol 7. Tênis de Mesa; 8. Voleibol; 9. Vôlei de Praia	Desenvolver atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas, na perspectiva do esporte educacional, devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criticidade.
Atividades		Objetivos
Esporte e Lazer	10. Capoeira 11. Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual 12. Natação 13. Judô, Karatê 14. Tênis de Campo 15. Luta Olímpica 16. Taekwondo 17. Ginástica Rítmica	Por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas, visa incorporar o acesso à prática esportiva ao modo de vida cotidiano

Fonte: Brasil (2016).

Percebe-se, no Quadro 3, que o PNME está organizado em 3 grandes campos: i) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), com foco no reforço de alunos com dificuldades ou atraso na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; ii) Cultura e Artes, que se limitou a 8 atividades; e iii) Esporte e Lazer.

Desse modo, até 2012, o Programa Mais Educação oferecia 7 macrocampos com suas respectivas oficinas. A partir de 2013, houve a fusão de alguns macrocampos, restando 5. Com o PNME, este número foi condensado em 3 campos de atividades. Com isso, houve a redução das oportunidades de escolhas, privando as escolas de oportunidades formativas diversas. Como exemplo, podemos citar a supressão do macrocampo Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, cujas oficinas oferecem atividades de Educação Ambiental muito utilizadas em trabalho de campo com os alunos das turmas de Educação em Tempo Integral.

A proposta do PNME se distancia da proposta de formação integral do aluno. Esta constatação pode ser confirmada em diversos momentos no Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa. A aplicação de testes para aferir as habilidades básicas que os alunos devem desenvolver no seu percurso escolar aponta para um modelo de educação que tende a repetir, na carga horária ampliada, as mesmas práticas do ensino regular. Os objetivos propostos para o acompanhamento pedagógico indicam que os professores deverão praticar o "reforço" em Língua Portuguesa e Matemática, trazendo de volta um modelo de escola de tempo integral marcado por uma carga horária excessiva e repetitiva, que promove o desinteresse dos alunos e o distanciamento dos reais objetivos da educação. Nestes termos, essas iniciativas estariam reduzidas a:

> [...] mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação elevação de médias em provas de resultados qualificáveis? Se assim forem, estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências, que com tanto custo chegam às escolas (ARROYO, 2012, p.37).

Outro aspecto que merece ser observado, na proposta do PNME, é a formação de professores. O programa destina ao articulador (coordenador), responsável por coordenar as ações na escola, o compromisso pela formação dos mediadores de atividades (acompanhamento pedagógico) e dos facilitadores (atividades complementares). Desse modo, é atribuída à escola a tarefa de formar professores para lecionar nas turmas de tempo integral, isentando o governo federal, autor da proposta, de promover um amplo processo de formação dos profissionais que atuam nas turmas de tempo integral.

Considerando que a EEJAC, contexto analisado neste estudo, segue as orientações da SEE/MG, que, por sua vez, publica um guia orientador para as ações da Educação em Tempo Integral na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, teremos, na próxima seção, a oportunidade de aprofundar as nossas reflexões sobre a implementação do programa nas escolas estaduais mineiras, considerando as adaptações relacionadas ao recrutamento profissional, ao financiamento e aos objetivos dessa política.

1.2 A Educação Integral em Minas Gerais

A SEE/MG iniciou, em 2007, as ações do PROETI. Nesta época, apresentava uma proposta que priorizava os alunos incluídos em programas sociais, como o Bolsa Família, e aqueles que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagens. As escolas, mesmo as vinculadas ao Programa Mais Educação, embora recebessem recursos desta política, seguiam as orientações pedagógicas específicas da SEE/MG.

O PROETI focava no reforço escolar para os alunos, a partir da ampliação da carga horária no contraturno. Este período foi marcado por baixa frequência e evasão dos discentes, que, entre 2007 e 2014, chegava a 50% das matrículas. Este modelo não sofreu grandes alterações em sua proposta até 2014. Durante estes anos, os professores eram contratados até o fim do ano letivo como regentes de turma, sendo eles responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de estudos e leitura. Além deles, havia um professor regente de aulas de educação física, que se responsabilizava pelo macrocampo Esporte e Lazer. Apenas os dois profissionais atuavam nas turmas. Ademais, o foco do acompanhamento pedagógico era o reforço escolar. Por fim, é importante pontuar que o professor de educação física reproduzia as atividades desenvolvidas no ensino regular.

Com a publicação da Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015, o governo autorizou o funcionamento das ações da Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015). A autorização também foi concedida às escolas inscritas no Programa Mais Educação. As instituições escolares tinham que seguir às normas do “Mais Educação”, que financiava o

desenvolvimento das oficinas, enquanto os profissionais eram pagos com recursos do governo estadual.

De 2015 a 2018, a política de educação em tempo integral, oferecida pela SEE/MG, apresentou um alinhamento com o Programa Mais Educação, mesmo tendo sido este extinto em outubro de 2016, momento em que cada escola passou a construir um desenho curricular próprio. No caso da escola em estudo, as oficinas eram escolhidas conforme decisão da escola, que selecionava, em conjunto com a comunidade, as que tinham maior afinidade e que contribuíam para a formação integral do aluno. O custo para a implementação das oficinas, bem como o impacto das atividades para o enfrentamento de um problema na comunidade eram as justificativas apresentadas, inclusive pela própria comunidade, no momento de fazer as escolhas. Um exemplo disso foi a seleção da oficina “Uso eficiente da água e energia”, pertencente ao macrocampo “Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável”. Esta foi escolhida exatamente no momento em que houve um longo período de seca, quando toda a comunidade sofreu com a falta de água.

Outra oficina escolhida pela comunidade foi o Artesanato Popular, pertencente ao macrocampo Cultura e arte. O que motivou a escolha foram as inúmeras possibilidades de desenvolver projetos relacionados ao resgate da cultura artesanal local. Um exemplo de projeto desenvolvido neste contexto foi a confecção de cachecol. Os alunos aprenderam a confeccionar o tear com madeira e prego e, posteriormente, aprenderam a tecer fios de lã, resultando na confecção de um acessório, importante para os moradores de uma localidade, cuja população reside a mais de 1.000 metros de altitude, local com temperaturas amenas no verão e baixas no inverno.

A matrícula priorizava aqueles alunos em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência. Dessa forma, tratam-se de estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família; em defasagem idade/ano de escolaridade; e que estimulam seus colega, sendo incentivadores e líderes positivos. Cada turma era composta por 25 alunos. Conforme a quantidade de turmas, formavam-se os cargos, que eram divulgados para designação (contrato).

Como a EEJAC formava 4 turmas, conseguia compor um quadro com 7 professores e 2 ajudantes de serviços gerais, que eram responsáveis pela limpeza das salas, preparação de merenda, almoço e lanche. Entre os anos de 2016 e 2018, as escolas com 4 turmas passaram a ter o direito a um professor coordenador, cujas

atribuições estavam centradas na organização e no planejamento das ações da Educação Integral e Integrada. Nesse sentido, auxiliava os professores na elaboração das atividades, realizando e participando das reuniões com os professores e pais/responsáveis dos estudantes; articulava visitas aos espaços externos da escola, promovendo a integração entre o ensino regular e as ações de Educação Integral e Integrada,; elaborava relatórios; e atendia às demandas da escola, além de fomentar a realização de atividades interdisciplinares e atender às demandas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e da SEE/MG. Já as escolas com menos de 4 turmas, por não terem o direito a um professor coordenador, passavam por dificuldades ainda maiores, pois não conseguiam organizar um planejamento adequado, nem promover a articulação das ações esperadas. Sobre essas dificuldades, Fernandes Filho (2017) aponta que:

> A ausência do coordenador é uma das dificuldades na implementação do projeto, prejudicando os registros para a comprovação da falta de perfil dos professores que nele atuam. Vale lembrar que os profissionais contratados são oriundos do Ensino Regular, apresentando dificuldades em atender à rotina do projeto, que conta com a preparação e execução de oficinas (FERNANDES FILHO, 2017, p. 53).

De acordo com Fernandes Filho (2017), a ausência de um professor coordenador para as turmas da Educação em Tempo Integral sobrecarrega a pedagoga da escola, que, ocupada no atendimento aos professores do ensino regular, não tem tempo suficiente para orientar os professores oficineiros e orientadores de estudos. O autor aponta a ausência de um professor coordenador como um dos principais problemas enfrentados na implementação das turmas do tempo integral na escola por ele dirigida.

Sobre este aspecto, a EEJAC, de Simonésia/MG, possui, desde 2016, quatro turmas, o que garante o direito a um professor coordenador. Mesmo tendo havido avanços, evidenciados por uma maior frequência e permanência dos alunos nas turmas de tempo integral, principalmente pela qualidade no desenvolvimento dos projetos e oficinas, alguns problemas persistem. Ainda há uma deficiência na organização das oficinas, quando nem todos os alunos conseguem participar das atividades propostas. No desenvolvimento da pedagogia de projetos, alguns se

apresentam como descontínuos, desarticulados e superficiais, quando deveriam contribuir para a formação integral dos alunos.

Vale lembrar que, de acordo com os critérios utilizados para atuação na coordenação, a escola deverá escolher, entre os professores já efetivos, o que apresenta o perfil adequado para essas atribuições. Se aceitar, este receberá pela carga horária um adicional de extensão de jornada. Caso não haja educador efetivo interessado, a escola deverá escolher, entre os professores já designados nas oficinas ou na orientação de estudos, aquele que apresente perfil adequado para assumir as atribuições de coordenação. Não havendo interessados entre estes já designados, a escola deverá designar um profissional, seguindo a listagem de candidatos professores orientadores de estudos.

Em 2016, a professora que atuou como coordenadora foi diretamente designada para assumir essa atribuição. Em 2017, um professor efetivo em Educação Física atuou como coordenador. Já em 2018, a coordenação foi assumida por uma professora da Oficina uso Eficiente da Água e Energia. Em todas essas possibilidades, há a necessidade de observação do perfil e das atribuições, conforme indicam as informações do Quadro 4.

Quadro 4 - Perfil e as atribuições do Coordenador das turmas da Educação em Tempo Integral

Função	Perfil	Atribuição
Professor Coordenador	Ter dinamismo, receptividade e disponibilidade para conhecer a escola, bem como a comunidade escolar e de seu entorno; possuir e se dispor a construir boas relações interpessoais com toda a equipe da escola. Ter competência e habilidade de gestão e coordenação de equipe. Compreender a proposta e desenvolvimento da Política Básica de Educação Integral e Integrada.	• Dedicar-se à organização e ao planejamento das ações da Educação Integral e Integrada; Auxiliar os professores na elaboração e no desenvolvimento das atividades educativas; • Planejar, realizar e participar das reuniões com os professores e pais/responsáveis dos estudantes; • Articular visitas aos espaços externos da escola, focando em uma perspectiva territorial e cartográfica da comunidade que a escola está inserida; • Promover integração entre o ensino regular e as ações de Educação Integral e Integrada; • Elaborar relatórios e atender às demandas da escola, no que tange à Educação Integral e Integrada, fomentando a realização de atividades interdisciplinares;

		• Atender às demandas da SRE e da SEE/MG, no que tange à Educação Integral e Integrada.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, com base em (MINAS GERAS, 2018, p.23).

Conforme indica o Quadro 4, o perfil necessário para coordenar as turmas do tempo integral exige que o professor tenha a capacidade para as atribuições da coordenação. Para assumir a coordenação, seja por indicação de efetivos ou designação de professores, temos a necessidade de formação do professor. Ainda que o professor apresente o perfil necessário para atuar nas turmas de tempo integral, sem as oportunidades de formação, o cumprimento dos objetivos propostos para as turmas da educação em tempo integral não será feito de forma adequada.

Instituído pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi colocado em prática pela SEE/MG. Em 2018, 79 escolas aderiram a ele, o que totalizou uma matrícula de 20 mil alunos. Esses jovens estudam em escolas com uma carga horária semanal de 45 horas/aula, com um currículo constituído de duas partes – formação básica, que compreende as temáticas de cada área do conhecimento indicadas na Base Nacional Comum Curricular; e flexível, de acordo com três campos de integração: Cultura, Artes e Cidadania; múltiplas Linguagens: Comunicação e Novas Mídias; e Pesquisa e Inovação Tecnológica. Além disso, há também a oferta de pelo menos um curso técnico, à escolha dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018c).

Em 2017, foram criadas as Escolas Pólos de Educação Múltipla (POLEM). São escolas que foram adaptadas para um atendimento integral diferenciado. Elas se apresentam como uma estratégia indutora da Política de Educação Básica Integral e Integrada no estado de Minas Gerais e têm como objetivos: a redução do abandono, melhoria do desempenho escolar, o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, a ampliação de Tempos e Espaços e o Desenvolvimento das aprendizagens. A proposta curricular está baseada em 4 campos de estudos específicos de atuação: **Cultura e Artes:** bandas, canto coral, música na escola, artesanato popular, capoeira, práticas circenses, teatro e percussão; **Esporte e Saúde:** Atletismo, futsal, voleibol, xadrez, tênis de mesa, judô e brinquedoteca; **Ciência, tecnologia e empreendedorismo:** Iniciação Científica, Meu Primeiro

Negócio, Rede de Educação Profissional e a Universidade Aberta Integrada(UAITEC); **Desenvolvimento das aprendizagens:** acompanhamento pedagógico, metodologia diferenciada para estudantes em distorção idade-ano, apoio pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática e Sala de Recursos para alunos da Educação Especial. Em 2018, foram 100 escolas, todas ligadas à rede de educação profissional, onde será implantado o Ensino Médio Integral (MINAS GERAIS, 2018c).

Além dessas iniciativas, a SEE/MG oferece Educação Integral e Integrada nas Unidades Socioeducativas de Internação, nas Escolas do Campo, indígenas e quilombolas. Todas essas iniciativas citadas neste texto estão amparadas legalmente pela SEE/MG. O Decreto nº 47.227, assinado em 02 de agosto de 2017 pelo governador, dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017a). Neste ato, o governo assumiu uma política de educação em tempo integral no estado, expondo os princípios e objetivos da Educação Integral e Integrada, focando, para tanto, na formação integral do estudante. Também assumiu compromissos relacionados à formação continuada de profissionais para atuarem nesta política, conforme define o artigo 9º:

> A SEE/MG, observado o princípio da gestão democrática das escolas, disporá sobre a gestão do sistema de Educação Integral e Integrada na rede pública estadual, especificamente quanto: I – à composição de quadro de pessoal; II – à formação continuada para os profissionais de educação; III – à gestão dos recursos tecnológicos e das informações educacionais; IV – às instâncias de participação nos processos de decisão e construção pedagógica; V – ao desenvolvimento de metodologias para avaliação multidimensional e inclusiva. § 1º – A SEE proverá quadro de pessoal qualificado para a efetivação das ações voltadas à Educação Integral e Integrada, assegurando o pleno funcionamento das unidades da Rede Estadual de Ensino. § 2º – Serão desenvolvidas ações com vistas à formação continuada e valorização dos profissionais das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a, s./p.) (grifos nossos).

Ao comparar as iniciativas da atual política de educação integral do governo federal às do governo de Minas Gerais, percebe-se que há um evidente desalinhamento das ações. Enquanto o PNME aponta para as ações de reforço escolar, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, a política de Educação

Integral e Integrada, proposta pelo governo de Minas Gerais, fortalece as ações de formação integral do estudante, iniciativas muito próximas do extinto Programa Mais Educação. Neste sentido, percebe-se que este programa educacional não foi considerado como um programa de Estado, mas sim de um governo, cujas mudanças repentinas e tomadas de cima para baixo comprometem a implementação da política educacional.

Outro aspecto que também merece atenção especial é a formação de professores. Enquanto o PNME, conforme já mencionamos neste texto, adota um sistema de recrutamento de professores baseado na contribuição voluntária de monitores, a SEE/MG procede a designação de profissionais com licenciatura. É evidente que a escola não possui hegemonia educativa e os professores não possuem a exclusividade do conhecimento. Agentes culturais, oficineiros e monitores podem e devem compor uma rede de educação integral, pois suas práticas constituem saberes importantes, que podem contribuir para a formação dos estudantes. No entanto, as ações improvisadas e de precarização profissional podem distanciar a escola do cumprimento do seu papel, que é oferecer uma educação de qualidade. Propor uma educação integral, sem priorizar a formação dos professores, é fortalecer o processo de precarização docente, tão presente nos últimos tempos no país.

1.3 As designações de professores para atuação nas turmas de tempo integral

Desde o ano de 2007, quando teve início a política de educação em tempo integral da SEE/MG, o processo de designação (contratação) de professores gera discussões, sobretudo quanto aos critérios utilizados. De 2007 a 2014, contratavam-se os professores candidatos que estavam mais bem classificados em uma listagem por município. Havia duas possibilidades de atuação: professores regentes de turma e professor de Educação Física. Sendo assim, qualquer regente de turma poderia trabalhar como professor Orientador de Estudos ou oficineiro. Para as aulas de Esporte e Lazer, especificamente, podia lecionar qualquer professor inscrito habilitado em Educação Física. Portanto, bastava estar inscrito e bem classificado. A classificação se dava pelo tempo de serviço como regentes de turma ou de aulas, conforme o caso.

Nos anos de 2015 e 2016, o processo de designação passou por mudanças. Os professores designados eram aqueles mais bem colocados nas inscrições realizadas por disciplina do ensino regular. Os orientadores de estudos eram contratados de acordo com a listagem de candidatos inscritos como regentes de turma. Do mesmo modo, os professores das oficinas eram contratados de acordo com a listagem de candidatos inscritos nas disciplinas que possuíam mais afinidade com a oficina. Por exemplo, na EEJAC, para o macrocampo Esporte e Lazer, era designado um professor de Educação Física. Para a oficina Jornal escolar, do macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, era adotado um professor de Língua Portuguesa. Para um Orientador de Estudos, era designado um regente de turma habilitado em Pedagogia ou Normal Superior. Entretanto, não existia uma orientação específica para esse procedimento, que era fruto de um entendimento da jurisdição da SRE de Manhuaçu, da qual pertence a EEJAC. Haviam muitos questionamentos sobre esse procedimento, pois muitos candidatos alegavam possuir habilidades para atuação nas oficinas, independentemente da habilitação profissional. Para os anos de 2017 e 2018, houve mudanças no procedimento de inscrição de candidatos para atuação na política de Educação Integral e Integrada. Foram abertas inscrições para atuação no macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura e Professores de oficinas, sem vincular a área de formação profissional, bastando apenas que o candidato possuísse uma licenciatura. Desse modo, os candidatos que optaram por trabalhar nas turmas da educação em tempo integral se inscreveram de acordo com seu interesse, não importando qual licenciatura possuíam. Todos os designados recrutados para as atividades de 2018 passaram por esse mesmo procedimento.

Anualmente, a SEE/MG publica uma resolução que norteia o processo de inscrição para candidatos, bem como a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Essas resoluções dispõem sobre critérios e definem procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação. A Resolução SEE nº 3.643, de 20 de outubro de 2017, foi publicada orientando o processo de inscrição para candidatos interessados nas designações de 2018 (MINAS GERAIS, 2017b). Conforme o artigo 26:

> Os candidatos à designação para atuar na Educação Integral e Integrada do Ensino Fundamental, na função de Professor de Educação Básica como Orientador de Estudos ou Professor de Oficinas, serão classificados em listas distintas, por município, observando-se a habilitação e a escolaridade exigidas para cada função, conforme estabelecido no Anexo V desta Resolução.
> **§ 1º** – Ao se inscrever para a função de Professor Orientador de Estudos o candidato irá atuar no macrocampo "Acompanhamento Pedagógico", estabelecido no item 1 do Anexo V desta Resolução.
> **§ 2º** – Ao se inscrever para a função de Professor de Oficinas o candidato poderá atuar em um ou mais macrocampos relacionados a seguir, estabelecido no item 2 do Anexo V desta Resolução, observando-se a oferta de oficinas nas escolas do município (MINAS GERAIS, 2017b, s./p.).

Nota-se que o candidato possui duas possibilidades de inscrição para atuar nas turmas de Tempo Integral: uma como professor do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientador de Estudos; e outra para a função de professor de oficinas em qualquer um dos Macrocampos, conforme indicado a seguir: Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde; Agroecologia; Iniciação Científica; e Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Outro aspecto a ser observado é que, uma vez feita a chamada da vaga, o candidato deverá apresentar um plano de trabalho e declarar, por meio de ofício, que possui perfil específico para atuar nestas funções. Normalmente, os candidatos elaboram planos para todas as oficinas, declarando apresentar perfil adequado para atuar em qualquer uma delas.

É importante refletir, na análise da Política de Educação Integral oferecida pela SEE/MG, que a organização das turmas sempre ocorre de forma multisseriada. Isto ocorre, porque cada escola oferece a quantidade de turmas conforme disponibilidade de espaço físico. Como não há salas de aula suficientes para a abertura de mais turmas, a EEJA Coferece apenas uma turma dos anos iniciais e uma dos anos finais em cada turno. Sendo assim, a composição dessas turmas se dá com a matrícula de alunos do 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, respectivamente. Numa mesma turma de tempo integral, são agrupados alunos de todas as turmas

dos anos iniciais, cuja faixa etária varia de 6 a 10 anos. Em outras, são agrupados os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 11 e 15 anos. Não há, em toda a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, nenhuma escola que dispõe de salas de aula suficientes para atender, no contraturno, todos os alunos matriculados no ensino regular. É importante frisar, nesse sentido, que não existem escolas de Tempo Integral e sim turmas de Tempo Integral.

Considerando que para uma designação (contratação) de professores, o critério estabelecido na legislação não exige formação específica para atuar com alunos em fase de alfabetização, são designados, para essa clientela, professores que tenham qualquer licenciatura, não sendo exigida, neste caso, formação em pedagogia ou normal superior. Se trabalhar em turmas multisseriadas é um desafio, imagine sem a devida formação para lidar com esses alunos. Um exemplo claro é a contratação de um professor licenciado em matemática, que trabalha com alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental. No processo de formação desse professor, estiveram ausentes aspectos inerentes à formação de professores alfabetizadores. Mesmo não sendo a alfabetização o aspecto mais relevante para uma proposta de Educação Integral, a organização do trabalho pedagógico se sustenta em bases teóricas e práticas muito próprias para quem trabalha com turmas multisseriadas. O mesmo pode ocorrer com os professores cuja formação é em Pedagogia ou Normal Superior, que atuam com alunos do 6º ao 9º anos.

Neste caso, visando buscar uma formação integral do aluno, é fundamental que o profissional esteja preparado, de forma que se obtenha sucesso nesta empreitada. Entretanto, é comum que professores com formação adequada fiquem de fora do processo, já que os critérios para contratação de professores exigem apenas que ele tenha uma licenciatura, independentemente da clientela na qual pretende atuar. Não há uma exigência de experiências específicas para o trabalho com uma oficina, nem mesmo quanto ao domínio teórico adequado para esta demanda.

No contexto da EEJAC, há, em 2018, professoras Orientadoras de Estudos com formação em Normal Superior que atuam nas turmas multisseriadas dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. Na oficina de Artesanato Popular, lecionam duas educadoras, formadas em Educação Física. Na oficina Uso Eficiente da Água e Energia, há uma professora formada em Normal Superior e outra em

Língua Portuguesa. Por fim, existe, ainda, uma professora coordenadora, que é formada em Língua Portuguesa.

É importante refletir que a formação inicial dos professores nem sempre dialoga com a oficina trabalhada. A definição de um critério de designação que indicasse um professor habilitado em Ciências/Biologia, por exemplo, para atuar com a oficina Uso Eficiente da Água e Energia, poderia contribuir para uma melhor formação dos alunos, uma vez que as atividades desta oficina têm relação direta com as práticas deste professor no ensino regular. Não se trata, neste caso, de repetir, no tempo integral, o mesmo que se estuda no ensino regular. Mas a formação inicial do professor, quando acompanhada de formação continuada, pode contribuir muito para a formação integral do aluno.

Há outro aspecto que demanda uma reflexão mais apurada. Nem todas as escolas que oferecem turmas de Educação em Tempo Integral são urbanas. Mesmo escolas urbanas, como a EEJAC, mas que estão localizadas em distritos ou municípios pequenos e, portanto, com limitações para a exploração de espaços que vão além de seus muros, atendem a um grande número de alunos oriundos da zona rural. Estes alunos possuem realidades muito específicas, como, por exemplo, o trabalho no campo. Neste caso, tanto para a escolha das oficinas, quanto para a definição de um perfil adequado dos professores, deve-se levar em consideração a realidade da escola e dos alunos, pois estes, embora careçam de aprendizagens que podem ser supridas pela proposta de Educação em Tempo Integral, também trazem consigo saberes importantes para o alcance dos objetivos dessa proposta.

Neste sentido, a Escola Estadual “João Augusto de Carvalho” possui aspectos geográficos e humanos que podem contribuir para uma melhor compreensão de sua realidade. Para isso, veremos, na próxima seção, o contexto da EEJAC.

1.4 Contextualização e caracterização da Escola Estadual João Augusto de Carvalho

A EEJAC está localizada no município de Simonésia/MG, mais especificamente no distrito de São Simão do Rio Preto. Simonésia está a 30 quilômetros de Manhuaçu, onde está localizada a Superintendência Regional de

Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a 330 quilômetros da capital, Belo Horizonte. O município faz parte da Zona da Mata de Minas Gerais e ocupa uma área de 498 km². Além disso, apresenta uma divisão geográfica em 3 setores, sendo o distrito sede a cidade de Simonésia; o distrito de Alegria e o Distrito de São Simão do Rio Preto. Alegria está a 36 quilômetros de Simonésia. Já São Simão do Rio Preto, a 24 quilômetros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, a população total do município é de 19.633 habitantes. A renda *per capta* dos habitantes do município de Simonésia é de R$ 7.193,02, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,632, o que é considerado médio (IBGE, 2017). O IBGE afirma que, em 2017, 60% da população reside na zona rural do município e que a agropecuária é a base da economia local. A cafeicultura se destaca como a principal atividade econômica, o que absorve cerca de 60% da população economicamente ativa do município, inclusive da maioria da população urbana.

Em termos educacionais, o município possui 31 escolas. Deste total, 5 são estaduais, sendo que 3 oferecem o ensino fundamental completo e ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos. Outras duas escolas oferecem apenas o ensino fundamental completo. Há, além delas, uma escola particular, que oferece Educação Infantil e ensino fundamental completo. A rede municipal possui 24 instituições, que oferecem creche e educação infantil, além do ensino fundamental dos anos iniciais. Desse total, apenas duas escolas da rede municipal oferecem ensino fundamental completo. Há, ainda, a “Escola Família Agrícola”, que pertence à Associação dos Agricultores Familiares de Simonésia. A escola oferece educação de nível médio, voltada para a manutenção da população no campo, em regime de semi-internato. Os alunos permanecem 15 dias estudando na escola e outros 15 estudando em casa, desenvolvendo atividades de campo. A Tabela 2 indica a matrícula por rede e nível de ensino, de todos os estudantes da Educação Básica do município de Simonésia.

Tabela 2 - Matrícula nas redes de ensino do município de Simonésia/MG, por nível de escolaridade (2017)

	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Particular	Total
Educação Infantil	-	320	48	368
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	671	489	52	1212
Anos Finais do Ensino Fundamental	931	260	48	1239
Ensino Médio	622	-	25	647
EJA	107	09	-	116

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2017).

De acordo com o relatório produzido pela Secretaria Municipal de Saúde do Município de Simonésia, (SIMONÉSIA, 2017) o distrito de São Simão do Rio Preto possui uma população de 5.000 habitantes. A população urbana do distrito é formada por 1.500 pessoas, e a rural, por 3.500 Esta é uma região onde as propriedades rurais estão localizadas a mais de 1.000 metros de altitude. Portanto, trata-se de um clima tropical de altitude, caracterizado por temperaturas amenas. O contexto de aquecimento global, em que o calor tem sido frequente, inclusive, nessas regiões de altitudes mais elevadas, vem proporcionando uma maior e melhor produção de café, o que requer uma volumosa e permanente mão-de-obra para gerir essa cultura, quase sempre operada com trabalho manual. Neste contexto, os pais dos alunos dedicam boa parte do tempo ao trabalho na lavoura. Nas áreas mais baixas, o café é colhido a partir do mês de abril. Nas regiões de altitudes mais elevadas, a safra vai até o mês de outubro. Assim, em cerca de 7 meses por ano a população lida com a cafeicultura, sendo esta determinante para o funcionamento da escola, sobretudo quando se analisa a frequência escolar, já que no auge da safra, há uma movimentação da população para áreas produtoras. Cerca de 60% dos alunos são da zona rural do distrito, cuja base da economia é a cafeicultura de montanha e a produção de hortaliças e legumes.

Como a cafeicultura, nessa região, é uma atividade econômica praticada em montanhas, isto requer muita mão de obra braçal, assegurando que a maior parte da população trabalhe no meio rural. Mas somente entre os anos 2006 a 2016, a população passou a obter maior acesso às oportunidades de emprego, principalmente no período da safra do café. Ainda assim, a população do distrito, de

modo geral, considerando o aspecto socioeconômico, é carente, sendo a escola o espaço público de maior referência para a comunidade.

Em termos de equipamentos e infraestrutura, há 4 igrejas na localidade, sendo uma católica e 3 evangélicas. A maior delas é a igreja católica, cujo salão de sua propriedade acaba por atender à demanda da escola, quando as atividades dependem de maior espaço para aglomeração de pessoas, como apresentações teatrais, palestras e assembleias com a comunidade. Há, também, uma quadra de esportes e um campo de futebol, que ficam a 500 metros de distância da escola e pertencem à comunidade. Logo, são de uso compartilhado.

Há, na zona rural do distrito, 5 escolas municipais. Todas oferecem educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Apenas uma oferece o ensino fundamental completo. Há, ainda, uma creche, que também oferece educação infantil, e está localizada no perímetro urbano do distrito.

O início da história da EEJAC data o ano de 1964, quando foram construídas duas salas de aula em um terreno pertencente à igreja católica. Até então, as aulas oferecidas na comunidade aconteciam em porões improvisados. Normalmente, este serviço era feito por professoras pagas por famílias que tinham boas condições financeiras. Desta data em diante, a comunidade passou a contar com a Escola Municipal de São José do Rio Preto, nome do povoado à época. Era chamada de “Escola Conveniada”. A instituição oferecia o ensino primário, havendo 4 turmas mantidas pelo município de Simonésia, sendo os professores pagos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Em 1985, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau, quando teve início a primeira turma dos anos finais do ensino fundamental. Em 1986, a escola passou a oferecer também os anos iniciais e teve a sua denominação modificada definitivamente para a EEJAC. A partir de 1999, funcionando como 2º endereço da Escola Estadual Padre Miguel, localizada na cidade de Simonésia, os alunos egressos do ensino fundamental passaram a cursar o Ensino Médio na própria EEJAC. Em 2005, definitivamente, ocorreu a implantação do Ensino Médio na escola.

AEEJAC, em 2017, atendeu a 565 alunos, divididos em 26 turmas, que funcionaram em três turnos (matutino, vespertino e noturno). A instituição acolheu estes estudantes no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio.

Em 2018, a matrícula foi de 554 alunos, divididos em 25 turmas, distribuídos conforme indica a Tabela 3.

Tabela 3 - Número de matrículas da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018)

Nível de Ensino	Matrícula por nível de Ensino
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	155
Anos Finais do Ensino Fundamental	229
Ensino Médio	170
Matrícula total	554

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do SIMADE(MINAS GERAIS, 2018b).

A Tabela 3 aponta a matrícula totalizada no ano de 2018, apresentando a distribuição por nível de ensino. Nota-se que nos anos finais do ensino fundamental ocorre o maior atendimento, havendo a matrícula de 229 alunos. Isto se explica pelo fato de a rede municipal oferecer os anos iniciais em 4 escolas localizadas na zona rural do distrito de São Simão do Rio Preto. Os egressos destas escolas municipais dão sequência aos seus estudos do 6º ano na EEJAC.

Em 2018, o prédio da instituição é composto por 16 salas de aula, sendo 3 com 42m², 5 com 30 m², 5 com 25m² e 3 salas com apenas 20m². Nestas últimas, são atendidas turmas menores que 20 alunos. São salas de aulas pequenas e caracterizadas pelo improviso, pois foram construídas ou ampliadas, a partir do aproveitamento de pequenos espaços, como “puxadinhos” ou dividindo as salas maiores. Quanto às demais instalações, há, na escola, uma sala de informática e não há laboratório de ciências. Além disso, existe uma biblioteca, secretaria, sala de professores e uma diretoria. O prédio não teve um planejamento arquitetônico, por se tratar de uma construção realizada em propriedade da Igreja Católica, cedida para o funcionamento da escola. Desde a década de 1960, o prédio vem sendo ampliado e adaptado conforme a demanda. As obras foram feitas com doações de material e mão de obra. Atualmente, há um terreno e um projeto de construção aprovado pelo governo estadual. No entanto, devido à atual situação financeira do Estado, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais não tem previsão de quando será realizada a obra.

Com estas condições físicas, há hoje em funcionamento as turmas do ensino regular e do tempo integral. Um único espaço, utilizado como refeitório, foi dividido ao meio. Em uma parte, foram construídas duas pequenas salas de aula, onde são acomodados os alunos. No restante do espaço, 6 mesas grandes são utilizadas para

a realização das oficinas. Este espaço é compartilhado, sobretudo na hora do recreio, pois também é utilizado para servir a merenda escolar. A Figura 1 apresenta o aspecto externo do prédio da EEJAC.

Figura 1 - Imagem externa da Escola Estadual João Augusto de Carvalho

Fonte: Arquivo fotográfico da Escola Estadual João Augusto de Carvalho.

A escola possui 68 servidores, cuja maioria transita de Simonésia ao distrito de São Simão do Rio Preto diariamente. Destes, há 47 professores, 12 Ajudantes de Serviços Gerais, 01 secretário, 04 Auxiliares de Secretaria, 02 pedagogos, 01 vice-diretor e 01 diretor. Dos professores, apenas duas disciplinas (Filosofia e Sociologia) não possuem professores com habilitação específica na área de atuação, pois não há, no município, profissionais habilitados interessados nessas aulas. Na Tabela 4, são apontadas as informações relativas aos servidores da escola.

Tabela 4 - Vínculo e rotatividade dos servidores da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018)

Cargo/Função	Atuaram em 2018	Atuaram em 2017 e atuam em 2018	Atuaram em 2016 e atuam em 2018	Efetivos em 2018	Designados Em 2018
Professores	47	27	20	20	27
Especialistas	02	02	02	0	02
Ajudantes de Serviços Gerais	12	10	10	0	12
Auxiliar de Secretaria	04	04	02	02	02
Secretário	01	01	01	01	0
Vice-diretor	01	01	01	01	0
Diretor	01	01	01	01	0
Total	68	46	37	25	43

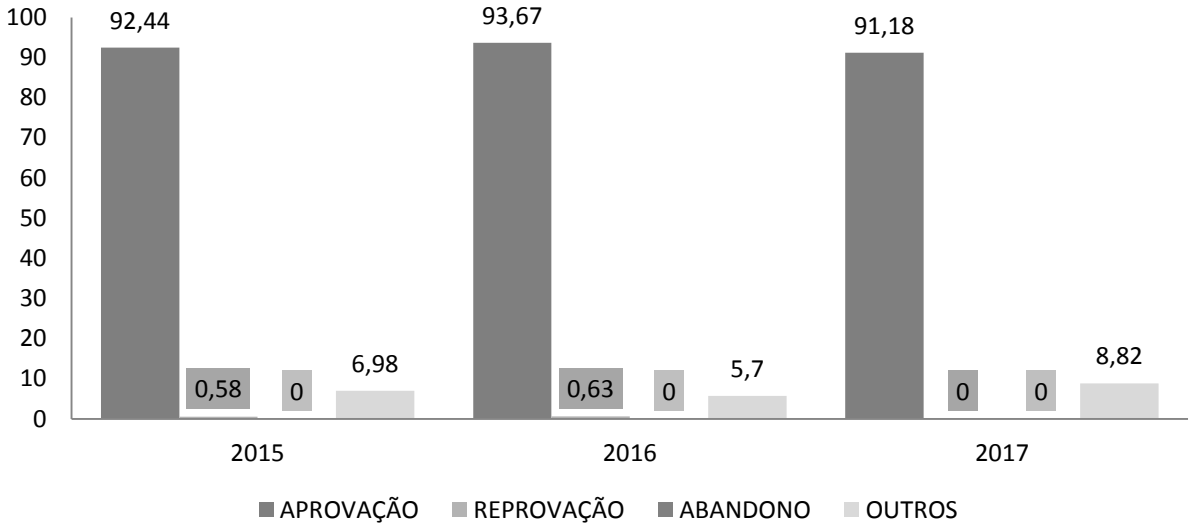
Fonte: Quadro de pessoal – Secretaria da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018)

Percebe-se, pelos dados da Tabela 4, que EEJAC convive com a alta rotatividade de servidores, principalmente professores, que, encontrando uma localidade mais próxima da cidade de Simonésia, requerem transferência ou optam por designações para estes lugares, ficando a escola na incumbência de iniciar um novo processo de formação continuada. Dos 47 professores que atuam na escola em 2018, apenas 27 atuaram em 2017 e em 2016.

Quanto ao rendimento dos alunos da escola, os dados de 2016 apontam avanços, pois os índices de aprovação seguem uma tendência de crescimento. Já o índice de evasão ainda é preocupante, embora tenha caído nos últimos anos. A escola vem organizando projetos de combate à evasão escolar, criando um sistema de monitoramento da frequência diária dos alunos. Há outra iniciativa que já produziu efeitos importantes em anos anteriores, sendo ela o apadrinhamento dos alunos, em que cada sala de aula elege um professor como representante da turma. Este educador, juntamente com o aluno representante da turma, orientado pelo serviço pedagógico da escola, vai até a residência do aluno faltoso para conhecer os motivos da infrequência ou desistência. Uma vez conhecida a motivação que levou o aluno a se ausentar das aulas, a escola toma as providencias cabíveis, que vão desde o encaminhamento para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), para o Conselho Tutelar ou mesmo para a própria escola, através do Conselho de Classe, visando solucionar problemas de rendimento escolar. O Gráfico 1 indica os percentuais de aprovação,

reprovação, abandono, além de outros motivos de não conclusão dos estudos na própria escola, como transferências, por exemplo.

Gráfico 1 - Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental(2015, 2016 e 2017)

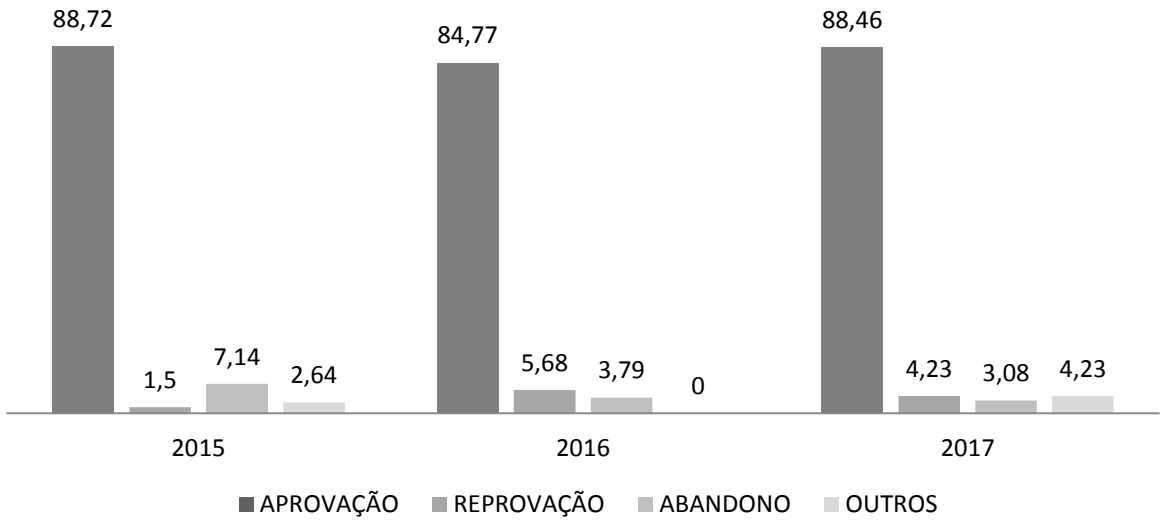


Fonte: Adaptação do SIMADE (2018).

O Gráfico 1 indica o percentual de aprovação, reprovação e abandono nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EEJAC. Nota-se que o percentual de aprovação esteve sempre acima dos 90% dos alunos, ficando, em 2015, com 92,44%; em 2016 com 93,67%; e em 2017, com 91,18%. Quanto à reprovação, em 2015, o percentual foi de 0,58; e em 2016, de 0,63. Em 2017, não houve reprovação. Além disso, de 2015 a 2017, não houve abandono. É importante refletir que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a organização do tempo escolar é feita em ciclos. Os anos 1º ao 3º são referentes ao Ciclo Inicial da Alfabetização; e 4º e 5º anos compõem o Ciclo Complementar da Alfabetização. Neste modelo, considera-se o aproveitamento dentro do ciclo. Os casos de reprovação são raros, ocorrendo apenas ao final de cada ciclo, normalmente por baixa frequência do aluno.

O Gráfico 2 nos permite conhecer os índices de aprovação, reprovação e abandono na EEJAC, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no período de 2015, 2016 e 2017.

Gráfico 2-Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2015, 2016 e 2017)

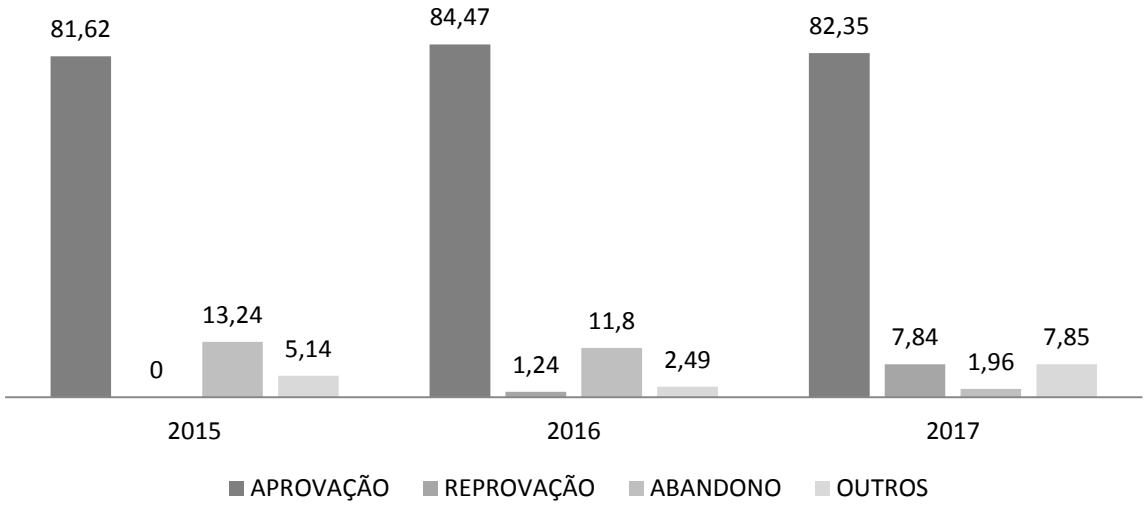


Fonte: Adaptado pelo autora partir do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018b).

O Gráfico 2 indica o percentual de aprovação, reprovação e abandono nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEJAC. O percentual de aprovação, em 2015, foi de 88,72%; em 2016, de 84,47%; e em 2017, de 88,46%. Em 2015, a reprovação foi de 1,5%; em 2016, de 5,68%; e em 2017, de 4,23%.As taxas de abandono foram: 7,14% em 2015; 3,79 % em 2016; e 3,08% em 2017. Observa-se que, mesmo havendo entre 2015 e 2016 uma redução no percentual de aprovação dos alunos, em 2017 ocorreu uma retomada de crescimento deste índice. O mesmo acontece, ao analisarmos os índices de reprovação, uma vez que de 2015 para 2016, é possível observar um acréscimo, mas em 2017, este índice voltou a cair. Quanto ao abandono, desde 2015, estamos acompanhando um decréscimo neste percentual.

O Gráfico 3 nos permite conhecer os índices de Aprovação, reprovação e abandono naEEJAC, no Ensino Médio, nos anos 2015, 2016 e 2017.

Gráfico 3 - Aprovação, reprovação e abandono na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no Ensino Médio (2015, 2016 e 2017)



Fonte: Adaptado pelo autor do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018).

O Gráfico 3 indica os percentuais de aprovação, reprovação e abandono nas turmas do Ensino Médio da EEJAC. O percentual de aprovação foi de 81,62% em 2015; 84,47% em 2016; e 82,35% em 2017. Quanto ao de reprovação, os números foram: em 2015, 0%; em 2016, 1,24%; e em 2017, 7,84%. As taxas de abandono apontaram os seguintes percentuais: 13,24% em 2015; 11,8% em 2016; e 1,96% em 2017. Percebe-se que no ano de 2017, se comparado com o ano de 2016, há uma queda no índice de aprovação, e consequente aumento da reprovação no Ensino Médio. Esta situação é justificada pela baixa frequência dos alunos, principalmente do noturno. Já o índice de abandono teve uma queda acentuada, embora a evasão ainda ocorra neste nível de ensino. AEEJAC vem desenvolvendo um projeto em que cada turma possui um professor representante, eleito pelos alunos. Este educador tem como atribuição “adotar” a turma, mapeando as situações de vulnerabilidade que impedem a frequência dos alunos. Após a constatação de baixa frequência, nota baixa, situação de violência ou trabalho infantil, a família é visitada, e as providências são tomadas, com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos, sendo oferecidas novas oportunidades de aprendizagens, recuperação e superação das dificuldades e problemas porventura encontrados.

Há outro importante aspecto, que deve ser observado nos Gráficos 1, 2 e 3. A indicação “Outros” aponta o percentual de alunos que são transferidos para outras unidades escolares, muitas vezes para as redes municipais e particulares de outras regiões, cujas informações, relacionadas à matrícula e frequência, não foram

encontradas para esta pesquisa. É importante frisar que na SEE/MG, há o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que monitora essas movimentações apenas dentro da rede estadual de ensino. Assim, essas transferências, comuns na época da safra do café, acabam por ocultar dados mais precisos, que podem, inclusive, indicar a não continuidade dos estudos, o que entra em contradição com os ideais de garantia do direito à educação.

1.5 A ausência de formação continuada de professores das turmas de tempo integral

Desde 2007, a EEJAC aderiu à proposta de Educação Integral desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). Na ocasião, eram contratados apenas 2 professores, sendo um regente de turma e um de Educação Física. Este modelo seguiu até 2014, quando as escolas puderam se inscrever no PME do Governo Federal. Com essa nova diretriz, as instituição que aderiram ao programa puderam contratar professores Orientadores de Estudos e para as oficinas, além de receberem recursos para custeio das atividades. Esta proposta de organização curricular trouxe novos rumos para a política de Educação Integral nas escolas estaduais. O projeto trazia novidades para o contraturno. Além disso, as ementas de cada oficina, presentes no Manual do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014), publicado pelo Ministério da Educação em 2014, norteavam as ações nas escolas. No entanto, todos os anos, através de resolução específica e ofícios, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais encaminha orientações às escolas, sempre acrescentando algumas particularidades, como, por exemplo, a possibilidade de as oficinas serem assumidas por professores efetivos que tinham direito à extensão de jornada.

O desenvolvimento das atividades, por meio de oficinas e da pedagogia de projetos, somado às iniciativas de aprendizagens encontradas além dos muros da escola, contribui para a ampliação do conhecimento e dos saberes necessários à formação integral dos alunos. A realização de trabalho de campo, como visitas à estação de tratamento de água e à estação biológica, a utilização da quadra poliesportiva e campo de futebol, passaram a fazer parte da realidade da escola, que acreditou nesta nova proposta. Desde 2015, as escolas que adotaram a esse

formato passaram a receber orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), dentro das diretrizes do PME. A escolha dos macrocampos e das oficinas a eles relacionadas foram submetidas a apreciação da comunidade escolar. Dessa forma, os pais puderam conhecer e participar da escolha das oficinas. Para isso, eram organizadas reuniões na própria escola, onde eram apresentados os macrocampos e suas respectivas oficinas, além da ementa de cada uma delas. Posteriormente, considerando as de maior importância para a formação dos estudantes e as de possível execução, além dos recursos financeiros disponíveis, as escolhas foram feitas.

A SEE/MG não faz exigência para as escolhas das oficinas. Sob a orientação da equipe pedagógica da escola, que tem a oportunidade de fazer contextualizações, a comunidade conhece as possibilidades de formação que seus filhos terão enquanto alunos das turmas de Tempo Integral. Um exemplo que pode ser citado é a escolha da Oficina Artesanato Popular. Nela, foram desenvolvidos alguns projetos, que tinham o objetivo de resgatar conhecimentos e saberes locais. A confecção de cachecol pelos alunos, desde a fabricação dos teares até a tecelagem, consiste em um dos momentos de destaque dessa experiência, que produziu um artigo de uso comum em locais cuja temperatura é mais amena. Esta foi uma atividade que teve envolvimento de todos os alunos, que, em uma reunião com as mães, puderam presenteá-las com um cachecol.

O conhecimento dos valores locais, bem como das demandas, são aspectos necessários, que são abordados no momento das escolhas. As oficinas trabalhadas precisam estar em sintonia com as realidades locais. A diversidade de ideias e as expectativas precisam estar contempladas neste momento. Dessa forma, para este estudo, é importante conhecer esse contexto e como a EEJAC procede a escolha das oficinas. Tal entendimento pode contribuir para compreender os desafios encontrados pela escola na implementação das turmas de tempo integral.

Quanto à escolha dos macrocampos e de suas oficinas, cada escola pode ter uma composição diferente, considerando as suas opções e o número de turmas de Tempo Integral. Na Tabela 5, são apresentadas as escolhas feitas pela comunidade escolar a partir de 2015, quando foi adotada uma nova organização curricular, a partir da adesão ao Programa Mais Educação.

Tabela 5 - Escolhas dos Macrocampos e oficinas – Tempo Integral (2015-2018)

Ano	Macrocampos	Oficinas	Nº de aulas semanais
2015	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	10
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato	05
		Clubes de leitura	03
	Esporte e Lazer	Múltiplas vivências esportivas	05
	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	02
Ano	**Macrocampos**	**Oficinas**	**Nº de aulas semanais**
2016	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	10
	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e tecnológica	Jornal Escolar	05
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Banda/fanfarra	02
		Desenho	02
	Educação Ambiental e Desenvolvimento sustentável	COM-Vidas	02
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	04
2017	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	10
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato Popular	05
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Uso Eficiente da Água e Energia	06
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	04
2018	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	10
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato Popular	05
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Uso Eficiente da Água e Energia	06
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	04

Fonte: Adaptado do Simade (2018).

A escolha das oficinas apresenta justificativas que devem ser consideradas. A Orientação de Estudos e Leitura, conforme é delimitado pela SEE/MG, é uma escolha obrigatória e que esteve presente em todas os planos curriculares. Em 2017, a oficina Artesanato Popular foi escolhida, devido ao histórico de capacitações oferecidas anteriormente pela escola. Como os professores fizeram a capacitação em 2016, a escola manifestou o interesse em trabalhar com esta oficina em 2017. Além disso, os recursos que devem ser investidos nessa oficina são de baixo custo,

já que os professores puderam aproveitar fibras naturais como matéria prima. A oficina Uso Eficiente da Água e Energia foi escolhida, por considerarem a falta de chuva e a escassez de água na comunidade como um tema relevante. O Esporte da Escola é uma oficina diretamente ligada às aulas de Educação Física, havendo um movimento por todas as modalidades esportivas praticadas pelos alunos e, ainda, o aprofundando em outras, como handebol, basquete e xadrez, oficina que apresenta muita aceitação dos alunos. Em 2018, as oficinas escolhidas foram as mesmas de 2017, por ter havido uma avaliação positiva das ações desenvolvidas no ano anterior. Além disso, foi considerado que tais oficinas poderiam ser mais bem exploradas em 2018.

A ausência de formação para professores consiste no maior desafio à implementação de uma escola de Educação Integral. Os poucos encontros oferecidos pela SEE/MG, através dos técnicos da Superintendência Regional de Ensino, não aprofundam as diretrizes da educação integral. Nas ações do PROETI realizadas entre 2007 e 2012, a escola contava com apenas duas turmas, com 2 professores em cada. Um professor era designado dentre os regentes de turma, sendo responsável pela maioria das atividades oferecidas e assumia as oficinas e orientação de estudos. O trabalho era caracterizado pela repetição daquilo que era oferecido no ensino regular, principalmente corrigindo atividades do “para casa”. Já o professor de Educação Física assumia as atividades desportivas e de lazer. Neste período, eles tiveram apenas 4 encontros, quando recebiam avisos e orientações em apostilas. Não haviam oficinas ou outra atividade que pudessem contribuir com a formação continuada desses profissionais.

A partir de 2013, algumas iniciativas começaram a atender aos professores, como cursos para os profissionais da Educação Física e iniciação informática para os regentes de turma. Em 2013, foi oferecido o curso Introdução ao Uso das Tecnologias na Educação. A representante da escola era uma professora que, embora atuasse nas turmas de tempo integral como Orientadora de Estudos, exigência para participar da capacitação, não apresentava conhecimentos básicos sobre o uso de computadores. Considerando que a capacitação foi introdutória e falava da importância da inclusão digital, as atividades ficaram no plano teórico, e a servidora pouco entendeu do que foi ministrado. Por isso, nada pôde ser acrescentado para seus alunos, no que diz respeito ao uso das tecnologias. Outro curso oferecido para as escolas, já no ano de 2015, foi o curso de Xadrez, destinado

à formação de professores que atuavam com a oficina Esporte e Lazer. A escola encaminhou 2 professores para a capacitação. Um deles, licenciado em Educação Física, conseguiu absorver certo conhecimento, inclusive multiplicando a atividade na escola. Mas, como este servidor é efetivo e pediu transferência para outra localidade, a escola deixou de oferecer tal atividade aos alunos. A outra professora não continuou atuando nas turmas do tempo integral e também não está trabalhando na EEJAC.

A partir de 2016, outras iniciativas ocorreram. Porém, não havia recursos financeiros para a promoção de capacitações que trouxessem impacto na formação dos professores. Quatro encontros foram programados na sede da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu. Nessas oportunidades, eram chamadas algumas escolas para a apresentação de “boas práticas”. Assim, as instituições puderam conhecer o trabalho umas das outras. De certa forma, essa iniciativa contribuía para a troca de experiências. Eram oportunidades de ouvir desabafos de diretores de escolas e de professores, quase sempre sobre a falta de recursos financeiros para subsidiar as ações do programa. Entretanto, também ficava evidente a proposta da “Cidade Educadora”[7] como alternativa de formação integral, a partir da exploração de clubes, cinemas, praças, fazendas e outros espaços urbanos e rurais. Algumas escolas faziam parcerias com clubes. Com isso, havia o oferecimento de aulas de natação, por exemplo. Este tipo de parceria era privilégio de poucas localidades, mas servia de inspiração para os professores e diretores escolares, que começaram a pensar no mapeamento dos espaços possíveis para a composição de ações do programa. Em 2017, ocorreram apenas 2 encontros, destinados à exposição do que era realizado pelas escolas. Na oportunidade, eram expostos os trabalhos de Artesanato, Pintura, Desenho e outros, sempre na tentativa de promover um intercâmbio entre os professores, assim como fortalecer as ações do tempo integral.

Neste contexto, algo importante foi absorvido pelos professores: mesmo com as dificuldades apresentadas, a escola compreendeu que é preciso avançar. É preciso ir além. Com essas concepções, que partiram dos próprios professores,

[7]No início da década de 1990, em Barcelona, Espanha, realizou-se o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, quando se consolidou a ideia de que a cidade se constitui em um território educativo. Atualmente, centenas de cidades de diversos países fazem parte desta proposta. Várias cidades brasileiras aderiram a este movimento, organizando os seus espaços para a formação cidadã, cultural, artística e pedagógica. Nesse sentido, locais como praças, parques, museus, cinemas, teatros, quadras poliesportivas e outros são utilizados para a ampliação e produção de conhecimentos.

pude perceber que “A designação “*tempo integral”* em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo...” (FREIRE, 2006, p. 54). Esta reflexão proporcionou um olhar para dentro da escola e permitiu que os professores expressassem, para a gestão e para seus colegas, as suas angústias e as suas esperanças, frente à realidade vivida. Assim, os próprios educadores procuraram ampliar o leque de oportunidades, buscando uma maior organização e participação em encontros de capacitação, organizados pela própria escola.

Entre 2016 e 2018, a EEJAC passou a oferecer 4 turmas de tempo integral, sendo duas no turno matutino e duas no vespertino. Em cada período, havia uma turma composta por alunos dos anos iniciais e uma dos anos finais do ensino fundamental. Durante esses anos em que a escola ofereceu turmas de Tempo Integral (2007-2018), a presença de professores que não conseguiam trabalhar com oficinas evidenciou uma falha na composição do quadro docente para a atuação nessas turmas. Para o recrutamento do professor, exige-se a formação superior, bastando que tenha apenas uma licenciatura. Assim, a habilidade de um oficineiro, essencial para uma formação integral dos alunos, não é exigida, o que favorece o insucesso das turmas de Tempo Integral.

Há uma notável distância entre o que se ensina no tempo regular e no tempo integral. Não há uma comunicação entre os professores. Se considerarmos que, na educação integral, a ideia de formação integradora de saberes passa pela articulação dos diversos campos do conhecimento, promover a integração curricular com o ensino regular se torna necessário e desafiador.

A discussão acerca da integração se refere à ausência de interdisciplinaridade. A escola apresenta dificuldades em desenvolver projetos interdisciplinares, e essa dificuldade se expande para as atividades desenvolvidas nas turmas de tempo integral. Uma prova dessa problemática está na elaboração de Projetos ou Planos de Trabalho. Quase sempre, as propostas escritas são cópias ou adaptações de outras. Para a designação de professores oficineiros ou orientadores de estudos do tempo integral, quando a elaboração de um Plano de Trabalho é uma exigência para assumir um contrato, a qualidade das propostas revela a inexistência de fundamentação teórica e de organização mínima. Nesse sentido, o texto traz uma repetição do planejamento utilizado pelos professores do ensino regular. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, todos os 7 educadores que assumiram a docência nas turmas da educação em tempo integral exibiram um Plano de trabalho. Porém,

apenas 1 professor apresentou um plano bem elaborado. Os demais apresentaram textos genéricos, com justificativas e objetivos que encaixam em qualquer oficina. Além de haver dificuldades para a elaboração de um Plano de Trabalho, o professor candidato, quando vai para uma reunião de designação sem saber qual oficina irá trabalhar, leva vários planos, de modo que esteja sempre “apto” a assumir qualquer oficina. Como a listagem de classificação é feita para atuar em oficinas, a oficina a ser assumida é sempre uma incógnita. Dessa forma, somente ao final da chamada pela listagem de inscritos é que se tem revelada a surpresa.

A declaração de perfil, também exigida para o candidato a uma vaga como professor oficineiro ou orientador de estudos, consiste em um documento elaborado com antecedência pelo candidato. O Documento Orientador das ações pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) traz consigo todos os perfis exigidos para os profissionais que pretendem atuar nas turmas da educação em tempo integral, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Perfil e atribuições dos professores das turmas de Tempo Integral exigidos para atuar nas escolas estaduais de Minas Gerais

Função	Perfil	Atribuições
Professor Orientador de Estudos	Ter dinamismo e criatividade, desenvolvendo atividades diferenciadas com metodologias direcionadas à formação integral do estudante, focando no seu desempenho cognitivo, ético, político e estético.	• Diagnosticar as necessidades dos estudantes, tanto atitudinais quanto cognitivas, que serão atendidos na Educação Integral e Integrada; • Elaborar e desenvolver o planejamento conforme diagnóstico da turma/estudantes, contemplando discussão com os professores do ensino regular; • Apresentar e discutir com o Coordenador da Educação Integral e Integrada da escola as demandas de dificuldades de sua turma/estudantes e traçar estratégias junto com os professores do ensino regular e da Educação Integral e Integrada para sanar suas dificuldades e deficiências; • Elaborar relatórios para a Coordenação da Educação Integral e Integrada da escola para análise, verificação e tomada de providências, se necessário; • Atender as demandas da escola, da SRE e da SEE/MG, no que tange à Educação Integral e Integrada.
Professor Oficineiro	Ter dinamismo e criatividade, desenvolvendo atividades diferenciadas com metodologias direcionadas à formação integral do estudante, focando no seu desempenho cognitivo, ético, político e estético; elaborando suas atividades com foco nos objetivos do macrocampo em que está responsável.	• Diagnosticar as necessidades dos estudantes, tanto atitudinais quanto cognitivas, que serão atendidos na Educação Integral e Integrada; • Elaborar e desenvolver o planejamento conforme diagnóstico da turma/estudantes, contemplando discussão com os demais professores da Educação Integral, bem como do ensino regular; • Apresentar e discutir com o Coordenador da Educação Integral e Integrada da escola as demandas e dificuldades de sua turma/estudantes e traçar estratégias junto aos demais professores da Educação Integral e Integrada e do ensino regular para sanar suas dificuldades e deficiências; • Elaborar projetos e atividades com foco no desenvolvimento do macrocampo selecionado pela comunidade escolar, atendendo a perspectiva da formação humana e atitudinal do estudante; • Trabalhar em processos colaborativos e orientar o processo criativo dos alunos; • Participar de reuniões de planejamento e realizar atividades extracurriculares no ambiente escolar e/ou fora da escola; • Desenvolver atividades interdisciplinares, com o apoio do professor coordenador e a colaboração dos demais professores, tanto da Educação Integral quanto do Ensino Regular; • Elaborar relatórios para a Coordenação da Educação Integral e Integrada da escola para análise e verificação e tomada de providências, se necessário.

Fonte: Documento Orientador SEE/MG(MINAS GERAIS, 2018a).

As informações constantes no Quadro 5 trazem com clareza o perfil e as atribuições exigidos dos professores que atuam nas turmas de tempo integral nas escolas estaduais de Minas Gerais. Como já mencionado anteriormente, o professor candidato a trabalhar com as turmas de tempo integral, ao declarar possuir perfil, assume uma responsabilidade enorme, pois as suas atribuições, se cumpridas, podem contribuir com uma escola que pretende oferecer formação integral aos seus alunos. Neste contexto, a EEJAC, que possui professor coordenador, amplia ainda mais a sua responsabilidade, pois terá que fazer valer deste recurso humano para transformar as ações da escola em práticas realmente formativas.

Outro aspecto que merece destaque e se apresenta como um problema está na prática de professores com formação em Normal Superior, portanto, alfabetizadores, e que trabalham com adolescentes. Muitas não conseguem sequer uma boa gestão da sala de aula, havendo, nesse sentido, situações de indisciplina, o que sempre requer a presença do coordenador e da direção da escola para promover a organização do espaço de trabalho. Há, também, a situação de professores regentes de aulas, habilitados para lecionar com adolescentes e jovens, que trabalham com crianças dos anos iniciais como se fossem adultas. Em nenhum momento, houve uma formação profissional que atentasse às especificidades de cada prática, de forma a capacitá-los para lidarem com projetos e oficinas, ações distantes do domínio da maioria dos professores que atuam nas turmas de tempo integral da escola.

Neste cenário, o processo de formação dos professores foi percebido como imprescindível pela escola, sobretudo para os que atuam nas turmas de Tempo Integral. Visando comparar a formação inicial dos professores com as oficinas por eles assumidas, o Quadro 6 mostra a formação inicial dos professores de 2015 até 2018, como Orientadores de Estudos e Professores das Oficinas, conforme o macrocampo escolhido para os respectivos anos.

Quadro 6 - Formação inicial dos professores do Projeto de Tempo Integral (2015, 2016, 2017 e 2018)

Ano	Macrocampos	Oficinas	Formação
2015	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Pedagogia
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato	Letras
		Clubes de leitura	Letras
	Esporte e Lazer	Múltiplas vivências esportivas	Educação Física
	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	História
2016	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Normal Superior
	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e tecnológica	Jornal Escolar	Letras
	Cultura, Artes e Educação patrimonial	Banda/fanfarra	Letras
		Desenho	Letras
Ano	**Macrocampos**	**Oficinas**	**Formação**
2016	Educação Ambiental e Desenvolvimento sustentável	COM-Vidas	Biologia
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	Educação Física
2017	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Matemática
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato Popular	Pedagogia
			Letras
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Uso Eficiente da Água e Energia	Pedagogia
			Educação Física
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	Educação Física
2018	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Normal Superior
			Normal Superior
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Artesanato Popular	Ed. Física
			Ed. Física
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Uso Eficiente da Água e Energia	Pedagogia
			Biologia
	Esporte e Lazer	Múltiplas Vivências Esportivas	Educação Física

Fonte: Adaptado pelo autor a partir dos dados doSIMADE (MINAS GERAIS, 2018b).

Nota-se, no Quadro 6, que em 2015, de um modo geral, houve certa coerência, quando comparamos a formação inicial do professor em relação à oficina trabalhada. Apenas o professor da oficina Artesanato, formado em Letras, não apresenta relação direta da oficina com sua formação superior, obviamente por não ser esta parte do plano curricular de sua graduação. Já no ano de 2016, as oficinas Banda/Fanfarra e Desenho foram trabalhadas por professores cuja formação era divergente. As demais oficinas foram lecionadas por professores que tinham uma formação aproximada das atividades propostas. É importante destacar que neste ano, foi assinado um contrato com a SEE/MG, no valor de R$ 20.000,00 (vinte mil reais), para o desenvolvimento das atividades da oficina Banda/Fanfarra. O recurso

seria destinado a aquisição das peças que compõem uma fanfarra. No entanto, o recurso nunca foi creditado.

No ano de 2017, os professores que atuaram como Orientadores de Estudos e Leitura eram graduados em Matemática. Os educadores das oficinas de Artesanato Popular eram graduados em Letras e Pedagogia. Os professores da oficina Uso Eficiente da Água e Energia eram graduados em Letras e Educação Física. Por fim, o educador da oficina Múltiplas Vivências Esportivas era o único que mantinha coerência, pois era formado em Educação Física.

No ano de 2018, os dois professores designados para Orientadores de Estudos possuem o curso Normal Superior, formação adequada para lidar com turmas dos anos iniciais. Entretanto, eles também tiveram que assumir aulas das turmas dos anos finais. A oficina Artesanato Popular foi assumida por professores formados em Educação Física. Já a oficina Uso Eficiente da Água e Energia ficou sob a responsabilidade de um educador formado em Biologia e de outro graduado em Pedagogia. A oficina Esporte e Lazer foi assumida por um professor formado em Educação Física.

A análise do Quadro 6 nos leva a fazer o seguinte questionamento: quais ações podem ser tomadas para capacitar os docentes para atuarem nas turmas de Educação em Tempo Integral oferecidas pela EEJAC? Seriam apenas as questões relacionadas à formação de professores as únicas responsáveis por uma Educação em Tempo Integral ainda distante de cumprir seu objetivo, que é a formação integral dos alunos?

As reflexões acerca da necessidade de formação continuada dos professores que atuam nas turmas de Tempo Integral na EEJAC avançaram para além das intenções. Houve, por parte dos professores e da gestão escolar, o reconhecimento de que estava sendo iniciado um novo modelo de organização, tendo o PME como referência. Consequentemente, a SEE/MG, a partir de 2015, absorveu as diretrizes, orientando as escolas estaduais para uma mesma estruturação curricular, baseada nos macrocampos e em suas respectivas oficinas. Nesse contexto, quando houve um alinhamento da proposta da SEE/MG à do PME, esperavam-se iniciativas oficiais mais contundentes quanto à formação de professores, já que estava sendo implementada uma política educacional cuja necessidade de capacitação era evidente. Além disso, a política se tratava de algo novo para as escolas, evidenciando a necessidade de preparação para um novo contexto. Não havendo

iniciativas de formação de professores vindas da SEE/MG, a direção da Escola Estadual João Augusto de Carvalho, juntamente com seus professores e equipe pedagógica, procurou firmar parcerias com instituições capazes de oferecer formação aos professores. Tratavam-se de iniciativas da própria instituição, sem custo para a escola e professores.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), administração regional de Minas Gerais, é uma entidade privada, vinculada à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (FAEMG). A empresa oferece gratuitamente cursos para a capacitação profissional e promoção social do produtor, do trabalhador rural e seus familiares. Considerando que a EEJAC, embora localizada na zona urbana do distrito de São Simão do Rio Preto, atende à maioria de seus alunos oriundos da zona rural e, portanto, filhos de trabalhadores rurais, a escola é considerada uma escola do campo. Assim, encontra-se dentro dos padrões exigidos para o atendimento da empresa.

A partir de 2015, a instituição procurou o Sindicato dos Produtores Rurais do município de Simonésia, que viabilizou diversos cursos, como Esporte na escola, Saúde bucal, Artesanato com fibras naturais e Desenho e pintura. Essas possibilidades de capacitação foram importantes, sobretudo para os professores das oficinas. Todos participaram e compartilharam os seus conhecimentos com colegas que atuam em outras escolas. Os próprios professores buscaram estes cursos, e a escola apenas viabilizou o espaço físico e material para que as capacitações acontecessem. Foram cursos cuja carga horária variou entre 8 e 40 horas. O curso de saúde bucal foi oferecido para os alunos do Ensino Médio. Estes puderam desenvolver, em parceria com os professores do Tempo Integral, as atividades diretamente com os alunos, beneficiando, portanto, o trabalho dos professores e os alunos matriculados nessas turmas. Para evidenciar a preocupação da escola com o oferecimento de capacitação aos professores, segue, no Quadro 7, a relação de cursos oferecidos nos anos 2015 e 2016; a carga horária de cada um; a descrição e os objetivos de cada curso; além do público atendido.

Quadro 7 - Cursos oferecidos pela Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2015 a 2016)

Ano	Cursos/carga horária	Descrição/objetivo	Participantes
2015	Saúde Bucal 20 horas	Ter noções sobre saúde bucal do concepto; aspectos preventivos relacionados à gestação; saúde bucal nos primeiros seis meses de vida; saúde bucal na infância e na adolescência; saúde bucal na dentição permanente; saúde bucal na terceira idade;condutas direcionadas a pacientes com problemas especiais; prevenção do câncer bucal.	Participação de 24 alunos do Ensino Médio. Os alunos foram orientados pelas especialistas e apoiaram os professores do Tempo Integral no desenvolvimento das atividades de prevenção à carie e outras doenças bucais.
	Esporte na Escola 08 horas	Incentiva a adoção de práticas esportivas e lúdicas, dentro e fora da sala de aula, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e gerar melhorias no rendimento escolar. Outra proposta do treinamento é que o esporte seja um meio para ensinar sobre a convivência em grupo. No Esporte na Escola, os docentes aprendem jogos pedagógicos e outras técnicas para ensinar os conteúdos programáticos de forma diferenciada, estimulando o raciocínio e interesse do aluno. Os professores também criam os seus próprios jogos, aplicando-os na prática pedagógica com os estudantes.	Curso oferecido para 20 profissionais da escola, sendo 2 especialistas, 12 regentes de turmas e 6 professores do tempo Integral.
Ano	**Cursos/carga horária**	**Descrição/objetivo**	**Participantes**
2016	Artesanato Popular com fibras naturais 40 horas	O curso teve como objetivo o desenvolvimento de noções de cidadania; preservação do meio ambiente; conservação do vestuário; identificação do tear e de materiais que podem ser usados na tecelagem; seleção e preparo do material; colocação da fibra no tear/urdidura; técnica de tecedura/trama; urdir e tecer um painel; urdir e tecer um porta papel higiênico; técnicas de arremate das peças; noções de planejamento e comercialização; e noções de associativismo.	Curso oferecido para 12 professores da escola. Destes, 6 eram do Tempo Integral. As atividades foram desenvolvidas em diversos projetos artesanais.

	Desenho e pintura 30 horas	Aprender a fazer conservação do vestuário; educação do consumidor; educação ambiental; cidadania; conhecimento de fibras têxteis e seleção de tecidos/etiquetas; preparação dos tecidos para pintura; uso e conservação correta de pincéis, tintas, moldes, riscos e tecidos; estudo das cores; seleção das técnicas de pintura a serem utilizadas no curso e no preparo dos materiais necessários; utilização da técnica de pintura; acabamento, passação, embalagem; noções de compra e venda em comum; formas de associativismo; custos, produção e comercialização.	Curso oferecido para 12 professores da escola. Destes, 6 eram do Projeto de Tempo Integral, outros 4 eram regentes de turma da escola; e as outras duas vagas foram ocupadas por professores de outras escolas.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador com base em Senar (2018).

Observa-se, no Quadro 7, que os cursos foram oferecidos para os professores de todas as oficinas. Sendo assim, estes professores aprenderam habilidades referentes a uma oficina diferente daquela em que ele trabalhavam. Também não foi possível conseguir oficinas que atendessem a todos os professores, separadamente, por motivos diversos. Primeiramente, porque conseguir preencher as vagas é condição para a realização dos cursos. Conforme indicado no Quadro 7, o curso com menor número de participantes exige o mínimo de 12 inscritos. Quando a escola não consegue inscrever a quantidade mínima de participantes exigida para a realização do curso, normalmente são convidados professores que atuam no ensino regular ou em outras escolas. Quando todos os professores manifestam interesse em participar desta capacitação, porque podem contribuir com as atividades desenvolvidas nos projetos de iniciativa do colega de trabalho, a escola procura priorizar os professores que atuam diretamente nas turmas da educação em tempo integral.

De um modo geral, todos os professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral procuram participar dos cursos. A maioria dos professores cobra da direção da escola o agendamento dessas ações de formação. É importante compreender que não há designação para uma oficina especifica. Há, nesse sentido, designações para professor de oficinas. Neste caso, o professor que atuou com artesanato em 2015, por exemplo, não teve a vaga garantida para atuar na mesma oficina em 2016. Nota-se que a rotatividade de professores também é muito comum nas turmas da educação em tempo integral, como indica a Tabela 6.

Tabela 6 - Rotatividade de servidores que atuam nas turmas de Tempo Integral

Cargo/Função	Atuaram em 2018	Atuaram em 2017 e em 2018	Atuaram em 2016 e em 2018	Efetivos em 2018	Designados em 2018
Professores	8	3	3	2	6
Coordenador(a)	1	-	-	-	1
Ajudantes de Serviços Gerais	2	-	-	-	2
Total	11	3	3	2	9

Fonte: Quadro de Pessoal – Secretaria da Escola Estadual João Augusto de Carvalho (2018).

A análise da Tabela 6 indica que a rotatividade de professores nas turmas de Educação em Tempo Integral ainda é maior que a média apresentada para toda a escola. Dos atuais 7 professores (que lecionam em 2018), apenas 2 atuaram em 2017 e outros 2 em 2016. O mesmo ocorre com a função de coordenador. De 2016 a 2018, a escola teve 3 coordenadores diferentes. A instituição se esforça para oferecer um mínimo de formação aos professores. No entanto, nota-se que há dificuldade de a instituição trabalhar com professores capacitados, pois não há garantia de que esses profissionais capacitados continuem a atuar na mesma escola nos anos seguintes.

Neste capítulo, concluímos que a formação docente e de toda a equipe gestora se faz necessária para alcançar os objetivos das turmas de tempo integral, que é a formação integral dos seus alunos. É certo que a articulação e a integração do tempo integral com o que se ensina pelos professores do ensino regular devem ser estimuladas por profissionais que tenham a capacidade de elaborar e desenvolver projetos, sendo esta pedagogia proposta para tal modelo de ensino. Concluímos também que o trabalho com oficinas requer o domínio de habilidades que não são apropriadas por todos os professores, o que demanda uma formação adequada para tal. Se a escolha correta das oficinas pode contribuir para um maior e melhor envolvimento dos alunos nas atividades diárias, a definição de critérios de contratação de professores também contribui para uma melhor composição do quadro de profissionais da escola e, consequentemente, para uma significativa formação integral dos alunos.

2 ANÁLISE DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS TURMAS DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO

No capítulo 2, temos o objetivo de analisar o impacto da ausência de formação dos professores para a atuação nas turmas de Tempo Integral na EEJAC. Serão apresentados, para a análise, os dados obtidos no trabalho de pesquisa de campo. Além disso, temos como base teórica o referencial sobre a formação de professores voltada para a atuação na Educação Integral. A constatação é de que há um desconhecimento, por parte dos professores, acerca da pedagogia de projetos e do trabalho com oficinas. Neste sentido, torna-se imprescindível a análise deste problema, a fim de construir uma proposta que ofereça as contribuições necessárias à formação docente, melhorando a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas turmas da educação em tempo integral desta instituição.

Este capítulo está organizado em 3 seções. Na primeira, apresentaremos os fundamentos teóricos utilizados para a compreensão dos três eixos de análise propostos para este estudo: i) Concepção de Educação Integral em Tempo Integral; ii) Formação Docente; e iii) Tempos e Espaços da Educação Integral. Na segunda seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados. Por fim, no terceiro momento, serão apresentadas as informações produzidas a partir das análises dos dados.

2.1 A formação do professor para a Educação Integral na escola de tempo integral

O debate acerca da construção de uma escola pública de qualidade promoveu importantes reflexões direcionadas à concepção de uma escola capaz de oferecer a seus alunos uma formação integral de qualidade. Mas as experiências de educação integral construídas ao longo dos anos por todo o Brasil, a partir de diversas abordagens, não foram capazes de solucionar problemas comuns nas escolas, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores que atuam nessa

política. A utilização de espaços que vão além dos muros da escola, idealizada pela teoria da Cidade Educadora, como a exploração de praças, parques, museus, cinemas, entre outros, somados às parcerias com organizações não governamentais, reforçam a ideia de que outros agentes educadores e instrumentos de trabalho podem contribuir com o processo de formação dos estudantes. No entanto, essa concepção de educação não dispensa uma adequada formação docente, sobretudo ao pensar que as ações propostas em escolas com carga horária estendida no contraturno requerem habilidades docentes que vão além das práticas cotidianas. Na reflexão de Cavaliere (2007, p. 1032):

> A participação das organizações não governamentais pode ser enriquecedora, desde que não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedadebrasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Das parcerias citadas por Cavaliere (2007), as ações direcionadas ao enriquecimento curricular e formação docente consistem em importantes iniciativas, indo elas ao encontro das necessidades da EEJAC. Convém, neste sentido, acrescentar que, ao longo dos anos, tanto os programas nacionais de educação em tempo integral, quanto os estaduais assumiram, inicialmente, o compromisso com a formação docente. No entanto, por não oferecerem tais oportunidades, eles transferiram para a escola (com seus professores) a responsabilidade da ampliação da carga horária no contraturno, assim como a obrigação de encontrar caminhos para oferecer uma educação integral de qualidade aos seus alunos. A qualidade desejada passa pela formação dos professores, o que nenhuma política, tanto federal, quanto estadual, ousou implantar.

A necessidade de formação de professores para a educação em tempo integral está intimamente ligada às novas demandas por conhecimento no mundo atual. Além disso, a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola sugere o contato com o mundo científico, para novas descobertas e ampliação dos saberes necessários à sua formação integral. Para isso, o docente

precisa também ampliar a sua prática cotidiana de estudos, pesquisas e descobertas. Demo (2008b) afirma 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, 2008b, p. 04).

Pensar a formação de professores para a educação integral implica, portanto, na educação integral do professor (SILVA, 2014). Para isso, é preciso que o docente tenha contato com a arte, ética, ciência, estudos sobre folclore, diversidades, tecnologias, esportes e outros. Embora a função de professor seja a mesma, no tempo integral, os alunos, a rotina, o tempo e o próprio docente se distinguem. Ainda que muitos aspectos da formação docente estejam diretamente ligados às políticas públicas direcionadas pelos governos, há outros que poderiam ser acessados pelas instituições escolares. Silva (2014) defende que somente será possível oferecer educação integral uma escola cujos professores tenham formação integral. Entretanto, para isso é necessário:

> [...] tempo para estudar: repensar a dinâmica do currículo, planejar a proposta político-pedagógica e pesquisar (tempo integral para a formação inicial do professor); relação intrínseca entre as universidades e a escola com projetos de formação articulados à perspectiva de educação integral; gestão pública que invista na dedicação exclusiva de professores na escola de tempo integral e que estes tenham garantidas horas de planejamento remuneradas; plano de carreira do docente que valorize seu vínculo com a escola integral; criação de grupos de estudo e pesquisa na escola; formação continuada na perspectiva da pesquisa; trabalho do professor em dedicação exclusiva e integral com os alunos, sem a perda/divisão da sua função por voluntários e/ou monitores-bolsistas; construção de uma proposta de formação continuada para a educação integral na escola de tempo integral relacionada ao projeto político pedagógico da escola (SILVA, 2014, p. 711).

A composição de um grupo de professores para atuarem nas turmas da educação em tempo integral carece de profissionais com perfis relacionados com a proposta de educação integral, que é a formação integral dos alunos. Para tanto, o

processo de formação continuada se apresenta como imprescindível para os docentes, pois, segundo Demo

> [...] não há como inventar uma Escola de Tempo Integral inovadora sem um professor inovador. Caso contrário, o professor vai apenas "dar mais aula".[...] Escola de Tempo Integral adequada é uma escola com professores diferentes, que sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem dos alunos, um por um, cercam-no de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem. [...] a figura chave é o professor (DEMO, 2008a, s/p.).

Toda essa argumentação reforça a necessidade de formação docente, tanto para o ensino regular, quanto para as turmas da educação em tempo integral. É preciso preparar o professor para a ampliação e integração do currículo a uma proposta com carga horária ampliada. Entretanto, tal expansão do tempo de permanência do aluno na escola requer a prévia melhoria das condições de trabalho docente, que vão desde a sua formação, até a estruturação física e material da escola.

Neste contexto, considerando a realidade da EEJAC, e diante das perspectivas educacionais brasileiras, a referida instituição carece de ações que possam impactar positivamente na prática docente para as turmas da educação em tempo integral. Para isso, pretendemos, com esse estudo, levantar informações capazes de nortear as ações na escola. Assim, a seção a seguir apresentará a metodologia e os instrumentos de pesquisas que serão utilizados para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

2.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa

O estudo aqui desenvolvido consiste em um estudo de caso, a partir de uma metodologia qualitativa. Trata-se de uma estratégia de investigação particularizada e de fácil compreensão, que oferece ao pesquisador informações realistas, com uma observação mais profunda e abrangente das fontes estudadas. É comumente utilizada em contextos da vida real, como as pesquisas educacionais, por exemplo. Dooley (2002) afirma que:

> Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (DOOLEY, 2002, p. 343-344).

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise destes. É seguindo essa reflexão que organizamos a pesquisa, utilizando os instrumentos mais adequados para a obtenção das melhores informações, com a qualidade ideal. Para tanto, foram realizadas 2 entrevistas individuais semiestruturadas, que consistiram em um diálogo baseado em um roteiro de perguntas previamente elaboradas. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Tais perguntas deram frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Além disso, é importante pontuar que as questões elaboradas foram flexíveis, gerando, dessa forma, respostas não padronizadas. Trata-se de um procedimento em que o entrevistador apresenta ao entrevistado um roteiro de perguntas com o objetivo de produzir um volume satisfatório de informações. Devido à flexibilidade do diálogo e à rápida adaptação do entrevistado, este procedimento consiste em um dos mais utilizados instrumentos de pesquisas.

Para a presente dissertação, foram entrevistados: a) a Analista Educacional, que acompanha in loco os projetos desenvolvidos nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu/MG; e b) a coordenadora das turmas da Educação em Tempo Integral da EEJAC, que atua em 2018. Estes servidores puderam contribuir com as suas percepções acerca da política de educação em tempo integral. Os desafios encontrados para o acompanhamento das ações, bem como as possibilidades de formação dos professores, a partir do desempenho das atribuições de coordenação e acompanhamento, consistem em importantes informações obtidas nesta pesquisa.

Além disso, outro método adotado para a coleta de dados foi a realização de um Grupo Focal, sendo ele uma entrevista a grupos de pessoas. Neste caso, os agentes participantes foram os professores da educação em tempo integral. Segundo Vergara (2004), o uso do grupo focal é particularmente apropriado quando

o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é eficiente para a coleta de informações relacionadas ao que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. Este procedimento foi o mais adequado para o levantamento de dados, pois sugere a expressão de ideias, concepções e opiniões de pessoas diferentes em um mesmo espaço e no mesmo tempo.

O Grupo Focal foi composto por 4 professores que atuam na política de Educação em Tempo Integral na escola no ano de 2018. A escolha destes professores foi pautada na necessidade de evidenciar as percepções sobre a política, sobretudo aquelas relacionadas às possibilidades de formação para o desempenho de suas atribuições. Considerando que há 8 professores atuando e este é um número grande para esse método, o que poderia gerar um volume excessivo de informações, constituímos um Grupo Focal composto por 1 representante de cada oficina, sendo: 1 professor Orientador de Estudos, 1 educador da oficina Uso Eficiente da Água e Energia, 1 da Oficina Artesanato Popular; e 1 Professor da oficina Esporte e Lazer.

Para a elaboração do roteiro para as entrevistas e Grupo Focal, foram definidos 3 eixos de análise, sendo eles: a) EIXO I Concepção de Educação Integral em Tempo Integral; b) EIXO II Formação Docente; c) EIXO III Tempos e Espaços da Educação Integral. A definição destes eixos considerou a necessidade de levantamento de dados sobre o conhecimento que os profissionais da educação em tempo integral possuem acerca dessa política. Além disso, o grupo focal ofereceu a oportunidade de reflexão da própria prática e da necessidade de debater as políticas públicas educacionais brasileiras. Por fim, é importante pontuar que as evidências relacionadas às dificuldades de atuação com pedagogia de projetos e oficinas demandam uma reação das instituições educacionais, no sentido de encontrar soluções para este problema que compromete a qualidade da educação.

O Grupo Focal foi realizado no dia 10 de setembro de 2018, na sala de informática daEEJAC. O evento durou 78 minutos, havendo, para tanto, a participação dos 4 professores previstos. Alguns professores, inicialmente, participavam com respostas curtas. No decorrer da atividade, todos se sentiram à vontade, de forma que puderam ampliar as discussões, contribuindo com informações relevantes. Todas as perguntas foram feitas e respondidas pelos

participantes. Algumas discussões se distanciaram do foco, o que foi corrigido com outras perguntas que nortearam para o tema central.

A entrevista com a coordenadora das turmas de tempo integral da EEJAC foi realizada no dia 12 de setembro de 2018, na sala de informática da própria escola, tendo durado 49 minutos. Todas as perguntas foram feitas e respondidas. A entrevistada se sentiu à vontade para responder. Em alguns momentos da entrevista, era perceptível certo desconhecimento sobre o tema, sendo necessário a reelaboração da pergunta para a obtenção de uma resposta focada. Ao final, foi possível concluir a entrevista com importantes contribuições.

A entrevista com a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu ocorreu no dia 1º de outubro de 2018, na própria sede da superintendência, e durou 37 minutos. A entrevistada aceitou participar da pesquisa, pois monitora os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação nas escolas estaduais da jurisdição. Sendo assim, ela também acompanha as ações da Educação Integral implementadas pelas escolas. A analista que coordena a Educação Integral em toda a superintendência, por motivo de saúde, não pôde participar da pesquisa, sendo substituída pela colega de trabalho. Durante toda a entrevista, ela demonstrou conhecimento geral sobre a política educacional do Estado de Minas Gerais, não tendo apresentado dificuldades em se expressar. Além disso, a sua fala trouxe importantes contribuições, sobretudo quanto ao papel da superintendência na formação de especialistas, coordenadores e professores atuantes nas escolas.

Com as entrevistas e Grupo Focal, conseguimos levantar informações relacionadas à implementação da política de Educação em Tempo Integral naEEJAC, sobretudo para analisar a necessidade de formação docente para a atuação nessas turmas. Os debates com os professores, coordenador e analista educacional foram responsáveis por expor as suas percepções sobre a Concepção de Educação Integral em Tempo Integral; sobre a Formação Docente, além do entendimento acerca dos Tempos e Espaços da Educação Integral.

O Eixo I: Concepção de Educação Integral em Tempo Integral foi proposto, com o objetivo de conhecer quais percepções os profissionais entrevistados possuem sobre a política de Educação Integral praticada na escola. Também foram feitas reflexões sobre as propostas advindas do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e, ainda, acerca do

funcionamento da política de Educação Integral nas escolas. Os profissionais puderam discutir sobre quais são as suas contribuições no processo de implementação desta política na escola.

Quanto ao Eixo II: Formação Docente, as reflexões apontaram a necessidade de formação de todos os profissionais envolvidos, inclusive dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu. Foram expostas as dificuldades apresentadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e o que as escolas têm feito para superá-las. Os profissionais discutiram sobre o preparo que possuem para trabalhar com as turmas da Educação Integral, avançando para as práticas de formação mais adequadas de atuação nesta política. Discutiram-se as experiências bem sucedidas, o planejamento e as oportunidades de formação em serviço, além das dificuldades apresentadas quanto à prática de projetos. Além disso, foi debatido sobre a utilização da metodologia de oficinas, roda de conversa, trabalho de campo e outras. Por fim, foram discutidas as possibilidades de parcerias da escola com outras instituições, visando à capacitação dos servidores.

Em relação ao Eixo III: Tempos e Espaços da Educação Integral, foram debatidas questões relacionadas à organização do tempo, a integração entre os alunos e professores das turmas da Educação Integral com o ensino regular, a utilização dos espaços dentro e fora da escola e a necessidade de um adequado planejamento dos trabalhos de campo.

Além desses aspectos, foram pesquisadas dissertações com temáticas focadas nas políticas de educação em tempo integral. Alguns trabalhos foram relevantes, sendo que dois deles apresentaram temas comuns, como a dissertação produzida por Natália Fernanda Lobato De Abreu, “A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades”; e a de Vanderlei Fernandes Filho, “Desafios na implementação do Projeto de Educação Integral em uma escola de Ribeirão das Neves/MG”. Para os dois pesquisadores, a formação de professores constitui a maior preocupação, o que coincide com nossa percepção, fato que nos motiva a aprofundar esta pesquisa. Neste sentido, as duas dissertações, defendidas em 2017 no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, serviram de referência para a definição dos eixos de pesquisas e para a elaboração dos

roteiros de entrevistas e grupo focal. Obviamente, estas pesquisas apresentaram, em seus respectivos conteúdos, importantes aspectos relacionados à necessidade de formação dos professores que atuam na política de educação em tempo integral.

As seções a seguir trarão de maneira mais detalhada as análises feitas a partir das informações obtidas na pesquisa.

2.3 Concepção de educação integral em tempo integral

Muitos autores, ao longo dos anos, se debruçaram para compreender as diversas definições e concepções acerca da Educação Integral. Embora uma educação integral exija a ampliação do período de formação, especificamente do tempo escolar, a ampliação de tal carga horária nem sempre significa uma educação integral (SILVA, 2014). Quando perguntados sobre “O que é Educação Integral?”, os professores participantes do grupo focal manifestaram as suas percepções a partir de sua formação e experiência. O Professor A é habilitado em Educação Física e também leciona nas turmas do ensino regular. Além disso, atuou nas turmas de tempo integral na escola. Quando perguntado sobre o que é Educação Integral, a sua resposta foi a seguinte:

> Porque além de ofertar o ensino normal, o regular visa que o aluno possa desenvolver outras habilidades, que vai ser no sentido de ter mais autonomia, mais responsabilidade consigo e com os outros, passa a trabalhar a ética, a estética, a política. São essas questões também além do que ele já aprende (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

A fala do Professor A explicita um bom conhecimento conceitual sobre a Educação Integral, deixando claro o que pensa sobre os objetivos desta política educacional. Do mesmo modo, diante de tal questionamento, o Professor C, habilitado no curso Normal Superior e com experiência na escola como regente de turma do ensino regular e nas turmas da educação em tempo integral, manifesta a sua opinião conforme “*Essa política também deve garantir ao aluno uma formação humana, em todos os aspectos”*(**Professor C** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Nota-se que, de um modo geral, os professores citados apresentam uma compreensão conceitual próxima. Para traçar aspectos inerentes à formação integral

do aluno, indicam termos importantes, como: autonomia, ética, estética, formação humana e outros.

A indagação “O que é Educação Integral?” nos faz refletir sobre a palavra “Integral”. Silva (2014) afirma que a palavra “integral” se refere basicamente à ideia de uma educação oferecida em um período maior de tempo do que as quatro horas normalmente ofertadas no ensino regular. Segundo a autora, a educação de tempo integral seria não só um período maior de tempo do aluno na escola, mas também a formação do aluno de uma forma integral, conforme relatado pelo Professor C.

Em entrevista, a coordenadora das turmas de educação em tempo integral da escola, habilitada em Letras (Português/Inglês) e com experiência na escola no ensino regular e no tempo integral, ao ser perguntada sobre “O que é Educação Integral?”, respondeu: *“É um projeto de socialização entre alunos e professores, a comunidade, os pais e escola”* (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

Ao analisar a resposta sintetizada da coordenadora, percebe-se um conhecimento limitado acerca dos conceitos e concepções da educação integral. Vincular a ideia de socialização como o aspecto mais importante da educação integral é reduzir os objetivos de uma política que pensa na formação integral do indivíduo. O mesmo questionamento foi feito à analista educacional, que é formada em Geografia e não apresenta nenhuma experiência com a política de educação integral. A sua resposta foi a seguinte:

> [...] em linhas gerais, Educação Integral, ela envolve o tempo integral, mas é o processo de ensino aprendizagem integral do estudante, em vários aspectos. Então não é simplesmente quando a escola oferece o tempo integral, carga horária estendida para os estudantes. A carga horária estendida no período da tarde, no contraturno, não apenas isso, mas quando há uma extensão em relação ao currículo, ao processo de ensino aprendizagem, as oficinas pedagógicas que são oferecidas para esse aluno e construídas com esse aluno (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

As manifestações acima demonstram, com clareza, que há um alinhamento da compreensão do termo “integral” por parte da Analista, quando comparada à concepção descrita por Silva (2014), que aponta a necessidade de enriquecimento curricular, a partir de conteúdos formais e informais, diversificando os componentes

curriculares para uma educação voltada à emancipação e empoderamento do sujeito.

Ainda dentro do Eixo 1, Concepção de Educação Integral em Tempo Integral, quando perguntado aos professores e coordenadora “Qual tem sido suas contribuições na implementação da Educação Integral na escola?”, a Professora A respondeu:

> Como eu trabalho, vou especificar o tipo de trabalho, com Artesanato, eu busco trazer diversidade onde eles vão desenvolver várias habilidades. Habilidades cognitivas, a questão relacionada a ter paciência, a ter perseverança, em terminar aquele trabalho, porque leva um tempo para ser desenvolvido, então estão desenvolvendo outras coisas que às vezes o aluno ele não tem entendimento com aquilo ali, “Ah, por que que eu estou fazendo esse tipo de trabalho?”, mas eu que tenho conhecimento da habilidade que ele vai alcançar com isso, e isso vai servir de suporte para o crescimento dele (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

A professora A deixa evidente que seu trabalho apresenta como foco a formação integral do aluno e que suas ações apresentam relação direta com o crescimento dele. O Professor B, que é habilitado em Educação Física, atua também nas turmas do ensino regular da escola. Além disso, já atuou, anteriormente, nas turmas de educação em tempo integral. Ao ser questionado, disse:

> Eu na Educação Física (Esporte e Lazer), o respeito, igual tem muita disputa, eu ensino o seguinte: que na vida nem sempre a gente ganha, um dia a gente perde, no outro dia a gente ganha, e a gente tem que saber ganhar e tem que saber perder, e respeitar o seu adversário (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O Professor B expressa o quanto os jogos escolares podem ajudar na formação do aluno a partir da compreensão das regras. Embora tenha limitado o seu comentário a este aspecto, reconhecidamente os alunos se apresentam muito interessados nessas aulas, pois as ações desportivas são fundamentais no processo de formação integral dos alunos. A Professora C também apresenta as suas contribuições, conforme pode ser visto a seguir:

> Na minha é Orientação de Estudo e leitura, e eu procuro trabalhar com eles mais ou menos o que eles trabalham do primeiro ao quinto ano, no fundamental, mas o que eu levo para eles essas atividades em formato de jogos, onde eles vão construir, onde eles vão respeitar também regras, um respeitando o direito do outro. Orientação de Estudos e Leitura e a Matemática. Não é uma repetição daquilo que é feito lá no regular. A gente ajuda eles lá no regular, mas é através de oficinas com jogos (**Professor C** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Nota-se que a Professora C se preocupa com a não repetição das atividades já estudadas no turno regular. Ela apresenta os jogos pedagógicos como metodologia de ensino, diferenciando-os das práticas comuns. Também questionada, a Professora D, que é habilitada em Língua Portuguesa e História, com 3 anos de experiência no trabalho com oficinas nas turmas de educação em tempo integral, afirma que:

> [...] eu trabalho com os alunos com o Uso Eficiente da Água e da Energia, estou buscando, assim, valorizar, buscar para eles sobre a questão da água, que hoje é o assunto no nosso país e para o mundo inteiro, preocupação com aágua, com a questão aí de valorizar mesmo as minas, as nascentes, procurar resgatar esse bem maior que nós temos, e é isso, voltado totalmente para a água (**Professor D** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Ao expressar as suas contribuições, a Professora D chama a atenção para as ações relacionadas ao uso adequado da água. Acredita que a conscientização social sobre essa temática passa pela formação integral do aluno. Nota-se que, de modo geral, os professores citados apresentam contribuições compatíveis com as ações de formação integral do aluno. Possuem uma compreensão dos reais objetivos e da importância da educação integral para a comunidade. Observa-se, ainda, que a fala de um professor é complementada pelo colega, na medida em que a atividade é desenvolvida. Não há discordância na manifestação dos professores. Há uma convergência de ideias, transparecendo que os professores possuem uma concepção de educação integral muito próxima, focada na garantia aprendizagem, formação e proteção.

Ao manifestar sobre as contribuições na implementação da Educação Integral na escola, os professores apontaram as ações cotidianas. Reconhecem que a melhor contribuição que podem oferecer é uma prática coerente com a proposta de formação integral construída pela escola, indicando que o que é ensinado tende a transpor o conhecimento acadêmico e pode ser utilizado para a vida em sociedade.

Na sequência da análise, a Analista Educacional e a Coordenadora, quando perguntadas sobre a compreensão que possuem sobre a política de Educação Integral do Governo Federal e do Governo Estado de Minas Gerais, foram divergentes. A fala da Analista Educacional foi:

> O que eu percebo é que nós passamos por. Eu assumi esse cargo aqui na superintendência em 2014 e, até então, nós tínhamos aqui, em conversas obtidas com algumas colegas que já trabalhavam aqui, nós tínhamos o PROETI, que trabalhava com Educação Integral, tinha as propostas, as ações, a política do governo de Minas em relação à Educação Integral. Posteriormente, a gente percebe que este programa do governo do Estado de Minas, ele não ocorre mais, não acontece mais nas superintendências, e a secretaria ampliou sua atuação em relação ao tempo integral, fazendo uma articulação com o programa oferecido pelo MEC, que é o Programa Mais Educação. Então, a gente percebe que as ações das escolas estão voltadas para o programa oferecido pelo MEC, mas com esse intermédio da secretaria, do órgão central (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

Embora a atual política de Educação Integral, proposta pelo governo federal, tenha sofrido mudanças a partir de 2016, como a alteração para o nome Programa Novo Mais Educação, a fala da analista deixa evidente que a plataforma do extinto Programa Mais Educação ainda é a referência para a análise e reflexões sobre as políticas de educação integral oferecidas no estado de Minas Gerais, certamente por ser ela a política indutora das ações pelo país. Por outro lado, a fala da Coordenadora das turmas da educação em tempo integral da escola traz as seguintes contribuições:

> Olha, eu não aprofundei em questão do Governo Federal, mas ele tem, eu acredito assim, que seja a intenção dele com a Educação Integral integrada é tirar o aluno da rua. É deixar o aluno dentro da escola com segurança, onde o aluno vai aprender a conviver com as pessoas e, assim, ele vai estar tendo uma profissão, que aqui ele aprende oficinas, e essas oficinas permitem ao aluno a ter uma profissão se quiser ter ele terá. E, assim, ele tira o aluno da criminalidade, o aluno está aqui em segurança. Além da aquisição de conhecimento, o Governo de Minas quer o processo educativo, quer garantir o processo educativo para o aluno, o desenvolvimento do corpo, mente, emoção e assegurar o estudante o tempo qualificado na vivência. [...] pra mim, no meu ponto de vista, todos os dois buscam a vivência, a cultura, a afetividade e o social (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

Nota-se que as entrevistadas não abordaram o Programa Novo Mais Educação, que é a atual política de Educação Integral do Governo Federal. Observa-se, ainda, na fala da coordenadora, que a política educacional mineira quer a formação integral do aluno. No entanto, ela afirma que as duas políticas buscam práticas semelhantes, o que não condiz com a realidade, já que o Programa Novo Mais Educação foca na Alfabetização e no ensino de Matemática. A Coordenadora expõe, a partir de suas afirmativas, desconhecimento sobre as políticas propostas pelo Estado de Minas Gerais e pelo Governo Federal. Além disso, os estados e municípios sofrem com a redução do investimento do governo federal nas ações da educação integral, o que compromete a oferta dessa política nas escolas públicas brasileiras.

No Grupo Focal, ao serem questionados sobre a política de Educação Integral do Governo Federal e do governo do Estado de Minas Gerais, apenas a Professora A manifestou as suas opiniões, conforme descrito a seguir:

> Eu, na minha leitura, basicamente o objetivo é o mesmo, assim. Busca esse desenvolvimento integral, que sai além do que ele esta vivendo dentro da escola, ele busca além nos arredores que ele aprende sobre as informações, sobre a sua comunidade, a cultura, todo o processo cultural de construção da comunidade (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Percebe-se que a resposta é confusa, fora de foco. Os professores foram unânimes, ao afirmarem que são políticas muito parecidas ou iguais. Essa manifestação indica um desconhecimento, por parte dos servidores que atuam na escola, das políticas de educação integral oferecidas pelos governos estadual e federal.

Ainda dentro do Eixo 1, Concepção de Educação Integral em Tempo Integral, perguntado à Analista Educacional sobre como ela vê, em termos regionais, o trabalho dos professores nesta política de Educação Integral, a resposta foi a seguinte:

> O que eu vejo é que os professores e as escolas, em geral, muitas vezes têm uma preocupação muito grande com o tempo integral, com a extensão da carga horária, e têm uma dificuldade em relação ao trabalho com as oficinas pedagógicas, e articular os conteúdos, dessas oficinas, as áreas de conhecimento que envolve essas oficinas e utilizar essa metodologia (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

A fala da analista é crítica em relação ao trabalho dos professores, focando na dificuldade que possuem para utilizar as metodologias mais adequadas para quem atua nas turmas de educação em tempo integral. Nesse mesmo contexto, a Analista foi perguntada sobre como avalia a atuação da regional na Política de Educação Integral, e a resposta foi a seguinte:

> Na verdade, as superintendências fazem a ponte, fazem o intermédio entre a política do Estado, o programa que a Secretaria de Estado da Educação desenvolve com as escolas. Então faz essa ponte da secretaria, do órgão central com as escolas. Então, a gente percebe que esses momentos acontecem por meio de reuniões, de capacitação junto com as escolas, quando são elucidadas algumas questões, em relação a qual que é o objetivoda proposta do estado, em relação à política de Educação Integral (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

Neste primeiro momento, percebe-se uma resposta vaga, que não esclarece como a superintendência se organiza para atender às escolas. Mas ao ser perguntada sobre como é o apoio da Secretaria de Estado da Educação e dessa regional às ações da Educação Integral nas escolas, a resposta foi a seguinte:

> Na verdade, considero que existem muitos ruídos em relação a esse canal de comunicação, que vem da secretaria, superintendências e escolas. E esse ruído já se inicia conosco aqui, da secretaria para a superintendência. Então, muitas vezes o nosso contato com a secretaria, e eu atuo aqui desde o final de 2014, em relação às políticas de governo, projetos, se dá através de vídeo conferências, emails institucionais e algumas formações presenciais que acontecem em Belo Horizonte. Normalmente, são formações mais esporádicas e aí, pra nós, não fica muito claro qual o objetivo daquele programa, daquela proposta. Então, vai muito da nossa própria iniciativa pegar o material, estudar a proposta do governo, para conseguir passar essa orientação para as escolas. Então, vai muito do nosso estudo em particular, aqui, dentro dessa superintendência, sobre aquele determinado programa, para que, assim, nós possamos orientar as escolas (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

A fala da Analista Educacional expõe um frágil sistema de comunicação entre as instâncias educacionais do Estado de Minas Gerais. Questionada sobre como é a estrutura organizacional da superintendência, em relação ao apoio pedagógico às escolas, a Analista respondeu:

> [...] a gente percebe que, por exemplo, aqui nós temos mais ou menos 10% dos servidores no setor pedagógico. Então, a gente sabe que as questões administrativas, elas são importantes sim, são processos que têm a finalidade de atingir os objetivos pedagógicos. Então, a grande finalidade são as propostas pedagógicas. Então, a gente percebe que há um desvio aí. Porque quando grande parte dos servidores estão lotados em setores que privilegiam o administrativo, em detrimento do pedagógico, a gente percebe que aí já tem uma certa falha em relação a essa organização, da finalidade da educação, da finalidade pedagógica, do processo de ensino aprendizagem, com todas as suas complexidades e desafios (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

Essas afirmativas denunciam que a estrutura organizacional das superintendências regionais de ensino privilegia os serviços administrativos, em detrimento do pedagógico. Tais prejuízos atingem diretamente os alunos nas escolas. Quando não há um serviço pedagógico nas regionais, não ocorre a formação de especialistas e coordenadores de turmas da educação em tempo integral. Consequentemente, os professores que atuam nas escolas são prejudicados, uma vez que é ausente a formação continuada voltada para a atuação nas políticas educacionais implementadas nas escolas, pois seriam os coordenadores e especialistas os servidores indicados para a promoção dessa formação.

Aprofundar as discussões sobre a Formação Docente consiste em um campo de interesse dessa pesquisa. Sendo assim, na próxima seção, abordaremos este tema, visando entender quais os maiores desafios enfrentados pela Escola Estadual João Augusto de Carvalho para fornecer a formação de seus profissionais.

2.4 Formação docente

As reflexões sobre a formação de professores estão sempre presentes, ao se pensar nas políticas educacionais. Especificamente, a implementação da política de Educação em Tempo Integral veio acompanhada do reconhecimento da necessidade de formação docente, tanto pelo programa federal quanto estadual.

A aprovação do Plano Nacional da Educação, em sua Meta 6, define que, entre 2014 e 2024, no mínimo 50% das escolas públicas deverão oferecer Educação em Tempo Integral, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Esta mesma meta traz, na estratégia 6.3, a previsão de recursos para

infraestrutura, equipamentos, material didático e formação profissional. Já a Meta 15, que prevê a formação de professores, indica, na estratégia 15.11, a implementação da formação continuada de professores, sendo estabelecidas parcerias com instituições educacionais públicas e privadas. No entanto, com a limitação dos gastos públicos implementadas pelo atual governo federal, aprovados com a Lei do Teto, as iniciativas esperadas pelas escolas das redes públicas de ensino não serão atendidas, em uma demonstração de claro desprezo pela educação pública.

A formação de professores consiste em uma iniciativa imprescindível para a educação brasileira, uma vez que a falta de professores habilitados e capacitados coloca em risco a implementação de políticas educacionais, como a educação em tempo integral, que exige conhecimentos e habilidades profissionais compatíveis com a formação integral do indivíduo. Nestes termos, Demo (2008) propõe uma diferente perspectiva quanto à formação docente para a escola em tempo integral:

> Imagino ser o absurdo mais contundente inventar uma ETI [Escola de Tempo Integral] para aperfeiçoar o reprodutivismo. Assim, há que se pleitear formação adequada do corpo docente, antes de iniciar qualquer experiência de ETI. [...] Este tipo de formação não advém de cursinhos rápidos e encurtados, tipo semana pedagógica, mas de estudo sistemático fundado em exercícios constantes de autoria. É por isso que se considera leviana a noção de transformação despreocupada de escola tradicional em tempo integral apenas aumentando o tempo de permanência do aluno e somando atividades cumulativas. (DEMO, 2008a, s/p).

Percebe-se que o autor descreve como impossível a prática docente com a qualidade desejada, sem a prévia formação. Ao comparar as suas colocações com a realidade vivida pela EEJAC, nota-se uma diferença quanto ao tempo de formação. Enquanto o autor sugere uma formação antes do trabalho docente, a escola se preocupa com a formação dos docentes que já atuam na política de educação em tempo integral. Isto ocorre, evidentemente, porque os professores são contratados sem o domínio da pedagogia de projetos, quando deveriam utilizar metodologias mais apropriadas, como oficinas, trabalho de campo, rodas de conversa e outras.

Neste cenário, os professores da EEJAC responderam alguns questionamentos relacionados à formação docente. No Grupo Focal, quando

perguntados se se consideram bem preparados para trabalhar com as turmas da Educação Integral na escola, a resposta do Professor A foi a seguinte:

> Bem, às vezes a gente assume uma oficina que você não tem afinidade nenhuma com ela, então, neste aspecto, eu considero que precisaria de um treinamento. Já que é um trabalho com Artesanato, eu teria que ter, porque existe um artesão, a formação do artesão, então a gente não tem essa formação, igual você trabalha com água, o outro trabalha com água, mas ele não tem formação de Ciências, de Geografia, então, eu acho, assim, que esse aspecto é falho. Na questão, assim, de trabalhar as estruturas psicomotoras, que entra várias coisas relacionadas a agilidade, competência, essa parte cognitiva, como a minha formação foi voltada para isso, eu consigo estar desenvolvendo esse trabalho (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O Professor A destaca aspectos importantes e necessários à prática docente para as turmas de educação em tempo integral. Ele aborda a necessidade de formação específica para a oficina em que atua, mas reconhece que possui conhecimento e habilidades cognitivas para a sua prática. Também questionado, o professor B fez as seguintes colocações:

> Meu caso também, eu acho que sim, porque no caso, eu sou formado em Educação Física, na faculdade eu tive aulas de vários esportes e aqui eu trabalho com Esporte e Lazer, múltiplas vivências, tem tudo a ver com a área que eu trabalho. O que eu posso fazer é o que eu faço, é estar pesquisando algumas coisas diferentes, porque no regular, eles já trabalham os estudos do esporte normal. Eu tento fazer alguma coisa diferenciada, porque tem que trazer alguma coisa diferente para não ficar só a mesma coisa que o regular faz (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O Professor B afirma estar preparado para lecionar, não indicando dificuldades na prática docente nas turmas de educação em tempo integral. Acredita que domina o necessário para atuar nessas turmas. Questionado se fosse para lecionar Oficinas de Artesanato, a resposta foi a seguinte:

> *Não, aí eu deveria pesquisar e procurar, porque eu não fui formado em artesanato, eu fui formado para pegar aula, que no meu caso é Educação Física, entendeu? Aí eu deveria buscar, e fazer um curso, alguma coisa assim e vamos trabalhar com artesanato. Então, eu deveria buscar aprender...* (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Percebe-se que o Professor B, docente que atua com a Oficina Esporte e Lazer, múltiplas vivências desportivas, entende que apenas a sua habilitação é suficiente para atuar nas turmas de educação em tempo integral. Não acrescenta que deveria dominar certas habilidades, como o domínio da pedagogia de projetos, com a metodologia de trabalho de campo, oficinas e outros, que são cruciais para a formação integral dos alunos. Ele afirma que não estaria preparado para lecionar outra oficina. Questionado sobre a preparação para o trabalho com as turmas da Educação Integral na escola, também temos a resposta do Professor C:

> Na minha parte, eu considero que sim. Porque eu formei para isso, sou habilitada nisso, já sou alfabetizadora há 27 anos, e a alfabetização a gente tem isso tudo de jogos, tudo isso além de só escrita e leitura, aí como eu estou na Orientação de Estudos e Leitura, eu considero que sim (**Professor C** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Nota-se que a resposta também está diretamente relacionada à habilitação que possui. Neste caso, acredita que, por ser alfabetizadora, domina as habilidades necessárias para a prática docente nas turmas de educação em tempo integral. Também questionada, a Professora D emitiu as suas considerações:

> Olha, no início eu fiquei um pouco assim perdida, porque eu estou acostumada a trabalhar com artesanato, tenho facilidade com artesanato, só que depois, buscando na internet, pesquisando, aí eu estou conseguindo desenvolver melhor agora esse trabalho... (**Professor D** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

A Professora D, que atua com a oficina “O uso eficiente da água e energia”, e que possui experiências anteriores como docente das turmas de educação em tempo integral, reconhece que atua com uma oficina que lhe traz dificuldades. Para contorná-las faz uso da internet para a sua formação.

Nas manifestações proferidas pelos professores, percebe-se que todos fazem uma relação da área/oficina em que atuam com a habilitação que possuem, acreditando que isso lhes garante o preparo necessário para lecionar nas turmas da educação em tempo integral. Não manifestam, por exemplo, a necessidade de uma formação integral docente, com o domínio de metodologias apropriadas para a prática em turmas da educação em tempo integral.

Neste contexto, em relação aos professores e às práticas da escola, Hernández (1998) salienta que há uma necessidade de absorver os aspectos teóricos e práticos da pedagogia de projetos, aproximando o ensino da identidade do aluno e favorecendo a construção de sua subjetividade. Essas são práticas que passam pela interdisciplinaridade, pelo conhecimento da cultura local e do domínio de novas metodologias, havendo, para tanto, relação intensa com a leitura e com estudos de formação. Corroborando com esse princípio, Demo (2007) aponta que:

> A escola de tempo integral deve estar atrelada a uma formação que permita ao docente ser autor de sua prática, por intermédio da "construção de material didático próprio, elaboração de propostas inovadoras, aprofundamento em teorias mais atualizadas da aprendizagem, habilidade de pesquisar e elaborar, saber pensar" (DEMO, 2007, p. 7).

Na sequência das análises, a coordenadora das turmas da educação em tempo integral na escola, quando perguntada se se considera preparada para coordenar as ações na escola com a habilitação que possui, respondeu conforme a seguir:

> Não, a formação no curso de letras, ela não prepara a gente para ser coordenadora, a gente tem que pesquisar, tem que ir em busca de informações para poder desenvolver o trabalho, a gente vai fazendo isso. O que tá faltando é uma preparação para isso, [...] é uma formação que está precisando para toda equipe, não só para a coordenação, mas também para os professores de oficinas. Seria uma capacitação, [...] deveria ter essa capacitação no começo do ano, antes de realizar as aulas com os alunos (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

A fala da coordenadora indica a necessidade de formação de todos os docentes que atuam na política de educação em tempo integral na escola. Além disso, ela reconhece que a sua habilitação não é suficiente e que uma capacitação, antes do início das atividades seria ideal para ampliar a qualidade das ações desenvolvidas.

Como a necessidade de formação docente se apresenta como imprescindível para melhorar a qualidade da educação, sobretudo a que é oferecida nas turmas de educação em tempo integral, objeto de estudo desta pesquisa, as escolas esperam que a equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu

promova ações de formação continuada para as especialistas, coordenadores e professores. Perguntada se todos os colegas Analistas Educacionais da regional possuem formação pedagógica para atuar nessas políticas na formação de professores, tivemos a seguinte resposta:

> Não. Na verdade, quando eu fiz o último concurso, a legislação que rege sobre as carreiras da educação no Estado de Minas Gerais, pra ser Analista Educacional, teria que ter como graduação Ciência da Computação, ou em Direito, ou em Licenciatura variadas, ou Pedagogia, ou no curso de Administração; são áreas muito amplas e diversas. Quando nós tomamos posse, fomos direcionados para os setores onde a gente tinha maior afinidade. Como sou professora, eu tinha mais afinidade com o pedagógico. Então, vim trabalhar no setor Pedagógico. Então, a gente percebe que alguns colegas não querem trabalhar no setor pedagógico. Existem reclamações do tipo: “tem que falar em público”, “analisar planos”, “tem que trabalhar diretamente com as escolas”. Então, a gente escuta essas reclamações em relação ao setor pedagógico (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

Nota-se que a composição da equipe pedagógica da superintendência é reduzida. Embora o cargo de analista educacional aparente ser de cunho pedagógico, ou seja, deveria prestar serviços de formação e capacitação dos especialistas, orientadores e docentes nas escolas, a estrutura do cargo permite desvios de finalidade, ficando o setor pedagógico prejudicado. Dessa forma, há um quadro reduzido de servidores, o que corrobora para a ausência de formação docente. Ao ser questionada sobre como é a participação das coordenadoras e especialistas nas poucas oportunidades de formação, a analista respondeu:

> Nosso contato maior são com as especialistas da educação. Nós não temos contato direto com os professores neste processo de formação. A gente repassa para as especialistas, e elas repassam para os professores. Esses encontros também são anuais. [...] A política proposta pelo governo, ela não se efetiva. [...] É preciso reduzir os ruídos nessa comunicação. Então que as propostas do governo fiquem claras, e que a equipe da superintendência seja uma equipe mais robusta, mais formada, e que consiga, consequentemente, trabalhar na formação de professores. Acho que é estreitar os laços aí, e evitar esse ruído neste canal de comunicação. E que seja investida também na formação para a superintendência e, consequentemente, para os profissionais da escola. Para a superintendência conseguir fazer essa ponte com maior firmeza (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

A fala da Analista Educacional deixa claro que não há uma formação adequada às especialistas e coordenadores e, consequentemente, para os professores. Ela afirma que a política de formação docente não se efetiva, sendo, nesse sentido, urgente a necessidade de formação de uma equipe na regional que tenha condições de promover as ações de formação docente. É sabido que a pedagogia de projetos e o uso de metodologias, como oficinas, trabalho de campo, mesa redonda e outras, exigem do profissional o desenvolvimento de habilidades cruciais para os objetivos de uma escola que pretenda oferecer a educação integral.

Neste contexto, é preciso evitar a prática de professores que não atuam interdisciplinarmente, que não compreendem as metodologias mais apropriadas para a prática docente. Para isso, como salienta Demo (2016), queremos que o professor não fique só olhando para o estudante, tendo ele que ver a si também. Enquanto o estudante lê, o professor também deve realizar a leitura, saindo da função de capataz para ser educador.

Nestes termos, diante da ausência de formação docente oferecida pela superintendência, foi perguntado à coordenadora se há algum planejamento ou outra iniciativa própria, voltada para a formação docente, oferecida pela escola. Ela respondeu o seguinte:

> O que a gente faz aqui na escola é buscar parcerias. A gente busca parcerias com o sindicato rural, que, através do SENAR, vem os cursos de capacitação para esses professores, mas nada vinculado ao Estado. É tudo uma decisão da escola, uma iniciativa da escola. Aqui nós já tivemos cursos de Artesanato, Recuperação e Proteção de Nascentes, que está voltado para o Uso Eficiente da Água e Energia. Já conseguimos Artesanato de Pintura e com fibras igual eu falei do Artesanato, agora terá um outro com café, de Artesanato com café, e já consegui também o de Reflorestamento. São cursos isolados, com cargas horárias a se cumprir, alguns cursos de uma semana, outros de 3 dias, depende da carga horária (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

Nota-se que a coordenadora se esforça para oferecer aos professores diversos cursos, visando capacitá-los para o desenvolvimento de projetos sobre diversos temas, inclusive ligados a oficinas oferecidas pela escola. Percebe-se que são oferecidos conteúdos que podem contribuir para o desenvolvimento de projetos. No entanto, o planejamento e a prática desses projetos, através de oficinas e

trabalho de campo, por exemplo, são aspectos desafiadores para os professores e para a coordenadora.

No Grupo Focal, perguntados se se consideram preparados para o trabalho com projetos e oficinas, o Professor B afirma:

> Eu acho que está bom. Podemos melhorar? Até que pode, porque na medida em que a gente vai buscando, a gente vai aprendendo coisas diferentes, a gente pode melhorar, mas igual a questão de oficinas, a oficina você trabalha olhando para o seu aluno, é mais fácil para ele aprender as coisas, é mais fácil que ele ficar numa linha enfileirada, um atrás do outro, e você falar lá na frente e o aluno lá atrás, talvez está prestando atenção, talvez não está. E em círculo, em oficinas, igual nós estamos aqui, fica bem mais fácil de você direcionar (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O Professor B, pelas afirmativas, expõe alguns aspectos positivos do trabalho com oficinas. Abre espaço para a necessidade de capacitação, com vistas a melhorar a qualidade de seu trabalho. A mesma pergunta foi respondida pela Professora A, sendo sua resposta:

> Eu me considero preparada sim [...] como você direciona oficina, como trabalhar a diversidade do tema com os outros conteúdos. Só que o que eu acho interessante na oficina, é que você potencializa o aprendizado. Porque se eu trabalho o artesanato na oficina, igual a gente deu exemplo da dengue, se eu estou trabalhando a questão da dengue dentro da pintura, do recorte, da colagem... Você vai trabalhar o mesmo tema nos jogos, “Ah vamos combater a dengue, chutando a bola no mosquito”; ou “Vamos brincar de pique mosquito”, por exemplo [...] porque ali você vai focar um assunto e os meninos vão absorver melhor (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

A Professora A manifesta alguns aspectos sobre o trabalho com projetos, conseguindo exemplificar como devem ser trabalhados os projetos. Para tanto, ilustra algumas dinâmicas, apresentando as oportunidades que elas oferecem para potencializar o conhecimento por meio de tal pedagogia. No entanto, essa metodologia carece de uma abordagem interdisciplinar, essencial para atender aos interesses e necessidades dos alunos. Percebe-se que a interdisciplinaridade se apresenta como uma dificuldade comum entre os docentes.

As análises descritas nesta seção apontam a necessidade de alinhamento das ações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, da

Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu e da EEJAC. Vimos que as iniciativas de formação docente carecem de ações governamentais, mas também da própria escola, que, reunindo o seu potencial humano, poderá avançar para um cenário mais promissor.

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

2.5 Tempos e espaços da Educação Integral

A discussão acerca da organização dos tempos e espaços da educação integral quase sempre se limitam ao posicionamento das turmas no seu turno regular e a ampliação da carga horária no contraturno. No entanto, as atuais reflexões sobre o tempo de aprendizagem do aluno vêm surgindo como uma manifestação de respeito à natureza humana. Arroyo (2012) propõe repensar radicalmente os rituais de reprovação, as rupturas de sequências temporais, de respeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Reconhece que as reflexões sobre o tempo têm levado a outra cultura pedagógica, política e ética do tempo/espaço nos processos de formação e de aprendizagem.

Neste contexto, trazendo para esta pesquisa a discussão relacionada aos tempos e espaços, foi perguntado a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu quais as dificuldades encontradas por esta regional em relação às ações da Educação Integral. A Analista respondeu conforme a seguir:

> Em relação ao “Tempo”, eu acho que a extensão da carga horária já está começando a ficar mais consolidada. Em relação ao “Espaço”, acho que este é o desafio. As escolas às vezes realizam “trabalho de campo” e às vezes não têm objetivo. Às vezes viram passeios. Às vezes não têm um objetivo claro uma visita à praça, a um museu, a uma biblioteca, aquela visita externa, espaços externos da escola, além dos muros da escola. Muitas vezes, existe pouco aproveitamento dos espaços externos da escola, que são importantes, porque são espaços diretamente ligados ao cotidiano dos estudantes (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

A fala da Analista está diretamente ligada à noção do espaço “lugar”. Ela afirma que o trabalho de campo, em visitas a praças, museus e outros espaços externos, revelam, por parte dos professores, uma falta de planejamento e domínio da pedagogia de projetos. Quanto a isso, Hernández (1998) indica que é preciso que a escola revise e reorganize o seu currículo, de forma a situá-lo no tempo e no espaço escolar, fortalecendo as ações interdisciplinares e combatendo as representações fragmentadas do conhecimento. Aponta, ainda, a necessidade de atenção para o que acontece fora da escola, pois as transformações sociais geram novos saberes, além de um volume de informação que demanda de uma observação e diálogo crítico com todos esses fenômenos.

A Coordenadora das turmas da educação em tempo integral da escola, quando questionada sobre a organização do tempo, a questão do turno e do contraturno, respondeu da seguinte maneira:

> Nós temos quem faz o regular de manhã, faz a Educação Integral a tarde, e assim vice e versa. Quem está à tarde no regular, Educação Integral de manhã. A gente na hora do almoço, a gente procura fazer atividades diferentes. A gente tenta buscar fazer diferente do regular, porque a Educação Integral é o diferencial, é diferente do regular, por isso é oficinas para o aluno não ficar ali só no Português, na Matemática, cansado ali (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

A Coordenadora responde indicando a noção de tempo, com relação ao horário de funcionamento do ensino regular, das oficinas e do almoço. A noção de tempo de aprendizagem e de amadurecimento não foi indicada na resposta, o que expõe certo desconhecimento deste conceito. Os professores participantes do Grupo Focal também foram questionados acerca da organização do tempo na Educação Integral na Escola João Augusto de Carvalho. A Professora C, que possui 10 aulas semanais em cada uma das duas turmas que leciona, respondeu como a seguir:

> [...] são 4 aulas durante o dia. Duas em uma turma e duas em outra. É que no meu caso tem o dever de casa, aí eu ajudo eles com o dever de casa, e a aula que eu preparo, geralmente eu não consigo dar ela com uma aula só não. E o dever de casa é ainda “puxado” pra uma aula, [...] nós temos aula fora também, [...] mas já aconteceu também de dia de não ter, aí tem como você consolidar aquela aula que a gente preparou, dá para consolidar ela. Quando eu olhei na resolução que a gente tem lá no email, eu fico preocupada às vezes,

> porque lá fala assim, que você tem que consolidar aquela atividade que você aplicou, você tem que consolidar ela no mesmo dia. Lá fala na parte de Orientação de Estudo e Leitura, você consolida no mesmo dia. E às vezes não dá tempo de fazer isso (**Professor C** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

A Professora C tenta explicar que possui duas aulas em cada turma e que ocupa a maior parte do seu tempo ajudando os alunos com o dever de casa e, por isso, as outras atividades quase sempre não são consolidadas. Quando afirma que precisa atender aos alunos com o dever de casa, indica que as atividades encaminhadas pelos professores do ensino regular para serem feitas em casa devem ser orientadas por ela, no contraturno. Caso contrário, o aluno que permaneceu na escola o dia todo chegará em casa com mais atividades para serem feitas com os pais, o que trará uma sobrecarga ao discente. Nota-se que a noção do tempo está diretamente ligada ao horário, tempo disponível para atender a seus alunos. Também questionada, a professora A emitiu a seguinte resposta:

> O meu tempo é dedicado exclusivamente ao desenvolvimento das oficinas. Porque uma aula é pouca aula. Há falta de tempo. Eu, na minha área, como eu estou trabalhando com artesanato, como é 50 minutos em uma sala, eu acho pouco tempo, porque em 50 minutos, você quase não desenvolve nada. Então assim, eu tenho que pegar, a gente junta e entra dentro da outra disciplina e continua dando prosseguimento nos trabalhos. Se eu for pegar exclusivamente a minha aula para fazer o que eu preciso, não dá tempo, é pouco tempo. É, nela (Pedagogia de Projetos) que flui, todas as oficinas fluem dentro daquilo ali, e é onde tem menos tempo para poder desenvolver(**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Do mesmo modo, a Professora A menciona a noção de tempo/relógio. Afirma ser insuficiente o tempo de 50 minutos diários para desenvolver atividades da oficina Artesanato. Mas atenta para a necessidade de implementar a pedagogia de projetos, pois é através dela, que todas as oficinas conseguem desenvolver atividades sobre determinado tema. Nesse sentido, há uma noção de organização do tempo, a partir do pensamento sobre a efetivação das ações propostas. Ainda sobre a organização do tempo, a resposta do professor B foi a seguinte:

> O meu tempo é de acordo com a oficina, com o projeto que eu estiver trabalhando. Se tiver alguma coisa prática, eu fico na escola, se não tiver, eu saio e vou para a quadra, vou trabalhar algum tipo de

> esporte relacionado com o projeto (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O Professor B, que atua com a oficina esporte e lazer, afirma que participa de projetos. A sua carga horária também contribui com as ações dos projetos que são elaborados. Como há uma quadra de esportes a 300 metros da escola, de uso coletivo na comunidade, este espaço também é utilizado pelas ações das turmas de educação em tempo integral.

Estudiosos que se interessam pela política de educação em tempo integral de todo o país têm discutido sobre a utilização dos espaços além dos muros da escola, com vistas à formação integral dos alunos, pois em todas as comunidades, sejam elas urbanas ou rurais, há espaços que agregam saberes e conhecimentos, fundamentais para formação integral do indivíduo. Perguntada sobre quais são as orientações para as escolas, no que diz respeito à utilização dos espaços além dos muros da escola nas ações da Educação Integral, a Analista Educacional respondeu o seguinte:

> Oriento que as escolas façam o uso efetivo desses espaços externos da escola, porque são espaços diretamente ligados ao cotidiano dos estudantes. Para uma oficina pedagógica relacionada à leitura, escrita, fazer uso de uma biblioteca municipal. Se for trabalhar artes, por exemplo, explorar o espaço da praça. Na oficina de Artes, Artesanato, se na cidade há alguma cooperativa de artesãos, reservar um dia para visitá-las, desenvolver algum trabalho. Em relação ao Uso Eficiente da Água e Energia, fazer uma visita à estação de tratamento de água e esgoto do município. Na oficina de Matemática, visitar a rotina, a organização de um banco, visando fazer a ligação de alguns conteúdos de Matemática com economia financeira. Porque são ações ligadas ao cotidiano dos estudantes e que podem agregar muito na construção do conhecimento científico, porque vai alinhar o conhecimento prévio e cotidiano destes alunos (**Analista Educacional** – Entrevista realizada em 01 de outubro de 2018).

A fala da Analista indica espaços potenciais que precisam ser explorados pelas escolas. Especificamente na comunidade de São Simão do Rio Preto, distrito do Município de Simonésia, onde está localizada a EEJAC, espaços rurais são comumente utilizados pelos professores, conforme afirmam no Grupo Focal. Perguntados sobre os projetos realizados fora da escola, em que foram necessários os trabalhos de campo, a Professora A emitiu a seguinte a resposta:

> Falando do projeto do pinhão, do Pinheiro do Paraná. Aqui os meninos tiveram uma parte teórica, tiveram explicação sobre a condição do solo, condição do clima, da altitude para gerar o pinheiro do Paraná, porque ele não é nativo da nossa região, é do sul do Brasil. Posteriormente, os alunos fizeram um trabalho de campo para colher esses frutos, sementes, depois o que nós fizemos? A gente fez um bolo. Então, assim, o que a gente pode estar fazendo desse pinhão? Valores Nutricionais, faz doce, faz bolo, faz ele em conserva, então, assim, os meninos puderam degustar disso aí do bolo que a gente fez, e comeram ele (pinhão) cozido também, alimentou [...] faz arte com a semente (**Professor A** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

O professor A expressa alguns aspectos das ações desenvolvidas no trabalho de campo e indica que essas ações realmente contribuem com a formação integral dos alunos. Ainda sobre a realização desse projeto, com boa parte de sua carga horária realizada no campo, o Professor B afirma ter estudado: “A diferença do macho e fêmea, lá no cachinho os meninos aprenderam” (**Professor B** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Nota-se que o Professor B também apontou uma ação importante, relatando aspectos da reprodução das plantas, neste caso, de uma Araucária. Já a Professora C apontou aspectos trabalhados dentro de sala, conforme descrito: “Lá na orientação de estudos, foi trabalhado também. Saía até receita com eles. Na Matemática, entrou ali as medidas, aí a gente saiu para a aula de campo...” (**Professor C** - Grupo Focal realizado em 10 de setembro de 2018).

Percebe-se que todas as ações descritas pelos professores demonstraram tentativas de exploração do conhecimento e saberes oferecidos pelo trabalho de campo. Nota-se, também, que a pedagogia de projetos contribui para um comportamento interdisciplinar por parte dos professores, que, para alcançarem os seus objetivos, precisam da contribuição do colega, não somente com a carga horária, mas também com atitudes pedagógicas.

Na fala da coordenadora das turmas da educação em tempo integral da escola, percebemos que houve certo planejamento das ações, conforme descrito abaixo:

> Sim, deu certo, foi produtivo, os alunos aprenderam bastante, até ai eles tiveram aulas práticas, teóricas antes, para depois partir para a prática, então eu acho que foi muito bom e se chegar perto de qualquer um ali hoje e perguntar, eles vão saber te contar como que é a história do pinhão, como se produz, a fecundação, tudo eles vão

> saber te falar (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

A coordenadora indica, em sua fala, que houve alguma organização, planejamento da atividade. Houve, ainda, a interdisciplinaridade. Há outro aspecto importante e que foi incorporado a esse projeto especificamente. Ao ser questionada sobre se algum professor que trabalhou com esse projeto do pinhão tinha alguma experiência de trabalho com o ensino regular, a Coordenadora falou:

> Embora a formação seja essencial, se a pessoa tiver uma boa vontade e um desejo de melhoria, ele vai conseguir alcançar o que ele precisa, depende muito do professor. [...] Mas o professor formado em biologia, ele tem muito mais visão de trabalho do que o professor que não é habilitado naquela área. O conhecimento dela em Ciências/biologia, foi fundamental (**Coordenadora** – Entrevista realizada em 12 de setembro de 2018).

A coordenadora faz referência a uma professora do ensino regular, habilitada em Ciências/Biologia, que participou da elaboração e da execução do projeto. Mesmo reconhecendo algumas ações de formação integral dos alunos, a coordenadora indica a necessidade de reelaboração curricular, assim como a integração entre os professores da educação integral com os professores que atuam no ensino regular. Tal contato precisa ser intensificado, pois ela considera que há, no quadro de servidores da escola, profissionais capazes de oferecer contribuição no processo de formação docente.

Através desta pesquisa, pudemos perceber que a EEJAC, no processo de implementação das turmas de educação em tempo integral, sempre buscou encontrar caminhos para a consolidação dessa política educacional. Porém, é claro o desconhecimento acerca da pedagogia de projetos e de outras metodologias necessárias para o sucesso dessa política. Percebemos que não são medidos esforços, por parte da coordenadora dessas turmas, no sentido de apoiar os professores, embora o trabalho de coordenação também careça de formação para o desempenho de suas atribuições.

Entretanto, é importante notar que os professores reclamam da falta de formação, mas se dizem preparados para as atividades do projeto. Isto é contraditório. No primeiro momento, alguns disseram que recorrem à internet para aprender a trabalhar com as oficinas. Em um segundo, dizem estar preparados. Esta

observação revela certa insegurança por parte dos professores. Além disso, fica evidenteque a escola não consegue oferecer uma educação que cumpra os objetivos dessa política, que é a formação integral dos alunos. Nota-se, ainda, que a Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, não cumpre o seu papel de fornecer um programa de formação docente, não possuindo, sequer, uma equipe com membros suficientes e especializados para dar suporte pedagógico às escolas.

Nesses termos, a formação docente, oferecida pela própria escola, surge como uma proposta, que contará com a participação da coordenadora, especialistas e professores, além da direção da escola e da Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino. Além disso, haverá o estabelecimento de parcerias com instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais. Através de tal iniciativa, a escola pretende formar os seus professores, coordenadora e especialistas que atuam na instituição, sobretudo nas turmas da educação em tempo integral. No entanto, a proposta, organizada neste plano de ação, abrangerá os professores que atuam e pretendem atuar nessa política, criando, na escola, uma cultura de formação docente. Essas iniciativas, que serão detalhadamente tratadas no próximo capítulo, pretendem preparar professores para o domínio dos saberes próprios de cada oficina, estabelecendo o domínio da pedagogia de projetos e implementando metodologias mais adequadas, como as oficinas, o trabalho de campo, as rodas de conversas e outras.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO AUGUSTO DE CARVALHO

A realidade educacional brasileira indica que há uma crescente necessidade de atender à demanda por formação inicial e continuada de professores. Para a formação inicial docente, presenciamos o crescimento de cursos à distância, oferecidos em sua maioria por instituições privadas, que criaram plataformas digitais para este fim. Mesmo havendo sérios problemas relacionados à qualidade da formação, foi esta modalidade que deu um impulso, ampliando o volume de profissionais ingressando no mercado de trabalho. Em relação à formação continuada, não houve nenhum gesto semelhante oferecido para os professores. Se aos professores do ensino regular não são oferecidas oportunidades de formação em serviço, quando se discute formação de professores para atuarem na política de educação em tempo integral, a situação é ainda pior.

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

Vimos, ainda, que a superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, por questões relacionadas à estrutura organizacional, possui uma pequena equipe pedagógica. Nesse sentido, os profissionais que nela atuam não dão conta de acompanhar os diversos projetos lançados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Desse modo, as oportunidades de formação de professores inexistem. Já que para atuar nas turmas de educação em tempo integral, há uma

necessidade de formar um professor com perfil para esta política educacional, as escolas se encontram à mercê de suas próprias iniciativas.

A pergunta norteadora desta dissertação questiona: "*quais ações podem ser tomadas para capacitar os docentes para atuarem nas turmas de educação de tempo integral da Escola Estadual João Augusto de Carvalho*? Tal pergunta nos permite caminhar para o conhecimento de propostas que contemplem a formação de professores atuantes na formação integral dos alunos. É notório que os educadores dessa política não conheceram, em seu itinerário de capacitação, aspectos materiais, culturais, teóricos e metodológicos que os coloquem em condições de lidar com a formação integral dos alunos. Neste contexto, nas palavras de Silva (2016):

> Causa estranhamento ao professor e este não se sente preparado para o trabalho na escola de tempo integral porque não teve, ele mesmo, uma formação profissional integral: arte, ética, ciência, estudo do folclore, estudo da diversidade, aspectos étnicos e religiosos das diferentes comunidades, esportes, filosofia, tecnologia, entre outros, e, no entanto, exige-se dele um agir na e para a educação integral. Na escola de tempo integral, muitas mudanças estão acontecendo, mas a natureza e a função social da escola e do trabalho docente não mudaram (SILVA, 2016, p. 129).

Neste cenário, será elaborado um plano de ação capaz de atenuar os problemas evidenciados nesta pesquisa, visando à formação continuada de docentes que atuam nas turmas de educação em tempo integral na EEJAC. Para tanto, serão adotadas atividades desenvolvidas na própria escola.

Para a elaboração das propostas contidas neste Plano de Ação Educacional, utilizaremos a ferramenta 5W2H, utilizada para a elaboração e planejamento de projetos. Esta ferramenta apresenta sete definições, que devem ser encontradas em um determinado plano de ação. Trata-se de expressões da língua inglesa com as iniciais W e H: What (o que será feito?), Why (por que, qual a importância?), Who (quem será responsável?), Where (onde a ação ocorrerá?), When (Quando ela ocorrerá?), How (como será desenvolvida?) e Howmuch (quanto custará?).

Este capítulo será organizado em três seções, que apresentarão o Plano de Ação Pedagógica, destinado à formação continuada de professores atuantes nas turmas de educação em tempo integral. Para isso, apresentaremos como será utilizada a carga horária prevista para formação em serviço, o domínio da pedagogia

de projetos e suas metodologias de trabalho. Por fim, será abordada a formação de parcerias, além da utilização de outros espaços e serviços para o fortalecimento das ações da escola.

3.1 O aproveitamento da carga horária prevista no módulo II e a criação de grupo de estudos voltado para temas relacionados à Educação Integral

A aprovação da nº Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Além disso, definiu que o professor terá 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada ao planejamento, reunião e formação (BRASIL, 2008). O Governo do Estado de Minas Gerais, por sua vez, através do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, estabeleceu a carga horária semanal do trabalho docente (MINAS GERAIS, 2013). Desde então, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais orienta, através de instruções, como deve ser utilizado o tempo de trabalho em sala de aula. Nesse sentido, define que o trabalho docente, com atividades diretas com os alunos, corresponderá a 2/3 do total da carga horária. Já para o planejamento e formação docente, na própria escola e fora dela, serão destinados 1/3 do total de sua carga horária. É importante salientar que a carga horária praticada atualmente pelos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais é de 24 horas semanais para quem atua com cargo completo. Neste caso, o professor regente de aulas e/ou de turmas cumpre 16 horas/aula na regência e 8 horas de Módulo II, que é o nome dado a esse tempo de planejamento ou formação, equivalente a 1/3 da carga horária total.

Dessa forma, os professores que atuam nas turmas de educação em tempo integral cumprem a carga horária de acordo com o número de aulas que possuem. O quadro 8 apresenta a distribuição da carga horária praticada na escola pelos professores atuantes nas turmas da educação em tempo integral, com as suas respectivas oficinas.

Quadro 8 - Distribuição da carga horária praticada pelos professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral da escola pesquisada

Horas na docência	Área de atuação	Turno	Carga horária para outras atividades		Carga horária semanal total
			Local definido pela direção da escola	Local de livre escolha do professor	
20 horas	Orientação de Estudos eLeitura	Matutino	5 h	5 h	30 h
15 horas	Oficina de Artesanato	Matutino	3h 45 min	3h 45 min	22 h e 30 min
15 horas	Oficina “Uso eficiente da água e energia”	Matutino	3h 45 min.	3h 45 min	22 h e 30 min
Horas na docência	**Área de atuação**	**Turno**	**Carga horária para outras atividades**		**Carga horária semanal total**
			Local definido pela direção da escola	**Local de livre escolha do professor**	
20 horas	Orientação de Estudos e Leitura	Vespertino	5 h	5 h	30 h
15 horas	Oficina de Artesanato	Vespertino	3h 45 min	3h 45 min	22 h e 30 min
15 horas	Oficina “Uso eficiente da água e energia”	Vespertino	3h 45 min	3h 45 min	22 h e 30 min
20 horas	Esporte e Lazer	Matutino e Vespertino	5 h	5 h	30 h
16 horas	Coordenadora	Matutino e vespertino	4h	4h	24 h

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, com baseno Decreto nº46.125/2013 (MINAS GERAIS, 2013).

O Quadro 8 nos revela que os professores atuantes nas turmas de educação em tempo integral da escola possuem carga horária já destinada para a sua formação, com ações que podem ser executadas não somente dentro da escola, mas também em outros locais por eles escolhidos. Percebe-se, ainda, que se trata de uma carga horária significativa, pois dos 8 professores que atuam nessa política na escola, incluindo a coordenadora, quem possui menos tempo acumula 7 horas e 30 minutos semanais, período que pode ser utilizado para as atividades de formação continuada.

Há outro aspecto importante, também previsto na legislação citada, quando indica que o gestor escolar deverá utilizar 2 horas semanais para momentos

coletivos, podendo acumular essa carga horária para um único encontro mensal, com total de 8 horas. Neste caso, há a possibilidade de reuniões semanais e um mensal.

Para a realização dos grupos de estudos, com atividades previstas para março de 2019, o Quadro 9 traz uma proposta de organização do horário dos encontros da equipe.

Quadro 9-Proposta de organização da reuniões do Módulo II – Formação continuada para os professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral na escola

PLANO DE AÇÃO	
O quê?	Organizar o horário do Módulo II, de forma que sejam promovidos os encontros do grupo de estudos.
Por quê?	Devido à necessidade de organizar o grupo de estudos, previsto para março de 2019.
PLANO DE AÇÃO	
Onde?	Na própria escola.
Quando?	Durante o mês de fevereiro, em todas as quartas-feiras e no sábado, organizaremos a estruturação dos encontros, que ocorrerão a partir de março.
Quem?	A direção, as especialistas, a coordenadora e os professores das turmas da educação em tempo integral.
Como?	Promovendo estudos e organizando materiais que fundamentam a formação continuada e o domínio da pedagogia de projetos.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Neste primeiro momento, a equipe pedagógica da escola, que é constituída pelas duas especialistas e pela coordenadora das turmas da educação em tempo integral, apoiadas pelo diretor e vice-diretor da escola, terá, no mês de fevereiro, a atribuição de organizar os horários dos encontros. Neste período, deverão ser organizados todos os materiais que serão utilizados a partir do mês de março, quando terão início as atividades de formação continuada efetivamente desenvolvidas com os professores. O cronograma de ações da equipe organizadora será estruturado para o mês de fevereiro, conforme indicado no Quadro 10.

Quadro 10-Cronograma de ações da equipe organizadora do Grupo de Estudos – Módulo II

ENCONTROS	DATA	DIA	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
1º	06/02	Quarta-feira	17 horas	2 horas
2º	09/02	Sábado	7 horas	4 horas
3º	13/02	Quarta-feira	17 horas	2 horas
4º	20/02	Quarta-feira	17 horas	2 horas
5º	27/02	Quarta-feira	17 horas	2 horas

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Conforme o cronograma descrito no Quadro 10, a equipe deverá organizar todo o material necessário para o início das atividades do grupo de estudos. Nesse sentido, deverão ser elaboradas as apostilas, selecionados os recursos áudio-visuais, além de ser definida a sala onde das atividades. Por fim, tal equipe também ficará a cargo da elaboração do cronograma das ações semanais e mensais, sabendo que as atividades do grupo de estudos terão início no mês de março de 2019. É importante salientar que há espaço para encontros presenciais na própria escola.

Aprofundar o conhecimento da pedagogia de projetos e de outras metodologias é uma iniciativa necessária para qualquer instituição de ensino. Não se trata de utilizar tais conhecimentos apenas nas turmas de educação em tempo integral. O domínio dessa pedagogia é crucial para o sucesso do professor, inclusive para o que atua no ensino regular. Mas, evidentemente, essas iniciativas podem ser entendidas como condições mínimas docentes, quando o assunto é educação integral. Afinal, a pedagogia de projetos é a metodologia que deve ser utilizada nas turmas de educação em tempo integral. Nesse sentido, a próxima seção será destinada à formação continuada de professores focada nessa prática.

3.2 Formação continuada de professores para uma pedagogia de projetos

As iniciativas de formação continuada de professores, a partir da concepção do grupo de estudos, estarão focadas no maior problema revelado na pesquisa, que é o desconhecimento de práticas pedagógicas diferenciadas para as turmas da educação em tempo integral. Os encontros, definidos em cronograma, deverão

ocorrer a partir do calendário escolar, sendo eles acompanhados por uma especialista. Como há duas especialistas na escola, será possível realizar um revezamento. Mensalmente, a Analista Educacional da Superintendência visitará a escola para acompanhar os estudos do grupo. Além disso, será mantido um contato permanente, via e-mail, com as especialistas da escola, de forma a atualizar acerca das ações do grupo de estudos. O diretor e vice-diretor farão o acompanhamento aos sábados, no momento dos encontros mensais. As despesas serão com o material didático (confecção de apostilas) e alimentação, conforme ocorre diariamente, não onerando a escola acima do que já é atualmente praticado.

Esse Plano de Ação Pedagógica apresenta um cronograma, com atividades que deverão ser desenvolvidas durante todo o ano de 2019, utilizando a carga do Módulo II. Conforme informa o Quadro 11, os dias e horários serão definidos a partir do calendário escolar 2019, devidamente aprovado pelo colegiado escolar.

Quadro 11-Cronograma de encontros mensais/semanais do Grupo de Estudos

ENCONTROS – MÓDULO II		
MENSAIS	**DATA**	**SEMANAIS/DATA**
Março	09/03	13/03
		20/03
		27/03
Abril	06/04	03/04
		10/04
		17/04
		24/04
Maio	04/05	08/05
		15/05
		22/05
		29/05
Junho	01/06	05/06
		12/06
		19/06
		26/06
Julho	06/07	03/07
		10/07
Agosto	03/08	07/08
		14/08
		21/08
		28/08
Setembro	07/09	04/09
		11/09
		18/09
		25/09
Outubro	05/10	02/10
		09/10
		23/10
		30/10
Novembro	09/11	06/11
		13/11
		20/11
		27/11
Dezembro	07/12	04/12
		11/12

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

O Quadro 11 indica que haverá 10 encontros mensais e 35 encontros semanais durante o ano de 2019. Em cada reunião mensal, serão utilizadas quatro horas, sempre na manhã do 1º sábado do mês, data prevista pela escola no calendário. Em cada encontro semanal, serão utilizadas duas horas, sempre às quarta-feira, com início às 17 horas. Nestes, serão desenvolvidas as atividades programadas nos encontros mensais, além do contato com as especialistas e Analista Educacional.

Tais momentos serão oportunidades de aprofundamento teórico e prático das questões relacionadas às políticas de educação integral, propostas pelo governo Federal e Estadual. É importante ressaltar que as oportunidades de estudos consistem em momento de valor elevado para os docentes, já que nenhuma política governamental conseguiu oferecer formação continuada. Neste sentido, ela se torna imprescindível para o profissional que pretende dominar as condições básicas para ter sucesso como professor, sobretudo na política de educação em tempo integral.

É sabido que a reflexão sobre a prática docente consiste em uma necessidade. Refletir significa seguir, encontrar e reencontrar caminhos. Significa abrir as portas para outros paradigmas. Propomos aqui que os profissionais que atuam na escola tenham condições de implementar os frutos dessa reflexão, sendo eles uma prática mais adequada no processo de formação integral dos alunos. Também há o desejo de construção de uma cultura de formação docente, não somente a partir das iniciativas da escola, mas também por parte dos próprios professores.

A necessidade de formação docente não significa que deva haver uma destruição das concepções e práticas atuais para a construção de outras devidamente alinhadas com outros paradigmas. Conforme aponta Tardif (2008):

> O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2008, p. 242).

Essa percepção vai ao encontro das discussões proferidas acerca da formação docente voltada para a atuação nas turmas da educação em tempo integral. Os professores que dessa política trazem consigo uma bagagem desde a sua formação inicial. Tiveram as primeiras experiências docentes no ensino regular e, atualmente, trabalham com oficinas, que requerem diferentes habilidades e práticas. Porém, há conhecimentos e saberes que precisam ser valorizados e

incorporados às concepções e práticas adequadas para a formação integral do aluno. Neste aspecto, segundo Tardif (2008):

> Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2008, p. 53).

É com essa perspectiva que a escola propõe um Plano de Ação, utilizando da bagagem de experiências trazidas pelos docentes, porém, dentro de uma metodologia mais adequada para a formação integral dos alunos. Para isso, devemos pensar em iniciativas que atendam aos interesses e necessidades dos alunos. Hernández (1998) nos aponta a necessidade de organizar a escola, a partir de um plano de tarefas análogo ao que se desenvolve fora, na casa, na rua, na sociedade. O que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso, os projetos devem estar próximos à vida dos alunos. Para o aluno, é fundamental a compreensão do mundo em que vive. Nesse sentido, é necessário acessar, analisar e interpretar as múltiplas informações, saberes e conhecimentos, de maneira que tudo isso contribua para a sua formação integral. Nesses termos, dominar a pedagogia de projetos é criar condições docentes para uma prática apropriada e necessária para as turmas da educação em tempo integral. Porém, segundo Hernandez (1998), trabalhar com projetos exige:

> 1. Um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica; 2. Que esse tema seja proposto pelos alunos ou sugerido pelo professor; 3. Uma atitude de cooperação, estabelecendo conexões entre os fenômenos e questionando uma versão única da realidade; 4. Um trabalho em que cada etapa é singular e nela os professores se ocupam com diferentes tipos de informação (problematização do tema); 5. Um docente que ensine a escutar, pois do que os outros dizem também se aprende; 6. Alunos que apresentem várias formas de aprender; 7. Uma aproximação atualizada dos problemas das disciplinas e dos saberes; 8. Uma forma de aprendizagem que leve em conta a capacidade de todos os alunos em aprender, desde que encontrem as condições para isso; 9. Uma aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição; 10. O desenvolvimento de um processo de investigação que tenha sentido tanto para o professor como para os alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p.82).

As condições exigidas para a implementação da pedagogia de projetos aponta para o fortalecimento das interações dos alunos, pois o projeto somente será viável se atender aos interesses e às necessidades discentes. Para tanto, é fundamental pensar em práticas que assegurem o desenvolvimento de sua criatividade e de seus sentimentos, base para uma formação integral. Além disso, é primordial a organização de ambientes de aprendizagens que favoreçam a prática interdisciplinar e promovam uma reflexão sobre os processos de ensino. Tais questões exigem do professor uma capacidade de organização de uma postura pedagógica distinta, que esteja alinhada com o processo de formação integral do aluno.

Quando se discute um Plano de Ação, que tenha como objetivo a formação continuada de professores para uma pedagogia de projetos, é necessária a estruturação de ações dentro do próprio ambiente escolar, de forma que estejam compatíveis com as condições apresentadas pela escola. Neste sentido, conforme cronograma e carga horária já descritos, as atividades semanais e encontros coletivos realizados mensalmente serão oportunos para o estudo das concepções acerca da pedagogia de projetos. Além disso, serão momentos fundamentais para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos implementados pela escola. Desse modo, apresentaremos, conforme Quadro 12, a proposta de criação do grupo de estudos para as ações de formação continuada.

Quadro 12-Proposta de criação do Grupo de Estudos para a formação continuada de professores que atuam nas turmas da educação em tempo integral

PLANO DE AÇÃO	
O quê?	Oferecer formação continuada, com foco na Pedagogia de Projetos, para todos os professores que atuam nas turmas da Educação em tempo Integral da escola
Por quê?	Contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes, a partir do aprofundamento dos estudos relacionados à política de educação integral implementada pela escola, promovendo Formação continuada, com foco na Pedagogia de Projetos.
Onde?	Na própria escola.
Quando?	Durante todo o ano de 2019, todos os professores participarão de encontros semanais (quarta-feira) e de um encontro mensal (sábado), previstos no calendário aprovado pelo colegiado escolar. Será utilizando 1/3 da Carga Horária, conforme estabelece a Lei nº 11.738/2008 e o Decreto nº 46.125, que organiza a jornada de trabalho do professor.
Quem?	A direção, a equipe pedagógica da escola (coordenadora e especialistas) e a Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu / MG, outras instituições privadas e organizações não-governamentais.

Como?	No encontro, que ocorrerá na quarta-feira, haverá o acompanhamento de uma das especialistas, que farão o revezamento. Um vez no bimestre, haverá a participação da Analista Educacional. Aos sábados, o acompanhamento será de responsabilidade da direção. A coordenadora participará de todas as atividades de formação. Durante o ano, haverá cursos oferecidos por instituições não-governamentais, públicas e privadas.
Quanto?	As despesas com material de consumo (apostilas e outros) e alimentação serão por conta da escola. Previsão de gastos:R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais).

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

A proposta de constituição de um grupo de estudos partiu da necessidade de formação docente, evidenciado nas análises do Grupo Focal e das entrevistas, conforme relatado no capítulo 2. A partir daí, coordenado pelas duas especialistas e pela coordenadora das turmas da educação em tempo integral da escola, e apoiado pela Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, será organizado o grupo de estudos, que consiste em uma importante iniciativa de formação continuada para todos os profissionais envolvidos na implementação da educação em tempo integral na escola, sobretudo para os professores. Utilizar da carga horária disponível para este fim, na própria escola, com o estabelecimento de parcerias sem custos para a instituição, consiste em uma prática importante, necessária e possível, quando não há uma eficiente política educacional de formação docente.

Com o intuito de nortear os trabalhos do grupo de estudos e como parte do processo de formação docente, faz-se necessária a elaboração de um quadro com os procedimentos que deverão ser adotados no percurso. Mesmo seguindo o cronograma já estabelecido, as propostas de estudos tendem a sofrer mudanças à medida em que fluem novas ideias. É fundamental que as ações de formação docente estejam abertas às novas propostas, que podem ser enriquecedoras. Neste contexto, apresentaremos, no Quadro 13, as ações presentes nessa proposta.

Quadro 13- Ações do Grupo de Estudos

Proposta de Ações - Grupo de Estudos				
Mensais	**Data**	**Atividades**	**Semanais**	**Atividades**
Março	09/03	Estudo do material proposto no Quadro 14, indicando leituras sobre as políticas de Educação Integral.	13/03 20/03 27/03	Análise dos conceitos e diferentes concepções acerca da política de Educação Integral
Abril	06/04	Estudo do material proposto no Quadro 15, indicando leituras sobre a Pedagogia de Projetos.	03/04 10/04 17/04 24/04	Elaboração do Projeto, a partir da análise dos documentos e da pesquisa, apontando a situação-problema e o ponto de partida.
Maio	04/05	Início das atividades do projeto, com a apresentação das ações e do cronograma de atividades para a comunidade escolar.	08/05 15/05 22/05 29/05	Avaliação da expectativa e do desenvolvimento do aluno, em relação à sua participação nas ações do projeto. Análise das ações docentes.
Junho	01/06	Acompanhamento e direcionamento das ações do projeto. Organização do portfólio.	05/06 12/06 19/06 26/06	Acompanhamento, avaliação e preparação para a culminância do projeto. Organização do portfólio.
Julho	06/07	Culminância do projeto, com a presença da comunidade escolar.	03/07 10/07	Análise dos resultados (*feedback*).
Agosto	03/08	Elaboração do projeto para o segundo semestre. Análise do trabalho docente no primeiro semestre.	07/08 14/08 21/08 28/08	Análise dos documentos e da pesquisa, apontando a situação-problema e o ponto de partida. Alinhamento das propostas para o segundo semestre.

Mensais	**Data**	**Atividades**	**Semanais**	**Atividades**
Setembro	07/09	Início das atividades do projeto no segundo semestre, com a apresentação das ações e do cronograma de atividades para a comunidade escolar.	04/09 11/09 18/09 25/09	Avaliação da expectativa e do desenvolvimento do aluno, em relação à sua participação nas ações do projeto.
Outubro	05/10	Acompanhamento e direcionamento das ações do projeto. Reflexão sobre a prática e acerca da fundamentação teórica.	02/10 09/10 23/10 30/10	Estudo, acompanhamento, direcionamento e avaliação das ações do projeto.
Novembro	09/11	Culminância do projeto, com a presença da comunidade escolar.	06/11 13/11 20/11 27/11	Organização da culminância do projeto e reflexão sobre a prática e a fundamentação teórica.
Dezembro	07/12	Organização para o encerramento das atividades, com a exposição do portfólio da Educação Integral 2019.	04/12 11/12	Avaliação final das ações da educação Integral.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador

Como podemos observar no Quadro 13, as ações que serão desenvolvidas na escola se iniciam com o estudo das políticas de Educação Integral propostas pelo Governo Federal e Estadual. Na sequência, o Grupo terá como atividade o estudo dos conceitos e das diferentes concepções acerca da política de Educação Integral praticada na escola. Estes estudos serão feitos no mês de março, quando o quadro de servidores atuantes nessa política já estará definido. No mês de abril, o Grupo de Estudos se dedicará às leituras voltadas ao aprofundamento das questões relacionadas à formação docente, principalmente sobre a Pedagogia de Projetos. No mês seguinte, será iniciada a implementação de um projeto, elaborado a partir de um amplo diálogo com os alunos, definindo um tema a ser desenvolvido nos meses de maio e junho. No mês de julho, quando ocorrerá a culminância do projeto com a participação da comunidade escolar, também será feita uma avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos e uma profunda reflexão sobre a prática docente. É importante frisar que a reflexão sobre a prática docente deve ser feita durante todo o percurso de estudos. Desse modo, as decisões que porventura forem tomadas, estarão amparadas pelo consenso do Grupo de Estudos.

No segundo semestre, mais precisamente no mês de agosto, será o período para elaboração de um novo projeto, a partir das informações levantadas com os alunos. Nesse momento, as leituras feitas pelo Grupo de Estudos serão comparadas com as práticas desenvolvidas no semestre anterior. É fundamental que os docentes estejam atentos à necessidade de rever as leituras propostas para estudos, já que as mudanças no itinerário podem ocorrer, conforme forem desenvolvendo as ações do projeto. Nos meses de setembro e outubro, quando as ações do projeto serão colocadas em prática, os docentes terão a oportunidade de fazer uma autocrítica, em relação às ações já praticadas no semestre anterior. No mês de novembro, quando será a culminância do projeto, novamente com a presença da comunidade escolar, os docentes terão a oportunidade de levantar informações para uma completa avaliação dos trabalhos.

É importante se atentar para as manifestações da comunidade escolar atendida. Além disso, é fundamental avaliar se a prática foi satisfatória e se os estudos acerca da pedagogia de projetos trouxeram avanços para o uso de metodologias mais adequadas para a docência nas turmas da educação em tempo

integral. Como é sabido, as oficinas, o trabalho de campo, as rodas de conversa e outras metodologias, quando preparados com antecedência, têm maior chance de sucesso. Nesse sentido, através da oportunidade de aproximação com a comunidade escolar, os docentes, especialistas e coordenadora poderão fazer uma ampla avaliação, inclusive, da participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Os estudos aqui propostos vão proporcionar, aos docentes, oportunidades de formação em serviço. A formação continuada é uma necessidade para todas as instituições que têm um compromisso com a qualidade do ensino. É pensando em fortalecer essa prática na escola que propomos um estudo minucioso do material indicado, sobretudo ao considerarmos a necessidade de se conhecer as diversas concepções e conceitos acerca da política de educação integral praticada em nosso país, no Estado de Minas Gerais e, especificamente, na escola. Conforme descrito no Quadro 14, veremos sugestões de leitura para o aprofundamento teórico relacionado às ações da educação em tempo integral.

Quadro 14-Material sugerido para o Grupo de Estudos no processo de formação continuada dos professores

Sugestão de Leitura Textos para o Grupo de Estudos	Observação	Carga Horária	Dias/Mês
Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada	O material aqui proposto foca nos conceitos e concepções acerca das políticas de Educação Integral implementadas no país. Sugere a elaboração das políticas, a partir do Programa Mais Educação, extinto pelo atual governo brasileiro. Há também o material produzido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, destinado a orientar a política implementada nas escolas estaduais. Também provoca o debate sobre as funções das escolas em tempo integral. O desenvolvimento dessas leituras deverá ser acompanhado por profundas reflexões a cerca da prática docente. Trata-se de leituras de fácil compreensão e que deverão ser desenvolvidas dentro do mês de março, em quatro encontros, totalizando uma carga horária de 10 horas de estudos presenciais. Os docentes poderão dividir o material para uma apresentação num seminário. Ou poderão compartilhar o conhecimento através de uma roda de conversa.	10 horas	Dias 09, 13, 20 e 27/03,
Educação Integral – Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiênciasde jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo			
Série Mais Educação / Educação integral – Texto referência para o debate nacional.			
Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de Estado?			
Educação Integral em jornada diária ampliada: Universalidade e obrigatoriedade?			
Tempo de escola e qualidade na educação pública			
Educação Integral no Brasil: Inovações em processo			
Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral			
Caminhos da educação integral no Brasil: direito a tempos-espaços de um justo e digno viver			
Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em Minas Gerais: Organização e Funcionamento			

Relação de leituras propostas para estudo:

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil** – direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC/Secad, 2013. (Série Mais Educação)

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. Brasília: MEC/Secad, 2014. (Série Mais Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional.

Brasília: MEC/Secad, 2013. (Série Mais Educação)

Quadro 14 - Material sugerido para o Grupo de Estudos no processo de formação continuada dos professores

(conclusão)

Relação de leituras propostas para estudo:
CAVALIERE, A. M. V.Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: 11 jun. 2017.
CAVALIERI, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc*., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out. - dez., 2014
GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações em processo.São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)
GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec,** n. 2 – Educação Integral – 2/2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf >. Acesso em: 24 out. 2017.
LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49, jul./dez.2012. Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 10 out. 2017.
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em Minas Gerais: Organização e Funcionamento. Documento orientador das ações pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Belo Horizonte, MG, 2018.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os textos indicados no Quadro 14 trarão uma significativa contribuição para os docente no processo de formação. As leituras indicadas deverão ser compartilhadas com os colegas dentro do período previsto. Os docentes também poderão realizar estudos fora do espaço escolar, a partir da distribuição antecipadas dos textos utilizados nos encontros.

Considerando que o Grupo de Estudos também deverá focar na compreensão da pedagogia de projetos, e essa ação também está prevista para o segundo mês de formação continuada, será apresentado, no Quadro 15, outras sugestões de leituras, que tenham o objetivo de sustentar a pedagogia de projetos nas turmas da educação em tempo integral.

Quadro 15-Sugestões de leitura para o Grupo de Estudos – Formação de professores para uma pedagogia de projetos

Sugestão De Leitura. Textos Para O Grupo De Estudos	Observação	Carga Horária	Mês Abril
A formação de professores para a Educação Integral na escola de tempo integral: Impasses e desafios	O material aqui sugerido foca, inicialmente, na formação docente voltada para a atuação nas turmas da Educação em Tempo Integral. Traz importantes reflexões sobre a prática docente, sobretudo acerca da necessidade de formação continuada oferecida pela própria escola. Há outras sugestões que se relacionam diretamente com a orientação e formação de professores para o domínio das práticas e metodologias mais adequadas a essa política. Esse estudo deverá ser executado dentro do mês de abril de 2019, utilizando dos cinco encontros presenciais previstos, com carga horária de 12 horas.	12 horas	Dias 03, 06, 10, 17 e 24/04
As representações culturais sobre o currículo escolar da Educação Integral a partir do olhar docente			
Formação de professores e Educação Integral: Palavras docentes acerca de suas concepções			
Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola			
Transgressão e mudança na educação – Os projetos de trabalho			
Projetos de letramento e formação de professores de língua materna			

Relação de leituras propostas para estudo

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

VIVIAN, Danise; FREITAS, Juliana Veiga de. As representações culturais sobre o currículo escolar da Educação Integral a partir do olhar docente. Trabalho apresentado no X Colóquio sobre questões curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo, Belo Horizonte, 2012.

VITAL, S. C. C.; URT, S. C. .Formação de professores e educação integral: palavras docentes acerca de suas concepções. 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho– Porto Alegre : Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO Glícia Azevedo e SANTOS, Ivoneide Bezerra Araújo. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna – Natal: EDUFRN, 2014.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Conforme descrito no Quadro 15, as leituras propostas sugerem um aprofundamento da discussão acerca da formação docente para atuação nas turmas

da Educação em Tempo Integral. Apresenta, além disso, fundamentação para o domínio da Pedagogia de Projetos, necessária e adequada para a atuação docente na política de Educação Integral.

É importante frisar que as sugestões de leitura para o grupo de estudos têm como objetivo fortalecer as ações de formação continuada na escola. As atividades de formação serão permanentes. No entanto, para os estudos sobre as concepções e conceitos, formação docente e Pedagogia de Projetos, os meses de março e abril serão destinados para a formação de uma base de conhecimentos. Já a partir de maio de 2019, quando o projeto deverá ser elaborado e colocado em prática, o grupo de estudos focará as suas ações no desenvolvimento do projeto, que terá, em sua programação, previsão de avaliação e direcionamento das ações.

Seguindo essa linha de trabalho, teremos, na próxima seção, como parte desse plano de ação, os procedimentos para o estabelecimento de parcerias e para a utilização dos espaços de formação do aluno e docentes, fora do ambiente escolar**.**

3.3 A formação de parcerias e a utilização de outros espaços e serviços para o fortalecimento das ações da escola

Vimos, nas seções anteriores, que a legislação garante ao professor 1/3 da carga horária ao planejamento e a estudos de formação. Vimos, além disso, que essa carga horária é suficiente para o estudo de temas diretamente relacionados à prática docente. Com esse objetivo, foram sugeridas leituras, que contemplam vários aspectos da política de educação em tempo integral, de forma a haver uma maior compreensão acerca das concepções, dos conceitos, da necessidade de formação e das práticas docentes mais adequadas.

Partindo do princípio de que a utilização de outros espaços e serviços pode contribuir muito para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores, faz-se necessário um mapeamento dos espaços públicos e privados para o aproveitamento dessa potencialidade. É fundamental estabelecer parcerias, expondo o potencial existente em cada unidade a ser visitada, destacando sempre a função educativa dos serviços porventura prestados.

Conhecer organizações não-governamentais, associações de moradores e agricultores, reservas naturais, fazendas e outros espaços rurais; além de pequenas

fábricas, clubes, agência bancária, biblioteca, praças, câmara municipal, estação de tratamento de água, usina de reciclagem e compostagem de lixo, cidades históricas e outros espaços urbanos, constituem em importantes ações de fortalecimento da formação integral do aluno. Pensando em organizar as visitações, apresentamos, no Quadro 16, a relação de espaços destinados ao trabalho de campo nos projetos desenvolvidos pela escola. Também são elencadas parcerias possíveis com essas instituições.

Quadro 16-Relação de espaços para trabalho de campo e suas respectivas funções na Pedagogia de Projetos

PLANO DE AÇÃO	
O quê?	Mapear os espaços urbanos e rurais possíveis para visitações e estabelecer parcerias com essas instituições.
Por quê?	Utilizar as atividades para além dos muros da escola proporciona oportunidades de aprendizagem que muito podem contribuir com os projetos desenvolvidos nas turmas da educação em tempo integral, pois permite aos professores ampliar a capacidade de formar integralmente o aluno.
Onde?	No espaço urbano e rural do município de Simonésia MG.
Quando?	As ações da educação em tempo integral na escola terão suas atividades iniciadas em março e término em dezembro de 2019. Neste período, os trabalhos de campo irão acontecer em conformidade com os projetos, distribuídos neste período.
Quem?	O mapeamento será uma ação conjunta com os professores, especialistas e coordenação. O diretor e o vice-diretor da escola ficarão encarregados de formalizar as parcerias com as instituições ou proprietários dos espaços.
Como?	A partir da apresentação dos projetos elaborados pela escola, procurar apresentar o potencial de cada espaço, destacando o aspecto educativo que cada um possui e sua importância para contribuir com a formação integral do aluno.
Quanto?	As parcerias também serão firmadas com a empresa que fornece prestação de serviços de transporte escolar e com a Secretaria Municipal de Transporte. Ainda assim, o investimento em transporte está previsto em R$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais).

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Ao elaborar um plano de ação que contemple a utilização dos espaços que estão além dos muros da escola, devemos criar uma logística que garanta as ações do projeto nos trabalhos de campo. As parcerias devem ser estabelecidas, tendo como referência principal o projeto elaborado, pois a contextualização deve ser um aspecto importante, fundamental para a concretização das ações de formação integral.

O papel do docente neste processo consiste em analisar previamente o que os espaços visitados podem oferecer. Exemplificando, em uma visita a uma

pequena fábrica de torrefação de café, seria importante que este fosse um trabalho de campo que tivesse como objetivo o estudo sobre a cafeicultura. Neste projeto, informações acerca do plantio, colheita, mão de obra, volume de produção, mercado consumidor, preço de mercado, ambiente de produção, emprego e renda, além dos procedimentos adequados para a produção de cafés especiais, seriam informações muito ricas para os alunos.

Como se tratam de crianças e adolescentes que lidam com a cultura do café, com elevadas chances de ingresso como trabalhadores e/ou produtores, ou até mesmo comerciantes ligados à cultura desse produto, um projeto dessa natureza seria estimulante, ao abordar a iniciação no mundo do trabalho. Soma-se a isso a possibilidade de promover, entre os professores, um movimento interdisciplinar, fortalecendo as práticas de oficinas, como o Artesanato e Uso Eficiente da Água e Energia, por exemplo, que são praticadas pela escola na atualidade.

Para as ações de formação integral do aluno, exige-se um preparo para o domínio das metodologias adequadas, o que faz do docente um professor integral. Nesse contexto, o trabalho de campo precisa se relacionar com os objetivos do projeto. Sendo assim, no Quadro 17, são apresentadas algumas sugestões.

Quadro 17 -Sugestões de visitação – Mapeamento dos espaços urbanos e rurais

(continua)

Espaços / Visitação (Trabalho de Campo)	**Objetivos Da Visita**	**Custo (Transporte e Alimentação)**
Fazenda de café	Como ações de um projeto que tenha como foco a produção de café, nestes dois espaços poderão ser explorados aspectos que vão desde o plantio, colheita, secagem, torrefação e comércio do produto.	No máximo R$ 200,00 Firmando parceria com as empresas e secretaria de transporte do município.
Fábrica-torrefação de café		
RPPN Mata do Sossego	Considerando que há, no município de Simonésia, uma reserva reconhecida internacionalmente, uma visita teria como objetivo conhecer as nascentes que abastecem o município e a qualidade da água que chega até os moradores. Há outros aspectos a serem explorados, como a proteção de nascentes, reflorestamentos e outros.	Espaços muito ricos e próximos da comunidade. Não haverá custos.
Estação de tratamento de água		
Sítio Vista Linda	Conhecer a produção de baroa e do polvilho produzido a partir desta cultura. Ver a viabilidade econômica, o cotidiano dos agricultores, etc.	Sem custos. Sítio localizado na região.

Câmara Municipal	Conhecer o funcionamento do poder legislativo, a criação das leis, o papel do vereador e o funcionamento da casa.	Visita à cidade de Simonésia. R$ 500,00
Instituto Pagus	Instituição que tem o histórico de promover encontros de iniciação científica no município. Estreitar as relações, de forma a incluir os alunos da educação integral na programação da instituição.	Visita à cidade de Simonésia com transporte escolar. Sem custos.
Cinema	Levar, à maioria dos alunos, a experiência de assistir um filme. Antes disso, estudar sobre a importância do cinema no mundo, no Brasil e no município, a partir de uma busca histórica.	Com recursos angariados em uma quermesse, levar todos os alunos da educação integral. R$ 2.000,00.
Espaços / Visitação (Trabalho de Campo)	**Objetivos Da Visita**	**Custo (Transporte e Alimentação)**
Agência bancária	Conhecer o funcionamento de um banco. O uso das tecnologias, as movimentações financeiras, as aplicações e os financiamentos, etc.	Visita a Simonésia: Transporte escolar. Sem custos.
Parcerias com instituições Públicas e Privadas de Formação Docente	Conhecer e estabelecer parcerias com o Instituto Federal de Educação, Faculdade do Futuro, Campus da Universidade Norte do Paraná, todas localizadas na cidade de Manhuaçu, a fim de obter apoio acadêmico nas ações de Formação Continuada de professores.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Conforme descrito no Quadro 17, as opções apresentadas são sugestões que dependerão do projeto a ser desenvolvido. Entretanto, estes são alguns dos inúmeros espaços que podem contribuir com o aprendizado dos alunos. Na pedagogia de projetos, o trabalho de campo constitui em uma das mais valiosas ações da educação em tempo integral, pois cria, no imaginário do aluno, a possibilidade de aprender em outros espaços, além dos muros da escola. Trata-se de estabelecer uma diferente relação com a escola, que, neste momento, deixa de ser um espaço de conhecimento rígido e único, ampliando a sua área de atuação para novas descobertas, sem perder a essência que possui como instituição de ensino.

O Plano de Ação proposto neste estudo parte de um exercício necessário que toda a instituição de ensino precisa desenvolver. A constituição de um grupo de estudos, com professores da escola, sejam eles docentes das turmas da educação em tempo integral ou mesmo do ensino regular, é uma manifestação muito importante para implementar um processo de formação continuada dos professores na própria escola. As propostas apresentadas neste capítulo chamam a atenção

para o tempo que é destinado ao planejamento, formação e outras atividades. Este momento garantido por meio da lei pode e deve ser utilizado por todas as escolas. Por isso, essa proposta será encaminhada à Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, que poderá sugerir, às escolas de toda a jurisdição, a sua implementação, respeitando as especificidades que cada uma possui. As instituições também poderão prover as mudanças necessárias nas propostas, visando atender às necessidades específicas.

Sendo assim, o capítulo cumpre o seu objetivo, que é o de propor um Plano de Ação, que começa com a constituição de um Grupo de Estudos. Para tanto, sugere um aprofundamento nas questões relacionadas às concepções e conceitos acerca das políticas de educação em tempo integral no país. Além disso, aborda o estudo de textos que orientam a implementação da Pedagogia de Projetos na escola, perpassando pela elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto. Por fim, sugere o estabelecimento de parcerias que assegurem as ações educacionais nos trabalhos de campo, além de promover formação a partir das ações de estudos e conhecimentos com instituições de ensino, públicas e privadas, presentes na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho descreveu a realidade vivida pela única escola pública do Estado de Minas Gerais presente na comunidade estudada. Como se trata de um distrito com atendimento a uma clientela que reside, em sua maioria, na zona rural, grande parte da população trabalha durante o dia. Assim, seus filhos demandam de um atendimento em tempo integral oferecido pela escola. Vimos que nossos alunos vivem em um ambiente onde não há destaque para questões de segurança pública. A escola, neste contexto, se apresenta como um lugar seguro, que garante a alimentação e proteção aos filhos dos trabalhadores. No entanto, a formação integral das crianças e adolescentes é o maior anseio da comunidade.

Desde 2007, a instituição possui duas turmas de educação em tempo integral. A partir de 2016, passaram a ser oferecidas quatro turmas, sendo duas no turno matutino e duas no turno vespertino, com um total de cem alunos. Daí em diante, a instituição passou a ter direito a um professor coordenador, escolhido entre os professores contratados, conforme perfil definido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Desde então, este coordenador atua com outros sete professores, distribuídos em quatro oficinas por turma. Em 2018, as oficinas lecionadas foram: Orientação de Estudos e Leitura, Artesanato Popular, Uso Eficiente da Água e Energia e Esporte e Lazer. O professor da última é o único que atua em todas as turmas, sendo que os demais trabalham separadamente nas turmas do turno matutino e vespertino.

No trabalho com os alunos, percebemos algumas situações que indicavam certo despreparo de alguns professores. Na pesquisa desenvolvida, ficou evidente que há um desconhecimento das políticas da educação em tempo integral oferecidas pelo Governo Federal e Estadual. As questões conceituais relacionadas à educação integral não são dominadas pelos docentes. Do mesmo modo, ficou evidente que não possuem conhecimento acerca da pedagogia de projetos. Nesse sentido, há uma visível necessidade de aprender a lidar com oficinas, mesas redondas, trabalho de campo e outra metodologias de ensino. Essas questões se tornam agudas, quando constatamos que a Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu não possui uma equipe pedagógica que possa oferecer uma formação continuada aos seus especialistas, coordenadores e docentes, sobretudo àqueles

que atuam nas turmas de educação em tempo integral. Essas questões apontam a necessidade de formação continuada dos docentes, dentro da própria escola.

Neste contexto, foi elaborado um Plano de Ação, cujo primeiro procedimento foi a criação de um Grupo de Estudos. A partir daí, utilizando 1/3 da carga horária destinada ao planejamento, estudos e outras tarefas inerentes à função docente, foi proposto um cronograma de ações, tendo elas o objetivo do domínio dos conceitos e concepções acerca da política de educação em tempo integral. Além desse aspecto, o Plano de Ação sugere estudos de leituras e dedicação prática para o domínio da Pedagogia de Projetos, com o desenvolvimento das oficinas, mesas redondas, trabalho de campo e outras. Nesta mesma direção, o Plano de Ação sugere que sejam estabelecidas parcerias com o poder público municipal, estadual e também com instituições privadas, além de Organizações não Governamentais. Por fim, o Plano de Ação também recomenda o estabelecimento de parcerias com as instituições educacionais da região, que possuem condições de oferecer suporte acadêmico à escola e que já formam docentes em toda a região.

É importante que todos saibam que o Plano de Ação aqui proposto não pode ser uma exclusividade para os docentes que atuam nas turmas da educação em tempo integral. Como a constituição da equipe de trabalho depende de critérios estabelecidos em resolução pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, nunca se sabe quais servidores atuarão nessa política no ano seguinte. Sendo assim, a ideia da Formação Continuada deve ser uma prática permanente das escolas, sobretudo para os professores que se apoiam na Pedagogia de Projetos, como é o caso aqui estudado.

Neste contexto, espera-se que este estudo possa contribuir com as reflexões acerca das políticas educacionais voltadas para a educação em tempo integral nas escolas. Espera-se, também, que este Plano de Ação possa reduzir a diferença que há entre o que se fala e o que se faz. Construir uma cultura de Formação Continuada na escola consiste em um desafio para qualquer gestor. Mas é urgente e necessário agir, sem perder a fé e a esperança na educação, pois sem ela, jamais construiremos um mundo mais justo e um país mais igualitário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL,J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

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

BRASIL Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL.Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.**Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL.Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:**texto referência para odebate nacional. Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Educação Continuada– Secad/ Ministério da Educação, 2009a

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 quantitativo. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Portaria nº1.144, de10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Educação Ambiental. Educomunicação. **Ações de comunicação e meios interativos de disseminar conteúdos ambientais** [online], 2017. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental.html>. Acesso em:14 out. 2017

BRASIL, Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **O que é o Consea?** [online], Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/acesso-a-informacao/institucional/o-que-e-o-consea>. Acesso em: 15 out.2017.

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

COELHO, L. M. C.C. História(s) da educação integral. **Revista Em aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEMO, P. Escola de Tempo Integral.**Uol textos**, 2007. Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/td11.html>. Acesso em 12 jul. 2018.

DEMO, P. Projeto Pedagógico da ETI. **Blog Pedro Demo**, 30 set.2008a. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DEMO, P. Algumas Condições da Escola de Tempo Integral. **Blog Pedro Demo**, 28 nov. 2008b. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DEMO, P. Escola de Tempo Integral, Escola Integral. **Blog Pedro Demo**, 09 ago. 2016. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DOOLEY, L. M. *Case study research and theory building.**Advances in developing human resources**, **v.**4, p.335-354, 2002.*

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Panorama. **Simonésia – MG**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/simonesia/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados. **Consulta Ideb**. [online]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 17 jul. 2017

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J.Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista**, Curitiba, n.45, p.91-110, jul./set. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que regulamenta a carga horária do professor da educação básica.** Belo Horizonte, MG, 2013.

MINAS GERAIS.Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 01 de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017. **Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado.** Belo Horizonte, MG, 2017a.

MINAS GERAIS.Secretaria de Estado de Educação**. Resolução nº 3.643, de 20 de outubro de 2017**. **Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição**

e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, MG, 2017b.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em Minas Gerais**: organização e funcionamento - Documento orientador das ações pedagógicas da educação integral e integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Belo Horizonte MG, 2018a.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Censo Escolar da Escola Estadual João Augusto de Carvalho**. Belo Horizonte, MG, 2018b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em Minas Gerais**: organização e funcionamento. Belo Horizonte, MG, 2018c.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Atuação. **Atividade de Promoção Social** [online], Brasília, DF, 2018

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

SIMONÉSIA. Secretaria Municipal de Saúde. Relatório de visita domiciliar. Simonésia, MG, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos possíveis à construção de projeto Político e Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p.135 - 153, out./dez. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - ROTEIRO: GRUPO FOCAL (PROFESSORES)

Prezados professores,

Como aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF, estou realizando uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação. Para tanto, com o objetivo de obter com clareza as informações que serão importantes para a fundamentação deste estudo, preciso fazer a gravação desta atividade, e aproveito para agradecer a vocês pela permissão de gravar. Desde já agradeço a todos por essa importante e espontânea contribuição, e afirmo que as declarações aqui gravadas serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas as informações objeto de interesse dessa pesquisa.
Acredito que esta pesquisa trará importantes contribuições para a educação brasileira, pois estará disponível para consulta e poderá servir de base para novos estudos e pesquisas sobre o tema.

Atenciosamente,

Hudson Miguel de Vasconcelos

Eixo I: Concepção de Educação Integral em Tempo Integral

1. Como é a política de Educação Integral?

2. Qual a opinião de vocês sobre a Educação Integral?

3. Qual tem sido suas contribuições na implementação da Educação Integral na escola?

Eixo II: Formação Docente

1. Como vocês avaliam preparação que possuem para trabalhar com as turmas da Educação Integral?

2. Qual capacitação vocês receberam antes de assumir a docência nas Turmas de Educação Integral?

3. Que tipo de formação vocês consideram importantes para a docência na Educação Integral?

4. A oficina em que vocês atuaram era distante da sua área de formação?

5. Como vocês realizam o planejamento das atividades que desenvolve na Educação Integral?

6. Como vocês veem a utilização da Pedagogia de projetos e oficinas na Educação Integral?

7. Vocês se consideram preparados (as) para o trabalho com essa Pedagogia?

Eixo III: Tempos e espaços da Educação Integral

1. Quais são os maiores desafios para a implementação da Educação Integral na escola?

2. Como é organizado o tempo na Educação Integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho?

3. Como vocês avaliam a organização do tempo (turno/contraturno) utilizado nas turmas da Educação Integral na escola?

4. Como vocês comparam as suas atuações no ensino regular e na Educação Integral e como é feita essa integração? Na prática há diferença?

5. Quais espaços dentro e fora da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral?Como vocês avaliam a utilização desses espaços?

6. Como é a participação dos alunos nas oficinas?

APÊNDICE B - ROTEIRO: ENTREVISTA (COORDENADOR –2018)

Prezado(a) Coordenador(a),

Como aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF, estou realizando uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação. Para tanto, com o objetivo de obter com clareza as informações que serão importantes para a fundamentação deste estudo, preciso fazer a gravação desta atividade, e aproveito para agradecer a vocês pela permissão de gravar. Desde já agradeço a todos por essa importante e espontânea contribuição, e afirmo que as declarações aqui gravadas serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas as informações objeto de interesse dessa pesquisa.
Acredito que esta pesquisa trará importantes contribuições para a educação brasileira, pois estará disponível para consulta e poderá servir de base para novos estudos e pesquisas sobre o tema.

Atenciosamente,

Hudson Miguel de Vasconcelos

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

Concepção de Educação Integral em Tempo Integral

1. Para você, o que é Educação Integral?

2. O que você entende sobre a política de Educação Integral do Governo Federal?

3. O que você entende sobre a política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais?

4. Comente sobre a política de Educação Integral nesta instituição.

Formação Docente

1. Você se considera preparado(a)para trabalhar com as turmas da Educação Integral? Que tipo de formação é importante paracoordenar essas turmas?

2. Você já teve experiências anteriores com a Educação Integral?

3. Qual sua percepção em relação aos professores que atuam nesta política na escola?

4. Como você participa do planejamento e do processo de formação dos professores?

5. Quais oficinas que você considera que falta perfil pedagógico para o professor que a ministra?

Tempos e espaços da Educação Integral

1. Como é a organização do tempo (turno/contraturno) utilizado nas turmas da Educação Integral na escola?

2. Como ocorre a articulação das ações do ensino regular com as que são praticadas no contraturno? Há alguma integração entre as disciplinas e professores?

3. Quais espaços dentro e fora da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral?

4. Como vocês avaliam a utilização desses espaços?

5. Qual sua percepção sobre a utilização da Pedagogia de projetos e oficinas na Educação em Tempo Integral?

6. Quais as dificuldades encontradas pela escola no trabalho com oficinas?

7. Quais são suas atribuições no acompanhamento da Educação Integral?

8. Como é feito o registro das atividades da Educação Integral?

9. Você recebeu alguma capacitação antes de assumir a coordenação dessas turmas?

10. Com qual frequência você se reúne com os professores da Educação Integral?

11. Você discute a organização do currículo da Educação Integral?

12. Quais as dificuldades você tem encontrado para realizar o acompanhamento das turmas da Educação Integral?

APÊNDICE C - ROTEIRO: ENTREVISTA (ANALISTA EDUCACIONAL) SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MANHUAÇU

Prezada Analista,

Como aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF, estou realizando uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação. Para tanto, com o objetivo de obter com clareza as informações que serão importantes para a fundamentação deste estudo, preciso fazer a gravação desta atividade, e aproveito para agradecer a vocês pela permissão de gravar. Desde já agradeço a todos por essa importante e espontânea contribuição, e afirmo que as declarações aqui gravadas serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas as informações objeto de interesse dessa pesquisa.
Acredito que esta pesquisa trará importantes contribuições para a educação brasileira, pois estará disponível para consulta e poderá servir de base para novos estudos e pesquisas sobre o tema.

Atenciosamente,

Hudson Miguel de Vasconcelos

Concepção de Educação Integral em Tempo Integral

1. Para você, o que é Educação Integral?

2. Qual a sua percepção sobre a política de Educação Integral do Governo Federal e do Governo de Minas Gerais?

3. Como você vê, em termos regionais, o trabalho dos professores nesta política de Educação Integral? As escolas realmente oferecem Educação Integral?

4. O que te levou a atuar na coordenação Regional da Política de Educação Integral?

5. Como é o apoio da Secretaria de Estado da Educação e dessa regional às ações da Educação Integral nas escolas?

Formação Docente

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

2. Sobre a Pedagogia de projetos e oficinas comumente utilizadas na Educação Integral, qual tem sido o suporte oferecido às escolas por essa regional?

3. Em relação às oportunidades de formação dos professores que atuam na Educação Integral, qual a proposta dessa Superintendência Regional de Ensino? Há um acompanhamento das atividades com visitas às escolas?

4. Como é a participação do (a) coordenador (a) ou supervisor (a) pedagógico nas oportunidades de formação? Há encontros periódicos? Como isso funciona?

5. Quantoa essas oportunidades de formação de professores, coordenadores e/ou especialistas, oferecidas por essa regional, qual tem sido o impacto do trabalho desses profissionais nas turmas da Educação Integral?

Tempos e espaços da Educação Integral

1. Quais as dificuldades encontradas por você na coordenação regional das ações da Educação Integral?

2. Como você avalia a compreensão dos profissionais quanto à organização do tempo/espaço na Educação Integral?

3. Como essa regional orienta a articulação das ações do ensino regular com as que são praticadas no contraturno? Há alguma capacitação voltada para a integração entre as disciplinas e professores?

4. Quais são as orientações para as escolas no que diz respeito à utilização dos espaços além dos muros da escola nas ações da Educação Integral?

5. Como é, em termos regionais, a participação da comunidade escolar nas ações da Educação Integral?

6. Em linhas gerais, como essa regional classifica as ações da Educação Integral nas escolas?