

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA
ABORDAGEM SOBRE AS ESCOLAS PLENAS PINDORAMA E ANDRÉ
ANTONIO MAGGI EM RONDONÓPOLIS-MT.**

SAMIRA DE OLIVEIRA MENDES
Dissertação de mestrado

**RONDONÓPOLIS – MT
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA
ABORDAGEM SOBRE AS ESCOLAS PLENAS PINDORAMA E ANDRÉ
ANTONIO MAGGI EM RONDONÓPOLIS-MT.**

SAMIRA DE OLIVEIRA MENDES

Orientador: Dr Ronei Coelho de Lima

Dissertação de mestrado

**RONDONÓPOLIS – MT
2019**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, km 6 (MT-270) - - Cep: 78735901 -Rondonópolis/MT
Tel : (66) 3410-4020 - Email : mestrado.ppgeo.cur@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Política Pública de Educação Integral: uma abordagem sobre as escolas Plenas Pindorama e André Antônio Maggi em Rondonópolis - MT"

AUTOR : Mestranda Samira de Oliveira Mendes

Dissertação defendida e aprovada em 04/07/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) RONEI COELHO DE LIMA
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Antonia Marília Medeiros Nardes
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Maria das Graças de Lima
Instituição : Universidade Estadual de Maringá

Examinador Suplente Doutor(a) José Roberto Tarifa
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Suplente Doutor(a) Carlos Alberto Franco da Silva
Instituição : UFF

RONDONÓPOLIS, 15/07/2019.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M538p Mendes, Samira de Oliveira.
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA
ABORDAGEM SOBRE AS ESCOLAS PLENAS PINDORAMA E
ANDRÉ ANTONIO MAGGI EM RONDONÓPOLIS-MT / Samira de
Oliveira Mendes. -- 2019
xv, 95 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Ronei Coelho de Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. escolas plenas. 2. educação integral. 3. poder público. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Se eu fosse me arrepender de alguma coisa, seria de não ter agradecido constantemente às pessoas que são tão importantes na minha vida. Na verdade, dizer um simples e sincero “obrigado” a aqueles que, apenas por existirem no meu cotidiano, conseguem tornar a minha vida melhor é algo que eu gostaria de fazer com uma frequência maior, afinal, é muito fácil. Se não fosse por aqueles que me incentivaram a persistir, este trabalho não teria sido concluído da mesma maneira ou, quem sabe, nem teria sido concluído.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me sustentar com fé durante esta etapa da minha vida;

Ao meu pais, Pedro e Divina, e meu irmão Samuel, que estiveram sempre prontos para me apoiar, pelas orações, atenção e paciência nos diversos momentos em que o meu tempo era direcionado apenas aos estudos;

Á minha irmã, Simone, e meu cunhado, Rodrigo, pelas tantas palavras de incentivo, ajuda e apoio que fizeram toda diferença;

Ao Thiago, meu marido, pela ajuda, apoio, compreensão e companheirismo nos dias, noites e finais de semana que passei estudando;

Ao professor Dr Nestor Alexandre Pehouskei (*in memoriam*) que foi o grande incentivador deste projeto que até então era inovador no programa, um ser humano incrível que levarei seu exemplo para sempre no coração;

Ao professor Dr. Jorge Luiz Gomes Monteiro pela orientação neste trabalho, pelo incentivo, por sua paciência, atenção, disposição e apoio num momento fatídico em que quase desisti deste sonho, mas sua parceria foi apoio crucial que me manteve nesta fase;

Ao professor Dr. Ronei Coelho de Lima pela orientação e também competência em assumir uma orientação nos últimos momentos, foi um orientador compreensivo e cuidadoso todo o tempo;

Aos professores Jose Roberto Tarifa e Maria das Graças de Lima pela disposição e colaboração na banca de defesa da pesquisa.

Á todos os meus amigos que durante o curso fizeram companhia;

A Universidade Federal de Mato Grosso, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, aos meus professores;

A minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Pedro e Divina, pelo esforço dedicado na minha educação, onde por muitas vezes abriram mão de si mesmos por mim e sempre me ensinaram a buscar os meus objetivos pelo caminho da dedicação no trabalho e nos estudos.

Dedico este trabalho.

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”

Aristóteles

RESUMO

A educação pode ser entendida de maneira simples como o meio encontrado pela sociedade para transferir de geração em geração seus costumes, hábitos, comportamentos, conhecimento e valores. Com o passar dos anos, modalidades de ensino vem surgindo e evoluindo no cenário nacional para atender as necessidades sociais especialmente dos estudantes jovens e adolescentes. Uma modalidade que tem recebido atenção em diversos estados brasileiros é a educação em tempo integral, em que temos escolas públicas constituídas como espaços que expressam fortemente a ação do poder no sentido simbólico, um pelo domínio do Estado e outro pela vinculação afetiva da comunidade escolar. A presente dissertação discute a política pública de educação integral, abordando desde a sua origem, enquanto ideia, até a sua implantação. Tomou-se como objeto de estudo as escolas plenas Pindorama e André Antônio Maggi na cidade de Rondonópolis-MT. Para tanto, realizou-se levantamentos bibliográficos e documental, posteriormente o levantamento de dados que ocorreu por meio de entrevista semiestruturada aplicada aos alunos das escolas supracitadas e as análises das informações obtidas em consonância com os aportes teóricos voltados ao tema em tela. Com o estudo foi possível entender que o poder público objetivou por meio do Projeto Escolas Plenas tanto atender a demanda educacional que vinha defasada, como amenizar o problema social enfrentado por diversos jovens e adolescentes carentes e também atender a demanda da sociedade por jovens críticos e aptos para o viver coletivo. Para isto a carga horária de permanência na escola aumentou para nove horas e neste período o aluno recebe alimentação balanceada e estudam, além das disciplinas da Base Nacional Comum, disciplinas que fortalecem o sentido do aluno enquanto protagonista de sua própria história e capaz de traçar metas para o seu projeto de vida. Com as entrevistas pode-se concluir que há uma diferenciação pequena no perfil socioeconômico entre as duas unidades escolares, os alunos possuem fácil acesso as duas escolares em sua maioria. Porém os dados indicam uma tendência à medida que os alunos demonstraram menos satisfação com a proposta escolar, maiores eram os indicativos que não havia intensidade de envolvimento da comunidade conhecer a política pública de educação integral, seus limites e suas possibilidades. Concluiu-se então que a proposta foi planejada de maneira a atender a demanda da sociedade do século XXI, porém ainda há pouco investimento financeiro por parte do poder público, pouca divulgação da proposta escolar e consequentemente, pouco envolvimento das famílias.

Palavras chave: escolas plenas, educação integral, poder público.

ABSTRACT

Synthetically, education can be understood as a direction found by society to transfer, generation by generation, their customs, habits, behaviors, knowledge and values. Over the years, modalities of teaching have been emerging and evolving in the national scenario to meet the social needs, mainly of young and adolescent students. In this sense, full-time education is one of the modalities that has received attention in several Brazilian states. Public schools have been constituted as environments that efficiently express the action of power in the symbolic way. On the one hand by the State domain and in the other hand by the affective bonding of the school community. This dissertation aims to present reflections about public policy of full-time education, approaching from its origin, as an idea, until its implantation. As object of study, it was chosen two full-time education schools inserted in the city of Rondonópolis-MT, Escola Estadual Pindorama and Escola Estadual André Antônio Maggi. As methodology, we performed bibliographical and documentary surveys, later the data collection that occurred through a semi-structured interview applied to the students of the above-mentioned schools and the analysis of the information obtained in consonance with the theoretical contributions focused on the main topic. Through the study, it was possible to understand that the public authority objected through the full-time education both to attend to the educational demand that was lagging behind, as well as to alleviate the social problem faced by several needy youngsters and adolescents and also to meet the demand of society by young and critical for collective living. In order to do this, the number of hours spent in school increased to nine hours and in this period the student receives a balanced diet and, in addition to the disciplines of the Common National Base, study disciplines that strengthen the student's sense of being a protagonist of his own history and able to draw goals for your life project. Through the interviews, it was possible to conclude that there is a small differentiation in the socioeconomic profile between the two school units, the students have easy access to the two schoolchildren in their majority. However, the data indicate a tendency as the students showed less satisfaction with the school proposal, the greater the indicatives that there was not intensity of community involvement to know the public policy of integral education, its limits and its possibilities. It was concluded that the proposal was planned in order to meet the demand of XXI century society, but there is still little financial investment by the public power, little disclosure of the school proposal and, consequently, little familiar involvements.

Keywords: full school, integral education, public power.

LISTA DE FIGURAS

Figura1. Exemplo de cardápio para almoço	31
Figura2. Exemplo de cardápio para lanche	31
Figura3. Imagem de satélite da vista superior da Escola Estadual André Antônio Maggi	56
Figura4. Imagem da fachada da Escola Estadual André Antônio Maggi	56
Figura5. Imagem de satélite da vista superior da Escola Estadual Pindorama	57
Figura6. Imagem da fachada da Escola Estadual Pindorama	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1. Renda familiar dos alunos das escolas estaduais Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	65
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa1. Evolução nas implantações das escolas de tempo integral no estado de Mato Grosso	53
Mapa 2. Escolas plenas de Rondonópolis-MT	55
Mapa 3. Área de abrangência da Escola Estadual André Antônio Maggi	59
Mapa 4. Área de abrangência da Escola Estadual Pindorama	60
Mapa 5. Renda por bairro atendido pela Escola Estadual André Antônio Maggi	62

LISTA DE QUADROS

Quadro1. Escolas estaduais que receberam o Projeto Escolas Plenas em 2017	69
Quadro2. Escolas estaduais que receberam o Projeto Escolas Plenas em 2018	79
Quadro3. Evolução da implantação das escolas integrais em Mato Grosso	52
Quadro4. Principais bairros atendidos pelas Escolas Estaduais Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	58
Quadro5. Sexo dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 ..	64
Quadro6. Tipo de ocupação da mãe dos alunos da EE Pindorama e EE André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	66
Quadro7. Ocupação da mãe dos alunos da EE Pindorama e EE André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	67
Quadro8. Ocupação do pai dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	67
Quadro9. Escolaridade da mãe dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	68
Quadro10. Escolaridade do pai dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	69
Quadro11. Ocupação do pai dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	70
Quadro12. Quadro12. Principal meio de transporte dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 no trajeto casa/escola	71
Quadro13. Dificuldade de acesso dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	72
Quadro14. Tempo gasto no trajeto casa/escola pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi do ano letivo de 2018	72

Quadro15. Origem escolar dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	73
Quadro16. Porque os alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 escolheram estudar nessas escolas	74
Quadro17. Satisfação dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 em estudar em tempo integral	76
Quadro18. Identificação com o espaço da escola pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	76
Quadro19. Comparativo entre o ensino regular e integral na visão dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	78
Quadro20. Comparativo entre a relação professor/aluno ensino regular e ensino integral na visão dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	78
Quadro21. Comparativo entre a relação aluno/aluno ensino regular e ensino integral na visão dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	79
Quadro22. Sugestão de melhorias feitas pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	80
Quadro23. Sugestão de projetos para serem trabalhados com os alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018	82

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE MAPAS	x
LISTA DE QUADROS.....	xi
INTRODUÇÃO	14
MATERIAIS E MÉTODOS	16
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTERFACES E PERSPECTIVAS, TEMPOS E HISTÓRIA	19
1.1 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MATO GROSSO	25
1.1.1 Alimentação escolar	29
1.1.2 Matriz curricular	32
CAPÍTULO II – OS TERRITÓRIOS E AS RELAÇÕES DE PODER	38
2.1 A CONCEPÇÃO DO TERRITÓRIO ESCOLAR	39
2.2 CONCEITO E ABORDAGENS DA GEOGRAFIA CIDADÃ	43
2.3 UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA EXISTENCIAL AOS OLHOS DE MILTON SANTOS	46
CAPÍTULO III – AS ESCOLAS PLENAS PINDORAMA E ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI EM RONDONÓPOLIS/MT: RESULTADOS	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	90
APÊNDICES	91

INTRODUÇÃO

A educação pode ser vista de maneira simples como o meio encontrado pela sociedade para transferir de geração em geração seus costumes, hábitos, comportamentos, conhecimento e valores. Com o passar dos anos, modalidades de ensino vem surgindo e evoluindo no cenário nacional para atender as necessidades sociais especialmente dos estudantes jovens e adolescentes.

Uma modalidade que tem recebido atenção em diversos estados brasileiros é a educação em tempo integral, a qual tem no seu desenvolvimento, as dimensões dos tempos, práticas, conteúdos e territórios das ações educativas, na escola e em outros lugares de aprendizagem, além das articulações intersetoriais entre políticas públicas, a participação contínua e ativa da comunidade (UNICEF, 2009).

A educação e território são dimensões que se interagem e se completam, segundo Costa e Lessa (2012), ao ponto de a educação não existir fora do território. Dessa forma é de essencial relevância compreender território e sua estreita relação com a educação.

O território é uma categoria de análise da Ciência Geográfica, que está sempre associado à ideia de poder, exercido por uma pessoa ou grupo de pessoas sobre um determinado espaço. Segundo Haesbaert (2004) pode-se identificar nos territórios o exercício do poder com dupla conotação, sendo uma no sentido de dominação que, principalmente, ocorre por parte do poder público, e, no sentido de apropriação, geralmente por parte da população, resultante da identidade social dos indivíduos com aquele espaço.

Escolas públicas são espaços que expressam fortemente a ação do poder no sentido simbólico dessas duas maneiras, um pelo domínio do Estado e outro pela vinculação afetiva da comunidade escolar. As escolas plenas constituem um lugar com muitos fatores susceptíveis a fortalecer esse sentimento de apropriação por parte da comunidade que ali convive, por isso, deve-se considerar o conceito de território escolar.

O território escolar é um lugar além dos muros físicos da instituição, um espaço onde se expressa a vida da comunidade que frequenta este espaço, sendo um ambiente propício para a identificação das necessidades e anseios sociais frente ao poder público e, assim, torna-se possível encontrar formas para transformar o território da escola em espaço de conscientização democrática e cidadã (LIMA et. al., 2012).

Nessa perspectiva, considera-se relevante a análise do território escolar para compreensão das relações e interações que ocorrem neste espaço, dando a devida atenção à corresponsabilidade que a ação de cada agente/segmento que ali atua possui. Assim, buscou-se conhecer os territórios escolares da modalidade de educação em tempo integral nas escolas estaduais Pindorama e André Antônio Maggi na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso.

O principal objetivo deste trabalho é compreender o território escolar sob a ótica dos alunos das escolas públicas de educação integral Pindorama e André Antonio Maggi da cidade de Rondonópolis-MT. Para tanto, foi necessário mapear a área de abrangência das referidas escolas estaduais, caracterizar os territórios escolares da área de estudo e investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral.

Para o desenvolvimento dos objetivos supracitados, fez – se uso de ferramentas de geoprocessamento, realizou-se levantamentos bibliográficos e entrevistas semiestruturadas, nas quais os questionários forneceram informações a respeito do perfil socioeconômico, da percepção dos envolvidos no fenômeno e da acessibilidade dos mesmos às escolas.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados em cada etapa desta pesquisa. No segundo capítulo é feito um histórico a respeito primeiramente da ideia de educação integral, posteriormente de como essa ideia foi implementada no Brasil e depois no Mato Grosso, chegando em Rondonópolis. No terceiro capítulo são discutidos conceitos e contextualizações a respeito de território, da geografia cidadã e os aspectos relacionados a construção do território escolar a partir das relações estabelecidas no ambiente escolar. No quarto capítulo são discutidos os resultados. Na conclusão, por fim, discute-se as considerações finais, bem como são apresentadas contribuições a partir dos resultados para a sociedade e também outras pesquisas.

CAPÍTULO I - MATERIAIS E METODOS

Inicialmente foi realizado um delineamento bibliográfico, desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Logo em seguida, iniciou-se também a pesquisa documental, a qual assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, ambas se diferem apenas pela natureza de suas fontes.

Por conseguinte, deu início ao delineamento experimental, que consistiu em determinar o objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.

Desta forma foi possível iniciar a fase de levantamento de campo, que se procedeu à solicitação das informações ao grupo significativo de indivíduos acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Piovesan e Temporini (1995) indicam que para as pesquisas sobre a realização de ações públicas que dependem do comportamento das pessoas a que se destinam, torna-se fundamental conhecer previamente as maneiras de agir, sentir e pensar da comunidade-alvo dessas ações e o contexto onde se insere essa comunidade.

Assim, com base nos objetivos, optou-se por realizar uma pesquisa tipo exploratória e de natureza quali-quantitativa. Este tipo de pesquisa, segundo GIL (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e analisar o exemplo de pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, o que estimula a compreensão do fato. Para Gil (1999), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais.

Desta forma, o questionário para ser aplicado junto aos alunos (ver Apendice A) ficou composto por três partes, a seguir discriminados:

- a) Perfil Socioeconômico: constituído por perguntas que investigaram características como: sexo, renda familiar, nível de escolaridade, ocupação, etc.
- b) Acessibilidade: constituído por questões que pudessem identificar o bairro onde residem, exemplos de dificuldades de acesso ao território escolar, etc.
- c) Desafios da escola em tempo integral: nesta parte foram investigados detalhes a respeito do envolvimento, da percepção e do conhecimento dos entrevistados quanto a escola em tempo integral bem como sua política pública.

As entrevistas foram realizadas nas próprias unidades escolares nos horários de aula. Se tratando da entrevista com os alunos, obteve-se na secretaria escolar a lista nominal de todos os alunos de todas as turmas do ano letivo de 2018. Através destas listas foram realizados sorteios dos indivíduos que participariam e em média foram sorteados três nomes a mais considerados como “reserva” para suprir casos em que alguém se recusasse a participar ou mesmo não estivesse presente. Os alunos sorteados para participar eram chamados nominalmente para fora da sala de aula com intuito de incomodar o mínimo possível a aula que estava sendo ministrada no momento.

Para determinar a amostra da pesquisa foi utilizado o número total de alunos matriculados no mês de março de 2018 de cada unidade escolar. Com a amostragem é possível fazer generalizações sobre um universo de pesquisa sem ser necessário entrevistar absolutamente todos os indivíduos de cada segmento. Esta técnica tornou-se interessante para o desenvolvimento deste estudo porque notou-se que era recorrente que alguns alunos faltassem as aulas, além de que o número de alunos matriculados variava consideravelmente num dado intervalo de tempo.

O número total de alunos matriculados na escola foi considerado como o universo da pesquisa do segmento “alunos” e optou-se por trabalhar com amostragem estratificada proporcional. Por meio de Calculadora de Cálculo Amostral online (Santos, 2018) foi possível obter qual seria a amostra mínima necessária para um intervalo de confiança de 5% e nível de confiança de 95%.

Equação 1 – Cálculo de erro amostral

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n - amostra calculada;

N - população;

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança;

p - verdadeira probabilidade do evento;

e - erro amostral

Através do cálculo utilizando a equação 1 foi possível determinar o número mínimo de alunos que deveriam ser entrevistados em cada unidade escolar e estes resultados podem ser visualizados no Anexo 2.

Para a espacialização das unidades escolares foi utilizado o Sistema de Informação Geográfica (SIG), com base no software Arcgis 10.1, que possibilitou o mapeamento digital e interpretação da correlação espacial. O mapeamento foi fundamental para entendermos as relações espaciais (origem dos alunos, distância entre as residências e a unidade escolar, as condições de vínculo por proximidade ou por fluxos, o que denota a importância da localização estratégica de unidades de ensino em relação ao possível público que a mesma pode vir a atender.

Posteriormente são sugeridas algumas futuras ações de planejamento e monitoramento do território escolar para viabilizar melhores condições de educação e desenvolvimento crítico e cidadão para as comunidades escolares das escolas de tempo integral em Rondonópolis/MT.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTERFACES E PERSPECTIVAS, TEMPOS E HISTÓRIA.

Pensar no espaço da escola como um espaço em tempo integral não é uma novidade de nossa contemporaneidade, mas, foi uma ideia forjada a partir de transformações políticas, sociais e econômicas das sociedades contemporâneas. Em vários países e de diversas formas a escola integral foi instituída, concebida, vigorada, através de políticas públicas e a interação desta com políticas econômicas de alguns países.

Neste sentido, Wallerstein (2002) descreve que

[...] ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências sempre diferentes) têm estado constantemente em luta entre si (Wallerstein, 2002, p. 81)

Estas disputas e conflitos entre tais ideologias políticas também atingiram a educação e, na busca de uma formação que garantisse o desenvolvimento humano dentro das concepções e do mundo que se formava, foram sendo engendrados vários métodos, formas e tempos de educar o cidadão desta nova era.

Postulando a ideia de uma educação ampliada Jaeger (2001), em seus escritos sobre a educação dos gregos na antiguidade, pode-se perceber a construção de uma educação estendida para a idealização de um homem para a época:

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais(...) Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a

educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (Jaeger, 2001, p. 342-343)

Uma educação assim que pudesse cumprir a totalidade das experiências humanas, em suas mais diversas áreas, desde os conhecimentos humanos daquela sociedade sobre o que existia até os valores que se institucionalizava na ética.

Para esta ideia, Jaeger (2001, p. 351), define que a “esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia”.

Podemos então analisar que a ideia de Paidéia para os gregos, segundo Jaeger, se institui em uma educação integral, que englobaria as vivências, as experiências e os conhecimentos formalizados por aquela sociedade em detrimento as condições sociais de cada indivíduo.

A partir do momento que as instituições públicas começaram a se preocupar com a expansão da educação para todos é que iremos ver surgir ideais possíveis também de uma educação integral.

Desta maneira foi em meados do século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da educação que surgiram propostas de uma educação integral. Assim como descreve Boto (1996):

[...] evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha uma educação comum, radicada na formação integral, e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185)

Assim, a educação integral, ela não só se especifica pelo tempo, duração desta formação, mas por uma formação integral do ser humano dentro deste espaço de tempo.

Entender esta formação em um aspecto de construção integral das capacidades humanas foi tornando-se a partir do século XVIII constantes nas propostas surgidas até então, como identifica Coelho (2009) sobre alguns idealizadores desta proposta de educação:

[...] Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram. (Coelho, 2009, p. 86)

A busca pelo fortalecimento de uma educação integral, deste modo, cercara-se de ideologias, as quais, desenvolvidas através das experiências políticas históricas vivenciadas após a Revolução Francesa.

Esta educação, então, estava voltada para o desenvolvimento intelectual da massa (população) e apesar de ter suas bases em ideologias políticas que muitas vezes divergiam uma das outras, se constituíram em propostas de diferentes sujeitos que buscavam nelas uma educação que realmente fosse para todos.

No Brasil, a partir do início do século XX, vários pensadores começaram a idealizar uma educação integral para o nosso país. Coelho (2009) descreve este momento histórico:

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. Mais especificamente, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. (Coelho, 2009, p. 88)

O início e meados do século XX tornam-se assim, época em que vários pensadores e instituições manifestaram ideais de implantação de uma educação integral, mesmo que com características políticas e de formação integral diferentes umas das outras.

Para Coelho (2009) os anos de 30 a 60 do século XX, em relação a educação integral, vê-se novas investidas na educação integral:

Quando caminhamos um pouco mais pela linha do tempo e nos detemos nos anos 30 a 60 daquele mesmo século, no Brasil, encontramos ainda outras investidas significativas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. Assim, nesse período de 30 anos, aproximadamente, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral; já Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma " educação integral ". Perguntamo-nos então: estaria esse grande educador brasileiro defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas anteriormente apontadas? Retornando a Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova , de 1932, não podemos nos esquecer de sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade. (Coelho, 2009, p. 88 – 89)

A ideia de Educação Integral, manifestada no Brasil de meados do século XX, traz consigo assim uma busca de melhora da educação e expansão da educação pública a todos, o que já eram premissas da constituição vigente à época.

A luta por um ensino público de qualidade em nosso país se construía por barreiras sociais e históricas, difíceis pela extensão de nosso território, mas também pelas fragilidades sofridas pelos povos constituintes da formação do nosso país.

Nestas primeiras décadas, as ideias de Anísio Teixeira para formação integral do indivíduo se substancializou, um tanto porque se mantinha dentro da estrutura da institucionalização de uma escola pública para tal.

Para ele,

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (Teixeira, 1959, p. 79)

Para Teixeira então, a construção de uma educação integral terias suas bases na educação fundamental e em aspirações do desenvolvimento industrial que o Brasil passava à época. Suas ideias, desta maneira, estavam alicerçadas ao liberalismo e foi implantada no

Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1953, na Bahia. Para Coelho (2009), pensar na educação integral é pensar em seus idealizadores e suas acepções políticas e refletir:

(...) ao refletirmos sobre educação integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou discontinuidades que se pretende construir. Este pressuposto é o que constitui – ou deveria constituir – as políticas públicas no campo educacional, uma vez que elas consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para práticas que as efetivem. (Coelho, 2009, p.90)

Além da experiência de Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, os CIEP's implantados por Darcy Ribeiro, Coelho (2009) também é referência de educação integral efetiva durante o século XX no nosso país:

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura. (Coelho, 2009, p.90)

Vê-se que a educação em tempo integral foi uma modalidade de ensino defendida por educadores e escritores conhecidos, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Miguel Arroio entre outros, que mesmo com pontos de vista diferenciados, contribuíram e contribuem com estudos e pesquisas de políticas para implantação de Educação Integral em Tempo Integral voltadas para a formação do indivíduo na sua totalidade.

Assim, no Brasil, a educação integral se constituiu de não só ideais políticos, mas a partir das últimas décadas foi se concretizando acerca de políticas públicas. Fortalecendo, desta maneira, a criação e formulação de escolas integrais pelo país.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (vigência: 2014-2024), por meio da Lei Nº 13.005/2014, pode ser considerado como a principal Política Pública da atualidade a viabilizar a expansão dessa modalidade de ensino pelo país. Nele encontra-se um plano com 20 metas a serem atingidas dentro de seu tempo de vigência com vistas, segundo ele, a garantir uma educação de qualidade.

Segundo o MEC, o Plano Nacional de Educação faz um balanço das demandas, orienta a gestão e prevê um aumento do investimento público na educação e foi elaborado com longos debates, apontamentos estratégicos e deliberações feitas na Conferência Nacional da Educação (CONAE) do ano de 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional.

A etapa final da CONAE aconteceu em Brasília com a presença do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o ministro da educação Fernando Haddad e de cerca de 3 mil delegados eleitos em todos os Estados da federação.

Dentre as metas definidas no PNE (2014, p. 97), destaca-se a meta de número 6, a seguir: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Para o alcance de diversas metas, dentre a supracitada, o MEC aponta a necessidade de que os estados e municípios planejem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral, e, considerem a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.

O PNE destaca em seu Art. 8º que os estados, distrito federal e municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou então adequar os planos vigentes em concordância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE com prazo máximo de um ano contado a partir de sua publicação.

E ainda em seu Art. 10. Ressalta que o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, Estados, Distrito Federal e municípios devem ser formulados de maneira que assegure a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias contidas nele, com intuito de viabilizar a sua plena execução.

1.1 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MATO GROSSO

Em Mato Grosso no ano de 2016 iniciaram-se as implantações das Escolas de Tempo Integral em unidades educacionais da Rede Pública Estadual, em cumprimento às Leis nº 10.111 de 06 de junho de 2014 e nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008 na gestão governamental de Pedro Taques (2015-2018), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Tal implantação decorreu em atendimento a meta nº 16 do Plano Estadual de Educação (PEE, 2014) e com o auxílio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, mais conhecido pela sigla ICE.

O referido instituto se caracteriza como uma entidade sem fins lucrativos, sendo financiando por parceiros privados como: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, Fiat, Jeep, Trevo Tecnologia Social e EMS. Ele atende 16 unidades federativas que ofertam essa modalidade de ensino: Acre, Amapá, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

O ICE foi Criado em 2003 em Pernambuco com o intuito, até então, de restaurar o “Ginásio Pernambucano”, a segunda escola pública mais antiga em utilização no Brasil. Sobre seu surgimento, o site oficial do ICE conclui informando em seu portal que,

[...] naquele momento, o corpo estava cuidado. Fazia-se necessário, então, cuidar da alma da escola [...] A recuperação do antigo prédio partiu de uma visão de escola pública de qualidade, no entanto, revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma co-participação financeira junto ao Governo do Estado. [...] vislumbrava uma causa muito maior, desenvolver uma nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude. Em 2004 o Ginásio Pernambucano abria suas portas para a primeira turma, que passaria a vivenciar uma educação integral em tempo integral” (ICE, s.d.)

A meta de nº 16 do PEE (2018, p. 03) traça como objetivo: “aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017” e apresenta consigo 07 estratégias para que o mesmo seja alcançado:

Estratégias:

1. Assegurar estrutura física adequada, materiais pedagógicos, recursos financeiros e profissionais da educação necessários para o atendimento da carga horária ampliada.
2. Garantir atividades de apoio às tarefas escolares de todas as escolas que implantarem carga horária de 07 horas, com previsão de espaço físico, recursos financeiros e profissionais da educação em número suficiente.
3. Fomentar a articulação das escolas com os diferentes espaços educativos culturais e esportivos e equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
4. Criar um sistema para acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos na implementação do currículo com carga horária ampliada.
5. Criar Centros de Educação Infantil para atendimento conjunto de crianças de 0 a 05 anos, em tempo integral, conforme padrões mínimos exigidos pela Legislação.
6. Atender aos estudantes do campo, de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de carga horária ampliada, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
7. Garantir, no mínimo, 03 (três) refeições diárias em todas as escolas que implantarem carga horária de 07 horas. (Mato Grosso, 2014, p. 39).

As primeiras implantações foram realizadas no ano de 2016, em seis unidades educacionais: Escola Estadual José de Mesquita (Cuiabá), Escola Estadual Antônio Epaminondas (Cuiabá), Escola Estadual Pindorama (Rondonópolis), Escola Estadual André Antônio Maggi (Rondonópolis), Escola Estadual Daury Riva (Juara) e Escola Estadual Alfredo de Araújo Granja (Arenópolis).

No início do ano de 2017, mais 11 escolas da rede pública estadual receberam a implantação desta modalidade de ensino, as quais são demonstradas no Quadro 1.

Quadro 1. Escolas estaduais que receberam o Projeto Escolas Plenas no ano de 2017.

ANO	ESCOLA	CIDADE
2017	Escola Estadual Rafael Rueda	Cuiabá
2017	Escola Estadual Cleinia Rosalina	Cuiabá
2017	Escola Estadual Padre João Panarotto	Cuiabá
2017	Escola Estadual Nilo Póvoas	Cuiabá
2017	Escola Estadual Honório Rodrigues de Amorim	Varzea Grande
2017	Escola Estadual João Sato	Araputanga
2017	Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes	Rondonópolis
2017	Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim	Rondonópolis
2017	Escola Estadual Nossa Senhora da Guia	Barra do Garças
2017	Escola Estadual Mário Spinelli	Sorriso
2017	Escola Estadual Governador José Fragelli	Cuiabá

Fonte: Organizado pela autora com base em dados da SEDUC-MT (2018)

Apenas em 24 de outubro de 2017 foi sancionada a Lei nº 10.622 que instituiu o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e deu providências.

Segundo o que é relatado na mensagem nº 72 de 05 de setembro de 2017, do Governo Estadual ao Governo Federal, a SEDUC executou ações voltadas a educação em tempo integral antes da sanção de lei por entender que reverter o quadro de falhas na aprendizagem era imprescindível e urgente. Contudo a efetivação das escolas de tempo integral só foi viabilizada com a publicação da medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e sua consequente transformação na Lei Federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que oportunizou o repasse financeiro pelo Governo Federal para o Estado de Mato Grosso.

Assim, o Projeto Escola Plena consiste no funcionamento em tempo integral de escolas estaduais de ensino médio e fundamental. Conforme informativo da SEDUC, este projeto foi pensado, além do cumprimento do PEE, com vistas a uma educação que discuta, construa e desconstrua se necessário, valores de cidadania e humanidade, além do acompanhamento pedagógico aprofundado, ou seja, um acompanhamento mais próximo por parte dos educadores, para reforço do conteúdo ofertado em sala de aula e aprendizado de vida social e cidadã. Desta forma o objetivo central das Escolas Plenas é a formação integral dos estudantes para a efetivação de seus projetos de vida.

No ano de 2018 o Projeto Escolas Plenas foi implantado em mais 23 unidades escolares, são elas demonstradas no Quadro 2.

Neste ano letivo o número de escolas funcionando em período integral subiu para 40, elas estão com previsão de continuidade para o ano de 2019 e estão distribuídas nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Araputanga, Barra do Garças, Sorriso, Alto Araguaia, Rondonópolis, Campo Novo do Parecis, Jaciara, Diamantino, Paranatinga, Poxoréu, São José do Rio Claro, São José dos Quatro Marcos, Alta Floresta, Chapada dos Guimarães, Colíder, Arenópolis, Confresa, Marcelândia, Matupá, Mirassol D'Oeste, Paranaíta, Peixoto de Azevedo, Rosário Oeste, Tangará da Serra e Juara como pode ser visualizada a espacialização no Mapa 1 na página 53 deste estudo.

Quadro2. Escolas estaduais que receberam o Projeto Escolas Plenas no ano de 2018.

ANO	ESCOLA	CIDADE
2018	Escola Estadual Carlos Huguene	Alta Floresta
2018	Escola Estadual Padre Arlindo Ignácio de Oliveira	Campo Novo do Parecis
2018	Escola Estadual Plácido de Castro	Diamantino
2018	Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho	Jaciara
2018	Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo	Paranatinga
2018	Escola Estadual Pe Cesar Albisetti	Poxoréu
2018	Escola Estadual São José do Rio Claro	São José do Rio Claro
2018	Escola Estadual Dep Bertoldo Freire	São José dos Quatro Marcos
2018	Escola Estadual Alfredo José da Silva	Barra do Bugres
2018	Escola Estadual Antonio Ometto	Matupá
2018	Escola Estadual CEL. Antonio Paes de Barros	Colider
2018	Escola Estadual CEL. Rafael de Siqueira	Chapada dos Guimaraes
2018	Escola Estadual Creusli De Souza Ramos	Confresa
2018	Escola Estadual Djalma Ferreira De Souza	Cuiabá
2018	Escola Estadual Filinto Muller	Arenápolis
2018	Escola Estadual Jayme Veríssimo Campos Jr	Alta Floresta
2018	Escola Estadual João Paulo I	Paranaíta
2018	Escola Estadual Padre José De Anchieta	Mirassol D'oeste
2018	Escola Estadual Manoel Gomes	Varzea Grande
2018	Escola Estadual Pedro Bianchini	Marcelândia
2018	Escola Estadual Profª Elisabeth Evangelista Pereira	Rosário Oeste
2018	Escola Estadual Ver. Ramon S. Marques	Tangará da Serra
2018	Escola Estadual Vinicius De Moraes	Peixoto de Azevedo

Fonte: Organizado pela autora com base em dados da SEDUC-MT (2018)

Quanto a escolha das unidades escolares que recebem a implantação do Projeto Escolas Plenas, a Portaria nº 371/2017/GS/SEDUC/MT dispõe sobre os procedimentos que regem a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Em seu Art. 4º trata do critério de escolha das mesmas:

Art. 4º As Escolas que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral atendem aos seguintes critérios de seleção: I - escolas preferencialmente de ensino médio propedêutico; II - escolas que possuam, preferencialmente, infraestrutura adequada, conforme Portaria do MEC nº 727; III - escolas que apresentem o mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; IV - escolas que tenham capacidade física para atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) estudantes, após 03 anos de sua adesão, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física; V - escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade socioeconômica.

Os critérios de escolha da unidade escolar que recebe o projeto escola plena foram definidos com vistas a atender aos objetivos principais a quem se destina, que são resumidamente: ofertar uma oportunidade educacional com a ampliação da jornada escolar e concomitante a isto a formação integral e integrada do estudante buscando o seu desenvolvimento, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los.

1.1.1 Alimentação escolar

Outro aspecto importante para considerar no estudo das escolas plenas é a alimentação escolar. Conforme pesquisa realizada por Frota et al (2009) no âmbito escolar com afimco em expor a relação entre a alimentação e a aprendizagem, nota-se que a alimentação está ligada a performance de assimilação de conteúdo escolar.

Esta pesquisa concluiu que os alunos identificados com déficit de aprendizagem, na verdade, podem estar passando por situação de desnutrição, onde, por desinformação da família, por vezes, de baixa renda, acabam optando por refeições menos nutricionais, sob grande influência da mídia, sendo em grande parte o único canal de Informação.

Conforme pesquisa realizada em 2013 pelo IBGE, haviam 65,3 milhões de domicílios particulares no Brasil, destes, 50,5 milhões (77,4%) estavam em situação de Segurança Alimentar. Nestes domicílios moravam 149,4 milhões de pessoas, o equivalente a 74,2% dos

moradores em domicílios particulares do País. Os 14,7 milhões de domicílios particulares restantes (22,6%) se encontravam em algum grau de Insegurança Alimentar, ou seja, tinham alguma preocupação com a possibilidade de ocorrer alguma restrição devido à falta de recursos para adquirir mais alimentos.

A desnutrição ou, mais corretamente, as deficiências nutricionais, porque são várias as modalidades de desnutrição, são doenças que decorrem do aporte alimentar insuficiente em energia e nutrientes ou ainda do inadequado aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos (MONTEIRO, 2003, p. 02).

Este aspecto da escola é tão importante para o aluno e seu aprendizado que foi incluído pelo governo como uma estratégia para se alcançar a meta nº 06 no PNE já mencionada neste capítulo.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino.

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. No ano de 2018 o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno foi definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino: Ensino fundamental e médio regular: R\$ 0,36 enquanto que para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00.

O valor repassado a escolas de ensino médio regular e ensino médio integral pode causar estranhamento no primeiro momento, mesmo levando-se em consideração que os alunos de escolas plenas fazem três vezes o número de refeições que os alunos de ensino médio regular consomem. Contudo ressalta-se que quando um estudante passa 09 horas do seu dia na escola, é ali que acontece o consumo de suas principais refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde.

A responsabilidade em atender essa demanda de alimentação com qualidade sobressai, em nosso estado, primeiramente sobre a SEDUC, que por sua vez organizou uma equipe para consultar, administrar e elaborar cardápios que atendessem às necessidades nutricionais de cada adolescente. Dois exemplos de cardápios (um para o almoço e outro para o lanche) que são

utilizados em escolas de tempo integral em Mato Grosso podem ser visualizados nas Figuras 1 e 2 a seguir destacadas.

Figura 1 – Exemplo de cardápio para almoço.

ESCOLAS PLENAS ENSINO MÉDIO 2018 (ALMOÇO) - MODO DE PREPARO																
Cardápio Nº 3812 INTEGRAL- ARROZ, POLENTA COM MOLHO DE CARNE MOÍDA, FEIJÃO E SALADA DE CHUCHU COM CENOURA COZIDA				Nutricionistas: Adda R. Rondon - CRN Nº 4885 / Débora M. Gramulha - CRN Nº 4840 / Flávia M. M. de Araújo - CRN Nº 3859 / Lízia S. Penido - CRN Nº 5859 / Luana L. L. Tenório - CRN Nº 8512 / Thais M. dos Reis - CRN Nº 6547 / Weyla C. F. Carmo - CRN Nº 6841/Suellen J. G. Fonseca - CRN Nº 7671/Dayane F. Coelho - CRN Nº 5748												
ALIMENTOS	PB (g)	PL (g)	FC/IC	KCAL	CHO (g)	PTN (g)	LPD (g)	Fibras (g)	Vit. A (mcg)	Vit. C (mcg)	Ca (mg)	Mg (mg)	Fe (mg)	Zn (mg)	Na (mg)	Custo
Arroz	140,00	326,20	2,33	417,54	91,66	8,16	0,65	5,22	0,00	0,00	13,05	6,52	0,33	1,63	3,26	R\$ 0,45
Alho	3,00	2,78	1,08	3,56	0,78	0,07	0,01	0,04	0,00	0,00	0,11	0,06	0,00	0,01	0,06	R\$ 0,08
Carne Bovina de 2ª moída	125,00	105,93	1,18	227,75	0,00	28,92	11,55	0,00	0,00	0,00	7,42	14,83	2,91	8,47	65,66	R\$ 1,72
Cebola	15,00	8,67	1,73	3,38	0,77	0,15	0,01	0,15	0,00	0,55	1,73	0,87	0,02	0,02	0,26	R\$ 0,05
Cebolinha	5,00	4,24	1,18	1,40	0,24	0,14	0,03	0,17	22,03	5,64	5,85	2,12	0,26	0,05	0,13	R\$ 0,06
Fubá de Milho	80,00	80,00	1,00	289,60	61,52	6,50	2,88	5,84	37,60	0,00	4,80	101,60	2,77	1,46	28,00	R\$ 0,30
Molho de Tomate	15,00	15,00	1,00	5,70	1,16	0,21	0,14	0,47	0,00	0,41	1,80	2,55	0,24	0,02	62,70	R\$ 0,10
Óleo de Soja	3,00	3,00	1,00	26,52	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	R\$ 0,01
Sal	8,00	7,27	1,10	2,40	0,41	0,24	0,04	0,14	0,00	2,27	13,02	50,76	0,23	0,09	0,15	R\$ 0,11
Sal	1,00	1,00	1,00	-	-	0,00	-	-	-	-	0,24	0,02	0,00	-	387,58	R\$ 0,00
Feijao	18,00	26,46	1,47	20,11	3,60	1,27	0,13	2,25	0,00	0,00	7,14	11,11	0,34	0,19	0,53	R\$ 0,12
Chuchu	110,00	74,83	1,47	0,65	0,16	0,01	0,00	0,03	0,00	0,19	0,27	0,24	0,00	0,00	0,07	R\$ 0,36
Cenoura	95,00	81,20	1,17	24,36	5,44	0,00	0,16	2,11	2284,06	0,00	21,11	11,37	0,08	0,16	6,50	R\$ 0,31
Azeite	3,00	3,00	1,00	26,52	0,00	0,02	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	R\$ 0,09
Orégano	2,00	2,00	1,00	6,12	1,29	0,00	0,21	0,30	0,00	1,33	31,52	5,40	0,88	0,09	0,29	R\$ 0,16
Vinagre	2,00	2,00	1,00	0,28	0,12	0,22	0,00	0,00	13,80	0,00	0,12	0,44	0,01	0,00	0,02	R\$ 0,00
TOTAL	1055,88	167,15	45,91	21,80	16,72	2357,49	10,39	108,18	207,89	8,09	12,19	555,22	R\$	3,92		

1. Para cada medida de fubá coloque 3 medidas de água.
2. Coloque em uma panela e misture bem antes de levar ao fogo
3. Coloque o sal e um pouco de óleo e leve para cozinhar mexendo sempre, aproximadamente 45 minutos.
4. Refogue a carne com os temperos. Após estar bem dourada, adicione o molho de tomate e um pouco de água.
5. Coloque a polenta em uma assadeira e, sobre a mesma, o molho de carne.
Para o Arroz:
1. Doure o alho. Junte o arroz e refogue-o. Acrescente água fervente.
2. Cozinhe-o até que os grãos estejam macios e a água tenha secado por completo.
Para o Feijão:
1. Faça a catação do feijão, lave-o e deixe de molho por 20 minutos, despreze a água do molho, coloque-o na pressão para cozinhar, depois de cozido tempere-o.
Para a salada:
Higienize o chuchu e a cenoura, retire as partes não comestíveis, corte e coloque para cozinhar em uma panela com água.

Fonte: SEDUC/MT, 2018, p. 1.

Figura2 – Exemplo de cardápio para lanche.

Cardápio Nº 3956 INTEGRAL- BOLO DE CHOCOLATE E SUCO DE POLPA DE FRUTA				Nutricionistas: Adda R. Rondon - CRN Nº 4885 / Débora M. Gramulha - CRN Nº 4840 / Flávia M. M. de Araújo - CRN Nº 3859 / Lízia S. Penido - CRN Nº 5859 / Luana L. L. Tenório - CRN Nº 8512 / Thais M. dos Reis - CRN Nº 6547 / Weyla C. F. Carmo - CRN Nº 6841/Suellen J. G. Fonseca - CRN Nº 7671/Dayane F. Coelho - CRN Nº 5748												
ALIMENTOS	PB (g)	PL (g)	FC/IC	Calorias Kcal	CHO (g)	PTN (g)	LIP (g)	Fibras (g)	VIT A (RE)	VIT C (mg)	Ca (mg)	Mg (mg)	Fe (mg)	Zn (mg)	NA (mg)	Custo
Achocolatado em Pó	15	15	1	60,15	13,68	0,63	0,33	0,59	0,21	-	6,60	11,55	0,81	0,15	9,75	R\$ 0,25
Açúcar	13	13	1	50,31	12,948	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,13	R\$ 0,04
Açúcar (suco)	5	5	1	19,35	4,98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,05	R\$ 0,01
Farinha de Trigo	60	60	1	216	45,06	5,88	0,84	1,38	0	0	10,8	18,6	0,6	0,48	0,60	R\$ 0,21
Fermento químico em Pó	5	5	1	4,50	2,20	0,03	-	-	-	-	-	0,45	-	-	52,60	R\$ 0,13
Leite Pasteurizado Tipo C	30	30	1	18,18	1,39	1,00	0,90	-	-	3,49	21,00	-	0,04	-	19,20	R\$ 0,09
Óleo de soja	5	5	1	44,2	-	-	5,00	-	-	-	-	-	-	-	0,00	R\$ 0,02
Ovo Tipo A	50	44,6	1,12	63,84	0,71	5,80	3,97	-	-	13,93	18,75	5,80	0,71	0,49	56,25	R\$ 0,46
Polpa de Fruta ¹	10	10	1	3,06	0,635	0,07	-	0,06	72,00	80,00	1,17	-	0,02	-	-	R\$ 0,17
TOTAL	479,59	81,60	13,41	11,04	2,03	72,21	97,41	58,32	36,40	2,19	1,12	139	R\$	1,38		

1. Misture todos os ingredientes secos;
2. Acrescente mexendo bem com uma colher, os ovos, o óleo e o leite;
3. Asse por aproximadamente 40 minutos.
*Servir acompanhado com suco concentrado de fruta.

Fonte: SEDUC/MT, 2018, p. 3.

A equipe de nutricionistas da SEDUC é composta por profissionais que são responsáveis desde o planejamento e elaboração dos cardápios e todas as demais atribuições inerentes a execução do PNAE.

Atualmente a equipe é composta de 10 (dez) profissionais, sendo 01 (uma) Responsável Técnica (RT), 07 (sete) no quadro técnico (QT) no Órgão Central para atender as Escolas Estaduais Regulares, Plenas e de Ensino Especial, e (02) duas nutricionistas (QT) que atuam nas Creches Estaduais.

As nutricionistas do Órgão Central elaboraram a Especificação Técnica dos Alimentos, além das Fichas Técnicas das preparações utilizadas nos cardápios atualizados para 2018 considerando as diferenças culturais e hábitos alimentares existentes no nosso Estado.

No período de agosto a dezembro de 2017, foram escolhidos 25 cardápios por cada escola e município, sendo estes 21 tipos de refeições e 4 tipos de lanches, encaminhados via email para as Assessorias Pedagógicas.

Os cardápios escolhidos foram inseridos pelas nutricionistas no planejamento de cardápio semestral do módulo Gestão de Planejamento e Orçamento (GPO), submódulo Alimentação Escolar, que em modo geral distribuirão os 25 cardápios selecionados, durante os 200 dias letivos. Os cardápios elaborados devem ser seguidos e qualquer adequação nos mesmos deverá ser comunicado a nutricionista responsável para que a mesma faça as alterações necessárias.

1.1.2 Matriz curricular

A matriz curricular ou grade curricular é o documento que descreve os componentes curriculares e as cargas horárias dos cursos em funcionamento na Unidade Escolar. As informações contidas no referido documento norteiam a atribuição da jornada de trabalho dos educadores, matrículas de alunos, organização escolar e demais funcionalidades. A matriz curricular de Ensino Médio das escolas plenas de Mato Grosso pode ser visualizada no Apêndice.

O currículo das Escolas Plenas é dividido em disciplinas da Base Nacional Comum e disciplinas da Parte diversificada, sendo a proposta defendida pela Secretaria de Educação que se deve promover a construção de conhecimentos aos estudantes de forma que estes tenham condições de atuar sobre o mundo que vivem.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum são distribuídos de forma mesclada com os componentes curriculares da Parte Diversificada na composição do horário de aulas, ou seja, as Escolas Plenas distribuem os componentes tanto do período matutino como vespertino, segundo o Projeto Político Pedagógico, com intuito de ampliar condições favoráveis de aprendizagens aos estudantes.

Ainda segundo o PPP, a parte diversificada da matriz curricular não deve gerar reprovações aos estudantes, mas sim auxiliá-los a ampliarem ou construírem novos/outros conhecimentos, e assim tornar-se competentes para desenvolverem ações protagonistas nos cenários sociais em que vivem, bem como efetivarem seus projetos de vida.

Segue abaixo os componentes da Parte Diversificada de uma Escola Plena de Ensino Médio no Mato Grosso, segundo recomendações da SEDUC:

- Projeto de Vida e Protagonismo:

A disciplina “Projeto de Vida” dos estudantes é a base de todas as ações da unidade escolar; sendo assim, todos os profissionais da Escola Plena devem agir em prol do desenvolvimento do projeto de vida.

O protagonismo é o início do despertar para o projeto de vida; desta forma a escola como um todo deve organizar espaços possibilitando aos estudantes vivenciar situações reais de tomadas de decisões permitindo-lhes o desenvolvimento da autonomia no processo de construção de sua identidade e em ações protagonistas que extrapolam os muros da escola.

Enquanto metodologias, deve-se buscar articular as ações de todos os profissionais da escola para incentivar, orientar e desenvolver o projeto de cada estudante. Desde a entrada na escola até a sua saída, em todos os momentos, os estudantes deverão pensar em seu projeto de vida. Eles devem aprender a conhecer a si mesmos, desenvolver ações coletivas e colaborativas, traçando um caminho para chegar ao mundo do trabalho ao qual almeja futuramente.

- Disciplinas Eletivas:

Deve-se potencializar a formação dos estudantes de forma interdisciplinar com ações atrativas, criativas e inovadoras. Para isso são desenvolvidas disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, a partir de uma seleção de temas propostos pelos professores e/ou pelos estudantes, ministradas semanalmente, em duas horas de aulas sequenciadas, que objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

A partir de sua oferta, objetiva-se que o estudante aprofunde conceitos ao longo do ensino médio, diversificando e ampliando seu repertório de conhecimentos e descobrindo o prazer de seguir em busca de mais conhecimentos ao longo da vida, sempre numa perspectiva ampla, considerando as diversas áreas da produção humana.

- Estudo Orientado:

O objetivo desta disciplina, segundo o PPP das escolas Plenas, é ensinar os estudantes a serem autodidatas para a construção dos seus projetos de vida. Na construção desta autonomia, o professor deve desempenhar o papel de orientar o estudante em assumir uma rotina diária de estudo. Percebe-se assim que trata-se de uma disciplina similar a disciplina de Estudo Dirigido, ao qual não faz parte das grades curriculares das escolas de educação básica na atualidade.

O Estudo Orientado é uma metodologia para ofertar um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos empreendidos pelos jovens. O estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar seus processos de estudo, visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal.

É importante ressaltar que a orientação da SEDUC é que o estudo orientado não deve ser confundido com “tempo para realizar as tarefas”, indicando que ele se trata na verdade de um momento para realizar quaisquer atividades relativas às necessidades exigidas pelos estudos, entre elas as próprias tarefas.

As atividades das aulas de Estudo Orientado são desenvolvidas e acompanhadas pelos professores regentes de cada turma, contudo a articulação com os demais professores é fundamental. Nos primeiros dias a SEDUC orienta que nas aulas os professores devem explicar

o que é o componente curricular, seu objetivo e como será conduzida. Na sequência trabalha-se com técnicas e métodos de estudos. Depois dessas primeiras aulas o professor orienta e auxilia os estudantes na construção do plano de estudos. Desta forma, pode-se afirmar que a articulação entre todos os professores é necessária para que os planos de estudos sejam direcionados para as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

O Estudo Orientado tem três horas/aulas para cada turma e devem ser distribuídas preferencialmente da seguinte forma: uma hora/aula antecedendo a Avaliação Semanal, sendo destinada para que os estudantes se organizem para a realização das provas; duas horas/aulas sequenciais para todas as turmas no mesmo horário e dia da semana para o desenvolvimento do plano de estudos.

- Práticas Experimentais e Iniciação Científica:

O objetivo é ampliar os conhecimentos dos estudantes nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática a partir da experimentação em laboratório de Ciências, Física e Química. Todas as turmas do Ensino Médio têm o referido componente curricular uma vez por semana com uma hora/aula para os professores de Matemática, Química, Física e Biologia proporcionarem, aos estudantes, vivências práticas, despertar o interesse e o pensar de forma científica.

A SEDUC orienta que não é momento para ministrar aulas teóricas, mas sim é momento de os estudantes praticarem uma Matemática, Física, Química e Biologia viva, atraente, pulsante, vibrante. Esse trabalho deve estar articulado ao previsto nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso e Base Nacional Comum Curricular para esses componentes curriculares de modo a executar experiências práticas, tornando assim o aprendizado mais atraente e significativo, pois neste momento, além de vivenciar a prática das disciplinas os estudantes devem aprofundar e ampliar sua visão sobre o mundo científico.

Somente os professores dos componentes curriculares de Matemática, Física, Química e Biologia podem ser atribuídos em aulas de “Prática Experimental” e todos os professores atribuídos na base nacional comum das áreas de Ciências da Natureza e Matemática deverão ter atribuição no componente Prática Experimental. Cada professor deve atribuir no mínimo

uma hora/aula em Práticas Experimentais, pois esses farão um rodízio entre as turmas para que os estudantes tenham práticas de cada um dos componentes curriculares.

- Avaliação Semanal:

A avaliação na Escola Plena é processual, contínua e reflexiva em todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Provas, seminários, trabalhos, dentre outros instrumentos avaliativos devem ser utilizados por todos os professores de todos os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada.

O componente Avaliação Semanal é considerado como uma metodologia que cria uma rotina semanal de estudos aos estudantes da Escola Plena. Nela os estudantes aprendem como realizar testes e exames que enfrentarão em suas trajetórias de vida. Também deve ser utilizada para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A cada semana as turmas devem realizar avaliações de alguns componentes da Base Nacional Comum Curricular, seguindo uma agenda organizada pela escola. Todas as turmas realizam a avaliação no mesmo horário, toda semana.

Cria-se então uma rotina. Os estudantes sabem que toda escola fará prova neste dia e horário. A equipe gestora juntamente com todos os professores deve organizar a agenda bimestral para aplicação das provas. Cada semana na Avaliação Semanal terá um quantitativo de componentes curriculares escolhidos. Esta agenda é amplamente divulgada para toda a escola.

Por meio de vivência na secretaria de uma escola plena, é possível notar que no início os alunos se atemorizam com a ideia de realizar prova semanalmente além das avaliações cotidianas, contudo logo se acostumam com a rotina de estudos e avaliação.

É um momento de construção de saberes de todas as áreas de conhecimento. Alguns estudantes não conseguem se sair bem em exames, pois não se sentem bem. Uns tem medo, outros ficam muito ansiosos, apreensivos, etc. A Avaliação Semanal tem um papel fundamental neste sentido, pois irá familiarizá-los com avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio e de fato os relatos dos alunos mostram quão positiva tem sido essas práticas para a vida cotidiana dos mesmos.

Em suma, a educação integral requer, quanto ao seu propósito, um esclarecimento e engajamento por parte do poder público e de toda comunidade escolar para que possa ser implementada de maneira concisa e de forma que atenda às necessidades ao qual foi criada. Neste âmbito, a Constituição Federal (1989) e a LDB 9394/1996 dispõem que o propósito da educação em si é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação integral vem com objetivo de possibilitar este pleno desenvolvimento da pessoa, por meio do alcance das dimensões cognitivas, afetiva, social, política, cultural, física, ética e estética, enfim, todas as dimensões que compõem o ser humano em sua esfera individual e na vida em sociedade.

Nesse sentido, entendemos que na sociedade atual a educação é chamada para cumprir um novo papel, que requer o distanciamento do saber enciclopédico e compartimentalizado que o passado recente estabeleceu (SEDUC, 2019, p. 06). Para alcance deste novo papel, a necessidade de mudanças na educação foi considerada urgente.

Pode-se afirmar como desafios ao projeto escola plena em sua implementação: a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar, a falta de escolas que atendam todos os pré-requisitos estabelecidos pelo MEC, a falta de investimentos por parte do poder público para viabilizar reformas, aquisição de materiais escolares para tornar as aulas mais atrativas aos alunos, a redução no número de servidores no quadro da escola e o pouco envolvimento da família dos alunos na vida escolar desses estudantes.

Portanto, a continuidade e sucesso do projeto está diretamente ligada ao compromisso do poder público em cumprir os acordos que são firmados em leis, ao engajamento dos servidores, que utilizam de muita criatividade e muitas vezes até investem o seu dinheiro para execução de atividades lúdicas aos alunos, e das famílias desses alunos que mantem o diálogo e a participação na vida escolar de seus filhos.

CAPÍTULO III - OS TERRITÓRIOS E AS RELAÇÕES DE PODER

Entende-se que o termo “território” está sempre associado à ideia de poder, podendo ser este exercido por uma pessoa ou grupo de pessoas sobre um determinado espaço em dois sentidos: simbólico e material. Escolas públicas são espaços que expressam fortemente a ação do poder no sentido simbólico dessas duas maneiras, uma pelo domínio do Estado e outra pela vinculação afetiva da comunidade escolar.

O conceito de território tem sido amplamente discutido por meio de diferentes abordagens, segundo a concepção de interpretação da realidade de cada autor. Dentre as contribuições sobre território, Saquet (2007) reconhece o conceito e as relações de poder na sociedade capitalista, além do entendimento do território como produto social.

Em concordância, Teixeira e Andrade (2010), defendem que são as relações de poder, por meio de diferentes atores, que se apropriando do espaço vão formar os territórios, imprimindo nestes, suas características relacionais de acordo com seus objetivos, que podem ter influência de ordem econômica, política, cultural e até mesmo do meio natural.

Para Santos (1978), a utilização do espaço cria o território; o qual entende que o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder de vários atores que territorializam suas ações com o passar do tempo.

Segundo Costa e Lessa (2012, p 2), Raffestin entende o território como sendo um espaço qualificado pelo poder, “um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço”.

Ainda conforme o que relata Costa e Lessa (2012), mesmo que o conceito de território tenha sido amplamente discutido, pouco destaque tem sido dado à noção de território com a função de oportunidades para o desenvolvimento escolar, principalmente de moradores de territórios vulneráveis.

Embora existam diferentes compreensões sobre o conceito, a ideia de território diz respeito a um espaço geográfico apropriado por uma pessoa ou organização ou por um grupo de pessoas ou de organizações. Assim, a concepção de território escolar está relacionada ao interesse coletivo pela educação, bem como a preservação do direito da criança e do adolescente de determinado espaço.

Nessa perspectiva, a presente contribuição busca articular as relações existentes entre o território escolar e a formação do indivíduo enquanto cidadão, considerando suas potencialidades e habilidades.

2.1 A CONCEPÇÃO DO TERRITÓRIO ESCOLAR

O termo território na perspectiva de território escolar pode ser compreendido como o produto da dinâmica social segundo seus sujeitos; apropriação no sentido simbólico, domínio no sentido político-econômico e espaço socialmente partilhado; construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas (SINGER, 2015).

De acordo com Costa e Lessa (2012), a educação escolar oferece espaço para a transformação e para a crítica. Dentre os componentes do processo educativo que garantem o desenvolvimento escolar dos alunos encontram-se: o currículo; conteúdos e metodologias; e a relação professor-aluno, aspectos que sofrem influência do mundo exterior à escola.

É necessário que os jovens tenham capacidade de assimilar o conteúdo trabalhado em sala de aula com o seu cotidiano, mediante a contextualização do professor, considerando as particularidades de cada aluno no desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A visibilidade do território no contexto escolar, segundo Canário (1996) *apud* Arguelles (2009), é fruto de três concepções: a “ingovernabilidade” dos sistemas escolares; a ampliação da complexidade social e do mundo do trabalho; e, a ideia que o processo educativo deve ser global, a partir de estratégias integradas de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 1997), na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

A organização curricular em áreas de conhecimento tem por objetivo facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. Em concordância, Oliveira et al (2016) afirma que a escola, no desempenho de sua função social

de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado e imediato. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção (BRASIL, 2016).

Cada vez mais a proposta da escola enquanto lugar atrativo de ensino e formação de habilidades centradas na formação humana está sendo desenvolvida, na qual o conteúdo trabalhado na sala de aula deve ser voltado às situações do cotidiano do aluno, de modo que ele possa compreender segundo a sua realidade.

O art.3, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), define os doze princípios do ensino:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Nessa ótica, a gestão democrática do ensino público deve estabelecer critérios que regem a escola, enquanto território, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola, segundo as diretrizes e bases da educação nacional: “a escola deve investir em projetos político-pedagógicos que contribuam com a ação cidadã consciente e responsável” (BEZERRA *et al*, 2010, p. 3).

É necessário que todos os segmentos da escola: pais, alunos e servidores, sejam sujeitos ativos e participativos no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que este deve ser discutido e aprovado pela comunidade escolar, pois norteará as ações que serão desenvolvidas, segundo a proposta de ensino.

Segundo Bravo (2007), o envolvimento da escola com a comunidade, por meio da integração e da participação, permite a expressão dos anseios dos atores, em que possam afirmar a si mesmos mediante objetivos e significados comuns, tornando as relações menos diretivas e progressivamente centradas naquele que aprende.

Na perspectiva de território escolar, a escola deve tornar-se um núcleo articulador das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. E deve desempenhar esse papel tanto porque tem em sua missão a tarefa educativa quanto por ser o equipamento público mais frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças, adolescentes e jovens no país (SINGER, 2015).

As ações escolares devem ser consolidadas de modo participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual, que requer uma política educacional capaz de contribuir na condução do país ao pleno desenvolvimento, em conformidade com os princípios democráticos em evolução (BEZERRA *et al*, 2010).

O território escolar propõe uma educação além dos muros da escola, através de projetos e vivências, na qual o conhecimento se faz em rede, relacionando as potencialidades e a busca dos significados pela curiosidade.

Nesse contexto, a educação integral considera no seu desenvolvimento, as dimensões dos tempos, práticas, conteúdos e territórios das ações educativas, na escola e em outros lugares de aprendizagem, além das articulações intersetoriais entre políticas públicas, a participação contínua e ativa da comunidade (UNICEF, 2009).

A proposta de educação integral, enquanto instrumento de formação social, envolve principalmente o foco no direito de cada indivíduo a ter acesso, a permanecer, a aprender e a concluir cada etapa da Educação Básica, ou seja, considera a realidade das pessoas, do lugar, da cultura e das relações sociais onde se desenvolvem as ações educativas.

Segundo Paro (1988), os projetos apresentam como justificativas para sua criação, a necessidade de resolver a questão social e educativa dos jovens, na qual a escola de período integral apresenta-se como solução alternativa para tirar o "menor" da rua e proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem.

A escola em tempo integral está fundamentada nos princípios da Escola da Escolha, considerando o protagonismo, na qual o jovem é considerado solução ao invés de problema; os quatro pilares da educação, através do desenvolvimento de habilidades e competências; a pedagogia da presença, como referência pedagógica; e a educação interdimensional, considerando as demais dimensões, além da cognitiva (MATO GROSSO, 2017).

Nesse sentido, a permanência dos jovens em período maior na escola, proporciona um período maior disponível para envolvimento das ações educativas, como o planejamento do seu projeto de vida e valores, traçando metas e estratégias para alcançar seus objetivos

2.2 CONCEITO E ABORDAGENS DA GEOGRAFIA CIDADÃ

A noção de cidadania transita em uma transversalidade profunda, o conceito de cidadão tem múltiplos sentidos dependendo do interlocutor e dos teóricos que abordam a temática. Dentro desse contexto interpretativo, cabe a Geografia a colocação de interagir com o conceito de cidadania. Nessa abordagem a principal referência é Milton Santos, com isso, o texto percorre uma análise crítica e conceitual dos ensinamentos transmitidos pelo geógrafo.

A simples noção de que o Estado promove o direito à cidadania para todos, sendo fruto do sistema democrático de direito que vivemos, não abarca a real complexidade da questão. A importância da geografia cidadã é entender como a funcionalidade da cidadania está realmente sendo praticada no cotidiano. O próprio ideal de cidadão merece destaque, pois, ele define e enquadra o indivíduo dentro de um contexto, que o retira ou o coloca dentro daquilo que é socialmente aceitável para tornar-se ou não cidadão.

Cabe ao geógrafo olhar a cidadania de forma mais empírica, pois, apenas com o estudo aprofundado e delimitado, pode-se chegar a resultados definidores do real estado de cidadania de um indivíduo, grupo ou sociedade. Esse ponto só pode ser alcançado dentro de um aprofundamento real, ou seja, é necessário um contato com a realidade estudada através de variados ângulos, na tentativa de embasamento completo do que foi encontrado.

O ideal de cidadania está intimamente ligado a conquista de direitos, só que é confundível a interpretação que coloque privilégios e direitos em patamares igualitários, ocasionando outro questionamento. Cidadania remete a conquista de direitos que são replicados

no ambiente social, privilégios não podem ser confundidos com progresso no âmbito da cidadania, pois, transita dentro de interesses particulares e seletivos, já os direitos, independe de individualismos, toda a sociedade se beneficia do processo, diferentemente da conquista de privilégios.

Outro aspecto importante, é que direitos e conquistas não podem ser ligados apenas ao caráter economicista do processo, vivemos em uma sociedade profundamente capitalista, com isso, a tendência é colocar direitos e legitimidade cidadã intimamente ligados ao ganho ou progresso econômico, esquecendo-se assim, de valores culturais e sociais. Com relação ao pensamento de cidadania, Milton Santos afirma.

Lembremos que a cidadania se dá segundo diversos níveis. Sobretudo neste país, todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e havendo os que não querem ser cidadãos, aqueles que buscam privilégios e não direitos. [...] a geografia do cidadão começa por recusar o economicismo triunfante, que faz do economista não um especialista da sociedade, mas um servo da técnica, um trabalhador em benefício da administração dos negócios aos quais as técnicas se aplicam, como se fossem absolutas, sem necessidade de relativizá-las. (SANTOS, 1996, p. 7 – 8)

A crítica ao sistema capitalista, está ligada ao ideal de perda de cidadania por parte da promoção de grandeza disseminada desse sistema. Falando de outra forma, a legitimidade da cidadania se dá pelo patrimônio de determinado indivíduo e de sua real contribuição para o crescimento do mercado econômico.

Essa visão é majoritariamente excludente e não merece solidez alguma, a cidadania independe do conjunto de propriedade privada da pessoa, aquilo que é considerado direito e conquista, nada tem a ver com sua importância e significância no mundo do capital.

Cidadania não deve ser associada a privilégios, e sim a direitos. Esse pensamento entra em choque com o sistema capitalista, pois, o volume de capital associado com sua participação no mercado ganha ênfase em detrimento de conquistas sociais.

Quando se trata de cidadania, o aspecto social deve ser sempre exposto em primeiro plano, pois, ele dita os reais problemas e interfaces que merecem o destaque suficiente para a promoção cidadã. A crítica ao capitalismo, não é dentro de uma perspectiva estrutural, e sim, com relação a questões conceituais, aquilo que merece destaque não deve ser sobrepujado pelos

critérios essencialmente econômicos, e sim por uma abordagem social, cultural e histórica. Dentro dessa análise Raposo e Senhoras refletem.

Parte-se da premissa de que o sistema capitalista e os diferentes discursos econômicos construídos em razão das transformações da divisão social do trabalho são caracterizados pela leitura crítica de Milton Santos como os responsáveis pela atrofia da cidadania, seja nos momentos positivos dos ciclos econômicos, quando o consumo se torna um fim em si mesmo e o cidadão se torna um mero consumidor, seja, nos momentos negativos dos ciclos econômicos, quando surgem retrocessos e cortes em temas de conquistas sociais e políticas a fim de se ajustar a economia nacional. (RAPOSO; SENHORAS, 2015, p. 3)

O problema do consumismo, é que ele promove uma alienação generalizada pelas partes envolvidas. O sistema capitalista instrumentaliza mecanismos, que fazem com que o indivíduo se torne um mero reprodutor e consumidor de bens, o aspecto crítico social é profundamente negligenciado.

Através desse apogeu da sociedade consumista, ocorre profundas inversões de valores, pois, cabe ao sistema gerido pelo capital ditar os caminhos, critérios e prerrogativas relevantes na sociedade, só que, o mundo do mercado econômico não tem essa funcionalidade, o movimento do capitalismo é direcionado para o crescimento econômico, com isso, é inviável que o mesmo dite regras em âmbitos sociais, a principal consequência disso é a falência da criticidade e a falta de desenvolvimento de iniciativas de ganho de direitos.

A negligência do Estado é uma das principais armas para a carência da cidadania, entende-se que a participação do Estado voltada para os interesses do povo, gera um ganho substancial para o crescimento social, contribuindo de forma concomitante para o ganho de direitos. Essa combinação proporciona um ganho profundo para a sociedade, ampliando e legitimando o direito à cidadania. Por isso, que medidas de privatizações e reformas estatais, devem ser elaborados com bastante delicadeza e planejamento, pois, essas podem ferir diretamente ou indiretamente direitos conquistados e estabelecidos, proporcionando assim um retrocesso na cidadania.

Os ambientes e espaços diversos podem proporcionar uma representação visual da iniciativa estatal promotora e influenciadora de um crescimento da cidadania. Por exemplo, áreas de lazer, hospitais, escolas, estradas dentre outras, tudo isso é uma representação da iniciativa do Estado em fomentar a participação e garantir direitos ao cidadão, percebe-se que

caso o Estado falte e não consiga fornecer esses espaços, nitidamente visualiza-se um retrocesso no ganho de cidadania por parte da sociedade. Essa interpretação é feita por Raposo e Senhoras da seguinte forma.

O espaço sem cidadãos se constrói como fenômeno não apenas devido à difusão da cultura do consumidor, onde prevalece a alienação da moda, a especulação imobiliária e a construção de templos modernos (shopping centers e os supermercados), mas também, em razão de um processo de esvaziamento dos espaços de cidadania, no qual a cultura da cidadania se dilui diante da falta de recursos humanos e equipamentos em hospitais, postos de saúde, escolas, ou, em órgãos de atendimento ao cidadão. (RAPOSO; SENHORAS, 2015, p. 3)

A geografia cidadã é uma forma de enxergar as interfaces do mundo, com os olhos empíricos do geógrafo para as situações que rodeiam o ambiente social. Não cabe perceber aspectos estáticos, econômicos e improdutivos, perante os direitos conquistados. A cidadania é algo que deve ter representatividade constante, pois, essa garante sua sustentação e desenvolvimento.

A escola costuma ser o primeiro ambiente de convívio coletivo de uma criança após o convívio com sua família em sua casa. Isto faz com que a escola tenha relação com a forma como que o indivíduo aprenderá a conviver em sociedade, é ali inclusive que alunos carentes podem receber ensinamentos e atenção sobre suas demandas.

Com vistas a essa necessidade contínua que a educação possui em direcionar crianças e adolescentes para viver em mundo cada vez mais complexo, foram criados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer é o pilar que aborda o incentivo ao prazer pela compreensão, pelo descobrimento, pela pesquisa individual, para aumento do saber e formação do senso crítico do indivíduo. Aprender a fazer está diretamente ligado ao primeiro e trata de como conseguir aplicar na prática os conhecimentos obtidos através do conhecer. Aprender a conviver está direcionado ao exercício do respeito ao próximo, mesmo com todas as diferenças entre si. Neste pilar aprende-se que é necessário deixar a oposição violenta de lado e progredir a humanidade dentro de sua diversidade, assim como aprende-se também consequentemente a atuar em grupo.

Por fim, o pilar aprender a ser trabalha a capacidade de autonomia e discernimento acompanhada da responsabilidade pessoal dentro de um grupo.

2.3 UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA EXISTENCIAL AOS OLHOS DE MILTON SANTOS.

A visão epistemológica proposta por Santos fornece um desenvolvimento conceitual das relações e fatos ocorridos em sociedade. Tudo é processo nada é natural, no sentido de acaso, por exemplo, a sociedade estrutural brasileira em pleno século XXI está do jeito que está, devido a fatos naturais, foi o acaso? Não! A ideia é que os processos e percalços promovidos pela história acabam norteando o caminho percorrido.

Nesse sentido, a compreensão dos processos, fatos, fenômenos, etapas dentre outros, é mais importante do que legitimar e definir reflexões sem raiz empírica de estudo, a desnaturalização, talvez seja a grande contribuição da epistemologia para o desenvolvimento do conhecimento dos acontecimentos.

O estudo deve seguir o fato dentro de uma linha de raciocínio que o enquadre num contexto específico, essa forma de argumentação acaba com conceitos generalizantes, ou seja, o acontecimento tem espaço, tempo, e território que devem ser destacados com clareza, pois, eles dão o aspecto de exclusividade dos acontecimentos. Essa interpretação para Milton Santos é colocada da seguinte forma.

Seja qual for o momento da história, o mundo se define como um conjunto de possibilidades. Isto é que é o mundo. O mundo do tempo de Colombo ou de Cabral era formado por um conjunto de possibilidades diferentes do mundo de Voltaire ou do nosso mundo. Isto é o mundo: um conjunto de possibilidades. Estas possibilidades que estão por aí boiando sobre nossas cabeças; que formam um universo e que são, um dia ou outro, colhidas por atores que as realizam, transformando-as em fatos sociais, econômicos e, certamente, um dia ou noutro, em fatos geográficos. (SANTOS, 1996, p. 7 – 8)

Nesse sentido, o estudo de geografia transita dentro de uma realidade questionadora do ambiente, espaço, tempo e território. O fenômeno ocorrido permeia todas essas configurações,

cabendo ao geógrafo relacioná-las, caso queira chegar a uma conclusão completa e coerente daquilo que se está estudando.

O primeiro aspecto que analisaremos é a conceituação de espaço. Entende-se espaço dentro de uma interpretação do ambiente, ou seja, cada local tem seu espaço específico, cabendo ao pesquisador interpretá-lo, usando de seus recursos, conceitos e especificidades.

Aquilo que delimita a interpretação dos espaços, não são fronteiras feitas pelo ambiente, uma das principais características desse espaço é associá-lo aos ideais estabelecidos em sociedade. Sendo assim, os olhos do geógrafo visualizam o espaço social como o ambiente a ser estudado, decifrando as instâncias sociais que o circunda.

O espaço social pode ser interpretado como um reflexo da sociedade que ele está inserido, ou seja, pensar os conflitos e transformações no espaço só fazem sentido se interligados com o aspecto social. Observa-se que o estudo do espaço geográfico é diametralmente interligado a sociedade, fazendo uma analogia com o contexto social, com isso, percebe-se a importância da abordagem produzida pelo espaço, pois, insere-se contextos socialmente construídos, que servem diretamente como estudo social do espaço que está sendo observado. Sobre essa conceituação vejamos.

O espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo homem. É também uma instância subordinada à lei da totalidade, que dispõe de certa autonomia, manifestando-se por meio de leis próprias. Assim, o espaço organizado é também uma forma resultante da interação de diferentes variáveis. O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como *lugar* de sua própria reprodução. (SAQUET; SILVA, 2008, p. 32)

Essa perspectiva de abordagem sobre o espaço é fundamental, para a produção e contribuição da geografia. Disseminar o espaço social como um reflexo da sociedade, é fazer um serviço de construção e entendimento do local. É indispensável para o estudo da sociedade a contextualização de espaço e tempo, cujo conjunto em suas diversas escalas e dinâmicas conformam a totalidade em totalização. Essa contribuição é estrutura das conjecturas feitas em sociedade.

A contribuição da geografia é pensar e analisar a formação social, para isso é preciso ter uma visão de espaço conceitualmente interpretativa, espaço não pode ser entendido como

delimitação territorial, que nada influem nos meios sociais que está inserido. A sociedade estudada dentro dos princípios geográficos sempre terá que sofrer com essas comparações entre estado e sociedade.

O espaço assume um papel de pano de fundo, para os fenômenos que operam em sociedade. Essa analogia atribui uma transformação conceitual da importância do espaço para a sociedade. A lógica é que sociedade e espaço caminham concomitantemente juntos, essa indissociabilidade fornece o modelo de produção e suas reproduções em sociedade. A defesa dessa interpretação é colocada por Cavalcante e Lima embasados por Milton Santos da seguinte forma.

Milton Santos, entre outros importantes geógrafos, contribuiu para modificar a forma como concebemos e trabalhamos o espaço, e com isso forneceu elementos indispensáveis para a renovação da ciência geográfica. Para ele, o espaço estaria no cerne do entendimento da formação social, tomada como teoria e método necessários para a compreensão geográfica dos fenômenos. [...] o espaço é um testemunho dos modos de produção e ao mesmo tempo assume um papel ativo na sua reprodução, conforme indica o autor em várias de suas obras. (CAVALCANTE; LIMA, 2018, p. 66)

A abordagem feita pensando o espaço geográfico leva a uma outra discussão, que permeia a interpretação do território. A definição de território pode seguir algumas concepções, por exemplo, pode-se observar o território apenas pela sua extensão de terras e delimitações de fronteira. É uma visão quantitativa e técnica, onde praticamente não é promovido uma real discussão em torno do território em questão.

As conjecturas que permeiam o território é que chama a atenção da geografia, pensar o espaço tempo do território como uma máquina transformadora, comandada por um agente específico, que é a sociedade. Saquet e Silva interpretam a visão dos territórios da seguinte forma.

O espaço contém o território modelado, configurado; o território corresponde aos complexos naturais e às construções/obras feitas pelo homem: estradas, plantações, fábricas, casas, cidades. O território é construído historicamente, cada vez mais, como *negação da natureza natural*. A materialidade do território é, assim, definida por objetos que têm uma gênese técnica e social, juntamente com um conteúdo técnico e social. Objetos organizados em sistemas e com influência direta no uso do território. Este é usado, reorganizado, configurado, normatizado, racionalizado. Há porções de territórios com objetos e ações, normas (técnicas, políticas e jurídicas), ritmos, heterogeneidades, agentes. (SAQUET, SILVA, 2008, p. 38)

Com as contribuições de Milton Santos, visualiza-se não apenas o contexto natural do território, observa-se as transformações em âmbito social. Ou seja, o olhar da geografia não está apenas em delimitações de fronteira e espaço, e sim em contextualizar as transformações ocorridas no território, fruto da intervenção social. Intervenção essa que demanda o aprimoramento do conhecimento acumulado e socializado. Ação que é difundida pela educação em sua dinâmica de produzir e reproduzir o mundo em suas diversas escalas, da local à global. E, tendo como base esses princípios teóricos e uma compreensão de mundo totalizadora, onde a educação pode ser o elemento transformador da sociedade, é que analisamos mais profundamente o objeto de estudo relacionado à educação integral, cujos resultados externamos na sequência.

CAPÍTULO IV - AS ESCOLAS PLENAS PINDORAMA E ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI EM RONDONÓPOLIS/MT: RESULTADOS

Neste capítulo seguem os dados e resultados obtidos durante todo o trabalho de pesquisa realizado na EE Pindorama e EE André Antônio Maggi, bem como o debate deles. Partiu-se do princípio de que as entrevistas foram respondidas com sinceridade e que, portanto, refletem o que os envolvidos pensam sobre o assunto.

Com vistas a atender o objetivo de mapear a área de abrangência das escolas estaduais de educação integral: Pindorama e André Antônio Maggi, foi interessante levantar primeiramente os dados de evolução da implantação de escolas de tempo integral no Estado de Mato Grosso.

Desta forma obtivemos o Quadro3, a seguir, que demonstra a evolução e crescimento desta política pública desde as primeiras implantações que ocorreram no ano de 2016 até o ano de 2018 e munidos dessa informação, foi possível desenvolver o Mapa1, que retrata de maneira espacializada os dados do Quadro3.

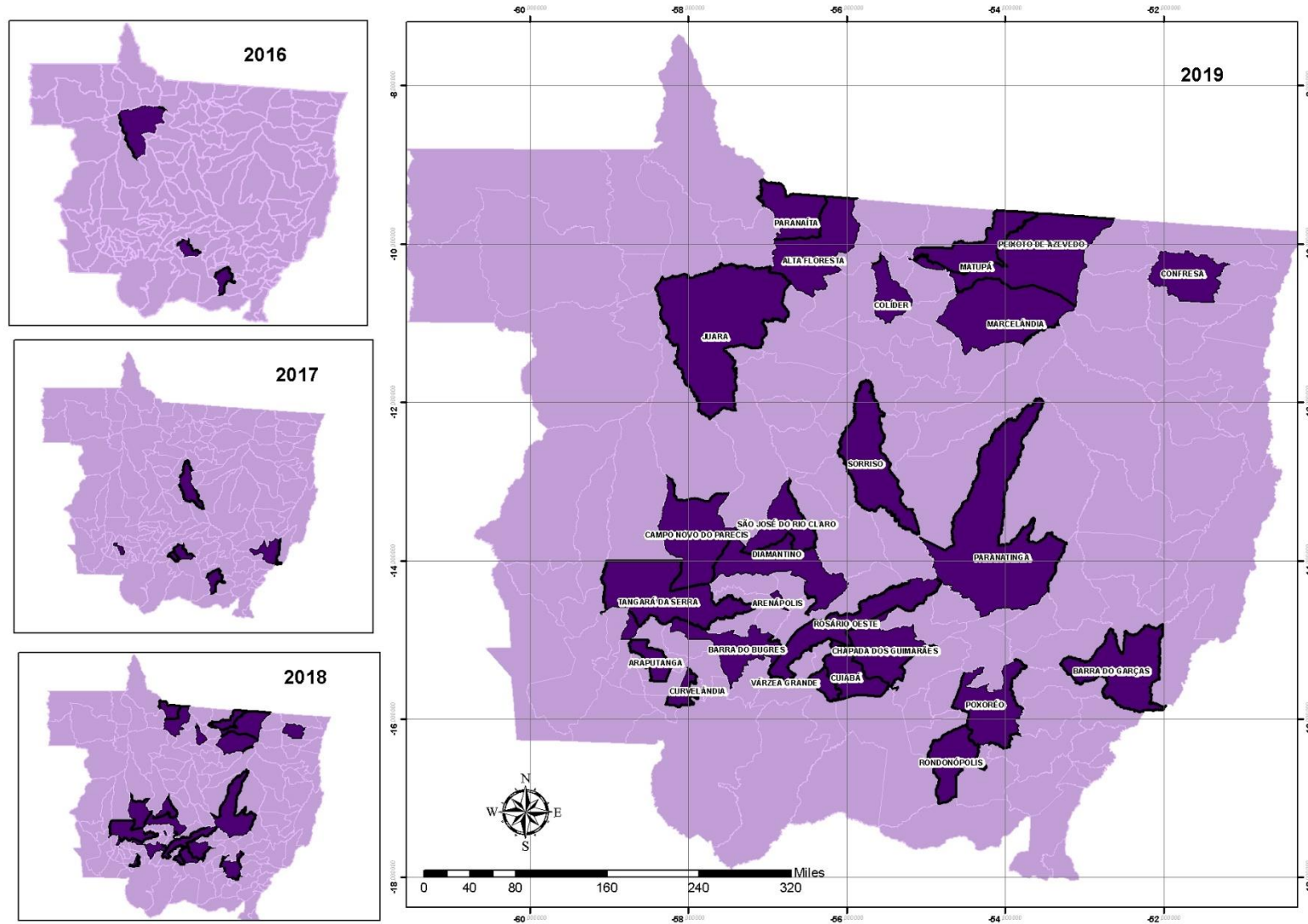
As escolas listadas, em sua grande maioria, carregam em seus nomes homenagens à nomes de personalidades principalmente de carreira política, militar, econômica e religiosa, como são os casos das escolas estaduais: José de Mesquita, Antônio Epaminondas, André Antônio Maggi, Daury Riva, Alfredo de Araújo Granja, Padre João Panarotto, Nilo Póvoas, Nossa Senhora da Guia, Mário Spinelli, José Fragelli, Carlos Hugueneu, Padre Arlindo Ignácio de Oliveira, Pe Cesar Albisetti, São José do Rio Claro, Dep Bertoldo Freire, CEL. Antônio Paes de Barros, CEL. Rafael de Siqueira, Filinto Muller, Jayme Veríssimo Campos Jr, João Paulo I, Padre José de Anchieta, Ver. Ramon S. Marques.

Quadro3. Evolução das implantações das escolas integrais no Estado de Mato Grosso.

ANO	ESCOLA	CIDADE
2016	Escola Estadual José de Mesquita	Cuiabá
2016	Escola Estadual Antônio Epaminondas	Cuiabá
2016	Escola Estadual Pindorama	Rondonópolis
2016	Escola Estadual André Antônio Maggi	Rondonópolis
2016	Escola Estadual Daury Riva	Juara
2016	Escola Estadual Alfredo de Araújo Granja	Arenápolis
2017	Escola Estadual Rafael Rueda	Cuiabá
2017	Escola Estadual Cleinia Rosalina	Cuiabá
2017	Escola Estadual Padre João Panarotto	Cuiabá
2017	Escola Estadual Nilo Póvoas	Cuiabá
2017	Escola Estadual Honório Rodrigues de Amorim	Várzea Grande
2017	Escola Estadual João Sato	Araputanga
2017	Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes	Rondonópolis
2017	Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim	Rondonópolis
2017	Escola Estadual Nossa Senhora da Guia	Barra do Garças
2017	Escola Estadual Mário Spinelli	Sorriso
2017	Escola Estadual Governador José Fragelli	Cuiabá
2018	Escola Estadual Carlos Huguenev	Alta Floresta
2018	Escola Estadual Padre Arlindo Ignácio de Oliveira	Campo Novo do Parecis
2018	Escola Estadual Plácido de Castro	Diamantino
2018	Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho	Jaciara
2018	Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo	Paranatinga
2018	Escola Estadual Pe Cesar Albisetti	Poxoréu
2018	Escola Estadual São José do Rio Claro	São José do Rio Claro
2018	Escola Estadual Dep Bertoldo Freire	São José dos Quatro Marcos
2018	Escola Estadual Alfredo José da Silva	Barra do Bugres
2018	Escola Estadual Antonio Ometto	Matupá
2018	Escola Estadual CEL. Antônio Paes de Barros	Colider
2018	Escola Estadual CEL. Rafael de Siqueira	Chapada dos Guimarães
2018	Escola Estadual Creusli De Souza Ramos	Confresa
2018	Escola Estadual Djalma Ferreira De Souza	Cuiabá
2018	Escola Estadual Filinto Muller	Arenápolis
2018	Escola Estadual Jayme Veríssimo Campos Jr	Alta Floresta
2018	Escola Estadual João Paulo I	Paranaíta
2018	Escola Estadual Padre José de Anchieta	Mirassol D'oeste
2018	Escola Estadual Manoel Gomes	Várzea Grande
2018	Escola Estadual Pedro Bianchini	Marcelândia
2018	Escola Estadual Profª Elisabeth Evangelista Pereira	Rosário Oeste
2018	Escola Estadual Ver. Ramon S. Marques	Tangará da Serra
2018	Escola Estadual Vinicius De Moraes	Peixoto de Azevedo

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

Mapa1. Evolução da implantação das escolas integrais no Estado de Mato Grosso.



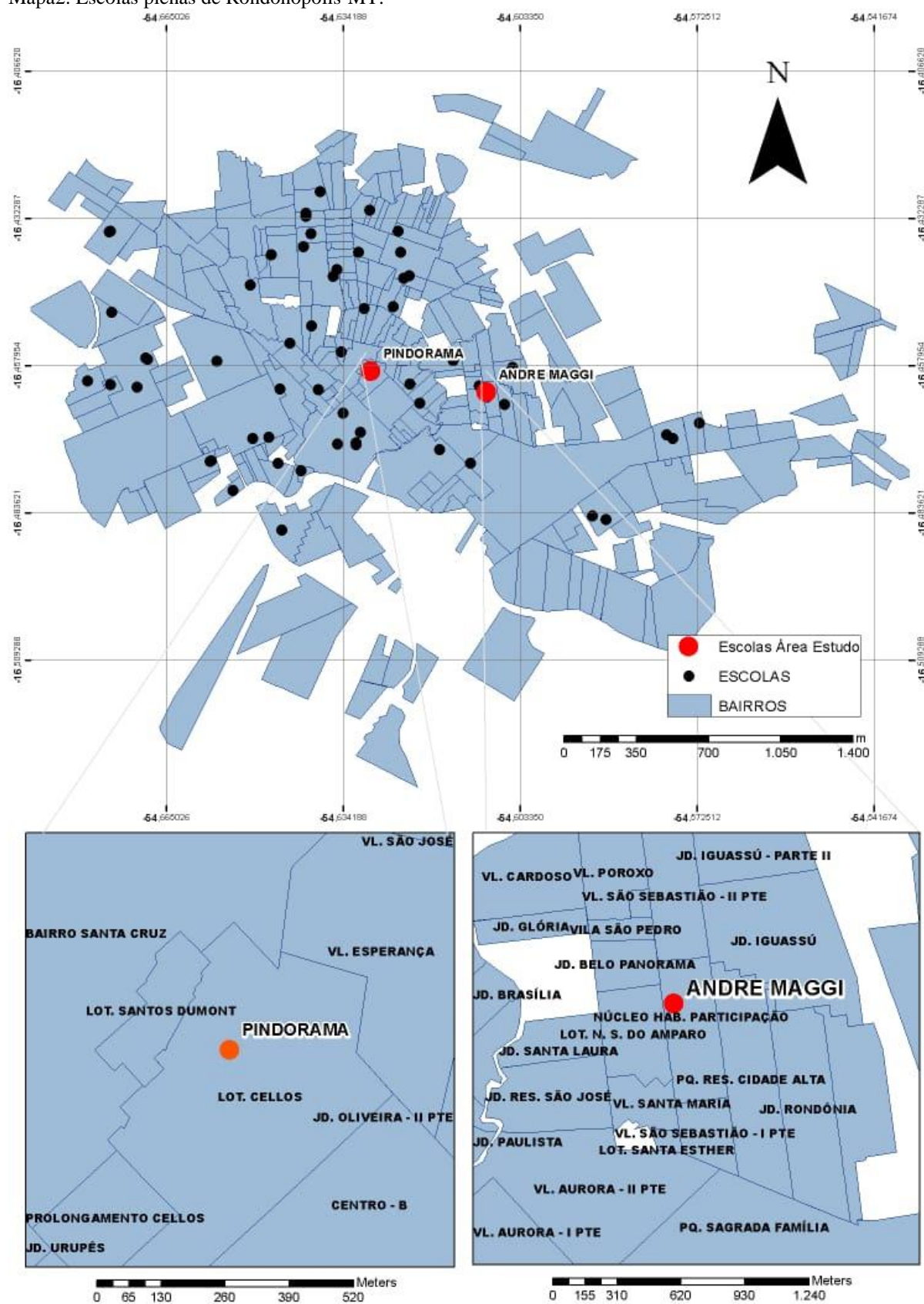
Fonte: Dados provenientes da SEDUC/MT e organizado pela autora. 2018.

Pode-se considerar que o Projeto Escolas Plenas foi distribuído em boa parte do território estadual, mais especificamente em municípios de grande população, o que pode resultar no atendimento de um grande número de alunos, e, conseqüentemente viabiliza o alcance da meta de número 6 do Plano Nacional de Educação: 25% de alunos atendidos pela educação integral e 50% das escolas.

Em 2018, haviam ao todo 40 escolas plenas distribuídas no estado de Mato Grosso. Existia a previsão para implantação em mais unidades escolares, porém, possivelmente devido a transição de Governo estadual, isso não veio a se concretizar, o que é um problema crônico no Brasil, pela falta de políticas de Estado que são substituídas por políticas de governo. Até o ano de 2018 a SEDUC atendia 746 unidades escolares distribuídas em 141 municípios. Partindo desta premissa, temos que o Estado alcançou apenas 5,36% das escolas.

No município de Rondonópolis, as escolas que receberam o Projeto Escolas Plenas são as EE Adolfo Augusto de Moraes, EE Silvestre Gomes, EE André Antônio Maggi e EE Pindorama, sendo estas duas últimas as unidades escolares objeto de estudo desta pesquisa, as quais são representas espacialmente no Mapa2.

Mapa2. Escolas plenas de Rondonópolis-MT.



Fonte: Dados provenientes da SEDUC/MT e organizado pela autora. 2018.

A EE Pindorama localiza-se no bairro Santo Cruz e a EE André Antonio Maggi localiza-se no bairro Jardim Participação I. A seguir, tem-se as Figura3 e Figura5 as quais mostram a vista superior das escolas plenas André Antonio Maggi e Pindorama, respectivamente, bem como as Figura4 e Figura6 que são fotos que mostram as fachadas das mesmas.

Figura3. Imagem de satélite da vista superior da Escola Estadual André Antônio Maggi.



Fonte: Imagem do Google Earth. Organizado pela autora. 2019.

Figura4. Imagem da fachada da Escola Estadual André Antônio Maggi.



Fonte: Gazetamt. Disponível em: <<http://gazetamt.com.br/noticia/>>. Acesso em maio. 2019.

Figura5. Imagem de satélite da vista superior da Escola Estadual Pindorama.



Fonte: Imagem do Google Earth. Organizado pela autora. 2019.

Figura6. Imagem da fachada da Escola Estadual Pindorama.



Fonte: Página da Escola Plena Pindorama no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PindoRoo/photos/a.360377247489075/360377257489074/?type=1&theater>>. Acesso em maio. 2019.

Compreende-se como área de abrangência neste estudo os bairros do município de Rondonópolis que possuem alunos atendidos pelas duas unidades escolares objeto desse estudo.

Os bairros que possuem uma maior porcentagem entre os alunos entrevistados nas escolas são apresentados no Quadro4, a seguir:

Quadro4. Principais bairros atendidos pelas Escolas Estaduais Pindorama e André Antonio Maggi no ano letivo de 2018.

Principais bairros	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Centro	6,5	-
Cidade Alta	-	16,7
Jardim Iguazu	-	24,7
Jardim Pindorama	3,0	-
Jardim Santa Clara	3,6	-
Lucia Maggi	-	8,0
Nossa Senhora do Amparo	-	13,3
Sagrada Família	4,2	-
Santa Cruz	4,2	-

Fonte: Dados da pesquisa. 2018.

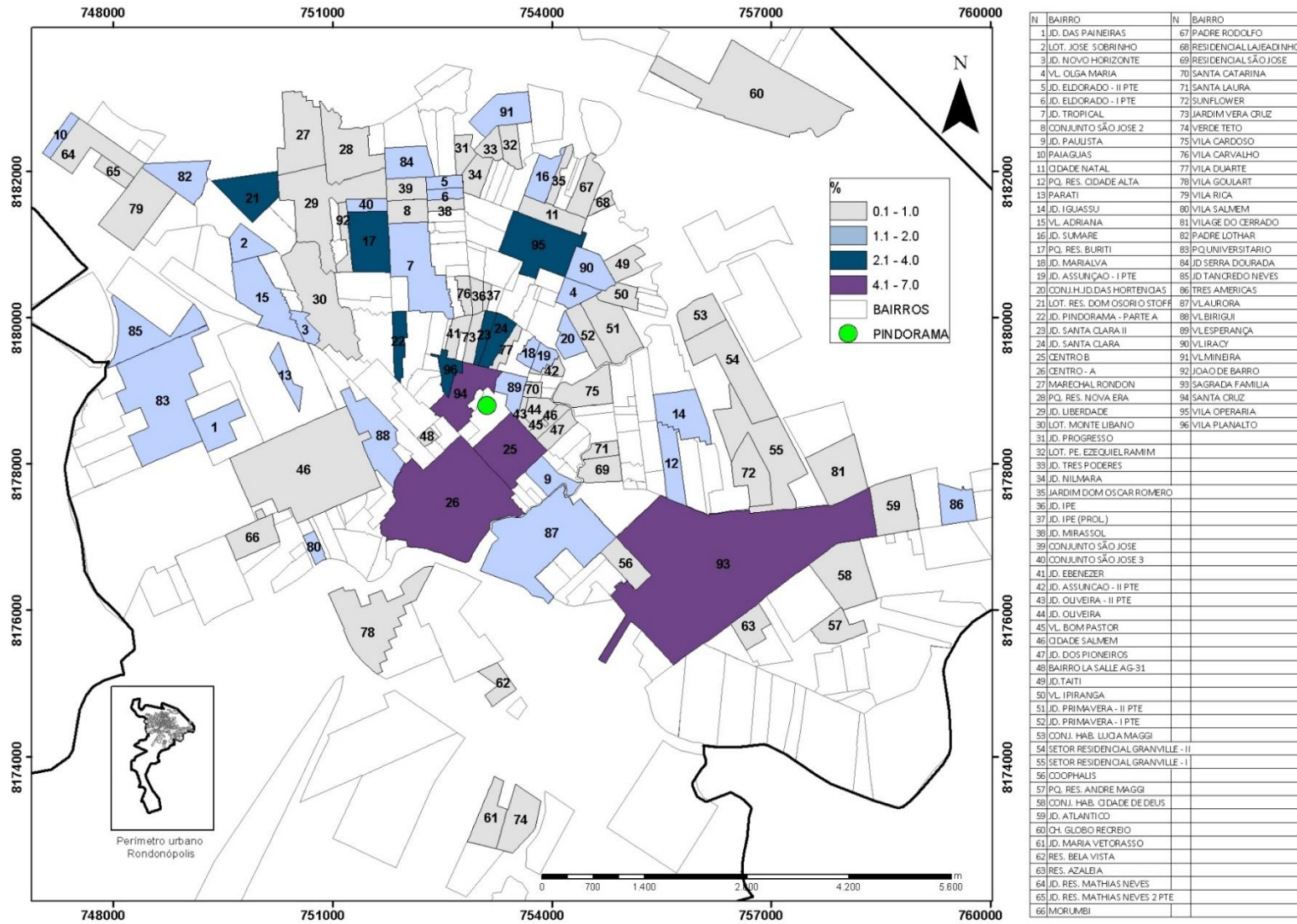
Porém, além dos dados tabelados, o uso de ferramentas de geoprocessamento auxilia na interpretação dos dados. Temos o Mapa3, o qual apresenta espacialmente onde estão localizados estes alunos atendidos pelas EE André Antônio Maggi e o Mapa4 que apresenta espacialmente onde estão localizados estes alunos atendidos pelas EE Pindorama:

Mapa3. Área de abrangência da Escola Estadual André Antônio Maggi.



Fonte: Prefeitura de Rondonópolis (2015) e dados do trabalho de campo (2018) Org. MENDES, S. O. (2019); OLIVEIRA, T.D.S. (2019).

Mapa4. Renda por bairro de abrangência da Escola Estadual André Antônio Maggi.



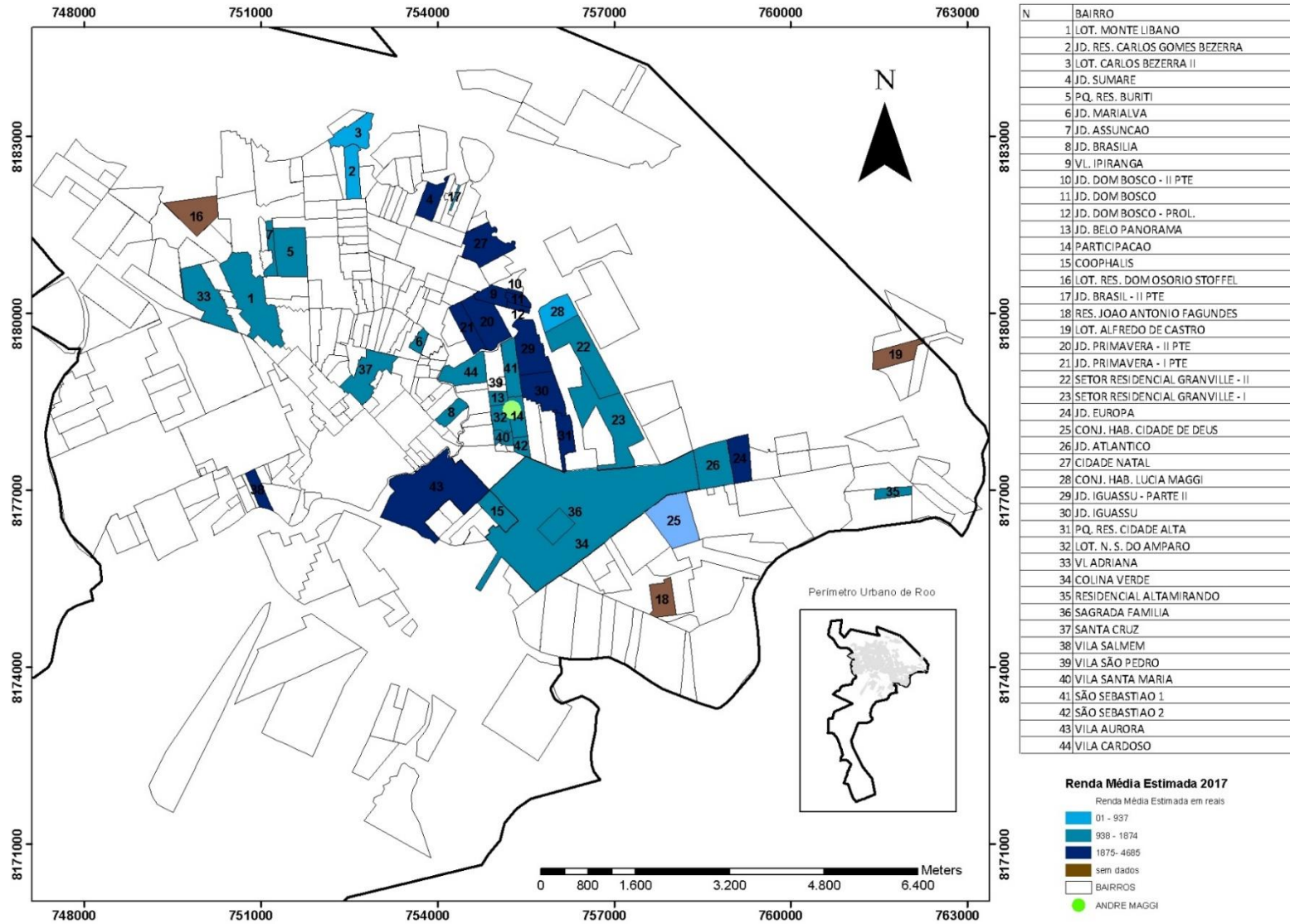
Fonte: Prefeitura de Rondonópolis (2015) e dados do trabalho de campo (2018) Org. MENDES, S. O. (2019); OLIVEIRA, T.D.S. (2019).

Pode-se perceber que os bairros que se encontram nos arredores da escola plena André Antônio Maggi são os bairros em que se concentram a maior parte dos alunos entrevistados. Este fator corrobora com a questão de número 10, a qual questiona a motivação principal que levou os adolescentes a estudarem na EE André Antônio Maggi e a alternativa que afirma ser a proximidade com a casa recebeu 49,3% das respostas dos alunos.

Seguindo ainda nessa lógica, é importante frisar que este grupo com mais concentração de alunos no bairro, representa 62,7% dos alunos da escola. As famílias destes alunos em sua maioria foram caracterizadas com renda familiar entre um e dois salários mínimos (aproximadamente 63% das respostas somadas). Estas, ao matricularem seus filhos próximos de suas residências, conseguem obter alguns benefícios, como: economia financeira, otimização do tempo, aumentam as possibilidades do aluno se deslocar sozinho, fácil acesso à escola caso haja o chamado da coordenação, entre outras demandas que podem se revelar no dia a dia.

Essa questão de renda é reveladora da importância da existência de uma escola de período integral nas imediações desses bairros, visto que como consideramos a educação uma demanda social legítima e que permite uma ascensão social, a sua disponibilidade para as comunidades com baixas rendas favorecem a movimentação social, na medida em que pode permitir a inserção no mercado de trabalho em melhores condições, além de criar a condição cidadã, tão importante para a melhoria da sociedade em seu conjunto. Este aspecto também vem a corroborar com o Mapa5, a seguir:

Mapa5. Renda por bairro de abrangência da Escola Estadual André Antônio Maggi.



Fonte: TORRES (2017). Org. MENDES, S. O. (2019); OLIVEIRA, T.D.S. (2019).

No caso da EE Pindorama pode-se perceber que os bairros que se encontram nos arredores da instituição são os bairros em que se concentram a maior parte dos alunos entrevistados.

Na entrevista, a pergunta de número 10 questiona a motivação principal que levou os adolescentes a estudarem na EE Pindorama e a alternativa que afirma ser a proximidade com a casa recebeu apenas 10,7% das respostas. Isto reafirma o que demonstra o Mapa4, que há um número maior de bairros, incluindo bairros mais distantes, comparando-se a EE Andre Antonio Maggi.

Este fenômeno pode ser decorrente de vários fatores, como: a EE Pindorama localiza-se em um bairro ao lado do centro da cidade, o que facilita aos alunos o deslocamento por meio de transporte coletivo e carona dos pais/responsáveis, uma vez que o horário comercial de abertura de empresas dessa região é 07h30min e a escola pode estar no caminho que os pais/responsáveis percorrem de casa para o trabalho, ou próximo dele.

Esta facilidade de deslocamento até a EE Pindorama corrobora também com a questão de número 11 da entrevista, onde 58,9% dos alunos afirmaram ter como principal meio de transporte para escola veículo próprio da família, seguido por 28% que se deslocam de bicicleta ou a pé e depois por 12,5% que utilizam o transporte coletivo público.

Mas também, temos a existência considerável de alunos que residem em bairros distantes da unidade escolar em questão, com uma frequência entre 2,1 e 4,0% dos alunos entrevistados, sendo esta a segunda maior porcentagem.

Este aspecto pode estar relacionado com as demais alternativas da questão de número 10. Tais motivações são então suficientes para fazer com que alunos se desloquem de uma distância maior para estudarem em uma unidade escolar que possuem uma expectativa de qualidade, que são: “identidade com a proposta escolar” que recebeu 34,5% das respostas, “decisão dos pais” que recebeu 23,2% das respostas e “recomendação de conhecidos” que recebeu 22,6% das respostas.

A identificação com a proposta da escola favorece a construção do território escolar, na medida em que permite um maior pertencimento e uma maior coesão dos diversos agentes envolvidos no processo educativo.

O território escolar pode ser compreendido como uma construção social resultante das relações dos agentes envolvidos no processo do ensino, no nosso caso, o ensino integral e sob a ótica do aluno, onde se concentraram as entrevistas. Desta maneira, temos alguns aspectos para serem analisados e considerados, que podem auxiliar no entendimento dessas relações.

Com o intuito de caracterizar os territórios escolares de cada objeto de estudo, segue mais um conjunto de dados coletados nas entrevistas realizadas junto aos alunos na EE Pindorama e EE André Antônio Maggi, cujos resultados favorece a análise dos objetos de estudo em sua construção social.

✓ Sexo dos alunos:

Os resultados mostram um percentual com valores próximos para alunos do sexo feminino e masculino, conforme demonstra o Quadro5, porém ainda assim nota-se uma maior frequência de alunos do sexo feminino.

Quadro5. Sexo dos alunos da EE Pindorama e André Antonio Maggi no ano letivo de 2018.

1 – Sexo	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Masculino	47,6	42,4
Feminino	52,4	58,6

Fonte: a autora. 2018

Essa tendência de maior representatividade do sexo feminino no ensino médio já foi retratada em estudos anteriores com relação à totalidade dos alunos deste nível de escolaridade no Brasil, sugerindo que a escolarização masculina vem encontrando obstáculos dos mais diversos para se realizar (Franco e Novaes, 2001).

O mesmo autor chama a atenção para a possibilidade de que a cultura escolar possa estar favorecendo a permanência das meninas na escola. Por outro lado, há, comumente, maior pressão por parte da família ou até mesmo pelo próprio indivíduo para que ingresse mais cedo do que a menina no mercado de trabalho, o que pode estar acarretando entre os meninos maior atraso na escolaridade ou, ainda, aumento da evasão escolar.

Nesta ótica foi possível questionar aos secretários escolares a respeito da justificativa comumente dada pelos alunos ao solicitarem transferência escolar, e de fato foi verificado que

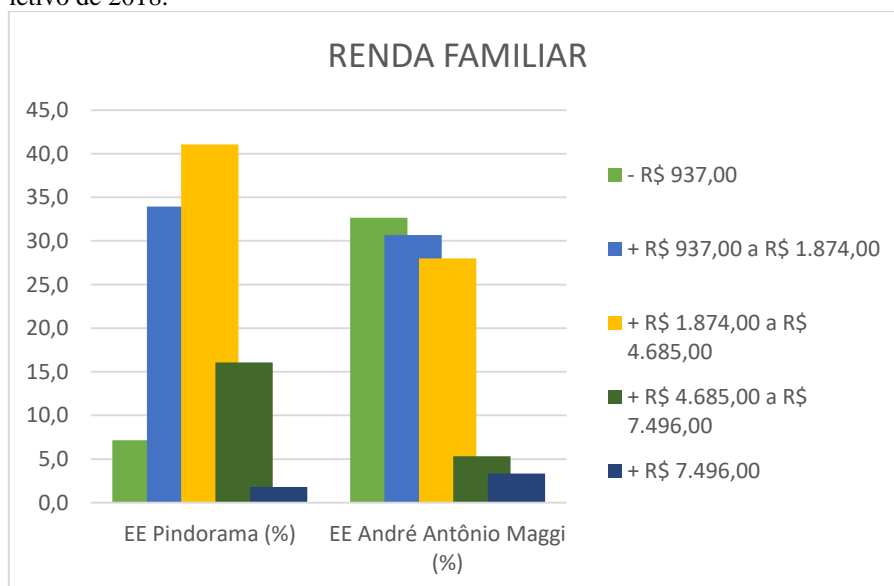
na maioria dos casos os alunos relatam que não é possível permanecer na escola porque precisam ou preferem trabalhar. Partindo deste princípio confirmado no presente estudo, o sexo masculino preponderaria possivelmente em escolas que ofertam aulas no período noturno.

✓ Renda familiar:

Em países com desigualdades sociais tão evidentes, como o Brasil, o nível socioeconômico dos indivíduos possui uma forte relação com o desempenho escolar. A condição social e familiar são fatores que influenciam a aprendizagem.

Para indagar os entrevistados sobre a renda familiar, tomou-se como base para o salário mínimo o valor de R\$ 937,00 referente ao período de setembro de 2017, e por ser tratar de alunos com idade entre 14 e 17 anos que nem sempre tem entendimento de como funciona a análise foi explicado para somarem os valores aproximados dos salários das pessoas que residem junto em suas casas.

Gráfico1. Renda familiar dos alunos da EE Pindorama e André Antonio Maggi no ano letivo de 2018.



Fonte: a autora. 2018

Analisando o gráfico pode-se observar que a grande maioria dos estudantes da EE Pindorama, apresentam renda per capita entre R\$1.874,00 e R\$4.685,00, valor este superior a renda per capita nacional em 2018, segundo os dados do IBGE (2014), que foi de R\$1.373,00.

Nota-se que na EE André Antônio Maggi o maior grupo com concentração da mesma renda familiar recebe no máximo R\$937,00, que se compararmos com o 29,3% de alunos que afirmaram dividir a residência com mais 4 pessoas, resultaria em uma renda de aproximadamente R\$187,40 por residente, o que caracteriza uma maior vulnerabilidade social desse grupo em relação à realidade da EE Pindorama.

Percebe-se também que nesta unidade escolar encontram-se presentes em maior quantidade que na escola Pindorama, alunos do grupo de maior (acima de R\$7.496,00) e menor renda per capita (R\$ 937,00). Este fato pode estar relacionado

✓ Ocupação da mãe:

Nota-se que em ambas unidades escolares a figura materna da casa possui envolvimento com atividades remuneradas, 70,8% na EE Pindorama e 61,3% na EE André Antônio Maggi.

Quadro6. Tipo de ocupação da mãe dos alunos da EE Pindorama e André Antonio Maggi no ano letivo de 2018.

Ocupação da mãe	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Com renda	70,8	61,3
Sem renda	26,2	34,7
Outros	3,0	4,0

Fonte: a autora. 2018

No que se refere à inserção da mulher no mercado de trabalho, cabe comentar o seguinte: apesar da pressão para que, cada vez mais, a mulher contribua para o orçamento familiar, ainda se constata, no conjunto da amostra, a presença de 22,6% na EE Pindorama e 27,3% na EE André Antônio Maggi de mulheres não inseridas no mercado de trabalho e denominadas, por seus filhos, como do lar, dona-de-casa.

Quadro7. Ocupação da mãe dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Ocupação da mãe	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Empregada	49,4	37,3
Do lar	22,6	27,3
Autônoma	17,9	20,0
Desempregada	3,6	7,3
Estudante	1,2	1,3
Aposentada	3,6	4,0
Outra	0,0	0,0
Não preenchido	1,8	2,7

Fonte: a autora. 2018

✓ Ocupação do pai:

No que se refere à ocupação do pai, podemos destacar que na EE Pindorama aproximadamente 85% dos pais estão envolvidos em alguma atividade remunerada incluindo os aposentados, apenas 3% estão desempregados e em torno de 10% dos alunos não tinham essa informação dos pais para responder.

Em contrapartida, mais que o dobro dos pais dos alunos da EE André Antônio Maggi estão desempregados, 11,3%. Temos 22% dos alunos entrevistados sem a informação sobre a ocupação dos pais, o que denota um maior número de família administradas exclusivamente pela figura materna.

Quadro8. Ocupação do pai dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Ocupação do pai ou responsável	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Empregado	49,4	35,3
Do lar	0,6	2,0
Autônomo	31,0	24,0
Desempregado	3,0	11,3
Estudante	0,6	0,0
Aposentado	4,8	5,3
Não preenchido	10,7	22,0

Fonte: a autora. 2018

✓ Escolaridade da mãe e do pai:

Temos que na EE André Antônio Maggi 45,3% das mães dos alunos estudaram até o Ensino Fundamental, seguido por 36,7% que cursaram o Ensino Médio e apenas 12,7% delas tiveram acesso ao ensino superior, 10% em graduação e 2,7% especialização.

Dados estes consideravelmente diferentes dos coletados na EE Pindorama, onde 29,8% das mães dos alunos possuem graduação, 3,6% possuem formação com especialização e 0,6% possuem mestrado. Este último dado é pequeno, porém já demonstra um envolvimento ou conhecimento científico por parte destas famílias e pode – se afirmar que os pais que estudam tendem a elucidar a importância deste para seus filhos.

Segundo Alves e Soares (2009) em qualquer sociedade, diferenças entre os indivíduos são consistentemente observadas quanto ao lugar que eles ocupam na hierarquia social. Os autores reconhecem que tais diferenças se associam, entre outros fatores, especialmente às oportunidades educacionais.

Ainda assim, na EE Pindorama, o grupo com maior número de respostas foi o de escolaridade no Ensino Médio, com 43,5%.

Quadro9. Escolaridade da mãe dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Escolaridade da Mãe	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Sem Escolaridade	1,2	2,0
Ensino fundamental	19,6	45,3
Ensino médio	43,5	36,7
Graduação	29,8	10,0
Especialização	3,6	2,7
Mestrado	0,6	0,0
Doutorado	0,0	0,0
Não preenchido	1,8	3,3

Fonte: a autora. 2018

No que se refere a escolaridade dos pais dos alunos, esta questão vem reafirmar o que é relatado na questão 1 da entrevista, sobre o sexo dos alunos, em cujo momento entende-se que em famílias com poder aquisitivo menor há uma pressão maior nos meninos para que comecem a trabalhar mais cedo, o que pode ocasionar em futuros abandonos da escola por parte deles.

A EE André Antônio Maggi, que apresentou uma menor renda familiar predominante entre os alunos entrevistados, apresenta também 40,7% dos pais com escolaridade até o Ensino Fundamental, seguido por 22,7% com Ensino Médio e 27,3% de alunos que não possuem conhecimento a respeito da escolaridade dos pais.

Também neste sentido temos a EE Pindorama, que apresentou a predominância de renda maior que a EE André Antônio Maggi e com relação a escolaridade dos pais temos

Quadro10. Escolaridade do pai dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Escolaridade do Pai	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Sem Escolaridade	1,8	2,0
Ensino fundamental	24,4	40,7
Ensino médio	38,1	22,7
Graduação	20,2	7,3
Especialização	1,2	0,0
Mestrado	1,2	0,0
Doutorado	0,6	0,0
Não preenchido	12,5	27,3

Fonte: a autora. 2018

✓ Quantidade de pessoas que residem junto na casa:

Com relação ao número de pessoas que residem na casa dos alunos entrevistados, temos dois aspectos a considerar. Um deles é o mais óbvio, quanto a renda familiar per capita resultante que tende a ficar a menor, à medida que o número de integrantes da casa aumenta.

Outro aspecto a se considerar é o estudado por Merteleteo (2002), que examinou como o tamanho da família afetou a escolaridade de grupos de jovens nascidos duas épocas diferentes, concluindo que o grande número de irmãos dos jovens do grupo mais velho colaborou para seus baixos níveis de escolaridade. Em contrapartida, as famílias menores do grupo mais jovem contribuíram para o aumento dos anos de escolaridade.

Quadro11. Quantidade de pessoas nas casas dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Quantidade de pessoas na casa	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
2	11,9	5,3
3	24,4	21,3
4	37,5	23,3
5	15,5	29,3
6	7,1	5,3
7	1,2	10,0
8	0,6	4,0
12	0,0	0,7
Não Informado	1,8	0,7

Fonte: a autora. 2018

Predomina-se na EE Pindorama o número de quatro pessoas na residência e na EE André Antônio Maggi o número de cinco. Estes valores estão muito acima da média brasileira segundo os dados levantados pelo IBGE em 2018, que é de 1,7 filho por mulher.

Segundo o relatório da UNFPA, (BONGAARTS, 2018) no Brasil, a redução no número de filhos por mulher aconteceu de forma gradativa nos últimos anos. De maneira geral, as desigualdades mais marcantes no país, em especial de educação e renda, impactam diretamente nas taxas de fecundidade.

Mulheres com mais anos de estudos e com uma progressão maior na carreira profissional têm cada vez menos filhos, muitas vezes menos do que o número desejado. Em contrapartida, mulheres com menos escolaridade, rendimento e oportunidades acabam tendo filhos quando são jovens e, na maioria, nascidos de gravidezes não planejadas.

Além destes fatores, também podem ser considerados como influências no tamanho das famílias brasileiras as exigências da vida em sociedade na cidade, como: obrigatoriedade dos pais em manter os filhos na escola e assisti-los/acompanhá-los, controle familiar, entre outros.

- ✓ Principal meio de transporte, dificuldades de acesso e tempo de deslocamento no trajeto casa/escola:

Observa-se que estas questões corroboram com o que é relatado ao longo da entrevista. Uma vez que observamos que mais da metade dos alunos entrevistados na EE André Antônio

Maggi residem nos bairros localizados nos arredores da escola, é plausível que mais de 70% dos alunos se desloquem de bicicleta ou a pé de casa para escola, fora estes, temos 20% que se deslocam com veículo próprio da família que seria motocicleta ou carro e apenas 6,7% de alunos que utilizam transporte público coletivo.

Da mesma maneira, os alunos entrevistados na EE Pindorama, que já observamos que se deslocam em uma proporção maior de bairros mais distantes da escola, quase 60% possuem transporte próprio da família para realizar este deslocamento, o que facilita também este processo. Na referida escola temos 12,5% de alunos que utilizam o transporte público coletivo e 28% que se deslocam de bicicleta ou a pé.

Quadro12. Principal meio de transporte dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 no trajeto casa/escola.

Principal meio de Transporte	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
A pé/bicicleta	28,0	73,3
Transporte público coletivo	12,5	6,7
Transporte próprio	58,9	20,0
Qualquer outro transporte pago	0,6	0,0

Fonte: a autora. 2018

Fatores como estes nos mostram que é importante o planejamento por parte do poder público estadual na escolha do bairro que receberá a implantação de uma escola de tempo integral e especialmente qual modalidade de ensino será ofertada na mesma. Entende-se que a forma como ocorre e o tempo que delonga o deslocamento de casa para escola, e vice-versa, influencia no desempenho escolar, no interesse em estudar e principalmente na evasão escolar.

Os alunos entrevistados na EE André Antônio Maggi em sua maioria não costumam observar dificuldades de acesso no trajeto casa/escola, sendo este um total de 79,3% das respostas, novamente corroborando as questões anteriores. Dentre as poucas queixas de dificuldades de acesso mencionadas, temos: via com muito fluxo de veículos, localização distante e falta de respeito no trânsito.

Já na EE Pindorama houveram mais alunos com queixas a respeito de dificuldades de acesso, as principais queixas foram: via com muito fluxo de veículos (17,9%) e localização distante (11,9%). Dos entrevistados, 57,7% relataram não possuir dificuldade de acesso à escola.

Quadro13. Dificuldade de acesso dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Dificuldade de acesso	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Dificuldade de transporte	2,4	1,3
Via com muito fluxo de veículos	17,9	10,0
Ruas não asfaltadas	2,4	0,0
Localização distante	11,9	5,3
Não tem dificuldade	57,7	79,3
Buracos	6,0	0,7
Não tem ponto de ônibus	0,6	0,0
Falta de faixa de pedestres	0,0	0,7
Ruas mal projetadas	0,0	0,7
Falta iluminação	0,0	0,7
Falta de respeito no trânsito	0,6	1,3
Falta de semáforos	0,6	0,0

Fonte: a autora. 2018

Ainda partindo do entendimento de Mekari (2013), o tempo gasto no percurso casa/escola pode gerar estresse durante as aulas e desinteresse pelo estudo nos alunos. Pode-se considerar que ambas as escolas apresentaram resultados parecidos neste sentido, e em média apenas 25% dos alunos entrevistados gastam mais que 16 minutos no trajeto casa/escola. Esta parcela de estudantes poderia ser assistida neste quesito através, novamente, do planejamento de implantações de escolas de tempo integral em mais regiões da cidade.

Quadro14. Tempo gasto no trajeto casa/escola pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi do ano letivo de 2018.

Tempo do trajeto de casa até a escola	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Até 5 min	14,9	24,0
6 a 15 min	54,8	50,0
16 a 30 min	23,8	20,0
Mais de 30 min	5,4	5,3
Não sabe informar	1,2	0,7

Fonte: a autora. 2018

✓ Origem escolar dos alunos:

Os alunos da EE Pindorama e EE André Antônio Maggi em sua grande maioria são provenientes de escolas públicas, porém os 13,1% de alunos da EE Pindorama que vieram de escolas privadas chamam atenção.

Os responsáveis por estes alunos em sua maioria relataram para escola no ato da matrícula comentários como: “ouvi falar muito bem de como os alunos são tratados nesta instituição”, outros procuram a escola para conhecer as dependências e receberem explicação de como funcionam as aulas, uma vez que não estão habituados a deixarem o filho por tempo integral na escola.

Após receberem explicações de como funcionam as atividades da grade curricular dentro da escola, relatam bastante interesse na matrícula e muitos até se surpreendem por não ser cobrado taxas de manutenção.

Neste momento, os servidores da escola aproveitam o engajamento da família e envolvem os pais nas atividades e os convidam a participar dos eventos da escola.

Quadro15. Origem escolar dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Vem de escola:	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Pública	86,9	96,0
Privada	13,1	4,0
Total	100,0	100,0

Fonte: a autora. 2018

Nesta parte do trabalho ainda são utilizados dados do último bloco da entrevista com os alunos, os quais foram elaborados com intuito de investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral.

✓ Motivação para estudar na escola integral:

Quase metade dos alunos da EE André Antônio Maggi entrevistados responderam que optaram por estudar ali devido à proximidade da escola com sua residência, aspecto este que de fato facilita o acesso à educação para muitas famílias. Seguido destes, tem-se 27,3% de alunos que alegaram se identificar com a proposta da escola nesta modalidade.

Na EE Pindorama acontece o processo inverso, quase 35% dos alunos relatam estudar na unidade escolar por se identificarem com a proposta escolar, seguido destes tem-se 23% que estudam ali por decisão dos pais, 22% por recomendação de conhecidos e em torno de 10% devido à localização.

Já foi discutido no início deste capítulo sobre a possível facilidade dos alunos da EE Pindorama em se deslocar de casa para a escola devido o endereço da mesma, além da porcentagem de família de alunos que possuem veículo próprio. Isto possui relação direta com o fato de tão poucos alunos optarem pela escola pelo fato de sua localização ser próxima de casa.

Quadro16. Porque os alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 escolheram estudar nessas escolas.

Porque escolheu a escola	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Localização	10,7	49,3
Identidade com a proposta escolar	34,5	27,3
Decisão dos pais	23,2	18,0
Recomendação	22,6	3,3
Outro	8,9	2,0

Fonte: a autora. 2018

A abordagem com a comunidade escolar apresentando o funcionamento e as diretrizes da escola integral no Pindorama fortalece a condição de relação direta com a proposta da escola, refletindo nos resultados da pesquisa quando quase 35% dos alunos responderam essa opção do questionamento. Dentre as abordagens pode-se citar: eventos da escola com participação da comunidade escolar, reuniões com a comunidade escolar, visita em escolas que ofertam apenas o Ensino Fundamental, apresentação da escola e da grade curricular, além dos eventos

científicos que acontecem todos os anos na escola e a mesma organiza em parceria com a prefeitura a disponibilização de ônibus para buscar alunos de outras instituições para participar.

Já na escola André Antônio Maggi a falta de eventos para apresentação da escola não favorece a relação de escolha da escola integral por conta da proposta, sendo que a ampla maioria escolheu estudar na referida unidade devido à proximidade com sua residência. Em conversa com a gestão, foi relatado que não costumam realizar reuniões com a comunidade escolar para apresentação de proposta escolar.

Pode ser percebido pela vivência que há familiaridade por parte dos pais sobre o Projeto Mais Educação e nota-se também uma preocupação desses pais em esclarecer se não há relação dele com o Projeto Escolas Plenas, muitos relatam a ideia errônea de que o aluno passaria um turno estudando as disciplinas da Base Nacional Comum e no outro ficariam apenas passando tempo na escola.

É então que a escola faz toda a explanação de como funciona toda grade curricular, o que os alunos serão ensinados nessas disciplinas da Parte Diversificada, como funcionam os horários e a alimentação no tempo que permanecem na escola. Mas este procedimento só alcança os pais que se dispõem a ir na escola esclarecer suas dúvidas, é fundamental que a escola crie mecanismos de comunicação com a comunidade escolar, afim de desmistificar e propiciar uma melhor compreensão do funcionamento da escola.

A proposta da escola plena precisa ser discutida e fazer parte do dia a dia, é necessário saber o porquê dos processos funcionarem de maneira diferente na escola integral em comparação com a escola regular para traçar o objetivo que será esperado com cada aluno.

A partir do momento que as pessoas conhecem de fato e observam servidores que acreditam no projeto e se engajam em torna-lo realidade, mesmo com as limitações impostas pelo poder público, fazendo o que está ao alcance, há um envolvimento também por parte delas. Assim, relações são estabelecidas e o território escolar começa a de fato receber ações de mais agentes envolvidos.

- ✓ Gosta de estudar em período integral:

Este questionamento revela que em torno de 20% dos alunos da EE André Antônio Maggi relataram não gostar de estudar em período integral. Quando questionados porquê de não gostarem, muitos relataram que consideram cansativo.

Tem-se aqui que 7% dos alunos da EE Pindorama responderam não gostar de estudar no período integral. Este fator pode ser visto como positivo, uma vez que na referida escola 23% dos alunos relataram ter sido matriculados por decisão exclusivamente dos pais, e entende-se que após terem a experiência do funcionamento de uma escola integral, uma parcela dos alunos passou a gostar desta modalidade.

Mas de maneira geral, ainda assim, tem-se uma taxa muito alta de satisfação por parte dos alunos com as escolas integrais: 92,3% na EE Pindorama e 78,3% na EE André Antônio Maggi.

Quadro17. Satisfação dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018 em estudar em tempo integral.

Gosta de estudar em tempo integral?	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Sim	92,3	79,3
Não	7,7	20,7

Fonte: a autora. 2018

- ✓ Se identifica com o espaço da escola:

Nesta pergunta os alunos eram levados a refletir sobre o espaço de convivência da escola. Notou-se que ambas as unidades escolares possuem alta taxa de identificação dos alunos: 92,3% na EE Pindorama e 87,3% na EE André Antônio Maggi.

As duas unidades escolares possuem salas de aula, laboratório de ciências da natureza (biologia, física e química), quadra de esportes coberta, laboratório de informática, refeitório munido de mesas e cadeiras, sala de descanso climatizada, pátio amplo, área verde denominadas de “pracinha” pelos alunos.

O sentimento de pertencimento desenvolvido internamente nas escolas é um importante aliado para o sucesso das partes das envolvidas, porque ele é estabelecido quando todos os servidores e alunos sentem-se realmente parte importante e indispensável no processo, e passam a atuar de maneira engajada no local. Isso, evidentemente, beneficia os alunos, famílias, servidores e poder público. A escola torna-se mais produtiva e eficiente em cada atividade. O que pode aumentar ainda mais essa identificação com o espaço da escola por parte dos alunos, é o desenvolvimento de atividades que aumentem o sentimento de pertencimento com este lugar, como por exemplo: melhorar a comunicação interna e para estabelecer um bom diálogo, é importante avaliar e implementar novos canais de comunicação tais como: intranet, mural de recados, aplicativos mobile e sistemas especializados, sendo necessário uma avaliação e pesquisa para determinar que ferramentas atendem melhor as demandas escolares.

Outra ação que pode contribuir bastante para o aumento do pertencimento é a realização de momentos descontraídos, no qual todos possam conversar e se conhecer melhor. Existem muitas ações que podem ser feitas nesse sentido, como um momento do lanche compartilhado, um bate-papo com a liderança ou um happy hour. Por diversas vezes, as atividades diárias tornam-se enrijecidas pelo excesso de burocracia, especialmente em ambiente público, como as várias normas e padronização das ações. Isso afeta diretamente a eficiência da escola.

Quadro18. Identificação com o espaço da escola pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Se identifica com o espaço da escola?	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Sim	92,3	87,3
Não	7,7	12,7

Fonte: a autora. 2018

- ✓ Comparativo na experiência com escola de período regular e período integral:

Nesta questão, os alunos foram levados a refletir sobre a experiência que tiveram anteriormente em escola de período regular e atualmente na escola de período integral.

Os resultados demonstraram bastante diferença especialmente no quesito ensino. Nesta parte da entrevista os alunos relataram justificativas, como: “na escola regular o professor não

tem tempo para ensinar a gente e tirar dúvidas, a aula é muito rápida”, “aqui os professores dão bastante atenção para nossa dificuldade”, “na escola integral todas as atividades envolvem algum aprendizado, então estamos o dia inteiro aprendendo, estudando e tirando dúvidas”, “na escola integral o ensino é muito melhor e parece que o professor se preocupa em ensinar várias vezes até a gente entender o conteúdo”.

Nota-se que os alunos se sentem motivados quando são assistidos pelos professores em suas dificuldades, considero importante ressaltar que faz todo o sentido o aluno perceber que uma aula de horário regular é muita curta se formos considerar o tempo disponível para aula quando o professor precisa dividir o pouco tempo que tem em atender as burocracias necessárias, controlar a sala de aula em momentos de indisciplina e tirar dúvidas dos alunos.

Além de que neste quesito de assistir aos alunos em suas dificuldades um grande espectro de necessidades e expectativas pessoais é aberto para o professor lidar. O incentivo a que cada aluno vai responder é diferente e isso requer bastante habilidade por parte dos servidores para reconhecer as individualidades e trabalha-las em harmonia com todo o grupo em sala ou em atividades extracurriculares.

Mas ao que a entrevista indica, os professores estão alcançando esse objetivo com sucesso. Um bom indicador para este fato são os dados de aprovação dos alunos em exames como no caso do ENEM, mas infelizmente só há registros de resultados por escola até o ano de 2015, quando não haviam escolas integrais em Rondonópolis-MT. Contudo, por meio de conversa e vivência na secretaria das escolas, pode-se afirmar que o número de alunos sendo aprovados em cursos de graduação em universidades federais subiu e estendeu para diversos cursos.

Complementando esta experiência, tem-se resultados individuais de alunos de escolas plenas do estado de Mato Grosso, como é o caso de 10 alunos da EE João Sato de Araputanga-MT que obtiveram nota entre 900 e 980 e outros 15 alunos obtiveram notas acima de 750 na redação do ENEM de 2018, nota muito acima da proficiência média geral brasileira que no mesmo ano foi 522,8. Neste mesmo sentido, diversos outros estudantes de escolas plenas compartilharam seus resultados, dentre eles alunos das Escolas Plenas Pindorama de Rondonópolis, José de Mesquita em Cuiabá e Mario Spinelli de Sorriso-MT.

Corroborando ainda com a experiência vivida pela autora, tem-se o estudo “Mais integral, mais oportunidades: um estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de Pernambuco” realizado pelo Laboratório de Pesquisa e Avaliação em Aprendizagem da

Fundação Getúlio Vargas e pelo Instituto Sonho Grande em parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco.

Os dados foram coletados em entrevistas com 2.814 estudantes formados no ensino médio entre 2009 e 2014 e que frequentaram tanto escolas integrais quanto escolas parciais da rede estadual de Pernambuco. De acordo com o levantamento, alunos formados em escolas de tempo integral têm 63% de chance de entrar no ensino superior, enquanto os de escolas de tempo parcial têm 46%.

Quadro19. Comparativo entre o ensino regular e integral na visão dos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Compare o ensino da escola integral com a escola regular que você frequentou recentemente:	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Melhor	83,9	88,7
Não tem diferença	13,7	7,3
Pior	2,4	4,0

Fonte: a autora. 2018

No quesito relação professor/aluno predomina-se nas duas escolas integrais que os alunos consideram melhor do que suas experiências em escolas de tempo regular, tendo as respostas atingido quase 80% dos alunos entrevistados.

Quadro20. Comparativo entre a relação professor/aluno da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Compare a relação Professor/Aluno da escola integral com a escola regular que você frequentou recentemente:	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Melhor	78,6	78,7
Não tem diferença	20,2	20,7
Pior	0,6	0,7
Não opinou	0,6	0,0

Fonte: a autora. 2018

No quesito relação aluno/aluno predomina-se nas duas escolas integrais que os alunos consideram não perceber diferenças comparando com suas experiências em escolas de tempo regular, tendo as respostas atingido 53,6% dos alunos entrevistados na EE Pindorama e 44% dos alunos entrevistados na EE André Antônio Maggi. Isto pode significar que os alunos não têm horários “vagos” para convivência, como ocorre nas escolas regulares e corrobora com os

dados do quadro22, que demonstra o anseio dos alunos por bancos e melhorias em espaços que comumente se destinam para tais momentos.

Os alunos que responderam considerar pior a experiência de relação aluno/aluno na escola integral, justificaram ser porque passam mais tempo junto.

Quadro21. Relação Aluno/Aluno da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Compare a relação Aluno/Aluno da escola integral com a escola regular que você frequentou recentemente:	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Melhor	39,9	46,7
Não tem diferença	53,6	44,0
Pior	6,5	9,3

Fonte: a autora. 2018

- ✓ Sugestões para melhorias e projetos nas escolas plenas:

Na fase final da entrevista os alunos foram convidados a sugerir melhorias e projetos que gostariam de vivenciar nas escolas plenas, as principais sugestões são elucidadas nos quadros 22 e 23.

Quadro22. Sugestão de melhorias feitas pelos alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Sugestão para melhoria da escola:	Grupo	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Não tem sugestão	-	45,5	68,0
Mais bancos, mesas e cadeiras. Especialmente no pátio e demais espaços vazios.	Infraestrutura	4,2	0,0
Aquisição de armário para os alunos		1,6	0,0
Aumentar a arborização		0,0	2,0
Estrutura		2,1	0,0
Infraestrutura dos banheiros		5,8	2,0
Pintar a escola		1,6	0,0
Limpeza do mato		4,7	2,0
Manutenção de bebedouro, ar, lousa.		3,7	0,7
Organização de atividades físicas e jogos		Esportes	0,5
Escola ser mais rigorosa	Monitoria geral	1,0	2,0
Organização da fila do lanche		10	8,0
Não trocar de sala toda aula		1,0	1,3
Mais agente de pátio		2,6	0,0
Organização dos alunos		0,0	2,0
Melhorar o atendimento na coordenação pedagógica, dar mais atenção as solicitações dos alunos e dar feedback	Apoio pedagógico	2,0	4,7
Melhorar avaliação semanal		0,0	1,3
Uniforme demora para ficar pronto	Administração geral	1,0	0,0

Fonte: a autora. 2018

O quadro22 apresenta as principais sugestões dos alunos para melhoria do funcionamento da escola em quesitos que, ao olhar deles, precisam de atenção especial. A partir das principais sugestões, foi possível criar grupos para melhor compreensão.

O grupo com maior concentração de sugestões da EE Pindorama, excetuando os alunos que não opinaram, foi o grupo denominado de “Infraestrutura”, ao qual as sugestões são plausíveis, uma vez que as escolas atendem exigências estruturais para receberem a implantação do projeto, porém não recebem as manutenções necessárias com o passar do tempo, o que torna o espaço as vezes surrado, com materiais que não funcionam ou funcionam parcialmente, etc.

Seguido deste, tem-se o grupo denominado de “Monitoria geral” em que se atribuiu as sugestões relacionadas a problemas ocasionados pela falta de servidor na função de agente de pátio. De fato, a entrevista foi aplicada no mês de março logo após o início das aulas e este

cargo costuma ser liberado para contratação com certa demora após o início do ano letivo, inclusive houveram alunos que identificaram esta relação do problema com a falta de servidores atribuídos na função. Isto demonstra certa maturidade e criticidade por parte dos alunos, que foram capazes de perceber a importância e responsabilidade direta do poder público frente a uma necessidade escolar.

Demonstrando sua realidade diferente, na EE André Antônio Maggi estes mesmos grupos de sugestões foram colocados em posições invertidas. Excetuando os alunos que não opinaram, em primeiro lugar foi o grupo “Monitoria geral”, que também vem reafirmar tudo que já foi explanado neste quesito sobre a EE Pindorama, uma vez que as datas para contratação costumam ser as mesmas para todas as unidades escolares plenas. Em segundo lugar o grupo “infraestrutura”, a EE André Antônio Maggi possui um prédio inaugurado em 2005, cinco anos depois que o prédio da EE Pindorama foi inaugurado, em 2000. Além desta diferença, observa-se que a EE André Antônio Maggi foi planejada e construída na época com um projeto de escola modelo na cidade de Rondonópolis, o que resulta em uma escola estruturalmente moderna e layout bonito.

Quadro23. Sugestão de projetos para serem trabalhados com os alunos da EE Pindorama e André Antônio Maggi no ano letivo de 2018.

Sugestão de projetos:	EE Pindorama (%)	EE André Antônio Maggi (%)
Artes Marciais	1,2	1,3
Artes Cênicas	0,0	2,7
Atendimento Psicológico	2,4	0,0
Aulas de campo ou passeios	2,4	1,3
Campeonato interclasse bimestral	0,6	2,0
Jogos científicos	0,0	1,3
Cursos	0,6	4,0
Dança	1,2	0,0
Ensino de tecnologias (engenharia, robótica, informática, elétrica)	1,8	0,7
Outras línguas	0,6	1,3
Mais foco no Enem	1,2	2,0
Mais opções de esportes	3,0	0,0
Música	2,4	6,0
Não tem sugestão	71,4	66,0
Projetos sociais	0,0	3,3
Saúde animal	0,0	1,3
Projeto de Ciências Biológicas	1,2	0,0
Projeto de gastronomia	1,2	0,0
Projeto que interaja mais os alunos	2,4	0,0
Aulas práticas	0,0	1,3
Moda	0,0	0,7
Noções de direito	0,0	1,3

Fonte: a autora. 2018

Cabe salientar, por fim, que as condições infraestruturais das escolas objeto dessa pesquisa foram pré-requisitos para a sua escolha como escola integral, logo, suas condições gerais se não são as melhores, estão bem acima do nível médio das escolas públicas e que a diversificação de atividades existentes no seu processo de ensino é efetivamente uma ação positiva.

Assim, consideramos que as sugestões dos alunos por melhorias e por novas atividades refletem um pensamento crítico importante e nos leva a compreender a importância de criar os espaços de debates e as auto-avaliações necessárias para que a construção do território escolar se consolide no sentido de criar a emancipação dos estudantes e a sua formação plena enquanto cidadãos.

Outro aspecto importante para se destacar é o fato de a maioria dos alunos das EE André Antônio Maggi sugerirem projetos que girem em torno de questões sociais, como: projetos sociais assim diretamente denominados, noções de direito e cursos, enquanto a maior parte dos alunos realizaram sugestões em torno de projetos científicos, ensino de tecnologias como: engenharia, robótica, informática, elétrica, gastronomia entre outros. Este fator pode indicar exatamente o que os lugares de vivência desses alunos demonstrem precisar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então que os territórios escolares das Escolas Plenas Pindorama e André Antônio Maggi são compostos por alunos cuja perspectiva futura nos leva a crer no seu crescimento como agentes ativos da sociedade.

Considera-se que estes mesmos alunos são indivíduos com certo grau de maturidade, esta característica dos mesmos foi observada nas visitas nas escolas e nas entrevistas por meio do comportamento, criticidade nas respostas e interesse em participar de uma pesquisa científica.

Na oportunidade, essa observação foi levada aos gestores das unidades escolares e os mesmos confirmaram que é comum receberem este tipo de feedbacks de qualquer órgão ou empresa que promovem atividades com os alunos. Todo este aspecto pode nos levar a refletir que tanto a proposta escolar atrai uma parcela de alunos com essas características, como os demais que não fazem parte dessa parcela tem a oportunidade de serem assistidos em suas dificuldades, limitações e interesses, o que os incentiva nos estudos e crescimento pessoal.

Como já analisado nesta pesquisa, na escola plena do Estado de Mato Grosso não ocorre apenas o aumento da carga horária, há também um aproveitamento deste tempo para se trabalhar com os alunos o autoconhecimento, seus projetos de vida, o protagonismo, a superação de suas dificuldades e aprimoramento de suas habilidades. Tudo isto não só no âmbito de uma educação didática, mas também no âmbito de suas individualidades.

Nestas escolas plenas alunos de família com baixa renda podem também ter suas necessidades básicas supridas, uma vez que o Estado e Governo Federal garantem alimentação composta por três refeições diárias, as quais são previamente planejadas para atender as necessidades fisiológicas no corpo humano.

Neste quesito pode-se destacar a necessidade de criação de escolas plenas que ofertem o Ensino Fundamental na cidade de Rondonópolis-MT, assim mais crianças e adolescentes carentes poderiam ser assistidos em suas necessidades. Assim como também as famílias poderiam ser beneficiadas em poder contar com uma instituição em que seus filhos estariam frequentando durante o período comercial, horário comum de trabalho dessas famílias.

É importante salientar que os estudantes carentes são assistidos em suas necessidades e como o tempo de permanência na instituição é maior, ainda usufruem do acesso à educação formal da escola e esta tem se demonstrado de qualidade, os apontamentos dos alunos, os

estudos realizados por outros autores e os resultados obtidos no ENEM confirmam esta observação.

Partindo-se do entendimento que o território escolar se dá com a relação de poder dos agentes envolvidos no processo educacional, foi possível identificar ações que precisam melhorar em três agentes principais.

Primeiramente e de maneira gritante nota-se que de fato o poder público precisa investir financeiramente nas infraestruturas das escolas, porque há necessidade de reforma e de execução de serviços de manutenção que são exigidos com uma frequência maior do que o recurso financeiro é disponibilizado, como é o caso da limpeza de terrenos, manutenções elétricas, pinturas, entre outros. Proveniente ainda deste agente, há pouco investimento em materiais pedagógicos e laboratoriais, além da demora nas contratações de servidores que desempenham funções muito importantes dentro da escola em 2018 e em 2019 no corte do número de funcionários e de determinados cargos, como dos técnicos auxiliares de biblioteca e laboratório de informática.

Quanto aos servidores públicos, nas duas escolas plenas estudadas houveram bons resultados no desempenho de suas funções, podendo até afirmar que boa parte do sucesso obtido nessas escolas acontece porque estes servidores utilizam de muita criatividade no reaproveitamento de materiais e desenvolvimento de atividades em parcerias que viabilizam a execução das mesmas. Neste quesito parcerias, temos como exemplo: a Universidade Federal de Rondonópolis que, por meio de seus docentes e discentes, desenvolve projetos nas escolas e a Prefeitura de Rondonópolis que disponibiliza ônibus para condução dos estudantes em eventos dentro da cidade.

Quanto a comunidade escolar, representada pelas famílias dos estudantes, entende-se que pode haver um envolvimento maior com a escola, já foi verificado neste estudo que quanto mais envolvidos e munidos de conhecimento estão as famílias e os alunos, melhores são os seus resultados dentro da instituição escolar. Cabe às famílias, então, participar mais ativamente da vida escolar do aluno, como cabe também às escolas, promover eventos que incentivem este envolvimento, visto que infelizmente essa não participação é um hábito e precisa ser desconstruído.

Por fim, entende-se que a educação pode atuar no desenvolvimento de uma personalidade e fazer com o que o estudante desenvolva o saber. É através dela que uma pessoa se prepara para o convívio em sociedade, para se comunicar mais facilmente, para se orientar e se libertar as vezes de estigmas que o limita. Claro que este processo não se restringe

exclusivamente ao espaço escolar, mas parte-se que ali o indivíduo receberá influência constante por personalidades preparadas para esta função.

Então a educação é uma arma poderosa, porque através dela o cidadão pode se tornar mais crítico, mais atuante na sociedade que vive, aumenta o seu acesso a mais oportunidades de emprego e também ajudar a si mesmo e outras pessoas em alcançar uma melhor qualidade de vida. É por meio do conhecimento que podemos tomar mais consciência dos impactos de nossas atividades no meio ambiente e com isso desenvolver formas de preservação da natureza. A desigualdade social está diretamente ligada a falta de educação de qualidade, conseqüentemente não há melhor forma de combatê-la. A educação permite que as pessoas tenham conhecimento de que elas possuem direitos garantidos por lei e que podem exigir isso. É com a educação que aprendemos sobre os direitos humanos e nossas liberdades essenciais. Por este e por outros motivos afirma Nelson Mandela: “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G. SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 15, nº 1, Junho, 2009, p.1-30. Disponível pelo link: <http://www.scielo.br/pdf/op/v15n1/a02v15n1.pdf>. Acesso em mar, 2019.
- ARGÜELLES, Regis. Escola, Território e Educação integral: por uma reflexão crítica. Disponível em <https://educacaointegral.wordpress.com/2009/10/20/escola-territorio-e-educacao-integral-por-uma-reflexao-critica/>. Acesso em 15/12/17.
- BEZERRA, Z. F. SENA, F. A. DANTAS, O. M. S. CAVALCANTE, A. R. NAKAYAMA, L. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. Revista Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR.
- BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BONGAARTS, J. et al. O poder de escolha: direitos reprodutivos e a reprodução demográfica. 2018. Disponível pelo link: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP_2018.pdf. Acesso em fev, 2019.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de dez. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13005/2014. Brasília: MEC,2014.
- BRASIL. Medida Provisória n.746 de 14 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Lei Federal n. 13415 de 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96. Brasília: MEC,1996.
- BRAVO, Ismael. Gestão Educacional no Contexto da Territorialização – pesquisa na metrópole. Artigo. Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2007.
- CAVALCANTE, L. V.; LIMA, L. C. Epistemologia da Geografia e espaço geográfico: a contribuição teórica de Milton Santos. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 22, n. 1, p. 061-075 mês. 2018. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/127769>>. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2018.127769>. Acesso em setembro, 2018.
- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96. abr. 2009.

COSTA, R. C. A. R. LESSA, S. N. Discutindo a relação entre território e desenvolvimento escolar. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Montes Claros, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. NOVAES, C. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/ 2001 Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 167-183, março/ 2001. Disponível pelo link: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>. Acesso em jan, 2018.

FROTA, M. A. PASCO. E. G. BEZERRA, M. D. M. MARTINS, M. C. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. Rev. APS, v. 12, n. 3, p. 278-284, jul./set. 2009. Disponível no link: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14147>> Acesso em 19 de jan. 2019

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível no link: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 19 de jun. 2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível no link: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 19 de jun. 2017.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2004. Disponível em link: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2017.

JAEGER, Werner. Paidéia : a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, S. C. MAGALHÃES, M. A. SANTOS, F. O. Território escolar, práticas e ações: promoção da saúde na escola. In: OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.4, n.12, p. 144-156, dez. 2012. Acesso em 17 de junho de 2017, através do link: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/4edicao/n12/08.pdf>

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Lei Ordinária n. 10111/2014. 2014

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação. Lei n. 8806/2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Escolas Plenas. Lei n. 10662/2017

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. PORTARIA Nº 371 de 25 de outubro de 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Preparação de almoço Ensino Médio. SEDUC. 2018. Disponível no link: <http://www2.seduc.mt.gov.br/web/seduc/-/8221596-programa-de-alimentacao-escolar?ciclo=>. Acesso em 19, jun. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Tecnologia de Gestão Educacional: o modelo de gestão da escola plena MT. Mato Grosso, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Preparação de lanche Ensino Médio. 2018. Disponível no link: <http://www2.seduc.mt.gov.br/web/seduc/-/8221596-programa-de-alimentacao-escolar?ciclo=>. Acesso em 19, jun. 2018.

MARTELETO, L. J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, jul./dez. 2002. Disponível pelo link: https://www.rebep.org.br/revista/article/view/317/pdf_298. Acesso em fev, 2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto. Fome, Desnutrição e Pobreza: além da Semântica. Revista Saúde e Sociedade v.12, n.1, p.7-11. 2003. Disponível pelo link: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2003.v12n1/7-11>. Acesso em jul, 2019.

PARO, Vitor Henrique et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez, 1 988. 232p.

PIOVESAN, A. TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Revista Saúde Pública. 29. São Paulo, SP. 1995. Disponível no link: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em 19 de jun. 2017.

RAPOSO, T. J. N. SENHORAS, E. M. Uma leitura clássica do “espaço do cidadão” na democracia. Revista Equador (UFPI), Vol. 4, Nº 4, p.1-5 (Jul/Dez.,2015) Disponível no link: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>. Acesso em: 10, outubro. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções de território. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SAQUET, M. A. SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. ISSN 1981-9021 - Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. Disponível pelo link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179>. Acesso em out, 2018.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral*: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 01/02/2018.

SINGER, Helena. Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. Coleção Territórios Educativos, volume II. São Paulo: Moderna, 2015.

TEIXEIRA, Tiago Roberto Alves. ANDRADE, Áurea Andrade Viana. O CONCEITO DE TERRITÓRIO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE. XVI encontro Nacional de Geógrafos. Porto alegre, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan/mar,1959.

UNICEF, Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender. Brasília - DF: UNICEF, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXOS

Anexo1: panfleto utilizado pela EE Pindorama nos anos de 2017 e 2018.

ESCOLA ESTADUAL PINDORAMA

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

MATRÍCULAS ABERTAS

3 REFEIÇÕES AO DIA
6 LABORATÓRIOS
SALAS TEMÁTICAS
AULAS PRÁTICAS
PROFESSORES CAPACITADOS

Vagas limitadas
LIGUE: (66) 3023-3810

ESCOLA ESTADUAL PINDORAMA

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER

GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Fonte: a escola. 2018.

Anexo2: Quantitativo do universo da pesquisa e amostra utilizada.

Quantidade	EE Pindorama	EE André Antonio Maggi
Alunos na escola	295	243
Amostra	168	150

Fonte: Organizado pela autora (2018).

APENDICES

Apêndice A: questionário utilizado na entrevista com os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**ENTREVISTA: alunos
EE “NOME DA ESCOLA”**

Mestranda: Samira de Oliveira Mendes

Orientador: Prof^o Dr. Jorge Luiz Gomes Monteiro

Pesquisa: “Os territórios da educação na perspectiva da Geografia Cidadã”

PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Renda familiar:**

() Até 1 SM (até R\$ 937,00)

() De 1 a 2 SM (R\$ 937,00 a R\$ 1.874,00)

() De 2 a 5 SM (R\$ 1.874,00 a R\$ 4.685,00)

() De 5 a 8 SM (R\$ 4.685,00 a R\$ 7.496,00)

() Mais de 8 SM (R\$ 7.496,00)

OBS: Salário mínimo (SM) = R\$ 937,00 (referência: Set/2017).

3. **Ocupação da mãe (ou responsável legal pelo aluno):**

() Empregada () Do lar () Autônoma

() Desempregada () Estudante () Aposentada

() Outra: _____

4. **Ocupação do pai (ou responsável legal pelo aluno):**

() Empregado () Do lar () Autônomo

() Desempregado () Estudante () Aposentado

() Outro: _____

5. **Nível de escolaridade da mãe (ou responsável legal pelo aluno):**

() Sem escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Graduação () Especialização () Mestrado

() Doutorado

6. **Nível de escolaridade do pai (ou responsável legal pelo aluno):**

() Sem escolaridade () Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Graduação () Especialização () Mestrado

() Doutorado

7. **Número de pessoas que compõem a família na sua residência:** _____

ACESSIBILIDADE

8. **Bairro onde reside:** _____

9. A quanto tempo: _____
10. Porque optou pela EE PINDORAMA?
() Localização () Identidade com a proposta escolar
() Decisão dos pais () Recomendação

Outro: _____

11. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar até a escola?
() A pé/bicicleta () Transporte público coletivo
() Transporte próprio () Qualquer outro transporte pago
12. Quanto tempo em média dura o trajeto da sua residência até a escola?
13. Qual dificuldade/barreira (s) você percebe em seu trajeto para chegar a escola?
() Dificuldade de transporte () Via com grande fluxo de veículos
() Ruas não asfaltadas () Localização distante () Não tem barreiras
() Outras:

A ESCOLA INTEGRAL E SEUS DESAFIOS

14. Ano escolar: () 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano
15. Há quanto tempo você estuda na EE PINDORAMA?
() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () Mais de 3 anos
16. Antes de ingressar na escola em tempo integral, você estudou em escola:
() Pública () Privada
17. Você gosta de estudar nesta escola de tempo integral?
() Sim () Não
18. Você se identifica com o espaço da escola? Se “sente em casa” nele?
() Sim () Não
19. Você participa de todos os projetos que são desenvolvidos na escola?
() Sim () Não
20. Quais projetos você pensa que deveria ter na escola e não tem?
21. Como você avalia o tempo integral escolar em relação ao tempo regular?
- Ensino didático: () Melhor () Não difere () Pior | Porque:
 - Relação professor/aluno: () Melhor () Não difere () Pior | Porque:
 - Relação aluno/aluno: () Melhor () Não difere () Pior | Porque:
22. O que você indica na organização do espaço da escola para que ele melhore?

23. Você pensa que todas as escolas deveriam ser contempladas com a modalidade de tempo integral? () Sim () Não | Porque?:
24. Você participa de alguma atividade relacionada a manutenção, conservação ou restauração da escola? () Sim () Não | Porque?:

Apêndice B: matriz curricular de escolas plenas de Ensino Médio no estado de Mato Grosso.

Ensino Médio

Componentes Curriculares		Anos			
		1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5
		Educação Física	2	2	2
		Arte	1	1	1
		LEM (Inglês)	2	2	2
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	3	3	3
		Física	3	3	3
		Biologia	3	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Total de aulas:		30	30	30
	Parte Diversificada	Disciplinas Eletivas	2	2	2
Práticas Experimentais		1	1	1	
Estudo Orientado		3	3	3	
Avaliação Semanal		2	2	2	
Projeto de Vida		2	2	0	
Preparação Pós Médio		0	0	2	
Total Parte Diversificada:		10	10	10	
Total de Carga Horária:		40	40	40	

Fonte: Projeto Político Pedagógico das escolas plenas Pindorama e André Antônio Maggi. 2018.