

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-96-3 DOI 10.22533/at.ed.963181912 1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série. CDD 379.81
----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 1 da obra “Qualidade e Políticas Públicas na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS	
<i>Luziane Said Cometti Lélis</i>	
<i>Dinair Leal da Hora</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819121	
CAPÍTULO 2	12
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Gilvânia Guedes Teixeira</i>	
<i>Horácio Medeiros Júnior</i>	
<i>Vânia Aparecida Calado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819122	
CAPÍTULO 3	22
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	
<i>Ana Maria Maciel Rinaldi</i>	
<i>Kelci Anne Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819123	
CAPÍTULO 4	30
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	
<i>Jaqueline de Sousa Batista Figueiredo</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819124	
CAPÍTULO 5	47
A EJA EM DOCUMENTOS LEGAIS: UM RECORTE DE 2001 A 2016	
<i>Greicimara Vogt Ferrari</i>	
<i>Ana Paula Colares Flores Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819125	
CAPÍTULO 6	55
A EVASÃO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLEXÕES NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Janete dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819126	
CAPÍTULO 7	64
A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	
<i>Janaina de Oliveira</i>	
<i>Natalia Maria Casagrande</i>	
<i>Diego José Casagrande</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819127	

CAPÍTULO 8	76
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
<i>Julyette Priscila Redling</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819128	
CAPÍTULO 9	89
A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EXPRESSO NA LEI 5.692/1971 NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
<i>Tainá da Silva Bandeira</i> <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9631819129	
CAPÍTULO 10	99
A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL COMO REFLEXO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA GLOBAL	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i> <i>Eilizabeth Miranda de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191210	
CAPÍTULO 11	111
A RELAÇÃO ENTRE FUNDEB, MATRÍCULAS, CUSTO ALUNO E PSPN: O CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE (2008-2014)	
<i>Amilka Dayane Dias Melo Lima</i> <i>Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191211	
CAPÍTULO 12	125
A TRAJETÓRIA DE LEGITIMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Leandro Aparecido de Souza</i> <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191212	
CAPÍTULO 13	132
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191213	
CAPÍTULO 14	146
ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i> <i>Renata Manuely de Lima Rêgo</i> <i>Victor Vasconcelos de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191214	
CAPÍTULO 15	153
APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO POR ESTADOS E MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS PRESENTES NO CENÁRIO NACIONAL	
<i>Edson Ferreira Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191215	

CAPÍTULO 16	169
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS	
<i>Maurício José dos Santos Silva Eugenia</i>	
<i>Portela de Siqueira Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191216	
CAPÍTULO 17	181
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA	
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191217	
CAPÍTULO 18	192
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS FLORESTAS DO MARAJÓ/PA: REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS PARA O ENTENDIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS MARAJOARAS	
<i>Alexandre Augusto Cals e Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191218	
CAPÍTULO 19	205
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	
<i>Luiz Carlos Lückmann</i>	
<i>Éden Luciana Böing Imhof</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191219	
CAPÍTULO 20	221
CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191220	
CAPÍTULO 21	238
CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA	
<i>Tereza de Fatima Mascarin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191221	
CAPÍTULO 22	244
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?	
<i>Célia Maria David</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191222	
CAPÍTULO 23	249
DESAFIOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AGENDA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COM O PAR (2007-2010) EM MOSSORÓ	
<i>Marcos Torres Carneiro</i>	
<i>Maria Aparecida de Queiroz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191223	
CAPÍTULO 24	253
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO – AC	
<i>Lucilene Ferreira de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.96318191224	
SOBRE A ORGANIZADORA	266

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA

Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

Luis Enrique Aguilar

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Faculdade de Educação. Campinas - São Paulo

RESUMO: Este texto apresenta em síntese pesquisa intitulada *A Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos*, realizada para defesa de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas. É um estudo de caso em que a amostra contempla quatro escolas que participam da Educação Integral e dezesseis entrevistados, dentre eles, docentes, pais de alunos e coordenadores, bem como um conjunto de dados extraídos de observações diretas durante o desenvolvimento de oficinas pedagógicas realizadas nas referidas escolas. O presente texto traz alguns aspectos da Educação Integral observados na pesquisa de campo realizada no período de 2015 e 2016. Apresenta como essa política tem sido implementada e conduzida em nível local, expõe limites e possibilidades dessa implementação para a melhoria da qualidade

da educação na percepção de coordenadoras e professores (as), apresenta observações realizadas nas oficinas pedagógicas e, por fim, evidencia implicações dessa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Políticas públicas educacionais. Trabalho escolar. Currículo.

ABSTRACT: This text summarizes a research entitled *Integral Education in the State of Minas Gerais: analysis of the policy and its effects*, carried out to defend the doctoral thesis of the Post-Graduation Program in Education at the State University of Campinas. It is a case study in which the sample includes four schools that participate in Integral Education and sixteen interviewees, among them, teachers, parents of students and coordinators, as well as a set of data extracted from direct observations during the development of pedagogical workshops held in schools. The present text brings some aspects of Integral Education observed in the field research carried out in the period of 2015 and 2016. It presents how this policy has been implemented and conducted at local level, it exposes limits and possibilities of this implementation for the improvement of the quality of education in the perception of coordinators and teachers, presents observations made in pedagogical workshops, and, finally, highlights

the implications of this proposal.

KEYWORDS: Integral education. Educational public policies. School work. Curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

A atuação como analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE Poços de Caldas), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) possibilitou a vivência profissional no contexto da implementação da política educacional de educação integral.

Vários questionamentos foram surgindo e o pensar sobre essa política educacional, implementada em Minas Gerais, deu origem a indagações: O que é a proposta de educação integral na proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais? Como fica a estrutura organizacional da escola com a educação integral? Quais os desafios? Quais as implicações dessa política mineira na educação?

Paralelamente ao acompanhamento das ações da SEE/MG nas escolas, essa política educacional mereceu de nossa parte um olhar mais crítico. As condições das escolas, dos professores e as tarefas a serem realizadas por eles foram alguns dos fatores que motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa.

2 | A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL, E A EDUCAÇÃO INTEGRAL DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Buscando responder como tem sido implementada a política de Educação Integral, faremos uma breve apresentação de duas propostas de Educação Integral: o Programa Mais Educação do Governo Federal, e a Educação Integral do Governo do Estado de Minas Gerais, sendo que essa última se constituiu nosso objeto de apreciação.

2.1 Educação Integral no Programa Mais Educação

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

A educação integral no Programa Mais Educação:

Constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes

gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009a, p. 1)

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

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

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

Na interpretação de Moll (2012), o Programa Mais Educação:

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

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

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

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

As diretrizes do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a) são:

I - A integração do Programa à política educacional da rede de ensino e às atividades do projeto político pedagógico da escola;

II - O atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais;

III - A pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;

IV - O monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (p.3-4)

No entender de Cavaliere (2014):

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

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

2.2 A Educação Integral no Estado de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem permeado, a partir do ano de 2005, um conjunto de políticas públicas de ampliação da jornada educativa, proporcionando experiências pedagógicas, culturais e esportivas.

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

Em 2006, essa proposta ganha amplitude e quatorze municípios e região metropolitana atenderam a 19,9 mil alunos do ensino fundamental no contraturno.

Em 2008, o foco passa a ser a aprendizagem e o atendimento aos alunos do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais.

À luz da LDBEN e com base na experiência do “Projeto Aluno de Tempo Integral”, está sendo proposto às escolas da Rede Estadual, o Projeto Escola de Tempo Integral, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora (MINAS GERAIS, 2009, p. 7, grifo do autor)

Em 2009, a Escola de Tempo Integral torna-se uma das principais ações do

governo do Estado de Minas Gerais.

Não se trata apenas de aulas repetitivas, monótonas com passeios ou excursões sem caráter pedagógico. Considera-se excursões, atividades extracurriculares e lições na sala de aula, como um todo, um projeto educacional para desenvolver uma disciplina particular, [...] e que a diversão não é o inimiga da aprendizagem, pelo contrário, quando aprendemos de forma agradável, essa aprendizagem torna-se muito mais significativa. (MINAS GERAIS, 2009, pp. 8-9).

Segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009), a Escola de Tempo Integral tem como objetivo aprimorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, que exigem maior atenção do Sistema Educacional, expandindo a sua permanência na escola. A SEE/MG enseja que:

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

De acordo com o que está descrito, a SEE/MG deseja o progresso escolar dos alunos, oferecendo outras opções de aprendizagens diferenciadas para que os estudantes deem conta dos conteúdos curriculares.

A partir da Resolução 2.197 de 2012, no lugar da Escola de Tempo Integral, é estabelecido como Projeto Estratégico, a Educação em Tempo Integral. A Resolução dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, e traz no Título VII, as diretrizes da Educação em Tempo Integral, a serem seguidas pelas escolas da Rede Pública Estadual. As diretrizes são apresentadas nos seguintes Artigos:

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

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

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

A Resolução 2.197/2012 reafirma, assim, que tanto os profissionais da escola como os agentes, considerados corresponsáveis pela formação do aluno, podem contribuir para o desenvolvimento de atividades dentro e fora da escola, em consonância com o projeto pedagógico, na tentativa de melhorar a qualidade da educação com a coparticipação da escola, da comunidade e dos parceiros.

A Educação em tempo Integral inicia suas atividades em 2012 na totalidade das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

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

Em distorção idade-ano;

Onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência);

Beneficiários do Programa Bolsa Família;

Abuso, violência e trabalho infantil;

Com baixo rendimento escolar (MINAS GERAIS, 2012b, p. 2)

Em 2013 (com o Ofício Circular nº 21/2013) e em 2014 (com as Diretrizes para a implementação do projeto operativo - Jan / 2014), a SEE/MG, determina que para o desenvolvimento das atividades, a escola deve construir uma relação de respeito com seus parceiros numa ação de corresponsabilização. Nesse contexto, a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013, p. 17) salienta:

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

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

Em 2015, a SEE/MG iniciou a caminhada da Educação em Tempo Integral em direção à Educação Integral.

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

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

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

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

A SEE/MG (MINAS GERAIS, 2015a) busca com essa metodologia de oficinas pedagógicas que a aprendizagem se dê por meio da prática e no fazer coletivo, onde uns aprendem com os outros. “Essa prática exige inovação, diálogo, organização, produção e proximidade com situações do cotidiano” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 2).

Como referência para a construção da nova política de Educação Integral, a SEE/MG traz a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE). E reafirmando os critérios do Programa Mais Educação, a SEE/MG recomenda que os alunos selecionados para participar da Educação Integral sejam:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), período em que existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (MINAS GERAIS, 2015b p.16)

Em 2017, a SEE/MG passa a desenvolver a política estadual de Educação Integral e Integrada, com a intenção de integrar a dimensão cognitiva e as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política. Para a SEE / MG, a Educação Integral e Integrada:

Consiste na atuação conjunta e integrada de diversos Órgãos e Secretarias, estando a Secretaria de Estado de Educação – SEE à frente da mesma, com o intuito de garantir uma educação integral e de qualidade para todos os estudantes mineiros (MINAS GERAIS, 2017a, p. 1)

A SEE/MG traz, para a seleção dos alunos participantes da Educação Integral e Integrada, os seguintes critérios:

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- Estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família;
- Estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos;
- Estudantes em defasagem série/idade (MINAS GERAIS, 2017a, p. 10).

O Órgão estadual objetiva, seguindo a perspectiva do Programa Novo Mais Educação, ofertar conteúdos diversificados, integrados aos currículos básicos. As

propostas de trabalho devem estar em consonância com a proposta pedagógica da escola, articuladas às demandas tanto dos alunos quanto da comunidade. O planejamento deve ser elaborado de forma coletiva.

2.2.1 O contexto escolar na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas

As informações prestadas pelos professores coordenadores nos possibilitam uma visão geral de cada contexto escolar em particular, e são apresentados no quadro a seguir: -

Caracterização	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Parceria com o Programa Mais Educação	Desde 2015	Desde 2013	Desde 2014	Não possui
Número de turmas atendidas na Educação Integral de 1º ao 5º ano	3	4	4	4
Período de funcionamento da Educação Integral	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino
Total de alunos na Educação Integral	70	120	125	100
Média de alunos frequentes por sala na Educação Integral	Todos	25	23	21
Média de alunos frequentes na Educação Integral	70	100	92	84

Quadro 1 – Caracterização das Escolas na Educação Integral

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

As quatro Escolas fazem parte do Programa Mais Educação. Porém, uma delas alega não fazer parte por não ter recebido, no período das entrevistas, recursos financeiros do Programa.

Todas as turmas dos anos iniciais funcionam no período da manhã, num total 415 alunos atendidos nas quatro escolas. Uma escola possui turmas com alunos de 3º, 4º e 5º anos, duas possuem alunos do 1º ao 4º e uma do 1º ao 5º.

De acordo com os dados coletados junto aos quatro coordenadores e aos oito professores buscamos apresentar os limites e as possibilidades da política pública de Educação Integral de Minas Gerais para a melhoria da qualidade da educação. Do total de seis categorias da pesquisa, os quadros a seguir trazem uma síntese dos relatos de duas categorias das entrevistas com as coordenadoras e professores (as).

Educação integral e resultados na aprendizagem	
Possibilidades	Interação; trabalhos através de projetos; possibilidades de aprendizagem; oportunidade de aprimorar o conhecimento; trabalho interdisciplinar; aumento da responsabilidade dos alunos; abrangência de várias disciplinas.
Limites	O lúdico considerado como reforço; reforço para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Categoria de análise 1 – Educação integral e resultados na aprendizagem

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Educação integral e melhora da qualidade do ensino	
Possibilidades	Desenvolvimento de habilidades; participação; desenvolvimento da criticidade; favorece o desenvolvimento pleno; ajuda a instruir para a vida; possui atividades educativas; permite troca de experiência; contém aulas prático-teóricas; desperta a curiosidade; a criança não fica sozinha; desenvolve valores; o trabalho pode ser realizado por vários professores.
Limites	Associar a saída das crianças das ruas à melhora da qualidade do ensino; o destaque da Oficina de Acompanhamento Pedagógico só para reforço escolar.

Quadro 3 – Categoria de análise 2 – Educação integral e melhora da qualidade do ensino

Fonte: Base de dados da pesquisa: entrevistas.

Para responder às implicações da política pública de Educação Integral implementada no Estado de Minas Gerais a pesquisa emprega três categorias de análise. Das três categorias, trazemos uma síntese de duas delas: organização pedagógica da proposta curricular de educação integral e formação continuada dos profissionais. O modelo prospectivo e retrospectivo de Elmore (1996) nos auxilia na compreensão das implicações da política de educação integral.

Como distingue Elmore (1996, p. 254):

O projeto prospectivo começa com o planejamento de um objetivo, elabora um conjunto cada vez mais específico de estágios para o cumprimento desse objetivo e determina um resultado em relação ao qual pode medir o sucesso ou o fracasso.

E complementa afirmando que:

O projeto retrospectivo pressupõe um critério totalmente condicional para determinar o sucesso da política; mais especificamente, o sucesso é definido de acordo com a capacidade limitada de todas as organizações públicas para modificar o comportamento privado (ELMORE, 1996, p.257).

Elmore afirma nesses extratos, que o projeto prospectivo decide que o sucesso da política se dá por meio do cumprimento de seu objetivo pelo projeto retrospectivo, ou seja, cabe ao modelo retrospectivo apresentar os resultados esperados do que foi planejado no modelo prospectivo.

a) Categoria de análise 1: organização pedagógica da proposta curricular de educação integral

Diante da pergunta sobre a organização pedagógica da proposta curricular de Educação Integral, apresentamos extratos das respostas das coordenadoras.

CEA: Os planejamentos são elaborados da seguinte forma: são divididos por temas de Oficinas e cada professor elabora uma e no dia da reunião pedagógica. Uma vez por mês, eu elaboro um projeto para ser feito com todas as turmas.

CEB: Os planejamentos de aula são elaborados semanalmente por cada professor.

CEC: O planejamento é elaborado com base nas reuniões semanais de módulo, de forma coletiva e participativa

CED: Eu oriento para preparar o planejamento dentro da Oficina Pedagógica já intercalando a questão dos Direitos Humanos, porque eu acho mais fácil elas trabalharem e elas concordaram também com isso.

Diante os relatos relacionados à organização pedagógica, observamos na fala das entrevistadas que têm demonstrado dificuldades na decisão, na operacionalização, na aplicação e na articulação entre o coletivo das escolas e os horários pedagógicos internos, para aprimorarem suas concepções e práticas a respeito da política educacional de Educação Integral.

Entre a decisão e sua operacionalização, há atores distintos que afetam diretamente o processo da produção do conhecimento, bem como o papel que a Educação Integral deve assumir perante alunos, educadores, comunidade e a sociedade como um todo. Essa perspectiva é denominada desenho prospectivo (ELMORE, 1996).

Apesar de intencionalidades compartilhadas entre coordenadoras e professores, a organização pedagógica curricular requer o estabelecimento do diálogo, que culmine na elaboração de um projeto coletivo, provocador de modificações nas atividades que já vêm ocorrendo, para a construção de saberes de forma integrada às necessidades dos alunos. São saberes necessários à expansão e à compreensão de Educação Integral.

Como efeito, percebe-se que os implementadores não estão considerando se há a constância do que se espera da implementação da política na intervenção no nível local. Os objetivos da proposta são múltiplos e, alguns deles, até contraditórios (ELMORE, 1996).

b) Categoria de análise 2: formação continuada dos profissionais

CEA - Nós estamos sempre em busca de informações. [...]. Nós ainda não tivemos uma capacitação que nos dissesse de qual forma trabalhar.

CEB - Não tem formação continuada dos professores que estão no projeto.

CEC - Então, na verdade, é a diretora que me ajuda na formação.

CED - Passo toda orientação que vem dos estudos. Geralmente este estudo a gente faz junto. Sempre tem computador à disposição, se não tem, a gente vai procurar uma outra fonte.

A falta de formação continuada também provoca efeitos na implementação da política de Educação Integral. A política é definida no topo da pirâmide. O processo de compreensão da implementação entre os fazedores e os executores é diferente. Há variáveis que afetam o sucesso da implementação. (ELMORE, 1996). Uma delas é a formação continuada que, nesse contexto, tem tido um efeito negativo, tornando-se obstáculo para a escola e para o próprio governo estadual, na implementação da Educação Integral.

O modelo prospectivo apresentado por Elmore (1996) define o comportamento no nível mais baixo da implementação. Como não houve capacitação, nos perguntamos, qual é o comportamento esperado dos executores no nível local? Que resultados serão obtidos perante o que foi descrito pela política? Que sucesso esperar dessa política?

O sucesso está relacionado à capacidade tanto dos atores de cada nível de implementação – SRE Poços de Caldas e escolas – quanto do comportamento daqueles dos outros níveis – Secretaria de Estado de Educação – de influenciar o comportamento em cada nível (ELMORE, 1996).

2.2.2 Oficinas Pedagógicas

Para a realização das oficinas pedagógicas, a SEE/MG optou por seguir orientações do PME de 2014, compreendendo essa proposta como uma iniciativa indutora para a implementação da Educação Integral em Minas Gerais, a partir de uma configuração que contemple a diversidade da territorialidade mineira. As orientações para a organização das atividades, com base na proposta do Programa Mais Educação, estão contidas no Manual Operacional de Educação Integral do MEC.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2014, p. 8):

As atividades dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes,

das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O referido documento aponta também que o Acompanhamento Pedagógico, atividade obrigatória, deve ser empregado como:

Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em educação integral. Orientação de Estudos e Leitura – Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa (BRASIL, 2014, p. 8-9).

A partir das ações previstas no PME e Manual Operacional de Educação Integral do MEC, a SEE/MG organizou documento com orientações para as escolas, visando o desenvolvimento de atividades formativas organizadas em macrocampos, na modalidade oficinas pedagógicas.

O Quadro 4 apresenta a organização do conteúdo das oficinas trabalhadas em cada escola.

Eixos temáticos/Oficinas pedagógicas			
Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
Esporte e Lazer	Esporte e Lazer	Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Promoção à Saúde	Promoção à Saúde
		Cultura, Artes e Educação Patrimonial	

Quadro 4 – Organização de oficinas de eixos temáticos – escolas

Fonte: Dados do quadro de oficinas das escolas (adaptado).

As quatro Escolas registraram em seus planejamentos, como obrigatórias, as Oficinas de Acompanhamento Pedagógico e Esporte e Lazer. As demais foram escolhidas de acordo com a preferência e disponibilidade de cada uma. A Escola A trabalha quatro oficinas e a Escola B cinco oficinas. Na Escola C são seis oficinas e na

Escola D cinco oficinas pedagógicas.

Com o emprego das observações, foi possível coletar dados de sete atividades realizadas em cinco oficinas pedagógicas, o que se revelou de grande utilidade, permitindo que essas atividades fossem analisadas, tendo em vista o contexto em que foram produzidas.

Yin (2015) acrescenta como fonte de destaque para o estudo de caso, a observação direta dos eventos que estão sendo estudados. A observação convém para identificar a prática docente, buscando dados complementares para a pesquisa.

Será mencionada a de Acompanhamento Pedagógico – Tema: Semana Ortográfica (Escola A) e apresentada a Oficina Educação Ambiental – Tema: Animais invertebrados (Escola B)

A) Acompanhamento Pedagógico– Tema: Semana Ortográfica

A figura abaixo retrata o momento de desenvolvimento, pelos alunos, da atividade de separar as sílabas da palavra PERNAMBUCO e com essas sílabas organizarem novas palavras.

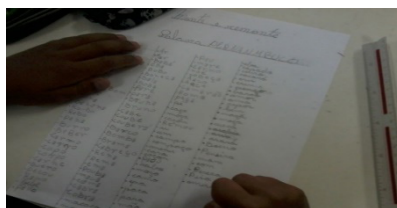


Figura 1 – Aluno desenvolvendo a atividade “monta e remonta”.

Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Essa Oficina ofereceu a oportunidade de verificar que as estratégias utilizadas pelos professores promovem muita interatividade. É uma Oficina de grande valor didático por possibilitar a contribuição dos alunos, a capacidade de pensar, criar e promover o diálogo entre professor e aluno.

Para uma aprendizagem significativa, Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 69), propõem que:

[...] os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. [...] Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica.

Para as autoras, quanto mais oportunidades o aluno tiver, maiores serão as chances de se desenvolverem na leitura e na escrita. Destacam também que:

[...] uma infinidade de suportes de escrita, como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de leitura fazem parte da cultura letrada na

qual os estudantes precisarão participar com autonomia e flexibilidade (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 69).

É preciso identificar a natureza dos erros cometidos pelos alunos e ajustar as atividades às necessidades da classe.

B) Oficina Educação Ambiental– Tema: Animais invertebrados

A seguir, o Quadro 5 apresenta a descrição das observações, durante o desenvolvimento da oficina realizada na Escola B.

Escola B - Oficina Educação Ambiental – Tema: Animais invertebrados	
1ª aula	A professora iniciou a aula falando sobre os invertebrados, porque iriam conhecer e trabalhar com eles. Iniciaram conhecendo quais são as ordens dos tipos de insetos, como são, suas cores e quais as cores que identificam perigo.
2ª aula	<p>Preparando os alunos para a atividade prática de construção do insetário: foram todos à praça próxima à escola, coletar os insetos para colocar no insetário. Coletaram alguns animais invertebrados para a coleção. Os alunos procuravam, e quando encontravam a professora os colocava em um vidro que tinha levado para a coleta. Encontraram cigarra, besouro, formiga tanajura, barata, mosquito, aleluia, joaninha e caloptera.</p> <p>Continuando a atividade, a professora explicou que a formiga que encontraram é conhecida popularmente como formiga feiticeira, pois quando ela pica, ela solta uma toxina pelo ânus, e que essa toxina faz arder muito o local da picada. Explicou que a caloptera é um inseto de cor verde e vermelha e pertence à ordem dos coleópteros. Explicou que os coleópteros são os insetos popularmente conhecidos como besouro, joaninha e escaravelho. Devido à sua grande quantidade, podem causar danos às florestas. Tanto quando são adultos ou enquanto larvas, vivem sob a casca das árvores, mas são relevantes para a ciclagem da matéria orgânica e para a sanidade de animais. Explicou que a cor da joaninha é forte para que os pássaros e insetos maiores não as comam, e que a joaninha é um predador natural de pulgão, e que o pulgão é um grande problema para quem tem agricultura.</p> <p>Uma aluna citou que a joaninha era ‘de perigo’ por causa da cor ser verde e vermelha. A professora explicou que a joaninha não era perigosa. E relatou novamente o motivo da cor da joaninha. As crianças encontraram também na praça, debaixo de folhas, no galho de uma plantinha, uma cochonilha. A professora pegou a cochonilha na mão e explicou que é uma praga do cafezal. Explicou que os produtores têm muitos problemas porque ela suga nutrientes das plantas. Os alunos encontraram outro inseto, uma vaquinha verde, nome dado pelos moradores da cidade a um tipo de inseto, pensando que era joaninha. Em seguida a professora explicou para eles sobre a vaquinha verde. Explicou que não era uma joaninha, mas sim um besouro que ataca a agricultura, um grande problema para o milho, porque destrói o milharal.</p>
3ª aula	<p>A professora organizou as crianças em círculo na sala de aula e leu a história A biodiversidade ameaçada, de Roberto Belli e José Sommer.</p> <p>Esta atividade deixou os alunos extremamente interessados. Gostaram muito de realizá-la, e as explicações da professora foram numa linguagem agradável e científica.</p>

Quadro 5 - Escola B: Oficina Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa – Tema: Animais invertebrados

Fonte: Base de dados da pesquisa.

A figura 2 a seguir retrata os momentos de desenvolvimento da pesquisa e coleta

de insetos, realizada pelos alunos durante a oficina, para a construção do insetário, atividade prática proposta pela professora.

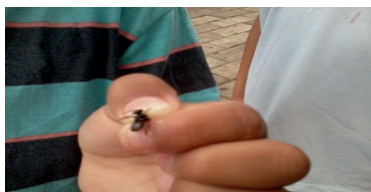


Figura2 – Aluno recolhendo insetos para a construção de um insetário.

Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A atividade favorece a construção de conhecimentos, valores e pode definir as atitudes dos alunos. A atividade:

[...] amplia o conceito de educar e faz que ele ultrapasse a simples função de transmitir conhecimentos, pois assume outra feição: a de capacitar a pessoa para que possa assumir um papel ativo e responsável dentro da coletividade (GILES, 1983, p. 27).

Os alunos ocuparam outros espaços de aprendizagem que favoreceram aprendizagens significativas. Receberam uma vasta informação sobre os animais estudados. Por meio do tema, os alunos puderam compreender qual é o papel de cada um no mundo para a conservação da biodiversidade do planeta.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A cada etapa, o plano de trabalho da Educação Integral em Minas Gerais passa a ser elaborado em consonância com os macrocampos e as atividades estabelecidas no Programa Mais Educação do Governo Federal.

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

É indispensável o diálogo constante entre os elaboradores e executores – gestores e professores – para o avanço da educação integral no Brasil. Devem ser consideradas as especificidades locais e regionais, assegurada a valorização e carreira dos profissionais da educação.

É imprescindível salientar que as atividades realizadas em todas as oficinas

pedagógicas observadas são atividades que oferecem interação entre alunos e professores. São atividades que estimulam convivência, condição de desenvolvimento cultural, social, pedagógico e, especialmente, pessoal.

Enfim, a educação integral revela aspectos positivos como o uso do tempo, a construção de experiências significativas, maior interesse, orientação do trabalho e melhoria da aprendizagem. Entre os aspectos a serem aprimorados, foi verificada a visão de reforço escolar, intenções não compartilhadas, a falta de formação contínua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016. Seção I, p. 23-25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2014.

BRASIL. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**: no exercício de 2009. Brasília: FNDE/SIMEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, 2009b.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

ELMORE, Richard F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación e las decisiones políticas. In AGUILAR, Villanueva L. F. **El estudio de las políticas públicas** - Antologías de política pública Editorial. Porrúa, México, 1996.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et.al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Integral e Integrada. **Ofício circular SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017, de 7 de fevereiro de 2017**. Orientação da designação da Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Integral Integrada**: Documento orientador – Versão 3. Belo Horizonte, fevereiro 2017b

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Metodologia de trabalho com oficinas pedagógicas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015a.

MINAS GERAIS. **Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais**: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. Versão II de 14 de abril de 2015. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa estruturador educação para crescer. **Projeto estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE N° 2.197, de 26 de outubro de 2012a**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012a.

MINAS GRAIS Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer: projeto estratégico Educação em Tempo Integral**, 2012b.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda., 2015.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-96-3



9 788585 107963