

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CINTHIA VIEIRA MONTEIRO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA PLENA  
SILVESTRE GOMES JARDIM EM RONDONÓPOLIS-MT**

Rondonópolis

2023

**CINTHIA VIEIRA MONTEIRO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA PLENA  
SILVESTRE GOMES JARDIM EM RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondonópolis como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador(a): Ronei Coelho de Lima

Rondonópolis

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte**  
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M772p	<p>Monteiro, Cinthia Vieira. As Políticas Públicas de Educação Integral: Escola Plena Silvestre Gomes Jardim em Rondonópolis-MT [recurso eletrônico] / Cinthia Vieira Monteiro. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 171 f., il. color., pdf). – 2023.</p> <p>Orientador(a): Ronei Coelho de Lima. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rondonópolis, 2023. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação em Tempo Integral. 2. Escola Plena. 3. Políticas Públicas. I. Lima, Ronei Coelho de, <i>orientador</i>. II. Título.</p>
-------	--



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

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA PLENA SILVESTRE GOMES JARDIM EM RONDONÓPOLIS-MT."**

**AUTOR : Mestranda CINTHIA VIEIRA MONTEIRO**

**Dissertação defendida e aprovada em 30/03/2023.**

### 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)	William Ferreira da Silva
Instituição :	Universidade Federal de Jataí	
Examinador Suplente	Doutor(a)	SERGIO SEBASTIAO NEGRI
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Dimas Moraes Peixinho
Instituição :	Universidade Federal de Goiás	

RONDONÓPOLIS, 31/03/2023.

*Dedico este trabalho a meus pais, a meu esposo,  
meus filhos Ravi Kael e Raoni Kalel, minha irmã e  
meu sobrinho, pelo apoio, ao longo dessa jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela fé e esperança que o hoje, o amanhã e o sempre possam ser melhores.

Agradeço a minha família. Meu pai, José Monteiro, que mesmo não tendo estudado, sempre dedicou sua vida para que eu e minha irmã o fizéssemos. A minha mãe Eva, que nunca mediu esforços para nos acompanhar e ajudar durante a vida escolar, e em todos os momentos.

Agradeço a minha irmã, Cilmary, pelo apoio, incentivo e cuidado. Pelas caronas para a universidade também.

Agradeço a meu esposo Wagner, por ficar no meu pé para realizar a inscrição, a prova e a matrícula no mestrado. Ele é um dos meus grandes incentivadores, sem ele nada disso estaria acontecendo. Agradeço a ele também pela paciência, durante as muitas noites de leitura e escrita.

Agradeço aos meus filhos Ravi Kael e Raoni Kalel (nascido em meio a todo esse processo, um mês antes da qualificação), por estarem presente, e mesmo ainda não sabendo, são o motivo da minha busca por conhecimento.

Agradeço a meus estudantes. Todos que tive o prazer de ensinar nesses 13 anos de profissão. Em especial aqueles que foram meus tutorados na Escola Silvestre.

Agradeço aos poucos amigos, porém verdadeiros, pelo apoio, e paciência.

Agradeço aos colegas do mestrado, por não permitirem o surto coletivo. Em especial, Angélica, Anderson, Max e Gedeone pela consultoria e apoio.

Agradeço a Escola Silvestre Gomes Jardim, pela possibilidade de produzir esse material que leva seu nome. E pelos 12 anos de trabalho. Por ser onde iniciei minha carreira docente, onde construí amizades e aprendizados. Em especial as colegas Lindinalva Alves e Márcia Regina.

Agradeço ao meu orientador Prof.º Dr. Ronei Coelho de Lima, por sua, paciência, persistência e motivação nessa trajetória.

Agradeço aos membros da banca que atenciosamente aceitaram participar dessa construção, com contribuições importantes que enriqueceram ainda mais a pesquisa.

Agradeço ao programa de Pós-graduação em Geografia da UFR, por possibilitar a construção dessa pesquisa.

Agradeço a você, leitor, por possibilitar que todo esse trabalho não se perca nas prateleiras físicas e virtuais da academia.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos Oficiais .....	22
Quadro 2 - Comparação das tipologias .....	27
Quadro 3 - Escolas Plenas em Mato Grosso .....	64
Quadro 4 - Matriz Curricular: Base Nacional Comum e Parte Diversificada Ensino Médio ..	76
Quadro 5 - Matriz Curricular: Parte Diversificada Ensino Fundamental .....	77
Quadro 6 - Cadernos de Formação do ICE - Escola da Escolha .....	98
Quadro 7 - Notícias encontradas nos sites de imprensa sobre a Escola Plena Silvestre .....	126
Quadro 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino Médio .....	131
Quadro 9 - Resultado Final do ano letivo 2014 .....	133
Quadro 10 - Resultado Final do ano letivo 2015 .....	133
Quadro 11 - Resultado Final do ano letivo 2016 .....	134
Quadro 12 - Resultado Final do ano letivo 2017 .....	136
Quadro 13 - Resultado Final do ano letivo 2018 .....	141
Quadro 14 - Resultado Final do ano letivo 2019 .....	142
Quadro 15 - Resultado Final do ano letivo 2020 .....	142
Quadro 16 - Resultado Final do ano letivo 2021 .....	143

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2016 .....	60
Mapa 2 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2017 .....	61
Mapa 3 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2018 .....	63
Mapa 4 - Mato Grosso – Total Geral de Escolas Plenas .....	66
Mapa 5 - Localização da Escola Plena Silvestre Gomes Jardim.....	117
Mapa 6 - Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio no Distrito de Vila Operária .	120
Mapa 7 - Bairro de Origem dos Estudantes Matriculados entre 2014-2016 .....	127
Mapa 8 - Bairros de Origem dos Estudantes Matriculados entre 2017-2019.....	129



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Feirão das Eletivas .....	80
Figura 2 - Árvore dos Sonhos.....	82
Figura 3 - Atividade de Práticas Experimentais - Relógio de Sol.....	84
Figura 4 - Atividade de Práticas Experimentais- Vulcão em 3D .....	85
Figura 5 - História do ICE .....	93
Figura 6 - Formação Inicial das Escolas Plenas em Mato Grosso.....	98
Figura 7 - Cadernos de Formação ICE .....	99
Figura 8 - Centralidade do Modelo Pedagógico o jovem e seu projeto de vida.....	100
Figura 9 - Ciclo PDCA .....	102
Figura 10 - Ambientização da Sala Temática de Geografia - Porta .....	104
Figura 11 - Ambientização da Sala Temática de Geografia pelos estudantes.....	105
Figura 12 - Resultado da ambientização realizada pelos estudantes .....	105
Figura 13 - Organização da sala temática de Geografia - disposição das carteiras.....	106
Figura 14 - Organização da sala temática de Geografia.....	106
Figura 15 - Planta da Unidade Escolar Silvestre Gomes Jardim.....	118
Figura 16 - Evolução da fachada da escola .....	121
Figura 17 - Folder de apresentação da Escola Plena Silvestre .....	125
Figura 18 - Evento Seminário de Literatura .....	137
Figura 19 - Evento Feira Científica – “Eu, Cientista” .....	138
Figura 20 - Evento Caça ao Tesouro .....	139
Figura 21 - Evento Campeonato Esportivo - Silvestrão .....	140
Figura 22 - Evento Campeonato Esportivo - Silvestrão .....	140

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Número de Estudantes Matriculados no Período de 2017 a 2021 no Ensino Médio124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AIB</b>	Ação Integralista Brasileira
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEEGP</b>	Centro Experimental Ginásio Pernambucano
<b>CEIn</b>	Coordenadoria de Ensino Integral
<b>CIEPs</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EREM</b>	Escolas de Referência em Ensino Médio
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>IQU</b>	Instituto de Qualidade no Ensino
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEM</b>	Língua Estrangeira Moderna
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCs</b>	Orientações Curriculares para a Educação Básica
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PAS</b>	Processo Seletivo Simplificado
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integral
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PNCR</b>	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático

<b>PNLT</b>	Plano Nacional de Logística e Transportes
<b>PPAs</b>	Planos Plurianuais
<b>PPP</b>	Projeto Política Pedagógico
<b>PTC</b>	Programa Territórios de Cidadania
<b>PROCENTRO</b>	Programa de Desenvolvimento dos Centros Experimentais
<b>ProInfo</b>	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>SIG</b>	Sistema de Informações Geográficas
<b>SIGEDUCA</b>	Sistema Integrado de Gestão Educacional
<b>TGE</b>	Tecnologia de Gestão Educacional
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

Embora não seja um tema novo, a educação integral no Brasil acaba por ser um tema recorrente. Perpassando ideologias políticas diversas. Atualmente, impulsionada por parcerias público-privadas, a política pública surge objetivando tornar a modalidade integral uma realidade nas escolas brasileiras. O presente estudo tem por objetivo analisar a política pública de educação integral em tempo integral elaborada para o Estado de Mato Grosso e sua implantação em uma unidade escolar na cidade de Rondonópolis. O tema foi discutido à luz dos aportes teóricos para a compreensão das políticas públicas, e das bases legais que fundamentam a proposta de educação em tempo integral implantado em Mato Grosso. Tendo o método fenomenológico como base para a compreensão do objeto, por entender que a realidade só pode ser compreendida considerando a sua totalidade e contexto amplo, partimos para a análise de leis, pareceres, resoluções, metas, e dos cadernos da Escola da Escolha produzidos pelo Instituto de corresponsabilidade pela Educação buscando avaliar os resultados da implantação da modalidade integral na Escola Silvestre Gomes Jardim, comparando os dados referentes aos três últimos anos da escola enquanto regular e os três primeiros enquanto escola integral. A análise dos dados e a reflexão sobre a educação em tempo integral, indicam que o modelo em execução no Estado de Mato Grosso, embora apresente um pequeno número de escolas que oferecem a modalidade, apresentam resultados positivos, sendo necessária uma constante reavaliação do projeto, e investimentos para se garantir a formação integral proposta no projeto.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral. Escola Plena. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

Although it is not a new theme, integral education in Brazil turns out to be a recurring theme. Pervading diverse political ideologies. Currently, driven by public-private partnerships, public policy emerges with the aim of making the integral modality a reality in Brazilian schools. The present study aims to analyze the public policy of integral full-time education elaborated for the State of Mato Grosso and its implementation in a school unit in the city of Rondonópolis. The topic was discussed in the light of theoretical contributions to the understanding of public policies, and the legal bases that underlie the full-time education proposal implemented in Mato Grosso. Having the phenomenological method as a basis for understanding the object, understanding that reality can only be understood considering its totality and broad context, we set out to analyze laws, opinions, resolutions, goals, and the notebooks produced by School of choice by the Instituto de Co-Responsibility for Education, seeking to evaluate the results of the implementation of the full-time modality at School Silvestre Gomes Jardim, comparing data referring to the last three years of the school as a regular school and the first three as a full-time school. Data analysis and reflection on full-time education, indicate that the model being implemented in the State of Mato Grosso, although it has a small number of schools that offer the modality, presents positive results, requiring a constant reassessment of the project, and investments to ensure the comprehensive training proposed in the project.

**Keywords:** Full Time Education. Full School. Public policy

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO, TIPOLOGIA E CICLO DE DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>25</b>
3.1 Políticas Públicas Educacionais.....	36
3.2 Educação Integral e Educação de Tempo Integral: igual ou diferente? .....	39
3.3 Histórico da Educação Integral no Brasil .....	49
<b>4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO A GÊNESE DAS ESCOLAS PLENAS.....</b>	<b>58</b>
4.1 Currículo da Educação Integral em Mato Grosso .....	69
4.2 Base Diversificada .....	78
4.3 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Escola da Escolha .....	90
4.4 Metodologias de Êxito: o modelo pedagógico .....	97
<b>5 O LUGAR: GEOGRAFIA E ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>110</b>
5.1 O lugar na Geografia .....	110
5.2 A Leitura do Lugar no Espaço Escolar.....	113
<b>6 A ESCOLA PLENA SILVESTRE GOMES JARDIM.....</b>	<b>116</b>
6.1 Caracterização do Objeto de Estudo.....	116
6.2 Vivência na Escola Integral .....	144
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO A – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. ....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO B – Portaria N.º 017/2017 .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO C - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ACOLHIMENTO INICIAL E PROJETO DE VIDA .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO D – PLANO E PROGRAMA DE AÇÃO.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO E - GUIA DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>168</b>

**ANEXO F - CARTA ABERTA DO GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PARA AS FAMÍLIAS SOBRE AS AULAS REMOTAS. .... 169**



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro passou e ainda passa por diversas mudanças que na maioria das vezes está enraizada no poder político que domina aquele momento histórico. Nesse processo, a educação em tempo integral surge enquanto política pública objetivando suprir as carências sociais e educacionais, em especial, dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Segundo a Constituição Federal, no seu artigo 205,

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

A educação em tempo integral e a escola em tempo integral configuram-se como propostas estruturadas na ampliação de oportunidades de aprendizagem aos jovens estudantes. Dessa forma, a

Escola Plena traz em seu cerne os fundamentos de uma escola inclusiva, no sentido pleno da palavra. Uma escola que atua de forma a garantir educação de qualidade para todos, independentemente de toda e qualquer circunstância que possa acometer o adolescente ou o jovem [...]. (MATO GROSSO, 2018, p. 5).

Para cumprir tais objetivos cabe à educação em tempo integral propor e integrar mudanças quanto ao currículo, aos métodos e a gestão, além de redimensionar o tempo e o espaço, escolar enquanto política pública educacional.

Considerando a escola como espaço de transformação e entendimento da relação homem-natureza, ou seja, enquanto espaço geográfico, compreender a escola enquanto lugar, identificando as relações entre os sujeitos e os objetos envolvidos, torna-se de fundamental importância para justificar a formação cidadã proposta pela educação em tempo integral.

Portanto segundo Hassler (2009, p. 162):

[...] o estudo do lugar pode ser relacionado com a ética, que trabalha o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, que aparecem traduzidos nos eixos propostos em geografia, valorizando o lugar como expressão de uma identidade, percebendo é produto de ações coletivas, podendo ser menos discriminatórios e mais hierarquizados. Na pluralidade cultural, que valoriza o saber escolar e o universo cultural do aluno, valorizando as vivências de seu cotidiano que são fundamentais no processo de ensino aprendizagem.

As escolas que foram escolhidas para tornarem-se integrais, ou escolas Plenas, nome que o projeto recebeu em Mato Grosso, seguem um rigoroso processo de escolha, definidos

na Portaria N.º 371/2017/GS/SEDUC/MT, que sistematiza e regem a implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso. O projeto aqui implantado tem como parceiro o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que desenvolve parcerias público-privadas com inúmeros Estados na implantação da educação em tempo integral. O mesmo não se limita apenas a elaborar o projeto, mas também propõem treinamento aos docentes, gestão e demais funcionários, e acompanhamento dos resultados durante o período de vigência da parceria.

O Modelo utilizado tem como referência a Escola da Escolha, implantada inicialmente no Estado de Pernambuco. A Escola da Escolha, tem como base fundamental o Projeto de Vida do estudante, sendo este também o cerne da Escola Plena. O Projeto de Vida é uma das disciplinas da base diversificada do currículo, e trabalha temas como o autoconhecimento, o respeito, valores, para ao final do Ensino Médio, devolver à sociedade um cidadão com: formação acadêmica por excelência, formação para vida e com as competências necessárias para o século XXI.

Assim, o objetivo geral deste estudo é: Analisar a política pública de educação integral em tempo integral elaborada para o Estado de Mato Grosso e sua implantação em uma unidade escolar da cidade de Rondonópolis. Considerando que segundo o ICE (2016a, p. 12), para que a formação integral ocorra é necessário, que além de um currículo pleno de habilidade cognitivas, outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social também estejam presentes.

Enquanto objetivos específicos, a proposta é: apresentar o conceito de políticas públicas; Descrever como se deu o processo de implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral na rede pública de ensino de Mato Grosso; Identificar as bases legais que fundamentam a Educação Integral em Tempo Integral em Mato Grosso, e, Comparar os indicadores da Escola Plena Silvestre Gomes Jardim do período anterior com os atuais indicadores, observando os três últimos anos enquanto escola regular, e os três primeiros anos de escola integral.

Sendo fundamental para a formação humana e cidadã, o espaço escolar, deve ser constantemente elemento de atenção tanto nas relações dinâmicas entre homem e ambiente quanto nas relações de ensino e aprendizagem. Assim, observar a escola enquanto lugar possibilita identificar a sua forma de ocupação e as relações sociais que nela ocorrem.

A Escola Plena Silvestre Gomes Jardim foi escolhida por ser uma escola integral desde o ano de 2017, ano da implantação efetiva do projeto no Estado, tendo como foco inicial o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), e atualmente – desde 2020 - também ofertar o ensino

fundamental 2 com turmas de 7º, 8º e 9º anos. Observando que os estudantes permanecem na unidade escolar por oito horas diárias, considerar as metodologias proposta no projeto Escola Plena é de suma importância para compreender o (des) sucesso da proposta e sua relevância para a vida dos jovens estudantes que optam por lá estudar. Outro fator que explica a escolha da referida escola como objeto desse estudo, foi o fato de ter sido na mesma que iniciei minha carreira docente em 2010, ainda como interina, tendo sido efetivada em 2011, optando por continuar lotada na mesma escola. Nesse período pude acompanhar de perto as mudanças estruturais e metodológicas pela qual a escola Silvestre passou.

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, e de abordagem fenomenológica. Considerando a necessidade de detalhar o modelo de educação em tempo integral proposto e implantado em Mato Grosso. Para tanto, diversos procedimentos foram utilizados para prevenir que a dissertação ficasse vinculada apenas as experiências da autora. Contudo, elementos como entrevistas e observação *in loco*, ficaram comprometidas devido à pandemia de COVID-19, fato que alterou significativamente o funcionamento das escolas. Assim, os dados foram produzidos principalmente através da análise de documentos da própria escola, teses, dissertações, portarias e leis. Além do material elaborado pelo ICE, e do Projeto Político Pedagógico de Educação Integral de Mato Grosso. O referencial teórico, está fundamentado em educadores essenciais para a compreensão da educação integral no Brasil, e a pesquisa se respaldou nas obras de, Teixeira (1959), Delors (1998), Gadotti (2009), Moll (2018), entre outros, que foram e ainda são fundamentais para a construção do debate sobre educação em tempo integral, enaltecendo o direito a educação como alicerce para a formação de um país justo, solidário e democrático.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos as políticas públicas, a partir da análise de seus conceitos, as principais tipologias utilizadas em sua classificação e seu ciclo de desenvolvimento. Considerando, que a discussão em torno das políticas públicas perpassa os diversos atores sociais, dos governantes a sociedade. E que não podem ser tratadas enquanto política de governo e sim política de Estado, para que sua essência não se perca nas disputas políticas e de ego, principalmente quando tais políticas são criadas para suprir necessidades educacionais. O capítulo primeiro, ainda aborda brevemente o histórico da educação em tempo integral no Brasil, ressaltando a importância das propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a educação integral no país.

No segundo capítulo temos a discussão sobre os “Caminhos da Educação Integral em Mato Grosso: a Gênese das Escolas Plenas”. A proposta é apresentar ao leitor, o processo de implantação das escolas integrais no referido Estado, a partir das leis e portarias que

regulamentam o projeto. Além de descrever o currículo utilizado nas escolas plenas, diferenciando a base comum da base diversificada, apresentando as disciplinas que compõe essa última, e como são desenvolvidas na escola. A parceria público-privada com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), também está presente nesse capítulo.

No terceiro capítulo, a escola foi analisada a partir da categoria geográfica lugar. Devido as suas diversas interpretações, o lugar, pode ser compreendido como categoria interdisciplinar. No entanto, considerando a escola de tempo integral, torna-se necessário analisá-la a partir do vivido, do experienciado. Já que o estudante ali permanece por oito horas diárias. A sala ambiente de geografia torna-se o lugar da geografia na escola, e um dos primeiros contatos do estudante com a complexidade do mundo para além das informações midiáticas.

E, no quarto capítulo, aprofundamos a análise, com a apresentação do objeto de estudo, a Escola Plena Silvestre Gomes Jardim, com ênfase entre o período de 2014 a 2019, tendo em vista que o recorte temporal compreende os três últimos anos da escola enquanto regular e os três primeiros enquanto integral. Aqui também, apresentamos alguns relatos da experiência pessoal da autora enquanto professora de geografia na Escola Plena.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução da pesquisa é necessária à utilização de técnicas e métodos que subsidiem todo o processo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 24), “Método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa.”

Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 25), “Os métodos gerais ou de abordagem oferecem ao pesquisador normas genéricas destinadas a estabelecer uma ruptura entre objetivos científicos e não científicos (ou de senso comum).” Dessa forma, com base nos objetivos, a pesquisa tem como método de abordagem a fenomenologia, pois “a relação que se estabelece é aquela que mostra uma prevalência da figura do sujeito sobre o objeto pesquisado” em que temos a seguinte condição “[...] é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente” (SPOSITO, 2004, p. 38).

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada; considerando a possibilidade de sua aplicabilidade no âmbito da educação. Já que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Assim, o problema terá como forma de abordagem a pesquisa qualitativa por se preocupar, “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), fazendo também o uso de dados quantitativos que se mostrem relevantes. Os métodos de procedimento estão associados aos procedimentos técnicos, que serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

Mais especificamente, visam a fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, em especial no que diz respeito à obtenção, ao processamento e à validação dos dados pertinentes à problemático objeto da investigação realizada. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.36).

Pelo exposto, utilizamos também o método monográfico, por “[...] examinar o tema selecionado de modo a observar todos os fatores que o influenciam, analisando-o em todos os seus aspectos.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.39).

Dessa forma, foi realizado um percurso bibliográfico, a partir de material já proposto sobre o tema, principalmente livros e artigos científicos. Paralelamente, ocorreu também a pesquisa documental, sendo os procedimentos técnicos. Segundo Gil (2002, p. 45),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Assim, para se chegar ao objetivo geral do estudo que é: Analisar a política pública de educação integral em tempo integral elaborada para o Estado de Mato Grosso e sua implantação em uma unidade escolar de Rondonópolis, foi necessário analisar cuidadosamente cada objetivo específico; a partir de pesquisa bibliográfica acerca do tema, objetivando compreender cada etapa de formulação de uma política pública; houve a investigação profunda de documentos, como o Projeto Pedagógico de Educação Integral de Mato Grosso, o Projeto Político Pedagógico da Escola Silvestre Gomes Jardim e as Leis que norteiam tal projeto; além da análise do material construído pelo ICE e utilizado pelo Estado de Mato Grosso durante a implantação do Projeto Escolas Plenas. E para saber se a Escola Plena Silvestre obteve resultados significativos na modalidade integral, foi necessário comparar os indicadores de 2014 a 2019, o que demandou o resgate de dados estatísticos presentes nas Atas de Resultado Final Sigeduca, composta por: quantidade de matrículas do período, número de estudantes transferidos de escola, transferidos de turma, que abandonaram ou se evadiram, número de aprovados, reprovados, dependentes e nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para compreender o modelo de educação em tempo integral proposto e implantado em Mato Grosso, analisamos os cadernos formativos do ICE, que abordam desde a história do Modelo Escola da Escolha, à como a escola deve se organizar, espacialmente e na gestão.

Portanto, quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, observando que a mesma oportuniza ao pesquisador ter uma maior intimidade com o problema, tornando-o mais explícito. “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” (GIL, 2002, p. 41).

A partir do exposto, o arcabouço jurídico utilizado na pesquisa, composto por leis federais e estaduais, portarias, resoluções e outros documentos disponibilizados em sites oficiais do governo federal e do governo de Mato Grosso, estão organizados no **Quadro 1**.

**Quadro 1 - Documentos Oficiais**

<b>Ordem</b>	<b>Documento</b>	<b>Origem</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
01	Constituição Federal	Congresso Nacional	1988	Lei Fundamental e Suprema do Brasil.
02	Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)	Lei nº 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
03	Plano Estadual de Educação	Lei N.º 10.111	2014	Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei N.º 8.806, de 10 de janeiro de 2008.
04	Programa Mais Educação	Decreto N.º 7.083	2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
05	PROJETO ESCOLA PLENA – MT	LEI N.º 10.622 / Autor: Poder Executivo	2017	Institui o Projeto Escola Plena, que tem por finalidade a melhoria do Ensino Médio das Escolas de Mato Grosso por meio da Educação em Tempo Integral.
06	IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PLENA: escolas de Ensino Médio em tempo integral em Mato Grosso.	PORTARIA N.º 371/GS/SEDUC/MT	2017	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, com a finalidade de atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um

				conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar.
07	ORIENTATIVO PEDAGÓGICO ESTADUAL – MT	SEDUC – MT / ORIENTATIVO PEDAGÓGICO - José P. G. Taques / Governador	2016	O presente documento traz informações referentes as orientações pedagógicas direcionadas as unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso
08	PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA PLENA - MT	CEIN/SEDUC-MT	2017	Instituição da organização curricular das escolas plenas
09	CADERNO DE FORMAÇÃO ESCOLA DA ESCOLHA	ICE	2016	Cadernos de Formação elaborados pelo ICE para implantação da Escola da Escolha.

Org. Monteiro (2022)

Para a análise dos documentos, observou-se o proposto por Moraes (2003, p. 192), descrito por ele como “[...] uma tempestade de luz [...]”, que propõe a desconstrução dos textos, o estabelecimento de relações entre as partes desse texto e a compreensão. Onde,

O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, *op. cit.*, p. 192)

Segundo o autor, a compreensão do fenômeno na pesquisa qualitativa, encontra-se em movimento cíclico, iniciando com a desorganização dos materiais que serão analisados. O método proposto por Moraes, parte inicialmente da desmontagem dos textos - com a desconstrução e a unitarização, evidenciando as partes importantes do texto, por meio de unidades de análise. Na sequência o pesquisador deve estabelecer relações através da categorização, “[...] processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes. ” (MORAES, *op. cit.*, p. 197). E a expressão das compreensões através da construção do *corpus*, ou seja, “[...] a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo



e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus.” (MORAES, *op. cit.*, p. 197).

Nesse viés, a revisão bibliográfica possibilitou uma aproximação com a temática pesquisada, e como a mesma estava sendo abordada no âmbito estadual e nacional, para tanto foram utilizados como instrumentos a base de dados da Capes através do portal de periódicos, e o catálogo de Teses e Dissertações, além do banco de dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso, e do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Foram utilizados descritores relacionados com o objeto da pesquisa, o que possibilitou afunilar os materiais disponíveis, evitando a perda de tempo.

De posse do material coletado, foi realizada a desmontagem dos textos, com a identificação das categorias principais trabalhadas nos mesmos, como educação integral, ensino integral, tempo e qualidade. Iniciando a fase de categorização, “é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.” (MORAES, *op. cit.*, p. 197).

Concomitantemente, a construção de metatextos era realizada, o que contribuiu para a compreensão do modelo integral implantado em Mato Grosso.

Utilizou-se também para análise dos documentos, as dimensões apresentadas no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe (1992). Que propõe uma análise crítica e contextualizada das políticas, em especial as educacionais, com base em cinco contextos: de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Portanto, o Ciclo de Políticas proporcionou analisar criticamente a política de educação em tempo integral de Mato Grosso, sendo que, “uma das vantagens dessa abordagem é a flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico.” (MAINARDES, 2006, p. 58)

Por fim, em relação aos dados espaciais, foram utilizados os disponíveis na plataforma governamental do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para efetuar a espacialização da unidade escolar e da origem dos estudantes matriculados na escola Silvestre Gomes Jardim, além da localização dos municípios do Estado de Mato Grosso que receberam o projeto Escola Plena; enquanto aplicação de Sistema de Informações Geográficas (SIG) foi utilizado o *software* livre QGIS Development Team, versão 3.22, além de imagens do Google Earth.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO, TIPOLOGIA E CICLO DE DESENVOLVIMENTO

Antes de debruçar sobre as políticas públicas que fundamentam a educação em tempo integral, objeto da pesquisa, é necessário compreender a sua concepção teórica.

De início vale destacar não haver uma definição única para as políticas públicas, que podem ser compreendidas e divulgadas como programas e/ou ações elaboradas pelos governos, ou “questões de ordem com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade” (AMABILE, 2015, p. 390); para Gianezini (2017, p. 1071) “as políticas públicas são, em verdade, as intenções governamentais que produzirão transformações profundas ou artificiais no mundo real. ” Segundo Agum (2015, p. 15) o melhor conceito para a interpretação das políticas públicas é o proposto por Dye (1984) de que uma política pública é “o que governo escolhe fazer ou não fazer”. Dias e Matos (2012), consideram que as políticas públicas apontam problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados.

Souza (2003, p. 13), descreve as políticas públicas enquanto

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente).

Com base no exposto podemos considerar que as políticas públicas, compreendem a materialização de uma ação governamental, visando alcançar objetivos pré-estabelecidos. Tais definições assumem “uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes [...]”. (SOUZA, 2006, p. 25).

A Política Pública nasce enquanto área de conhecimento acadêmico nos Estados Unidos (AGUM, 2015; DIAS, MATOS, 2012; SOUZA, 2006), deixando a

[...] tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos [...]. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 22).

Nesse viés, Souza (2006) destaca quatro fundadores principais para as políticas públicas. Laswell (1936) que em seus estudos introduz a expressão *policyanalysis* (análise de política pública); Simon (1957) com o conceito de racionalidade *policymakers* (decisores

públicos); Lindblom (1959; 1979) propôs a incorporação de novas variáveis à formulação e análise de políticas públicas; e Easton (1965) com a definição de um novo sistema para a política pública, com a relação entre a formulação, os resultados e o ambiente.

Contudo, segundo Gianezini (2017), a não existência de uma teoria completa sobre o tema torna a política pública algo complexo, possibilitando que as intenções governamentais se materializem sem o devido cuidado ou controle, transformando o mundo real, sua elaboração “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real.” (AGUM, 2015, p. 16).

Dias e Matos (2012) no livro *Políticas Públicas - Princípios, Propósitos e Processos*, destacam enquanto problema o uso da palavra Política. Para os autores, tanto a política quanto as políticas públicas estão relacionadas ao poder social. “Mas enquanto a política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos.” (DIAS; MATOS, 2012, p. 01).

“As políticas públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las.” (DIAS; MATOS, 2012, p. 01). Os autores enfatizam que a discussão acerca das políticas públicas não pode deixar de lado nem a política, nem as relações de poder. Onde a política, dentro do contexto das políticas públicas, pode ser compreendida enquanto “procedimentos que expressam relações de poder.” (DIAS; MATOS, *op. cit.*, p. 03). Mas que deve exercê-lo sem o uso da violência.

Ademais, faz-se necessário também compreender o conceito de público, no debate das políticas públicas. “O público compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum.” (DIAS; MATOS, *op. cit.*, p. 11). Ou seja, nem tudo é privado, ou individual, o que podemos denominar de propriedade pública, por não pertencer a ninguém em particular, é controlada pelo governo para fins públicos. “[...] as políticas públicas remetem a problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados.” (DIAS; MATOS, *op. cit.*, p. 11).

O termo “público”, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas, sim, à coisa pública, ou seja, de todos, pertencente ou destinado ao povo, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. De modo geral, as políticas públicas são reguladas e na maioria das vezes providas pelo Estado, mas elas também envolvem preferências, escolhas e decisões

privadas, e nesse caso, podem e devem ser controladas pelos cidadãos. (DIAS; MATOS, *op. cit.*, p. 14).

As políticas públicas criam então condições para a efetivação dos direitos previstos nas leis, e não o contrário. Ou seja, é através das políticas públicas que o direito do cidadão, a saúde e educação, por exemplo, são assegurados.

[...] as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais, que apresentam disposições jurídicas onde estão codificados direitos de todo tipo (humanos, sociais, ambientais entre outros), e não políticas públicas. Estas têm a função explícita de concretizar aqueles direitos junto à comunidade a que se referem [...]. (DIAS; MATOS, *op. cit.*, p. 15).

Logo, no âmbito das políticas públicas, paradigmas foram desenvolvidos objetivando compreender como e por que o governo faz ou deixa de fazer algo. Nesse contexto, Secchi (2013) e Souza (2006) realizaram uma interessante comparação sobre algumas das principais tipologias que estão presentes nas políticas públicas, objetivando facilitar a sua análise. “As tipologias de políticas públicas são formas de classificar os conteúdos, os atores, os estilos, as instituições, dentro de um processo de política pública.” (SECCHI, 2013, p. 24). O **Quadro 2** apresenta uma breve comparação entre as tipologias propostas por Secchi e Souza, e suas principais características;

### **Quadro 2 - Comparação das tipologias**

<b>Autor/ Ano</b>	<b>Tipologia</b>
Lowi/1964	A tipologia proposta por Lowi tem como base o impacto que a política pública proporciona a sociedade. Sendo quatro tipos de políticas públicas nessa análise: Políticas regulatórias- servem de medida para padrões de comportamento, serviços ou produtos para agentes públicos ou privados; exemplos: regras para o trânsito, para segurança alimentar, para a proibição do fumo etc. As políticas distributivas - beneficiam alguns grupos específicos, e seu custo é irradiado para toda a sociedade: exemplo: gratuidade de taxas, incentivos e renúncias fiscais etc. Políticas redistributiva: constitui a partir da redistribuição de benefícios: exemplos: cotas raciais, reforma agrária, bolsa-escola, renda cidadã etc. Políticas constitutivas: são aquelas que determinam como as disputas políticas e a elaboração de políticas públicas devem ocorrer.

Wilson/1983	<p>Observa parâmetros da distribuição dos custos e benefícios para a sociedade de uma política pública. Sendo apresentadas como: políticas tipo clientelista, onde os benefícios são centrados em grupos especiais e os custos são divididos para todos. Nas políticas de grupo de interesse, os custos e benefícios são concentrados a determinadas categorias. As políticas empreendedoras resultam em benefícios coletivos, e seus custos são concentrados a certas categorias. E as políticas majoritárias dividem igualmente pela coletividade os custos e benefícios.</p>
Gormley/1986	<p>A tipologia de Gormley tem dois níveis como fundamentais o primeiro é a habilidade de chamar atenção do público (nível de saliência), que ocorre quando afeta uma quantidade grande de pessoas, e o segundo é o nível de complexidade da política pública, quando questões pontuais que não podem ser respondidas por amadores são levantadas. Sendo subdividida em política de sala operatória, que são técnicas e de apelo popular, como a regulamentação sobre a modificação genética. A política de audiência, que atraem atenção pública mesmo sendo de simples elaboração, como as políticas de cotas raciais. Política de sala de reuniões demanda de conhecimento técnico e não atrai a atenção pública, exemplo regras para o setor bancário. No grupo da política de baixo escalão, assim denominada pela sua simplicidade na elaboração, estão as condutas administrativas para os servidores públicos.</p>
Gustafsson/1983	<p>A tipologia de Gustafsson tem como critérios de destaque o conhecimento e a intenção do policymaker (legislador). E se subdividem em quatro tipologias: as políticas públicas reais, que tem como intenção a resolução de um problema público, possuindo o conhecimento para resolvê-lo. As políticas simbólicas, onde os legisladores até apresentam condições de elaborá-las, mas não demonstram interesse para colocá-las em prática. A pseudopolítica que ocorre quando o legislador tem interesse, mas não detém o conhecimento necessário para sua estruturação. A política sem sentido que é elaborada sem o devido conhecimento sobre o problema, não propondo assim soluções.</p>
Bozeman e Pandey/2004	<p>Propõem a distinção entre conteúdo técnico e político. Onde as políticas públicas de conteúdo político apresentam relevantes conflitos na definição</p>

	e no ordenamento dos objetivos. Nas políticas públicas de conteúdo técnico os conflitos são mínimos em relação aos conteúdos e ordenamento dos objetivos.
Lindbom, Caiden Wildavshy/1979, 1980,1992	e Desenvolveram a visão de política pública enquanto processo incremental. Para esses autores os recursos governamentais não partem do nada, mas sim de decisões incrementais. O incrementalismo “mantém intactos estruturas governamentais e recursos para políticas públicas que deixaram de estar na agenda dos governos.” (SOUZA, 2006, p. 29).
Cohen, March Olsen/1972	e A tipologia proposta por eles ficou conhecida como <i>GarbageCan</i> (lata de lixo), destacando que muitas políticas públicas são criadas a partir de vários problemas e de quase ou nenhuma solução. “Em síntese, o modelo advoga que soluções procuram por problemas.” (SOUZA, <i>op. cit.</i> , p. 30).
Sabatier Jenkins- Smith/1993	e Para esses autores, a política pública deveria ser criada como subsistemas estáveis e articulados com os acontecimentos externos. Segundo eles as crenças, valores e ideais são importantes para o desenvolvimento de políticas públicas. Tal modelo ficou conhecido como de coalizão de defesa.
Baumgartner Jones/1993	e Baseando-se em noções de biologia e computação os autores formularam o modelo equilíbrio interrompido, para descrever porque “um sistema político pode agir tanto de forma incremental [...] como passar por fases de mudanças mais radicais nas políticas públicas.” (SOUZA, <i>op. cit.</i> , p. 33). Permitindo ao sistema político a partir das experiências e da avaliação realizar as mudanças necessárias nas políticas públicas implantadas. Aqui a mídia tem papel crucial.

Org.: MONTEIRO (2021)

Vale salientar que as políticas públicas aglutinam características de duas ou mais tipologias, o que possibilita ao,

[...] analista de políticas públicas poder realizar sua análise utilizando uma das tipologias já consolidadas na literatura (aplicação dedutiva) ou então pode construir sua própria tipologia (desenvolvimento indutivo). (SECCHI, 2013, p. 32).

Entretanto, embora tenha seus inúmeros pontos positivos, é importante destacar que as tipologias também apresentam limitações por serem reflexo de um reducionismo, e por muitas vezes considerarem os aspectos qualitativos sobre o quantitativo ou vice-versa.

Embora seja possível identificar diversas tipologias, as mais utilizadas no Brasil para se compreender uma política pública são as de função distributiva (auxílio e subsídios), redistributiva (cotas, benefícios) ou regulatória (regulamentação, controle) (AZEVEDO, 2003; OLIVEIRA, 2010; AMABILE 2015). Para facilitar a análise trabalharemos dentro desse viés tipológico a partir da tipologia proposta por Lowi.

Considerando os tipos de políticas públicas, é importante destacar que o processo de elaboração das mesmas, parte de pontos cruciais, que segundo Secchi (2013, p. 42) podem ser organizadas em sete fases: 1ª a identificação do problema; 2ª a formação da agenda; 3ª a formulação de alternativas; 4ª a tomada de decisões; 5ª a implementação; 6ª a avaliação e 7ª a extinção. Celina Souza (2006) também descreve o ciclo da política pública enquanto tipologia, composto por múltiplos estágios. Não se afastando do proposto por Secchi, para a autora, “o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.” (SOUZA *op. cit.*, p. 29).

Outro ponto de debate com relação às fases propostas para as políticas públicas é que as mesmas “não podem ser entendidas de maneira linear” (AGUM, 2015, p. 24), seguindo uma sequência rígida e cronologicamente organizada, o que ocorre na maioria das vezes é a alternância, ou desconexão entre elas.

Assim, podemos compreender todos os elementos de uma política pública a partir do

[...] problema público percebido, uma proposta de solução ao problema público, atores envolvidos, instituições formais e informais que moldam o comportamento dos atores, as fases de formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública etc. (SECCHI, 2013, p. 09).

Considera-se então, que apesar do nível de análise, a ideia de política pública está associada ao enfrentamento de um problema público, que “é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública.” (SECCHI, *op. cit.*, p. 10).

Contudo, “[...] não basta que o problema seja socialmente relevante, é preciso que seja alçado a uma categoria de alcance dos objetivos propostos [...]” (AGUM, 2015, p. 19), em outras palavras, é preciso que a situação em questão entre na agenda, já que nem todo problema social é passível de se tornar uma política pública.

A agenda surge quando um problema público é identificado por algum ator político que se interessa pela sua resolução, tendo que “lutar” para que o problema faça parte da lista de prioridades legislativas. A formação da agenda ocorre assim, com a identificação de problemas considerados relevantes, e podem

[...] tomar forma de um programa de governo, de um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante”. (SECCHI, 2013, p. 46).

Entrar na agenda não significa que o problema será resolvido, ou que o mesmo terá o reconhecimento público necessário. Cabe aos interessados, como elencando por Agum (2015, p. 25) “chamar a atenção dos grupos que irão produzir a intervenção, para que a situação seja percebida como importante enquanto problema a ser solucionado”. Exigindo à participação de todos os interessados na efetivação da política pública.

Por outras palavras, o governo pode definir sua agenda a partir de três pontos principais; a) quando se assume que se pode fazer algo sobre o problema; b) com a construção de uma consciência coletiva sobre o problema e c) a visibilidade ou invisibilidade dos participantes, os visíveis são compostos por “políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia.” (SOUZA, 2006, p. 30).

A partir de então se inicia os esforços para a construção de soluções para os problemas identificados como relevantes. A formulação de soluções perpassa o estabelecimento de objetivos, estratégias e estudos das possíveis consequências de cada proposta. Assim, de acordo com Schattschneider (1960, p.68 *apud* SECCHI, 2013, p. 48), “a definição das alternativas é o instrumento supremo de poder, porque a definição de alternativas é a escolha dos conflitos, e a escolha dos conflitos aloca poder”.

Assim, para Teixeira (2002, p. 5 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 35), existem diferentes relações de interesse presentes nas políticas públicas.

[...] as políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. [...] traduzem mediações entre interesses e valores dos diversos atores que se defrontam em espaços públicos para negociar soluções para o conjunto da sociedade ou determinados grupos sociais [...].

Fazendo uma ponte com a atual situação política mundial, observa-se a influência do capital nas tomadas de decisões políticas como bem destaca Netto e Braz (2012, p. 236-237),

A concentração do poder econômico conduziu e está conduzindo a uma enorme concentração do poder político. [...] ao mesmo tempo em que desqualificam a política, ladeando as instancias representativas (parlamentos, assembléias legislativas) ou nelas fazendo sentir o peso dos seus lobbies, essas “elites orgânicas” do grande capital – empresários, executivos, analistas, cientistas, engenheiros-realizam a sua política, tomando decisões estratégicas que afetam a vida de seres humanos, sem qualquer conhecimento ou participação destes.



Observando esses aspectos, a tomada de decisão no processo de elaboração de uma política pública reflete os interesses dos agentes envolvidos, como também conduz as intenções, ou seja, os objetivos e métodos, selecionados para o enfrentamento do problema.

Chegamos à fase de implementação, onde as regras, e os processos sociais são transformados em ações, é nela também que os resultados concretos começam a ser produzidos.

A fase de implementação é aquela em que a administração pública reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas. Para tanto, o policymaker necessita de instrumentos de política pública, ou seja, meios disponíveis para transformar as intenções em ações políticas. (SECCHI, 2013, p. 58).

Com efeito, a avaliação segundo Secchi (*op. cit.*, p. 63) é a,

[...] fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desenvolvimento da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o Estado da política e o nível de redução do problema que a gerou.

A mesma pode ocorrer, antes da implementação, após a implementação ou durante o processo de implementação da política pública. Servindo de parâmetro, “deveria ser capaz de construir um quadro avaliativo que levaria à continuação, reestruturação ou mesmo extinção da política.” (AGUM, 2015, p. 30).

Enfim, o ciclo de políticas públicas também chega ao fim, quando o problema é resolvido, as leis que subsidiavam as políticas públicas são vistas como ineficientes, quando o problema deixou de ser importante, ou ainda, existem as políticas públicas que são construídas com prazo de validade determinado, “criadas para resolver um problema específico ou contextual, e têm vigência determinada em lei ou de acordo com a discricionariedade do *policymaker*.” (SECCHI, 2013, p. 67). Entretanto, muitas políticas públicas continuam vivas após a resolução do problema.

Ao se observar o ciclo das políticas públicas fica evidente sua semelhança com o planejamento estatal. Considerando que

[...] o planejamento é uma ferramenta de trabalho utilizada para tomar decisões e organizar as ações de forma lógica e racional, de modo a garantir os melhores resultados e a concretização dos objetivos de uma sociedade, com os menores custos e no menor prazo possíveis. (BUARQUE, 2008, p.81).

Bomfim (2015, p. 3) ainda propõe que o planejamento é uma das principais políticas públicas implementadas pelos Estados capitalistas.

Assim como nas políticas públicas, no planejamento a participação da sociedade também é fundamental e orienta as decisões e os resultados futuros.

Como os objetivos e interesses sociais são muito diferenciados e, muitas vezes, conflitantes na sociedade [...], as decisões tomadas no processo de planejamento resultam de uma disputa política dos atores, cada um procurando influenciar no projeto coletivo com os meios e instrumento de poder. (BUARQUE, 2008, p. 81-82).

Logo, o planejamento apresenta-se pura e simplesmente como política, incorporando as escolhas dos atores e poderes que negociam e formulam as políticas públicas, “refletindo e reproduzindo uma determinada *estrutura de poder* na organização da sociedade, as decisões geradas no planejamento expressam uma vontade dominante ou uma *hegemonia* [...]” (BUARQUE, *op. cit.* p.82, grifo do autor). Contudo, o planejamento, enquanto processo político, possibilita a negociação entre os diferentes atores envolvidos na formulação de políticas públicas.

Como já foi extensamente analisado até aqui, o ciclo das políticas públicas “ajuda a organizar as ideias [...]” (SECCHI, 2013, p. 44), simplificando o processo de elaboração e implantação de políticas públicas reais, necessárias e eficientes. O planejamento nesse viés e enquanto elemento técnico e político, considera os diversos agentes e atores sociais, as diferentes localidades (municipais, estaduais, globais), as escolhas e prioridades, como forma de controle sobre o futuro, “[...] para otimizar as forças, mecanismos e recursos escassos da sociedade, evitando os desperdícios e a improvisação.” (BUARQUE, 2008, p. 84).

Ainda segundo Buarque (2008, p. 82), o planejamento engloba e combina tais dimensões,

Técnico, porque ordenado e sistemático e porque deve utilizar instrumentos de organização, sistematização e hierarquização da realidade e das variáveis do processo e um esforço de produção e organização de informações sobre o objeto e os instrumentos de intervenção. Político porque toda decisão e definição de objetivos passa por interesses e negociações entre atores sociais.

Assim, na geografia o planejamento “é uma das principais políticas públicas implementadas pelos Estados capitalistas [...]” (BOMFIM, 2015, p. 2), vinculada a economia do/no território. Como exemplo, Bomfim (2015), destaca a necessidade do empresariado norte-americano de elaborar estratégias de planejar a economia nacional, através de sindicatos e do intervencionismo do próprio Estado. Entretanto, no Brasil o período militar é exemplo do planejamento regional.

Seguindo a proposta de Bomfim (2015), a divisão do planejamento no Brasil, pode ser visualizada da seguinte forma: entre 1934-1945 com a atuação do Departamento Administrativo do Serviço Público; o período entre 1946-1956 marcado por tentativas de implantação de organismos de planejamentos; no período de 1949-1953 o Plano Salte (saúde, alimentação, transporte e energia) é apresentado; na sequência a criação do Conselho Nacional de Economia, do Banco do Brasil, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia substituída pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, marcam a primeira fase do planejamento brasileiro. “Na entrada para a década de cinquenta nasceram instituições ou agências decisivas na etapa de preparação ao planejamento. ” (BOMFIM, 2015, p. 4). Segundo Vitte (2015, p. 4), o projeto nacionalista de Getúlio Vargas, reforçou o poder central, “naquele momento, as questões principais eram a industrialização, a centralização da atividade planejadora no nível do executivo federal e certo movimento de interiorização. ”

Contudo, a mais simbólica iniciativa dessa 2ª fase do planejamento brasileiro foi a Comissão Técnica Mista Brasileira-Americana de Estudos Econômicos (Comissão Mista Brasil-Estados Unidos), atestando um evidente interesse geopolítico norte-americano pelo Brasil, embora economicamente os recursos aqui invertidos tenham sido decepcionantes. (BOMFIM, 2015, p.4).

Uma terceira fase entre 1956-1963 teve como característica a concepção desenvolvimentista.

Nesse intervalo, o marco na história do planejamento no Brasil seria o Plano de Metas (1956) [...] a partir daí e ainda mais na etapa seguinte do planejamento – correspondente ao regime militar – várias questões envolvendo o Estado e a geografia se tornaram mais complexas. (BOMFIM, 2015, p. 4).

O quase desaparecimento do planejamento governamental foi sentido com o fim do período autoritário, “[...] em especial, do planejamento territorial, substituído por ações pontuais setoriais. ” (VITTE, 2015, p. 4).

Ainda segundo Vitte (2015), um terceiro período pode ser identificado, tendo sido caracterizado pela retomada das atividades planejadoras, com a inclusão da participação social nas políticas públicas ainda que ineficiente.

Um salto temporal faz-se necessário para compreendermos as iniciativas brasileiras de planejamento territorial. Segundo Vitte (2015, p. 3) planos e programas como: “Planos Plurianuais (PPAs) de 1996-1999 ao de 2012-2015; Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR); Programa Territórios de Cidadania (PTC); Plano Nacional de Logística e Transportes (PNLT) ”, exemplificam bem

tais iniciativas. “A recuperação da capacidade de crescimento do Brasil a partir de 2004 fez com que o debate acerca da necessidade de planejar a vida econômica e social ficasse fortalecido.” (VITTE, 2015, p. 4).

O planejamento governamental no Brasil ainda pode ser analisado considerando três momentos onde planejamento e participação social se complementam e se distanciam. Planejamento sim e participação não, dos anos 1930-1980; Participação sim, planejamento não na década de 1990, e planejamento sim e participação sim, pós 2000 (PIRES et al, 2014; VITTE, 2015).

Contudo, historicamente “a ação deliberada de planejamento estatal teve um marco importante com a criação do Ministério do Planejamento em 1962 [...]” (SILA, 2013, p, 15), que inicialmente no comando de Celso Furtado, defendia a ideia de que o processo político conseguiria reverter o quadro de dependência no qual o país se encontrava, e que gerava fragmentações e desigualdades no território.

Assim, a abordagem territorial para o planejamento de políticas públicas auxilia no entendimento dos fenômenos sociais, contextos institucionais e cenários ambientais nos quais ocorrerá a intervenção desejada, de maneira a propiciar meios mais acurados para a definição de diagnósticos e o alcance de metas, parcerias necessárias e instrumentos de implementação. (SILA, 2013, p, 18)

Pelo exposto, fica claro a importância do planejamento para o Estado, seja ele territorial ou econômico. Ressaltando que a incorporação da participação social, ou seja, a interação dos atores governamentais com atores sociais, na produção de

[...] políticas públicas apoiadas em uma abordagem territorial, ainda que com enfoques, recortes espaciais e arranjos institucionais específicos, podem ser consideradas como um novo paradigma de intervenção estatal no Brasil. (VITTE, 2015, p. 6).

Inegavelmente, para que as políticas públicas sejam efetivas, e tenham como foco a solução de problemas reais, o vínculo entre o planejamento e a participação social não deve ser deixado em segundo plano. Já que políticas públicas “tendem a ser mais bem produzidas quando os distintos atores envolvidos com tais problemas participam do processo, aportando informações e conhecimentos a partir de suas diferentes perspectivas.” (PIRES; AMARAL; SANTOS, 2014, p. 115).

Quando os atores sociais não são ouvidos, e tem seus direitos de intervenção negados em temas essenciais da atuação do Estado, o planejamento, a construção e a avaliação das políticas públicas não ocorre efetivamente, o que cria lacunas na resolução dos problemas

sociais. Assim, como consequência desses acontecimentos as políticas públicas acabam sendo construídas de forma menos abrangente, ilegítimas e distantes da realidade.

Foi conhecido aqui o conceito de política pública sua tipologia e seu ciclo de desenvolvimento, agora que visualizado como elas são construídas, conhecer em especial as políticas públicas educacionais, torna-se fundante para a compreensão da educação em tempo integral em Mato Grosso.

### **3.1 Políticas Públicas Educacionais**

Como dito anteriormente as políticas públicas estão condicionadas ao que o governo faz ou deixa de fazer sobre um problema que afeta a sociedade, assim as políticas públicas educacionais constituem-se por programas/ações criadas pelos governos para garantir o acesso de todos os cidadãos à educação. Vale ressaltar que “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. ” (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Portanto, as políticas públicas educacionais, além de garantir a educação para todos também têm como funções avaliar e melhorar a qualidade do ensino do país.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais refletem no ambiente escolar, sendo este entendido como espaço onde o processo de ensino-aprendizagem acontece, a necessidade de uma educação organizada, sequencial e definida consoante os interesses dos aprendizes/estudantes que estão envolvidos e fazem parte do processo.

Portanto, conforme a Constituição Federal Brasileira no artigo 205:

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

Nesse sentido, podemos observar que as políticas públicas educacionais devem atuar para estabelecer o desenvolvimento social, corrigindo as desigualdades, possibilitando o

acesso de todos a educação. O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela condução das políticas públicas educacionais, além das secretarias estaduais e municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), de 1996, é o principal instrumento garantidor da educação no país, estabelecendo como a União, os Estados e os Municípios têm que desenvolver suas ações na formação do ensino público.

A LDB propõe a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para a política educacional em um período de 10 anos. O PNE também identifica as exigências mais urgentes e traça planos de ação para assegurar a qualidade no aprendizado da educação infantil ao ensino superior.

A autarquia do ministério da educação responsável pela execução das políticas educacionais é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Compete a ele, entre outras atribuições, oferecer assistência técnica e financeira aos Estados e municípios, com repasses de recursos federais. O FNDE é composto pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outros.

Destaca-se agora algumas das principais políticas públicas educacionais brasileiras.

1 - Programa Universidade para Todos (Prouni) - lançado em 2004, oferece bolsa de estudos em instituições particulares de nível superior para estudantes que tenham realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mais recente e obtido 450 pontos de média das notas, não pode zerar a redação e precisa comprovar renda familiar mensal por pessoa de até 1,5 salário mínimo para concorrer às bolsas integrais, e renda familiar de até 3 salários mínimos por pessoa para concorrer as bolsas parciais.

2 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - é um fundo especial composto por recursos oriundos de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios ligados a educação. Criado em 2007, o Fundeb teria vigência até o final de 2020. No entanto, após pressão de representantes da sociedade civil, o fundo foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio de Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei N.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

3 - Programa Caminho da Escola - criado em 2007, o programa é voltado para a renovação, ampliação e padronização da frota de veículos escolares da educação básica das

redes municipal e estadual. Têm como público-alvo os estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas.

4 - Plano Nacional de Educação (PNE) -criado em 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira para os próximos dez anos. O documento, também, serviu de base para que Estados e municípios elaborassem seus planos de educação.

A última ação/política citada merece destaque, pois é nela que a educação em tempo integral ganha força. O Plano Nacional da Educação (PNE) apresenta 20 metas a serem cumpridas em dez anos a partir da sua publicação, e a meta número 6 - “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”, sendo a proposta inicial a ampliação da carga horária do Ensino Médio de 4 para, no mínimo, 7 horas diárias.

Contudo, é necessário pensar não só na ampliação da carga horária, mas principalmente na reestruturação da educação para encarar as desigualdades sociais.

O Brasil tem um histórico de práticas educacionais que se preocuparam com o aumento da carga horária do ensino público, as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) de Darcy Ribeiro são referência nesse sentido. Desde essas primeiras experiências percebeu-se a educação integral pública como um enfrentamento das desigualdades sociais, das distâncias entre os setores sociais mais carentes e os mais privilegiados economicamente, e preocupada com as diferentes dimensões do educando. (DUTRA; MOLL, 2018, p. 820-821).

Como descrito no Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral (BRASIL, 2009, p. 21),

[...] a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país.

Assim, a Educação em Tempo Integral enquanto política educacional, a partir das leis e projetos descritos anteriormente, deve transformar a escola e o processo de ensino/aprendizagem, deixando-a atrativa, observando as diferentes realidades e demandas atuais dos jovens estudantes brasileiros. Outro ponto importante e que também deve ser observado é a necessidade de União, Estados, Municípios e o Distrito Federal trabalharem juntos em regime de colaboração para que as Políticas Educacionais sejam efetivamente materializadas, como previsto na LDB (1996), no Art. 8º,

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, com base no exposto, pode-se considerar que as políticas públicas educacionais requerem que a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, viabilizem por meio de Planos, Programas, Projetos, ou outros mecanismos legais, as condições necessárias para que os sistemas de ensino funcionem efetivamente.

O próximo tópico aborda brevemente o histórico da educação em tempo integral no Brasil, destacando a importância das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a modalidade de ensino. As proposições elencadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também são apresentadas, considerando os debates proporcionados por ele, e a propositura da reconstrução educacional brasileira.

### **3.2 Educação Integral e Educação de Tempo Integral: igual ou diferente?**

Como visto nos tópicos acima, a educação integral no Brasil remonta a década de 1930, e se configura por assumir características dos grupos políticos de cada época, assim o seu entendimento nem sempre é o mesmo. Portanto, vamos aqui tentar esclarecer o que é educação integral e o que é educação de tempo integral, se são diferentes ou ainda, se constituem enquanto modelo de ensino aprendizagem.

Em vários momentos tais conceitos são entendidos como sinônimos, em outros os mesmos aparecem enfatizando a ideia de mais tempo, com eficácia no ensino. Contudo, para Pestana (2014, p. 24), duas concepções devem ser analisadas quando se fala em educação integral, “a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito”.

Ainda, segundo a autora, o conceito sócio-histórico de educação integral está associado à formação integral do homem, perpassando a ideia do mesmo enquanto ser multidimensional. Já que, “a escola pública atual vem cumprindo um papel que vai além do ato de formar cidadãos, porque há novas demandas para este espaço e processo educativo”. (PESTANA, 2014, p. 34).



Ao descrever as concepções de educação integral, Pestana (2014), apresenta que a concepção contemporânea, parte de ações estruturadas a partir das políticas públicas sem deixar de lado a formação humana, mas enaltecendo outras relações como a proteção social. Considerando ainda, que a educação é a ferramenta mais importante para a quebra do ciclo de pobreza que marginaliza e expõem crianças e jovens a situações de vulnerabilidade e de risco social.

Em suas considerações sobre a educação integral, Cavaliere (2010, p. 249), discorre que no Brasil a educação integral teve seu desenvolvimento estruturado a partir do pensamento educacional das décadas de 20 e 30, estando presente em diferentes correntes políticas do período, enquanto “educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais”.

A autora ainda enfatiza que nos primeiros anos do século XX, havia um enorme entusiasmo pela educação escolar que perpassava as ideologias e pensamentos políticos. Tal fato ampliou a concepção de educação integral dando a ela diversos significados.

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa [...] seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Os integralistas no mesmo período adotam o “papel moralizador da educação”, onde os valores “eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. ” Mesmo pregando a formação do homem de forma integral, o modelo integralista servia aos interesses do Estado integral. “A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida”. (CAVALIERE, 2010, p. 250). Não esqueçamos aqui da incorporação pelos integralistas da religião à educação escolar.

Nas reflexões de Cavaliere é possível identificar que seu foco acaba sendo a corrente liberal desenvolvida no Brasil através do movimento de renovação da escola, que teve como principal expoente Anísio Teixeira.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania

estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político [...] No entanto, é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

As ideias de Anísio Teixeira para educação integral tinham como foco os anos iniciais, a escola primária, e a necessidade de uma escola para todos. Segundo Cavaliere (2010, p. 258), Anísio Teixeira formulou suas ideias de educação integral a partir do entendimento “de que educação é vida e não preparação para vida. ”

Moacir Gadotti (2009, p. 22), expõe que o debate sobre educação integral não é novo, e que ela ocorre a todo tempo. Assim,

A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

O autor destaca também a importância de Anísio Teixeira para a educação integral brasileira.

Em suas análises Gadotti (2009), propõe que a educação integral é uma concepção que não se confunde com o horário, o tempo ou a jornada integral.

E de acordo com Bernadete Gatti, conforme citado por Guará (2006, p. 16) e Gadotti (2009, p. 30),

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Ao defender uma educação completa para o indivíduo, e que respeite as suas individualidades, Gadotti (2009, p. 32), afirma que a escola pública necessita ser “integral, integrada e integradora”, oportunizando aos jovens de baixa renda acesso a diversas e diferentes experiências. Tanto na “[...] dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (Ibidem, p. 33).

Assim, ainda segundo o autor, é importante e urgente que todas as escolas sejam de educação integral mesmo não sendo de tempo integral. Destinando tempo para a formação completa do indivíduo, oportunizando a aprendizagem. Nesse sentido, ainda segundo Gadotti (2009, p. 98),

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta em 2018,

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

Para Oliveira (2020), a diferença entre educação integral e educação de tempo integral está na forma de se compreender o tempo, enquanto a primeira relaciona-se com o tempo de aprendizagem, a segunda vincula-se a jornada escolar, ou tempo dentro da escola.

A partir das reflexões aqui apresentadas, podemos propor que a educação integral tem como principal característica a busca pela formação completa do ser humano, e para que essa formação ocorra em sua totalidade, há também a necessidade de ampliação do tempo escolar, como argumenta Coelho (2009, p. 93),

Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Sendo para muitos, quase impossível se discutir educação integral sem falar em tempo ampliado. O que nos resta é compreender que um completa o outro, já que a formação integral do ser humano é importante e deve ocorrer, e se há a necessidade de ampliação do tempo dentro da escola para que se consiga alcançar tal feito, a educação será integral e de tempo integral. Portanto, o projeto escolar e o currículo devem ser pensados primeiro, para na sequência se estruturar quanto tempo o estudante permanecerá na escola.

Vale ainda salientar que a permanência da equipe gestora, do corpo técnico administrativo e dos professores também deve ser integral, ou seja, é fundamental a ampliação do tempo de permanência de todos dentro do mesmo ambiente escolar, não como referência,

mas como mecanismo que viabiliza o projeto de educação em tempo integral. A consequência da ampliação do tempo do professor é a possibilidade de dedicação não só as atividades de ensino, mas também à pesquisa, permitindo ainda ao professor estar vinculado apenas a uma unidade de ensino, garantindo tempo de qualidade na execução de suas atividades, já que não precisa se deslocar de uma escola para outra a cada período.

O debate sobre a formação integral do ser humano, deve considerar ainda as humanidades. Pensar a escola, a sociedade, os avanços tecnológicos, o trabalho, o mundo, são pontos importantes e fundamentais no ensino das humanidades.

Considerar-se-á as humanidades a partir, da geografia, da história, da sociologia e da filosofia. Rouanet (1987, p. 309), propôs

Chamar de humanidades as disciplinas que contribuíram para a formação (Bildung) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa *paidea*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico.

Rouanet, ainda, discorre que a definição de humanidades é extremamente ampla, o que impossibilita um consenso absoluto sobre as disciplinas que a compõe, o autor “considera que pertencem às humanidades disciplinas como línguas e culturas clássicas, seu objeto original; língua e literatura vernácula; principais línguas estrangeiras e respectivas literaturas; história; filosofia e belas artes” (ROUANET, op. cit., p. 309). Nesse contexto, podemos considerar, que as humanidades são as disciplinas/componentes curriculares que regem do ser humano e de todo capital cultural produzido por ele.

Rouanet (op. cit., p. 322-325) defende o ensino das humanidades com quatro significativos argumentos, a) “o cultivo das humanidades constitui um contrapeso necessário à difusão da cultura tecnocrática [...]”; b) “o manejo das humanidades torna o espírito infinitamente versátil. ” c) “o cultivo das humanidades pode contribuir para o hábito do pensamento crítico [...]”; d) “o cultivo das humanidades são uma fonte de prazer. ”

Dessa forma, as humanidades são essenciais, e precisam ser alicerçadas como eixo estruturante na construção de conhecimentos em todas as escolas nas quais se priorizam a construção de sujeitos plenos.

Nesse contexto, o campo mais rico para o desenvolvimento das relações humanas e da formação integral do sujeito é a justaposição entre as humanidades e as disciplinas da base diversificada. Quando os estudantes priorizam seus sonhos, e compreendem a importância do estudo para a concretização dos mesmos; quando o corpo docente trabalha inter e/ou

multidisciplinarmente, o projeto de educação integral em tempo integral ocorre efetivamente. Sendo uma das maiores conquistas das humanidades.

Ou seja, “uma boa formação humanista, num terreno interdisciplinar, prepara muito mais do que uma alta educação profissionalizante”. (SANTOS, 2013, p. 268)

Assim, a justaposição entre as humanidades e a base diversificada corroboram para que a formação integral do sujeito não ocorra de forma desarticulada e abstrata. É aqui que os estudantes irão compreender o mundo e se compreender.

Como exemplo da justaposição entre as humanidades e base diversificada do currículo das escolas plenas, o ano de 2017 será utilizado como referência considerando os componentes curriculares: geografia e projeto de vida (sua organização será detalhada como mais afincado nos próximos capítulos). O exemplo em questão é parte das atividades desenvolvidas na Escola Plena Silvestre Gomes Jardim no referido ano.

Considerando a geografia como o que é estudando na base comum, e o projeto de vida como os sonhos dos estudantes, e, eixo central da proposta de educação em tempo integral, foi possível observar que os estudantes não conseguiam transitar tranquilamente entre a base comum e parte diversificada em simultâneo. Assim, a partir da distinção entre os dois conceitos, sendo a base comum o conjunto primordial de conhecimentos e habilidades comuns a todos os estudantes e a parte diversificada o complemento, ou seja, o fortalecimento, enriquecimento do que é proposto na base comum. Onde, a primeira visa o planejamento do futuro e a segunda propõe o conhecer o mundo.

Foi proposto aos estudantes, nesse contexto, que elencassem quais eram seus sonhos pessoais e profissionais. A partir da identificação dos sonhos, são identificados aqui alguns dos sonhos devido sua particularidade com a geografia, onde: 10% dos estudantes têm como sonho serem engenheiros agrônomos, outros 10% desejam ser médicos e 6% arquitetos, em cada aula foram trabalhados temas diferentes, a partir de leituras, debates, peças teatrais, filmes/documentários, trabalhando assim aspectos cognitivos, culturais e sociais. Na disciplina Projeto de Vida as aulas tiveram como temas: o autoconhecimento, a importância do planejamento, o desenvolvimento de ações coletivas e colaborativas. E na geografia, trabalharam-se questões relacionadas ao relevo, ao solo, clima, meio ambiente, entre outros.

Enquanto resultado, foi observado que no primeiro bimestre aproximadamente 32% dos estudantes estavam com notas abaixo da média, portanto, de recuperação. No segundo bimestre esse resultado passou para 22% e no terceiro 20%. Tais resultados só foram possíveis quando os estudantes compreenderam a importância da disciplina (geografia) para a realização de seu projeto de vida, evidenciando sua importância para a estruturação e

entendimento dos sonhos pessoais e profissionais dos estudantes em consonância com a realidade do mundo em que vivem. As taxas apresentadas são indicadoras da importância do trabalho interdisciplinar, e identificam os resultados no trabalho com duas disciplinas. Vale destacar que o projeto de vida é o centro do projeto de educação integral e deve ser trabalho em todos os componentes curriculares, oportunizando ao estudante a retomada de valores, o autoconhecimento e a construção da identidade individual e coletiva.

A geografia tem uma importante atribuição na construção do conhecimento, por levar os estudantes a compreender o lugar onde vivem, suas características, funções e importância.

O Projeto de Vida enquanto metodologia de êxito proporciona aos estudantes o autoconhecimento, ou seja, “eles devem aprender a conhecer a si mesmo, desenvolver ações coletivas e colaborativas, traçando um caminho para chegar ao mundo do trabalho.” (CEIn, 2017, p.19).

“O sucesso deste trabalho existirá somente se as Metodologias de Êxito estiverem articuladas com a Base Nacional Comum em seus desdobramentos diretos ou indiretos” (ICE, 2008b, p.06), assim fica evidente que a geografia, é de fundamental importância para a estruturação e entendimento dos sonhos pessoais e profissionais dos estudantes, a partir do momento que os mesmos conseguem compreender e articular a importância da geografia para a estruturação de seu (s) projeto (s) de vida, e do (s) projeto (s) de vida para a constituição de uma sociedade justa, solidária e igualitária.

Dessa forma os estudantes foram cada vez mais encorajados a pensarem sobre o futuro e principalmente sobre a importância da geografia para a realização de seus sonhos, despertando a sua verdadeira cidadania, além da necessidade de conquista de seu próprio espaço.

A integração entre as humanidades e os demais componentes curriculares, visam corroborar com a articulação entre o saber, o ensinar e o aprender, possibilitando ao sujeito uma formação integral. Há, portanto, um potencial pedagógico imenso nas humanidades, que pode contribuir com o processo de aprendizagem, e que confere um lugar de poder na formação integral de sujeitos na contemporaneidade.

A Lei N.º 13.415 implantada no dia 17 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/1996), estabelecendo mudanças no currículo, na organização do Ensino Médio e na profissão docente. Como alerta Simões (2017, p. 48), a proposta de reforma do Ensino Médio desconsidera elementos importantes que afetam diretamente a qualidade do ensino-aprendizagem e foca apenas em mudanças na

oferta dos componentes curriculares e nas respectivas áreas do conhecimento, são esquecidos problemas como:

a desigualdade social vivida pela juventude do país que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e a valorização do trabalho docente em todos os sentidos (salários dignos, formação continuada, entre outros).

A reforma do Ensino Médio veio acompanhada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “como uma espécie de *complemento à reforma educacional*. ” (FERREIRA; COSTA, 2021, p. 23). Enquanto, a reforma do Ensino Médio propõe um novo arranjo para a educação brasileira, a BNCC, define as bases comuns curriculares que este novo arranjo deveria seguir, dividindo-a em duas partes distintas, sendo, uma parte destinada ao cumprimento da BNCC, onde estão os conteúdos obrigatórios das quatro áreas do conhecimento - linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, e a outra dos chamados itinerários formativos, formada por conteúdos que podem ser ofertados em razão da realidade de cada escola.

Segundo Ferreira e Costa (*op. cit.*, p. 25-26), o foco da BNCC está nas noções de competências gerais e habilidades específicas,

Os conceitos de “competências gerais” e “habilidades específicas” têm como prerrogativa a possibilidade da interdisciplinaridade. A BNCC, em termos mais precisos, parece querer romper com a ideia de disciplina curricular nos termos hoje empregados. Por isso, são estabelecidas competências gerais das grandes áreas do conhecimento e habilidades específicas de suas subáreas. Assim, naturalmente, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas teria, por um lado, um conjunto de competências gerais, e suas subáreas, por outro, um conjunto de habilidades específicas. No entanto, e este é o problema, para que a interdisciplinaridade possa ser construída, é preciso, primeiro, que a disciplinaridade esteja estabelecida.

De acordo com o texto da BNCC, apenas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira possuem status de obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, o que gera inúmeros desafios para as humanidades, como a redução da carga horária. “A adequação dos projetos pedagógicos em razão do novo arranjo imposto pela Reforma do Ensino Médio leva, na prática, à redução da carga horária. ” (FERREIRA; COSTA, *op. cit.*, p. 26-27). Tal redução ocasiona perdas significativas aos estudantes, com relação ao conteúdo ofertado. Dessa forma o professor deve escolher os conteúdos que serão trabalhados, o que não é fácil, já que a formação integral do aluno está em jogo.

Em suma, a reforma do Ensino Médio e o texto da BNCC, em especial esse último, “por poder ser lido, de modo questionável, como defendendo uma interdisciplinaridade irreal e pouco efetiva, pode abrir espaço para a perda da oferta de vagas nas humanidades. ” (FERREIRA; COSTA, *op. cit.*, p. 28).

É evidente que as humanidades, devem e/ou deveriam ocupar lugar de poder no Ensino Médio, já que seu ensino

[...] de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos. (SIMÕES, 2017, p.52).

Como então cobrar educação de qualidade, e, ao mesmo tempo reduzir a carga horária de disciplinas importantes, como geografia e história? Como formar sujeitos plenos social, política e emocionalmente, não ofertando aos mesmos o pensamento crítico fornecido pelas humanidades? Responder à tais questões não é tarefa fácil, ainda mais quando se observa que a própria BNCC (2017, p. 547) reconhece e afirma a importância das humanidades “para uma educação ética. ”

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2017, p. 547)

De modo particular, a geografia, enquanto ciência que tem o homem e o espaço geográfico como campo de estudo, não pode e nem deve ocupar o submundo do currículo escolar.

Pode-se dizer que a geografia é definida como uma ciência que estuda o espaço físico e o ser humano. Moreira (1994, p. 18) diz que, já que na atualidade a geografia tem o papel de descomplexificar o entendimento sobre todas as ações do ser humano no espaço, proporcionando, a geografia, se transformar e evoluir com a sociedade.

Dessa forma, a geografia se apresenta como ciência que expõe as relações espaciais objetivando a compreensão da Terra. Silva (2007, p. 41) afirma essa ideia quando propõe que “[...] a Geografia é a ciência das relações espaciais, sendo seu objeto de estudo o espaço, o qual, por essa razão, engloba o social e o natural, ocupando lugar intermediário entre as ciências sociais e naturais”.



Nesse contexto, a geografia deve proporcionar aos estudantes compreender, conhecer, e apropriar-se de conhecimentos sobre o mundo, oferecendo ainda referenciais para transformarem a realidade de modo consciente e solidário. Sendo, esse, um “espaço produzido pelo trabalho e, a um só tempo, resultado e agente impulsor do desenvolvimento da história dos homens. ” (MOREIRA,1986, p.20).

A geografia deve ser compreendida em sua totalidade, ou seja, os estudantes devem compreender as relações constantemente existentes entre a sociedade e a natureza. Sendo a ciência que contribui efetivamente para a percepção do espaço como totalidade, responsável por todas as ações e relações cotidianas. “Cada lugar é ao mesmo tempo objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1986, p. 273).

A geografia, tem papel fundamental na formação integral do sujeito. Na compreensão do mundo, através da análise crítica dos fenômenos e fatos mundiais, e é inegável sua relevância ao currículo do Ensino Médio. A geografia está no coração das humanidades, é impossível estudar qualquer área do conhecimento sem passar pelo espaço geográfico. Afinal, como estudar o transporte aéreo e marítimo sem a cartografia? Como estudar as engenharias sem conhecer de geologia? Como discutir sem a geografia, “os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. ” (BRASIL, 2017, p. 547).

As aulas de veterinária são indispensáveis, mas elas não ensinam o impacto das decisões humanas na vida das outras espécies, nem o correspondente impacto da degradação ambiental na vida humana. São as aulas de história e geografia humana que ensinam isso. (SANTOS, 2020, p. 228)

O olhar das humanidades, e especialmente da geografia “pode ser um excelente sopro de vida num espaço anti-humano. ” (SANTOS, 2013, p. 268). O olhar crítico dessa área pode contribuir para uma formação integral do indivíduo, como sinalizado pela própria BNCC, permitindo “[...] aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade. ” (BRASIL, 2017, p. 550)

Vale ressaltar que tal discussão não se finaliza por aqui. Apresentaram-se alguns pontos a serem pensados, discutidos e constantemente expostos, para que as humanidades não caiam no esquecimento, ou melhor, para que a mesma continue a existir e possa definitivamente ocupar lugar de destaque na educação brasileira. Ainda mais, considerando a educação integral em tempo integral. Não podemos esquecer que a formação integral do

sujeito perpassa sua formação crítica, humana, social, cultural e histórica, demandando o fortalecimento das humanidades.

Digo aqui que o mundo cambiante de hoje, com suas perdas e ganhos, requer um modelo educacional flexível e sem absolutismos. Requer uma educação plena, que oriente os jovens em seus projetos de vida, mas igualmente o sensibilize para as artes, transmita valores fundamentais e abra espaço à formação de novos quadros para o avanço do conhecimento. (MARCOVITCH, 2002, p. 239)

Sendo, portanto, necessário aproveitar os espaços, da sala de aula, da rua, da casa, da cidade, não para informar o estudante, mas para formá-lo enquanto cidadão, com história, cultura e pertencente a um espaço e tempo.

Em suma, a educação integral compreende a formação integral do sujeito, e necessariamente não precisa ocorrer com a ampliação do tempo escolar. No entanto, a referência a educação integral em tempo integral, destaca a importância da ampliação da jornada escolar e da formação interdimensional, oportunizando ao estudante um conjunto de experiências educativas dentro e fora do ambiente escolar.

Discutimos nesse capítulo as proposições de diferentes pesquisadores educacionais, sobre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, a importância das humanidades para refletirmos sobre os desafios da implantação de políticas públicas que realmente atendam às necessidades e anseios dos estudantes, professores e comunidade. E sobre a importância da geografia, que deve permitir ao estudante a construção de um espaço onde as relações: indivíduos-indivíduo e indivíduo-natureza sejam harmônicas e responsáveis.

### **3.3 Histórico da Educação Integral no Brasil**

A história da humanidade é marcada por profundas transformações, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais. Tais transformações marcaram a humanidade e trouxeram para atualidade um dinamismo em diversas situações da vida humana, em especial na educação devido aos avanços na ciência e na tecnologia.

No Brasil não foi diferente, caracterizado como um país continental, devido ao seu tamanho territorial, cresceu e avançou econômica e socialmente. Contudo, o país ainda esbarra em enormes desafios diante da demanda crescente de igualdade e justiça, que resvala na educação pública brasileira. Como descrito no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,

se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável

entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. (AZEVEDO, *et al*, 1960, p. 01)

Objetivando combater a desigualdade educacional brasileira, em 2014 foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira para os próximos dez anos a partir da data de aprovação. O plano é composto por 20 metas que podem ser visualizadas no **Anexo A**.

Contudo, o que nos interessa aqui é a Meta 6, e para compreendê-la vamos voltar um pouco no tempo. “A ideia de Educação Integral, manifestada no Brasil de meados do século XX, traz consigo uma busca de melhora da educação e expansão da educação pública a todos, o que já eram premissas da constituição vigente à época” (MENDES, 2019, p. 20).

Conforme Coelho (2009, p. 83),

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos da afirmação com que iniciamos estas reflexões.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que além das críticas as reformas parciais pela qual a educação já passava naquela época, reconhecia a necessidade de se ter uma visão global do problema educativo, preparando “por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” (AZEVEDO *et al*, 1960, p. 3). Trazia em seu cerne a necessidade de uma educação nova que não pode deixar

[...] de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o ‘sentido aristológico’, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitem as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (AZEVEDO *et al*, *op. cit.*, p. 4).

A educação nova traz consigo a necessidade e importância da implementação de uma educação integral, sendo de responsabilidade do Estado ao “[...] considerar a educação, na

variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública [...]”. (AZEVEDO et al, *op. cit.*, p. 5). Os autores ressaltam ainda a essencialidade da família no processo educativo, sendo relevante que Estado e família trabalhem juntos em favor da educação que deve ser igual e para todos.

A educação integral é vislumbrada no manifesto como um direito biológico, sendo o Estado responsável pela organização

[...] dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (AZEVEDO et al, *op. cit.*, p 5).

Assim, a educação integral foi proposta como ápice do desenvolvimento humano, e como solução para as diferenças sociais.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (AZEVEDO et al, *op. cit.*, p 4).

A educação deveria então deixar de ser privilégio, desfrutado pelas classes mais abastadas, e tornar-se direito de todos. Para tanto, o Estado deveria tratar a educação pública com autonomia, deixando os interesses transitórios, caprichos pessoais e partidários, para “realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. ” (AZEVEDO et al, *op. cit.*, p. 7).

Portanto, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já se propunham pensar não só na ampliação da carga horária, mas principalmente na reestruturação da educação de forma a encarar as desigualdades sociais.

Observa-se que as propostas de educação em tempo integral atual estão enraizadas nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As experiências das escolas-parques e dos CIEP's, serviram para avaliar a educação de tempo integral apresentando mudanças para a qualidade da educação brasileira através da ampliação do tempo escolar e do trabalho conjunto das múltiplas dimensões do ser humano.

Anísio Teixeira sempre defendeu a escola em tempo integral, ressaltando a importância da educação para o crescimento do país. Como destaca no trecho,

Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em

uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo êle da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fêz da escola um instrumento de poder incalculável [...]. (TEIXEIRA, 1959. p. 78-84).

O que Teixeira deixa claro no texto é a importância do investimento em educação, destacando que em nenhuma dessas nações a educação foi tratada como improvisado, mas sim como prioridade para os governos e para as famílias. Sendo necessária no Brasil uma reconstrução escolar.

[...] no mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. (TEIXEIRA, 1959. p. 78-84).

Teixeira acreditava que uma educação completa deveria respeitar as individualidades do sujeito, onde o desenvolvimento pleno ocorreria com o ensino gratuito, obrigatório e laico.

Assim, observa-se que no Brasil, a partir do início do século XX, alguns pensadores já idealizavam uma educação integral para o país, a partir de modelos ideológicos centrados em diferentes princípios políticos, “[...] na realidade educacional brasileira, partindo do pressuposto de que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral” (COELHO, 2009, p. 84).

Dessa forma, a educação brasileira sofreu e ainda sofre influência ideológica dos conservadores, liberais e socialistas, mais precisamente das divergências entre eles.

Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos. Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito (COELHO, 2009, p. 85).

Outro ponto de considerável importância é o Programa Mais Educação, criado em 2007, também a partir das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O programa surgiu como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação e teve como princípios a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, propondo integrar o processo pedagógico com a cidadania, o meio ambiente, os direitos humanos, a cultura, artes, saúde e educação econômica.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial N.º - 17, de 24 de abril de 2007, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

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

O Programa tem por finalidade, apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo através da realização de atividades no contraturno escolar; cooperar para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; despertar o interesse em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; promover a aproximação entre a escola, às famílias e as comunidades (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades de acompanhamento pedagógico. Segundo Dutra e Moll, o pontapé da educação integral foi o programa mais educação, que desenvolveu atividades diversificadas em todo o país. Os estudantes passaram a ser vistos na sua integralidade, além de terem a possibilidade de desenvolverem outras “[...]dimensões, para além da cognitiva, o Mais Educação desenvolveu experiências que começaram a formar uma nova ideia de educação através da prática cotidiana”. (DUTRA; MOLL, 2018, p. 817).

Podemos concluir afirmando que a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida. (GADOTTI, 2009, p. 42).

Diante do exposto, observamos que ainda temos um longo caminho a percorrer para a real efetivação de políticas públicas que realmente tenham como foco solucionar os

problemas educacionais brasileiros. Embora, hoje, existem políticas específicas para a educação, o fantasma da descontinuidade das experiências educacionais ainda assombra e dificulta a análise de seus resultados. Em outras palavras, a educação brasileira já tentou em outros momentos implantar escolas integrais, e que por diversos motivos, em especial os políticos, tais programas/projetos não tiveram continuidade, e quando o tiveram, passaram por reformulações que descaracterizaram seus objetivos, ocasionando desconexões em seu desenvolvimento com relação aos novos programas e projetos.

Nesse contexto, historicamente é inegável a importância de programas como os CIEPs e as Escolas Parques para a educação integral brasileira, e o não aproveitamento de tais experiências torna os desafios que a educação brasileira enfrenta ainda maiores. Observa-se hoje uma multiplicidade de projetos de educação em tempo integral pelo país, cada um com características organizacionais próprias. Segundo Parente (2018, p. 416-417), no Brasil existem atualmente,

políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos ou com recursos públicos e privados; políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas.

No que se refere ao Estado de Mato Grosso, a educação em tempo integral, aqui implantada, inicialmente se estrutura a partir da adesão do Estado ao programa de fomento da educação em tempo integral do governo federal, como exposto no Art. 3º da portaria 731 de 2017,

O Estado de Mato Grosso adere, em 2017, ao Programa Federal de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que prevê duração de 10 (dez) anos, a partir da adesão, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados, formalizada por assinatura do Termo de Compromisso e elaboração de Plano de Implementação. (MATO GROSSO, 2017, p. 2)

Com a adesão do Estado ao Programa Federal, inicialmente 11 unidades escolares foram financiadas pelo MEC. As demais unidades são mantidas apenas com verba estadual.

No entanto, outro ponto a se considerar quanto as descontinuidades é o quadro profissional. O que se observa é que os professores não se mantêm na unidade de ensino e dentro do projeto por longos períodos. E no caso das escolas integrais a situação da permanência ainda é mais grave, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento do projeto. Utilizando como exemplo o Estado de Mato Grosso, que tem em seu quadro profissionais

efetivos e contratados, e que para lecionarem nas escolas integrais os mesmos devem passar por seletivo, o fenômeno da descontinuidade fica mais evidente. Afirmar que o professor não seja capaz de passar no seletivo é uma inverdade. Dessa forma, identifica-se um problema ao afirmar que mesmo o professor já conhecendo o projeto, já desenvolvendo as atividades, e vivenciando a escola integral em tempo integral, o modelo como é realizado o seletivo desconsidera e desmerece as vivências desse professor.

Nesse ínterim, a Pedagogia da Presença, e a Educação Interdimensional, ficam prejudicados. Já que, desde a implantação do projeto, os professores que desejam atuar na modalidade, devem estar devidamente inscritos no processo seletivo simplificado (PAS), e também se inscrever em processo seletivo específico para as Escolas Plenas. Como consta no EDITAL N.º 017/2017/GS/SEDUC/MT (p.63):

1.2 O processo Seletivo Simplificado Interno, será composto de duas fases, a saber: a) Inscrição no Processo de Atribuição/ PAS; b) Avaliação de Desempenho Didático.

1.3 A Comissão deste Processo Seletivo Simplificado Interno instituirá a Banca Examinadora composta de três representantes, sendo um (01) da SAPE, um (01) da Assessoria Pedagógica e um (01) do Cefapro para organização e realização da Avaliação de Desempenho Didático, nos respectivos municípios sede das Escolas Plenas [...].

A avaliação de desempenho didático proposto no Edital N.º 017/2017 (p.63), propõem para o cargo de professor a

[...] execução de uma aula correspondente à disciplina a que se candidata com duração máxima de 15 (quinze) minutos a ser planejada e ministrada pelo candidato, que será apresentada para a Banca Examinadora, seguidos de 05 (cinco) minutos para arguição da banca, totalizando 20 (vinte) minutos de avaliação;

Ainda segundo o Edital N.º 017/2017 (p. 64), enquanto critérios para Avaliação de Desempenho Didático, será cobrado do professor a:

a) apresentação de objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, atividades, avaliação e referenciais, analisados mediante pertinência e adequação ao tema da aula; b) adequação do plano de aula ao tempo disponível; c) uso adequado da língua portuguesa; d) procedimentos da ação docente adequados aos objetivos e conteúdo do plano; e) capacidade de comunicação na exposição do conteúdo.

A íntegra da EDITAL N.º 017/2017/GS/SEDUC/MT pode ser conferido no **Anexo B**.

Como observado, a banca examinadora é formada por membros que ocupam cargos diferentes dentro da SEDUC, não sendo identificado a formação pedagógica dos mesmos, por tais fatos, a existência do processo seletivo é um fator que prejudica o projeto Escola Plena, por proporcionar a troca da equipe, pautada apenas na avaliação da apresentação de um plano



de aula, provocando a descontinuidade do projeto com a rotatividade constante no quadro profissional.

O tempo cronológico de vigência do seletivo específico ocasiona uma significativa rotatividade dos profissionais, interrompendo projetos em andamento e cerceando ações pedagógicas e metodológicas ao período máximo de um ano letivo, uma vez que tais seletivos não garantem, de forma alguma, a permanência do mesmo quadro atribuído no ano anterior. O prejuízo causado por tal rotatividade fere consideravelmente a efetivação dos princípios educativos propostos pelo Modelo da Escola da Escolha e pelo Projeto Pedagógico da Educação em Tempo Integral do Mato Grosso (PPETI/MT). (MARIANO; RUIL, 2020, p. 552)

Os autores questionam a aplicabilidade da pedagogia da presença, uma das metodologias de êxito do modelo da Escola da Escolha, com rupturas no convívio e nas relações de confiança. Ao professor além da cobrança do estudante, que o tempo todo irá se referir ao professor do ano passado, ou com expressões como: meu antigo tutor não era assim, ainda tem o desafio de conhecer as propostas, colocá-las em prática e se preparar para um novo seletivo.

Como a pesquisa leva em consideração o período entre 2014 a 2019, vale destacar que atualmente o Estado vem buscando contornar essa situação dando prioridade para os profissionais que já estão atuando nas escolas integrais de continuar. Após a pandemia observou-se que o Estado retirou a obrigatoriedade do seletivo, dando preferência ao profissional que já trabalha na escola integral, o que não ocorria anteriormente. No final de 2016 o professor que desejava lecionar nas escolas plenas teve que passar por seletivo, em duas etapas, a primeira constituída por avaliação objetiva sobre a proposta e a segunda etapa entrevista com membros da antiga assessoria pedagógica e representantes da coordenação do Ensino Médio.

Contudo, é evidente que a garantia do trabalho do professor na unidade assegura e fortalece os princípios da proposta. Para Mariano e Ruil (2020, p. 553)

A garantia da continuidade do trabalho, proposto pelos princípios metodológicos e educativos do Modelo da Escola da Escolha, necessitaria de um tempo sequencial de 3 anos para se efetivar com toda sua potência formadora. Uma vez que os laços pedagógicos, cognitivos e afetivos, uma vez instaurados, acompanhariam o educando do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, sem rupturas.

Evidentemente, a permanência do professor dentro da proposta resguarda os estudantes, garantindo a fluidez da implementação da pedagogia da presença, da tutoria e dos quatro pilares da educação, além de oportunizar o desenvolvimento pleno dos objetivos e metas estabelecidos pela referida política pública.

Observou-se, portanto, que a educação integral no Brasil, já foi e voltou a ser o foco de atenção de pesquisadores e políticos, a partir da breve apresentação do histórico do modelo no país. Possibilitando conhecer os primeiros projetos implantados e executados, seus idealizadores, além de identificar dificuldades como a descontinuidades, fator que gera perdas, já que desconsidera as experiências anteriores, com relação ao modelo e as experiências profissionais dos professores. A seguir tratar-se-á, da educação integral em tempo integral. Observando que ela só existe plenamente quando a ampliação do tempo está cerceada por um currículo que permita aos estudantes terem sua integralidade trabalhada, sendo complexa por envolver inúmeros aspectos da formação humana.

#### **4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATO GROSSO A GÊNESE DAS ESCOLAS PLENAS**

Em Mato Grosso, desde o ano de 2016, a Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), está implantando na rede estadual de ensino o Projeto de Educação em Tempo Integral, intitulado Escola Plena, nome que recebe a partir de 2017, sendo o projeto vinculando ao Programa Pró-Escolas da Seduc/MT, em cumprimento à meta 06 do Plano Nacional de Educação, Lei N.º 13.005/2014, e a Lei N.º 8.806 de 10 de janeiro de 2008 que instituiu o Plano Estadual de Educação e Lei N.º 10.111 de 06 de junho de 2014 que dispõe sobre a revisão e alteração do Anexo I da Lei N.º 8.806. E tem como principal objetivo oportunizar aos estudantes de Mato Grosso condições para o desenvolvimento pleno de seus sonhos/projetos de vida.

Assim sendo, a Escola Plena traz em seu cerne os fundamentos de uma escola inclusiva, no sentido pleno da palavra. Uma escola que atua de forma a garantir educação de qualidade para todos, independentemente de toda e qualquer circunstância que possa acometer o adolescente ou o jovem e que se vale de pesquisas para saber quem são as pessoas que compõem seu grupo. (MATO GROSSO, 2018, p. 5).

A implantação do projeto em Mato Grosso ocorreu em cumprimento a meta N.º 16 do Plano Estadual de Educação (PEE, 2014), “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”. Tendo a cooperação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE.

Para o cumprimento da Meta 16, foram propostas as seguintes 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. (PEE, op. cit.).

Nas orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso, também constam a preocupação com relação ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

A educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Nessa perspectiva é que ganha sentido o conceito de formação integral que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano. Este na sua singularidade, é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo enfrenta os desafios com múltiplas respostas. [...] A ação humana é, portanto, um movimento interativo que se caracteriza pela pluralidade na singularidade (MATO GROSSO, 2010, p. 44 - 45).

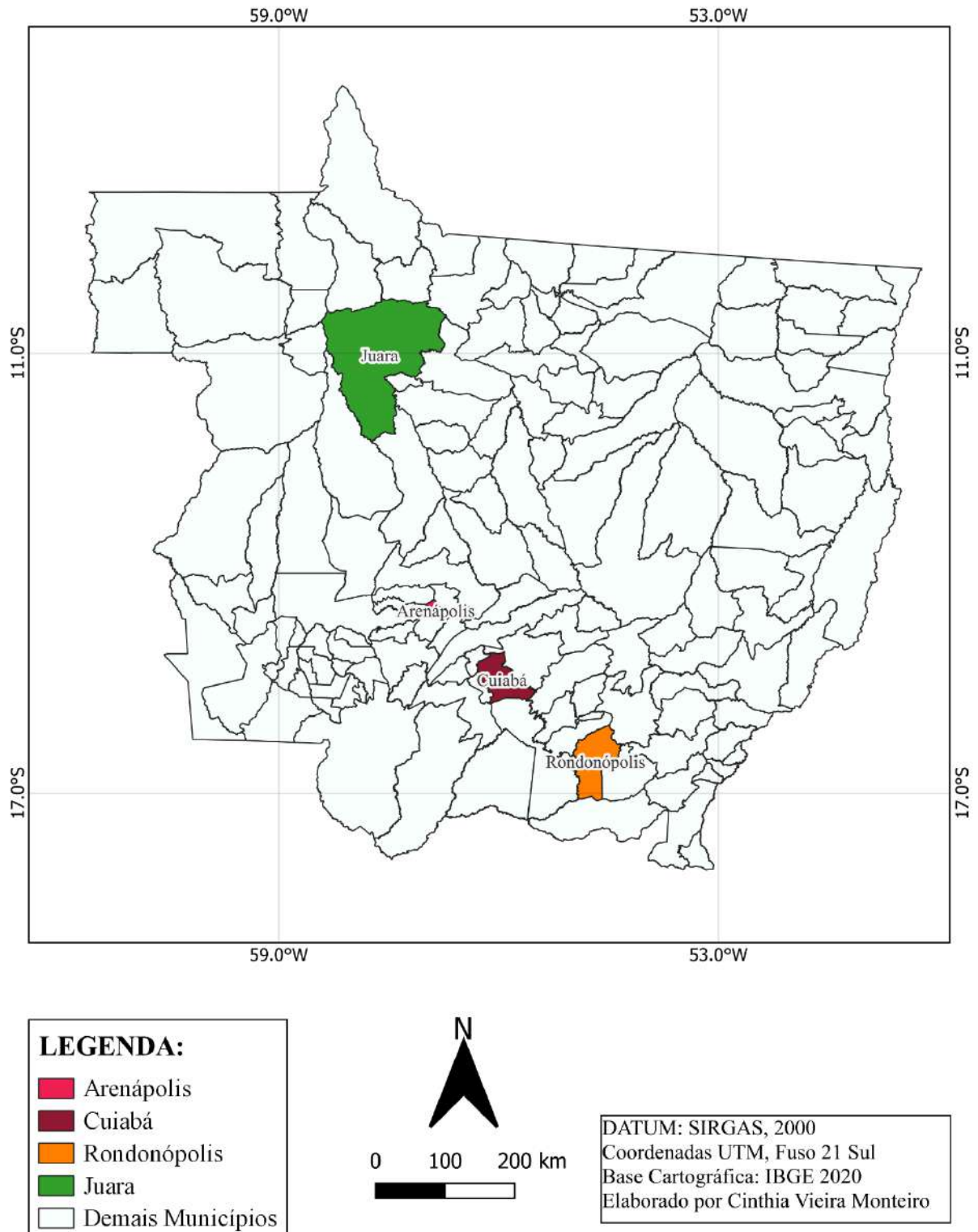
Dessa forma, a educação em tempo integral em Mato Grosso, foi pensada para trabalhar em parceria com a sociedade, em especial a família. Onde a aprendizagem não seja restrita apenas ao espaço escolar, recuperando valores pessoais e sociais, de maneira a formar na prática cidadãos críticos.

O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como projeto da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 58).

Assim, conforme a portaria N.º 371/2017/GS/SEDUC/MT, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral não visam apenas à permanência do estudante na escola, mas a formação integral e integrada do mesmo, estando fundamentada pela Base Nacional Comum Curricular e a nova proposta do Ensino Médio. Busca o desenvolvimento do estudante, nos aspectos cognitivo e socioemocional, tendo como guia a filosofia, na qual o homem é sujeito da sua história, e pode e deve intervir na realidade e no seu contexto social, objetivando transformá-los.

O Projeto Escola Plena foi instituído por etapas nas escolas da rede Estadual de Mato Grosso, com o intuito de oferecer aos estudantes ensino de qualidade, por meio de ações inovadoras referentes ao currículo; tendo sido implantadas no ano de 2016 em seis unidades escolares sendo nos municípios de Cuiabá e Rondonópolis, duas unidades escolares cada, que foram pilotos na implantação do projeto, na sequência Juara e Arenópolis com uma unidade cada, apresentadas no **Mapa 1**, através das Portarias publicadas no Diário Oficial de 26 e 28 de janeiro de 2016, N.º 035/2016/GS/SEDUC/MT e 037/2016/GS/SEDUC/MT, que alinham o processo de implantação da educação em tempo integral, para a Educação Básica de Mato Grosso.

**Mapa 1 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2016**

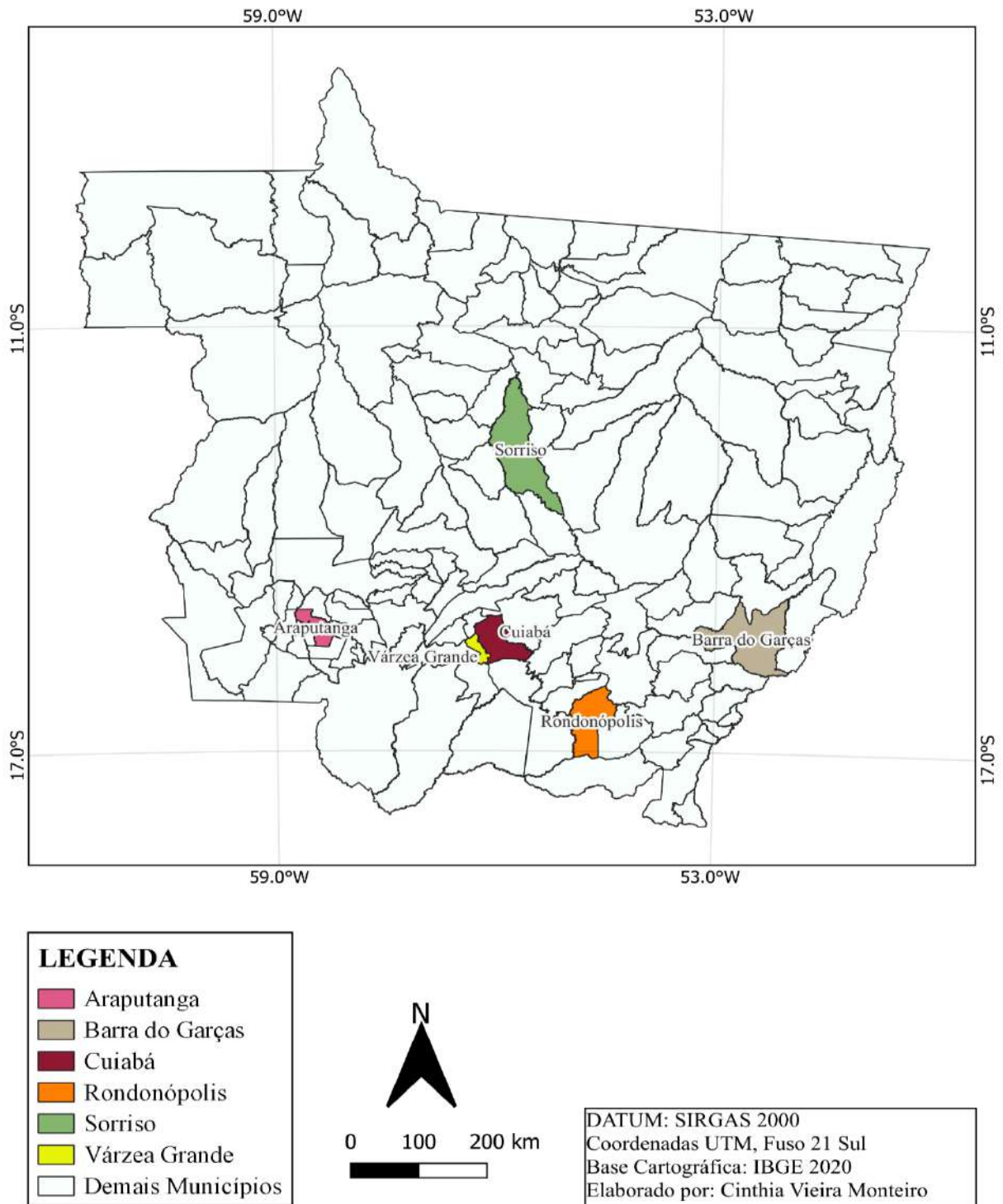


Fonte: SEDUC/MT

Org.: MONTEIRO (2022)

Em 2017, como apresentado no **Mapa 2**, mais onze escolas tornaram-se integrais no Estado, cinco em Cuiabá, e, Várzea Grande, Araputanga, Barra do Garças e Sorriso uma escola cada; Rondonópolis recebeu a implantação de duas unidades escolares no referido ano.

**Mapa 2 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2017**



**Fonte:** SEDUC/MT.  
**Org.** MONTEIRO (2021)

No mesmo ano a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, com base no que dispõe o art. 42 da Constituição Estadual, aprova a Lei N.º 10.622, de 24 de outubro de 2017, que institui as Escolas Plenas, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de

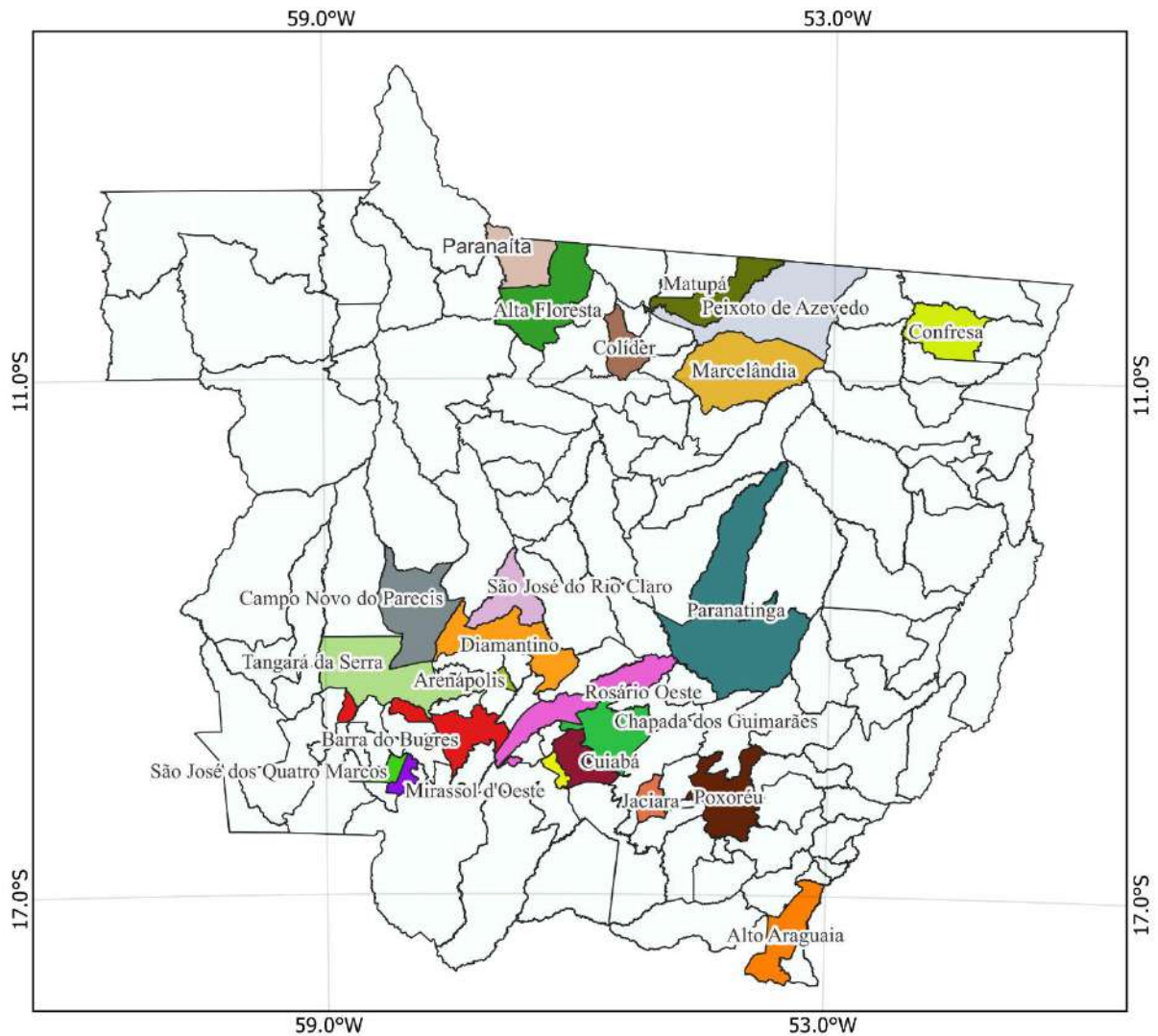
Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Apresentando as seguintes diretrizes no artigo 2º:

- I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;
- III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- VI - integrar o Ensino Médio à educação profissional;
- VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Assim, para que tal proposta realmente funcione é necessário o caminhar em conjunto da Base Nacional Comum e dos componentes diversificados, para que o estudante possa construir de forma sólida sua formação humana.

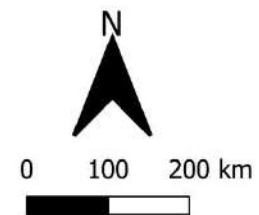
Em continuidade a proposta de implantação, no ano de 2018, o Projeto Escolas Plenas foi implantado em mais 23 unidades escolares, elevando o número de escolas em tempo integral para 40, objetivando alcançar melhorias significativas no processo de ensino aprendizagem. Sendo duas em Alta Floresta e uma, nos demais municípios escolhidos, Campo Novo do Parecis, Diamantino, Jaciara, Paranatinga, Poxoréu, São José do Rio Claro, São José dos Quatro Marcos, Barra do Bugres, Matupá, Colíder, Chapada dos Guimarães, Confresa, Cuiabá, Arenápolis, Paranaíta, Mirassol D' oeste, Várzea Grande, Marcelândia, Rosário Oeste, Tangará da Serra e Peixoto de Azevedo, o **Mapa 3** apresenta a localização dos referidos municípios.

Mapa 3 - Mato Grosso - Municípios com Escolas Plenas Implantadas em 2018



**LEGENDA:**

Arenópolis	Marcelândia
Alto Araguaia	Mirassol D'Oeste
Alta Floresta	Paranatinga
Barra do Bugres	Paranaíta
Campo Novo do Parecis	Peixoto de Azevedo
Colíder	Poxoréu
Confresa	Rosário Oeste
Cuiabá	São José do Rio Claro
Chapada dos Guimaraes	São José dos Quatro Marcos
Diamantino	Tangará da Serra
Jaciara	Várzea Grande
Matupá	Demais Municípios



DATUM: SIRGAS 2000  
 Coordenadas UTM, Fuso 21 Sul  
 Base Cartográfica: IBGE, 2020  
 Elaborado por: Cinthia Vieira Monteiro

Fonte: SEDUC/MT.  
 Org. MONTEIRO (2022)



A rede estadual de ensino de Mato Grosso atualmente conta com 38 escolas em tempo integral, sendo que 4 ofertam apenas o Ensino Fundamental, 29 o Ensino Fundamental e Médio e 5 são exclusivas de Ensino Médio, distribuídas em 27 municípios. O **Quadro 3**, apresenta os municípios, a unidade escolar em tempo integral, seu ano de implantação e a modalidade ofertada. Para facilitar a localização o **Mapa 4** apresenta os municípios e a quantidade de escolas em tempo integral que cada um contém.

**Quadro 3 - Escolas Plenas em Mato Grosso**

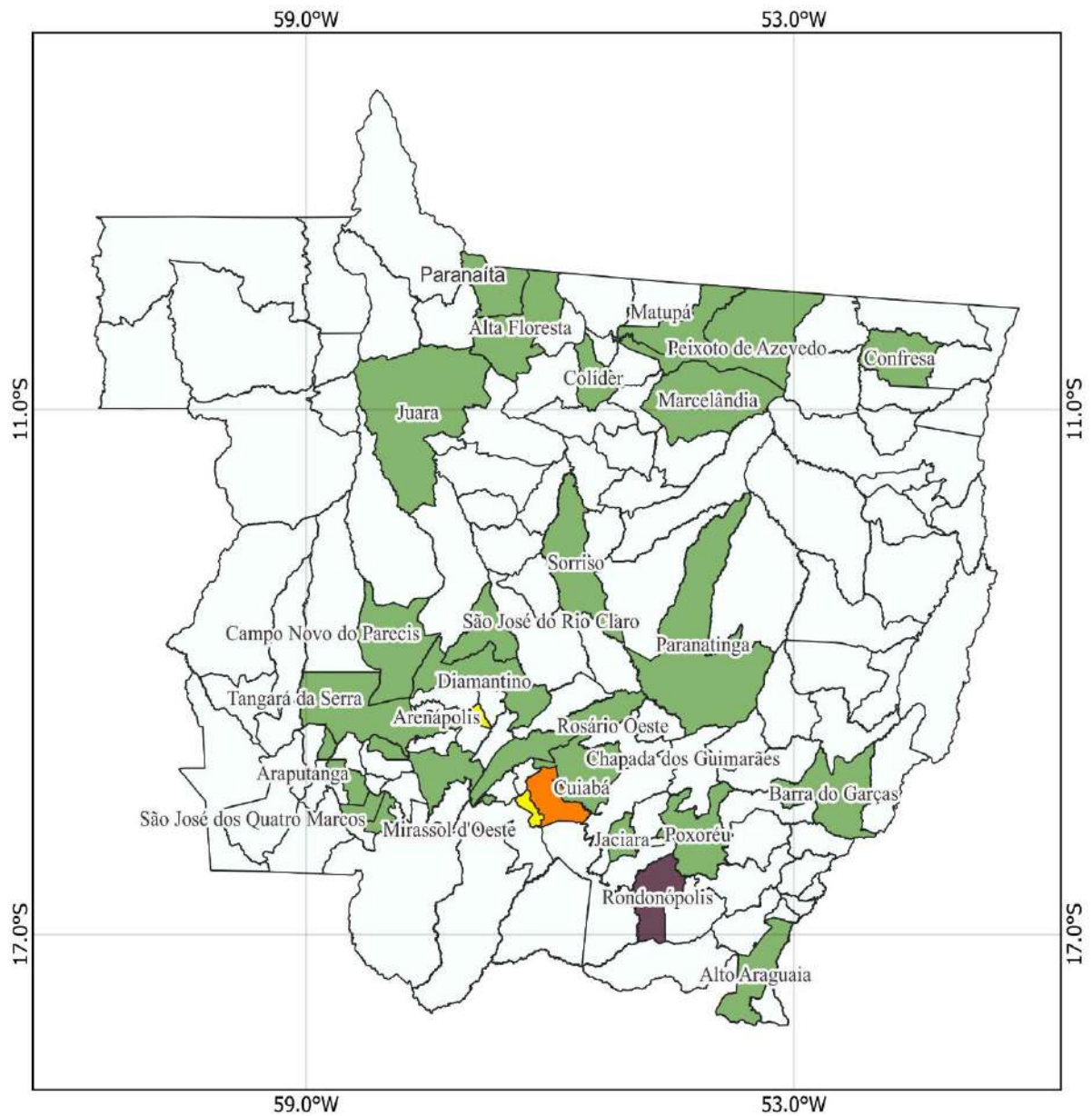
<b>Município</b>	<b>Unidade Escolar</b>	<b>Ano de Implantação</b>	<b>Modalidade</b>
Arenápolis	Escola Estadual Alfredo de Araújo Granja	2016	Fundamental
	Escola Estadual Filinto Muller	2018	Fundamental e Médio
Araputanga	Escola Estadual João Sato	2017	Fundamental e Médio
Alto Araguaia	Escola Estadual Carlos Hugueney	2018	Fundamental e Médio
Alta Floresta	Escola Estadual Jayme Veríssimo Campos Jr	2018	Fundamental e Médio
Barra do Garças	Escola Estadual Nossa Senhora da Guia (desativada em 2020)	2017	
Barra do Bugres	Escola Estadual Alfredo José da Silva	2018	Médio
Campo Novo do Parecis	Escola Estadual Padre Arlindo Ignácio de Oliveira	2018	Fundamental e Médio
Colíder	Escola Estadual CEL. Antônio Paes de Barros	2018	Fundamental e Médio
Confresa	Escola Estadual Creusli De Souza Ramos	2018	Fundamental e Médio
Cuiabá	Escola Estadual José de Mesquita	2016	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Antônio Epaminondas	2016	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Rafael Rueda	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Cleinia Rosalina	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Padre João Panarotto	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Nilo Póvoas (desativada em 2020)	2017	
	Escola Estadual Governador José Fragelli	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Djalma Ferreira De Souza	2018	Fundamental

Chapada dos Guimarães	Escola Estadual CEL. Rafael de Siqueira	2018	Fundamental e Médio
Diamantino	Escola Estadual Plácido de Castro	2018	Médio
Jaciara	Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho	2018	Fundamental e Médio
Juara	Escola Estadual Daury Riva	2016	Fundamental
Matupá	Escola Estadual Antônio Ometto	2018	Fundamental e Médio
Marcelândia	Escola Estadual Pedro Bianchini	2018	Fundamental e Médio
Mirassol D'oeste	Escola Estadual Padre José De Anchieta	2018	Fundamental e Médio
Paranatinga	Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo	2018	Fundamental e Médio
Paranaíta	Escola Estadual João Paulo I	2018	Fundamental e Médio
Peixoto de Azevedo	Escola Estadual Vinicius De Moraes	2018	Fundamental e Médio
Poxoréu	Escola Estadual Pe. Cesar Albisetti	2018	Médio
Rosário Oeste	Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Elisabeth Evangelista Pereira	2018	Médio
Rondonópolis	Escola Estadual Pindorama	2016	Médio
	Escola Estadual André Antônio Maggi (Integral e Militar)	2016	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Silvestre Gomes	2017	Fundamental e Médio
São José do Rio Claro	Escola Estadual São José do Rio Claro	2018	Fundamental e Médio
São José dos Quatro Marcos	Escola Estadual Dep. Bertoldo Freire	2018	Fundamental e Médio
Sorriso	Escola Estadual Mário Spinelli	2017	Fundamental e Médio
Tangará da Serra	Escola Estadual Ver. Ramon S. Marques	2018	Fundamental e Médio
Várzea Grande	Escola Estadual Honório Rodrigues de Amorim	2017	Fundamental e Médio
	Escola Estadual Manoel Gomes	2018	Fundamental

Fonte: SEDUC/MT.

Org. MONTEIRO (2021)

**Mapa 4 - Mato Grosso – Total Geral de Escolas Plenas**



**LEGENDA:**

- 1 Escola Plena
- 2 Escolas Plenas
- 4 Escolas Plenas
- 8 Escolas Plenas
- Demais Municípios



0 100 200 km

DATUM: SIRGAS 2000  
 Coordenatas UTM, Fuso 21 Sul  
 Base Cartográfica: IBGE 2020  
 Elaborado por: Cinthia Vieira Monteiro

Fonte: SEDUC/MT.  
 Org. MONTEIRO (2022)

Mato Grosso já teve 40 escolas em tempo integral, como pode ser observado no **Quadro 2**, contudo, no final de 2020 o governo do Estado divulgou e realizou o que chamou de reordenamento, para minimizar o fato que na realidade fechou escolas. Conforme reportagem publicada em 04 de dezembro de 2020 no site do G1/MT.

Quinze escolas da rede estadual de ensino serão fechadas em Mato Grosso. Entre os aspectos para o fechamento estão salas ociosas, locais precários, prédios sucateados e alugados. A mudança também visa melhores indicadores do desempenho da aprendizagem, com realocação dos estudantes para unidades com índices mais elevados. O reordenamento das estruturas físicas de educação inclui a cessão de uso das atuais escolas aos municípios, transferência de alunos para outras unidades e entrega dos prédios alugados pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Nos casos da cessão aos municípios, o governo dará todo suporte, inclusive financeiro. “Volto a reforçar que o boato de fechar escolas é fake news. Não pactuamos com essas mentiras e já tomamos providências. A mudança nas unidades, acompanhada de conteúdo pedagógico inovador, é para melhorar as condições de aprendizagem dos nossos estudantes”, explica o secretário Alan Porto.

No caso da escola de Barra do Garças, Nossa Senhora da Guia, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, foram remanejados para salas anexas de outro município.

A Escola Estadual Nossa Senhora da Guia tem 23 alunos, e se dividem entre 12 do 2º Ano e 11 no 3º ano do Ensino Médio. A turma do 3º ano em 2021 se transformará em sala anexa das Escolas Estaduais Silvestre Gomes Jardim, André Antônio Maggi, Adolfo Augusto de Moraes e Pindorama. (G1/MT, 2020)

Como garantir a formação integral desses estudantes, objetivo da proposta de educação em tempo integral, estando os mesmos distantes quilômetros de distância da unidade escolar? Fica a indagação.

Já a Escola Nilo Póvoas, segundo o governo do Estado, será transformada em centro de referência em educação inclusiva. Em notícia veiculada no portal da SEDUC, em 18 de janeiro de 2020, a então secretária de educação, Marioneide Kliemaschewsk, destacou que

O espaço será utilizado para atender a todo tipo de inclusão, não somente dos alunos portadores de deficiência, como surdos, mudos e autistas, mas também os alunos que encontram-se sofrendo com bullying, depressão, violência doméstica, automutilação e uma série de fatores que acabam interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. (BRANDÃO, 2020, s/p)

Segundo a SEDUC, o reordenamento, é necessário devido à transição demográfica pelo qual o Estado passa. E também em cumprimento a LDB, que estabelece que a educação infantil, através de creches e pré-escola são de responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio responsabilidade do Estado. No entanto, considerando a escola enquanto lugar de vivência, fechar ou remanejar estudantes e professores, acaba por desconstruir relações, vínculos e significados, para estudantes e professores.

As escolas que foram escolhidas para se tornarem escolas plenas seguem um rigoroso processo de escolha, definidos na Portaria N.º 371/2017/GS/SEDUC/MT que sistematiza e regem a implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, sendo em seu Art. 4º, definidos os critérios de escolha das unidades.

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 N.º 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.

Como o foco das políticas educacionais é melhorar a qualidade do ensino e consequentemente reduzir as desigualdades educacionais e sociais, as mesmas devem ser bem formuladas, os devidos investimentos devem ocorrer no tempo previsto, e a formação continuada dos professores deve estar sempre em discussão. Pois ao contrário, se,

[...] a oferta da educação em tempo integral ocorrer em espaços inadequados e precários, sem recursos materiais e equipamentos diversificados, com “profissionais” leigos e a partir de conteúdos aleatórios ou voltados apenas para a intensificação do currículo formal, ocorrerá apenas a ampliação da jornada escolar, sem incidir sobre as desigualdades educacionais e promover a educação integral, ou seja, a formação plena dos educandos em suas múltiplas dimensões (SCHIMONEK, 2017, p. 373 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 24).

Vale destacar outros fundamentos legais que norteiam e asseguram a educação em tempo integral em Mato Grosso, entre eles: o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, e a RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 002/2015-CEE-MT, que estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, com destaque para o

Art. 11- Cabe às redes de ensino definir o programa de escolas [...] de tempo integral (turno e contra turno ou turno único, com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagem.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (MATO GROSSO, CEE-MT, 2015, s/p).

De acordo com o exposto, podemos observar que a Educação em Tempo Integral em Mato Grosso está respaldada em diferentes elementos legais, mas que para que as Políticas Públicas Educacionais, seus programas e projetos realmente contribuam para a melhoria na qualidade da educação é imprescindível que as mesmas sejam tratadas como plano de Estado e não de governo. No intervalo temporal pesquisado, a mudança na gestão pública estadual ocorreu no final de 2018. Tendo sido eleito governador o candidato Mauro Mendes (DEM) para a gestão 2019-2022, em seu plano de governo não há referências quanto a educação em tempo integral, sendo citado apenas ao ensino médio. Vale ressaltar que embora em seu plano de governos não apareça a educação em tempo integral, o governo tem a obrigatoriedade de cumprir o Plano de Educação Nacional (2014-2024). Da mesma forma, é preciso que todas as estratégias elencadas nos planos e portarias sejam implantadas e executadas, principalmente com relação aos investimentos, melhoria na estrutura física das escolas e na formação continuada dos professores, uma vez que a proposta curricular das Escolas Plenas visa a formação completa do indivíduo, como veremos a seguir.

#### **4.1 Currículo da Educação Integral em Mato Grosso**

A concepção de currículo assenta-se na articulação entre as práticas pedagógicas e os eixos estruturantes das orientações curriculares, a saber: Trabalho, Cultura e Conhecimento, aos princípios educativos que norteiam a educação em tempo integral (Protagonismo; 4 Pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a Aprender; Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional).

Esses princípios servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre ele. (ICE, 2016a, p. 17).

A educação toma emprestado do teatro e da literatura o termo protagonismo, que significa principal, aquele que se destaca. “Os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos, movimentos e dinamismos sociais educativos, nos quais os adolescentes e jovens, [...] assumem o papel principal das ações que executam.” (ICE, 2016a, p. 17).

O Protagonismo dentro do Modelo Pedagógico é vislumbrado enquanto princípio educativo e metodologia, se materializando na escola através do conjunto de práticas e

vivências na qual o estudante é envolvido enquanto solução, ao invés de ser tratado como problema “significa extrapolar os modelos então adotados e considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial.” (ICE, 2016a, p. 19).

Aqui, é necessário oportunizar de forma efetiva aos estudantes, situações de aprendizagem, onde os mesmos exercitem e potencializem a sua identidade e autoestima, para tanto, as atividades propostas devem extrapolar o ambiente escolar e os interesses dos estudantes. O professor nessa realidade e diante do protagonista deve:

Ajudá-lo a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela; Empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo; Favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo; zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos; Colaborar com o seu apoio e incentivo. (ICE, 2016a, p. 21).

Como visto, o trabalho é conjunto, e deve ainda possibilitar ao estudante ser porta-voz e não apenas receptor e transmissor do que os adultos dizem, para que sua participação seja autêntica.

Nesse contexto, podemos afirmar que trabalhar no jovem estudante do Ensino Médio, em especial os estudantes do primeiro ano, atividades relacionadas a liderança e responsabilidade é um grande desafio. Da mesma forma, encorajar os estudantes a participarem das decisões tomadas pela escola não é tarefa fácil. Assim, durante todas as atividades realizadas na escola e fora dela, os estudantes são observados para que ao final do ano letivo os “protagonistas” sejam “escolhidos” para no início do próximo ano receberem os novos estudantes na semana de acolhimento.

Nas práticas e vivências do protagonismo, os estudantes também devem participar democraticamente da escolha dos líderes de turma. Os líderes são estudantes que representam a turma durante as reuniões de monitoramento, os conselhos de classe e as reuniões de alinhamento com a gestão. É função dele levar as demandas dos estudantes à gestão, ajudar a propor solução e retransmitir aos colegas de turma as decisões.

Cabe ainda destacar que o protagonismo não é só do aluno, o professor também deve se envolver ativamente nas atividades desenvolvidas, como no acolhimento diário, por exemplo, não só em sala de aula, mas também na portaria da escola no início do dia. O planejamento da acolhida, mantendo o exemplo, deve considerar na sua elaboração uma programação construída com a participação dos estudantes, coordenação, orientação de área e educadores.

O acolhimento dos estudantes, ocorre em dois momentos. O primeiro momento, ocorre na primeira semana de aula, onde os estudantes protagonistas do ano anterior recebem os novos estudantes e apresentam aos mesmos as bases do projeto escolar, para que eles percebam já no início como a escola está organizada e de que maneira essa estrutura se colocará à disposição da construção do seu Projeto de Vida. Na implantação do projeto de educação em tempo integral, o ICE foi responsável por realizar o acolhimento dos estudantes mato-grossenses por intermédio dos jovens protagonistas, estudantes egressos de escolas onde o Modelo foi implantado e que hoje já se encontram em plena execução dos seus Projetos de Vida. Os jovens de Pernambuco realizaram uma semana de atividades nas escolas plenas de Mato Grosso, trabalhando com os estudantes locais, atividades de autoconhecimento, identificação dos sonhos e de protagonismo. Futuramente os estudantes participantes também receberão e acolherão os novos alunos, seguindo a metodologia do projeto de acolhimento, e de retransmissão da proposta.

Os estudantes iniciam as primeiras práticas como protagonistas, no acolhimento, por meio de atividades consideradas o "marco zero" do Projeto de Vida. As atividades abordam temas relacionados a construção da identidade, aos valores pessoais, bem como estimulam a reflexão sobre a importância de ter planos e sonhos. São utilizados materiais específicos para essa primeira semana, que podem ser observados no **Anexo C**. Através delas os estudantes já começam a pensar sobre o seu projeto de vida.

No segundo momento, o acolhimento é diário. Todos os dias, logo no início das atividades, os estudantes e demais envolvidos com o processo educativo são recebidos com mensagens, dinâmicas, recados, oportunizando a presença, a escuta ativa e o protagonismo. Também ocorre o acolhimento dos responsáveis pelos estudantes matriculados na unidade. Utilizando-se de recurso audiovisual, os Protagonistas apresentam às famílias, suas experiências de vida enquanto estudantes de escola integral.

Na sequência, os Quatro Pilares da Educação complementam o Protagonismo, já que são vistos como aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno de uma pessoa, através da progressão de suas potencialidades. Assim nenhum pilar se sobrepõe ao outro, devendo receber atenção igual no processo educativo.

Onde segundo Delors (1998, p. 89), no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o século XXI propõe que:



[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O Pilar Aprender a Conhecer vai além do simples domínio do conhecimento, ou seja, não se limita ao acúmulo de saberes. “Ela se estende ao domínio da forma como se adquire o conhecimento e das diversas maneiras como cada um irá lidar por meio do acesso ou da sua produção.” (ICE, 2016a, p. 25).

O aprender a conhecer não se resume a aprender o que já é conhecido, mas sim participar do processo, da construção do conhecimento, da pesquisa, trata-se do conhecimento científico. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” (DELORS, 1998, p. 92).

[...] por meio dele se pretende que cada um aprenda a compreender e a lidar com a complexidade do mundo e do seu entorno sob os seus diversos aspectos, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e produtivas, para desempenhar um papel muito mais ativo na determinação da verdade, beleza e bondade, que impregnarão suas próprias vidas. (ICE, 2016a, p. 25).

Essa aprendizagem fica evidente na prática pedagógica quando o método científico se torna parte do currículo escolar, quando são desenvolvidas estratégias que tornam os estudantes observadores do seu entorno, e quando o questionamento se torna constante, onde o estudante aprende a buscar novas informações e selecionar o que realmente é relevante.

O Pilar Aprender a Fazer, considera a competência pessoal de cada estudante. Nesse pilar considera-se o indivíduo observando como o mesmo trabalha em equipe, se de modo cooperativo, se sabe resolver e gerenciar conflitos, desenvolvendo o espírito contributivo. “Aprender a fazer envolve uma série de competências produtivas a serem desenvolvidas pelo domínio de habilidades básicas, específicas e de gestão, que possibilitarão a inserção das pessoas no mundo produtivo.” (ICE, 2016a, p.29). Tais aprendizagens estão presentes na prática pedagógica e ocorrem quando os estudantes são envolvidos em processos que direcionam a resultados conectados a prática cooperativa.

O Aprender a Fazer, conforme o relatório da UNESCO (2018, p.93), “[...] não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa.” Segundo o mesmo relatório, é imprescindível que as aprendizagens evoluam, não podendo mais ser consideradas enquanto

práticas rotineiras e tradicionais de transmissão de conhecimento, embora ainda tenham valores formativos que não devem ser desprezados na sua totalidade.

O Pilar Aprender a Conviver trata do aprender a viver juntos, com igualdade, respeitando as semelhanças e diferenças.

A aprendizagem de que trata esse pilar é a de desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos, no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica. (ICE, 2016a, p.29).

Essa aprendizagem está presente na prática pedagógica quando a escola proporciona aos estudantes um ambiente que trata a diversidade como valor, praticando o respeito; quando as diferenças culturais, étnicas, físicas, sensoriais, intelectuais e religiosas são vistas como oportunidades para aprender; quando o conflito é utilizado para propor o diálogo entre os envolvidos objetivando a sua resolução; quando a solidariedade é um valor presente nas diversas relações, e quando os estudantes e educadores defendem suas ideias apoiando-se em fatos, conceitos, princípios e valores.

O Pilar Aprender a Ser “[...] é um conjunto de competências que possibilitam alguém a se relacionar melhor consigo mesmo como condição para se relacionar com os outros [...]” (ICE, 2016a, p. 30), respeitando as individualidades e particularidades econômicas, políticas e culturais de cada ser humano. Esse Pilar pretende preparar o indivíduo para produzir pensamentos autônomos e críticos.

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p. 99).

O Aprender a Ser está presente enquanto aprendizagem na escola, quando os estudantes são incentivados, a partir de situações do seu cotidiano a desenvolver a capacidade de refletir e reconhecer a existência do outro; de conhecer a si próprio e de assumir a consequência por suas ações e escolhas.

Portanto, os Quatro Pilares da Educação aqui descritos, devem ser observados em sua totalidade, ou seja, os mesmos não ocorrem em um único lugar ou em uma única fase da vida do indivíduo, mas sim ao longo de toda a sua vida, o que necessariamente obriga a se repensar

os tempos e as áreas da educação para que todos possam aproveitar um ambiente educativo em constante evolução.

Enquanto vivência profissional, os Quatro Pilares, são os princípios pedagógicos mais difíceis para se trabalhar. Não é à toa que se ouvia com frequência dos estudantes que iriam derrubar esses pilares, em outras palavras, eles expressavam a dificuldade em reconhecer a importância de se trabalhar no coletivo, a escutar ativamente o colega, a respeitar as escolhas do outro mesmo não concordando, situações que anteriormente não eram abordadas com tanta ênfase nas escolas. Sendo, portanto, o pilar Aprender a Conviver o mais difícil de se pôr em prática.

O Princípio Educativo Pedagogia da Presença deve estar presente em todas as ações da equipe escolar, através de atitudes participativas e afirmativas que ultrapassem a sala de aula. “É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana.” (ICE, 2016a, p. 35). Ocorre por meio dos vínculos de afeto, respeito e reciprocidade que são estabelecidos entre os estudantes e professores.

Aqui a interação e a reciprocidade entre professores e estudantes devem ocorrer a partir da proximidade e da liberdade para se conversar. Onde, segundo o ICE (2016a, p. 35),

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida.

O que a Pedagogia da Presença propõe na prática é a troca de experiências, exemplos e principalmente de tempo. “O método da Pedagogia da Presença nada tem de misterioso, portanto: consiste na escuta atenta e cuidadosa, na observação ampla de tudo o que acontece, a cada momento, num movimento de descoberta.” (ICE, 2016a, p.43).

Cabe ao educador, dentro do Princípio da Pedagogia da Presença, saber à hora de se aproximar, sendo empático, ouvindo, reconhecendo pedidos de ajuda; e a hora de se distanciar, para refletir e avaliar as ações educativas. Vale destacar que apenas as boas intenções dos professores não são suficientes para que tudo ocorra bem “[...] há toda uma aprendizagem a construir no sentido de não se deixar levar pelas emoções e identificar tentativas de manipulação, chantagem afetiva, apego desmesurado e excesso de dependência.” (ICE, 2016a, p.44).

A pedagogia da presença ganha relativa evidência com a tutoria. Ou seja, “Tutoria e Pedagogia da Presença são pares indissociáveis no Modelo Escola da Escolha.” (ICE, 2016e, p. 14). O tutor, escolhido pelo estudante entre os profissionais da escola, tem acesso a todas as informações sobre o tutorado, como o seu projeto de vida e seus resultados acadêmicos. A tutoria acontece dentro da escola, em momentos organizados e de acordo entre tutor e tutorado.

No entanto, devido aos vínculos criados e considerando que tanto tutor quanto tutorado passam mais de 7 horas no mesmo espaço, as interações acabavam por extrapolar os muros da escola. Contudo, o objetivo da tutoria dentro da pedagogia da presença é garantir estratégias efetivas de interação pedagógica, possibilitando aos tutores acompanhar e se comunicar com os tutorados de forma sistemática, planejando o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto de Vida.

Conforme o material do ICE (2016e, p. 17), “o trabalho de Tutoria é muito mais amplo do que a busca de melhores resultados escolares [...]”, e o papel do professor nesse processo, além de apoiar a construção do projeto de vida também deve mediar e auxiliar os estudantes a “[...] descobrir as direções que quer tomar e a fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento.”

Portanto, o papel do tutor não é fácil, considerando que o mesmo deve manter escuta ativa do que o tutorado lhe conta, baseado na Pedagogia da Presença e pautando sempre pelo respeito e ética. Situações de convívio familiar, uso de drogas, violência, são assuntos que o tutor acaba ouvindo e tendo que lidar da melhor forma, sem quebrar a confiança do tutorado e principalmente sem infringir nenhuma lei.

Na prática, a tutoria demanda jogo de cintura por parte do professor, devido as inúmeras situações de ordem pessoal trazidas pelos estudantes, e que acabam por interferir no seu desenvolvimento escolar.

Por fim, a Educação Interdimensional complementa os Pilares propostos no currículo da educação em tempo integral, escolhida e implantada nas escolas de Mato Grosso.

Ademais, no Modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional deve combinar as dimensões:

Logos – a dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão. Mythos – a dimensão transcendental, da relação do homem consigo mesmo e o sentido da vida. Pathos – a dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros. Eros – a dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade. (ICE, 2016a, p.47).

“Assim, a construção curricular nas Escolas Plenas questiona o modelo tradicional de ensino e promove a construção de conhecimento aos alunos de forma que estes tenham condição de atuar sobre o mundo que vivem” (MATO GROSSO, 2018, p. 9).

Dessa forma, o currículo pedagógico da Escola Plena estima a construção pelos estudantes de sua autonomia para a elaboração de seus projetos de vida, e as práticas pedagógicas devem considerar a ligação entre os aspectos sociais, culturais, atuais e de vivência dos estudantes. Funcionando como um elo entre as teorias educativas e as práticas pedagógicas.

Para Moacir Gadotti (2009, p. 98) o currículo deve ainda

[...] proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

O **Quadro 4**, apresenta as disciplinas, a carga horária, e em quais anos do Ensino Médio são ofertadas as disciplinas da base comum e as disciplinas da parte diversificada.

#### **Quadro 4 - Matriz Curricular: Base Nacional Comum e Parte Diversificada Ensino Médio**

<b>Base Nacional Comum</b>		<b>Anos</b>		
Componentes Curriculares		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>
Linguagem, Códigos 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 suas Tecnologias	História	2	2	2
	Geografia	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
<b>Disciplinas</b>				
<b>Parte diversificada</b>	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

Fonte: SEDUC-MT

Org. MONTEIRO (2021)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 26

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Assim, além das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso, a matriz curricular das Escolas Plenas que atendem ao Ensino Fundamental oferece também a parte diversificada do currículo. A grade curricular proposta para o ensino fundamental é subdividida em 25 horas destinadas ao cumprimento da base comum e 13 horas para a parte diversificada, somando um total de 38 horas semanais, exposto no **Quadro 5**.

**Quadro 5 - Matriz Curricular: Parte Diversificada Ensino Fundamental**

<b>Base Nacional Comum</b>		
Componentes Curriculares		Carga Horária
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	5
	Educação Física	2
	Arte	1
	LEM (Inglês)	2
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5
Ciências da Natureza	Ciências	3
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3
	Geografia	3
	Ensino Religioso	1
TOTAL		25
<b>Parte diversificada</b>		
Componentes Curriculares		
<b>6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano</b>	Iniciação Científica	1
	Avaliação Semanal	1
	Práticas Esportivas	2
	Disciplinas Eletivas	2
	Estudo Aplicado de Língua Portuguesa	2
	Estudo Aplicado de Matemática	2
	Projeto Educativo Cultural	2
	Protagonismo Estudantil	1
	TOTAL	13
	<b>Carga horária total de todas as disciplinas</b>	

Fonte: SEDUC-MT  
Org. MONTEIRO (2021)

Como visto, a Escola Plena tem em seu currículo, além dos componentes curriculares propostos na BNCC, o Protagonismo, os 4 Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Logo, cabe ao professor, construir sua autonomia, seu autoconhecimento, sua autoavaliação, ouvir os estudantes dentro desse processo, objetivando desenvolver em si e em seus estudantes, as dimensões cognitivas, capacidade de raciocínio lógico, habilidades de compreensão e análise, oralidade, afetividade, moralidade, corporeidade e espiritualidade.

#### **4.2 Base Diversificada**

Base comum refere-se ao conjunto primordial de conhecimentos e habilidades comuns a todos os estudantes e a base diversificada o complemento, ou seja, o fortalecimento/enriquecimento do que é proposto na base comum. Assim, a primeira visa o planejamento do futuro e a segunda propõe o conhecer o mundo.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009), propõe que todos os conhecimentos são importantes, e que o tempo deve ser ocupado de forma articulada entre os saberes científico, técnico, artístico, filosófico e cultural, oportunizando aos estudantes o que ele identifica como: melhor conviver, sentir e fazer.

A parte diversificada do currículo possibilita ao estudante observar suas preferências, descobrir-se, experimentar para compreender, favorecendo o processo de vivenciar suas escolhas através do aprender a aprender e da construção de sua autonomia.

As disciplinas da parte diversificada que compõem o currículo das Escolas Plenas no Ensino Médio são as seguintes:

➤ Estudo orientado - as aulas são destinadas em especial para ensinar técnicas e estratégias de estudo, e os professores utilizam as aulas para orientar os estudantes nos estudos diários, oportunizando aos mesmos as aptidões necessárias para a sua formação acadêmica. Tais técnicas e estratégias de estudo têm de proporcionar ao estudante a aprendizagem em todas as disciplinas da Base Nacional Comum, devido ao seu caráter transdisciplinar. Contribuindo assim com o processo de ensino de habilidades para alcançar competências necessárias para construção de seu projeto de vida.

O Estudo Orientado é uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Inicialmente orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e

procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal. (ICE, 2016e, p.30)

Na escola as aulas de estudo orientado são organizadas a facilitar a troca de saberes, sendo três aulas semanais, uma antes da avaliação semanal para que o estudante possa revisar o conteúdo e se necessário procurar o professor para sanar dúvidas; as outras duas ocorrem de forma conjugada e é onde o professor lotado na disciplina apresenta técnicas e estratégias de estudo, além de acompanhar o desenvolvimento da agenda de estudos do estudante.

➤ Projeto de Vida- é o cerne da Escola Plena. Tem por objetivo despertar o estudante sobre seus sonhos, e o que deseja para sua vida, onde quer chegar, mas não apenas isso, leva o estudante a refletir também sobre que pessoa pretende ser, e identificar as etapas que precisa atravessar para alcançar seus objetivos. “Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo [...]” (ICE, 2016b, p. 28). Todos os professores da escola dedicam tempo para sua realização.

É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica. Deve ser fruto dos diversos aprendizados nas mais distintas áreas de conhecimentos, do currículo que se processa nas várias práticas educativas (in) formais e nos mais variados espaços e tempos escolares. É fruto também da presença pedagógica, generosa e afirmativa, daqueles que apoiaram a trajetória do estudante nos diversos ambientes onde se realizou a sua passagem – colegas, educadores, familiares. (ICE, 2016b, p. 28).

Para tanto, as aulas ocorrem de forma conjunta, sendo duas aulas na semana, dedicadas aos estudantes do 1º e 2º anos. Onde o professor lotado na disciplina aborda temas como: autoconhecimento, autoconfiança, valores, a propor e traçar metas, auxiliando o estudante a construir a sua identidade. O objetivo é ensinar o estudante a importância de se planejar, projetar o futuro, traçar metas, definir prazos e cumpri-los. “[...] os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser [...]” (ICE, 2016b, p. 30).

Assim, o Projeto de Vida, deve ser compreendido como uma Metodologia de Êxito, e para tanto é necessário que todos os educadores (profissionais da escola) estejam envolvidos e ofereçam apoio aos estudantes para que os mesmos desenvolvam e acreditem em seu potencial, tornando as atuais perspectivas de futuro, reais. Onde segundo Araújo (2009, p.14), “[...] as finalidades da vida das pessoas atendem a um duplo objetivo – o de buscar simultaneamente a felicidade individual e a coletiva [...]”.



Vale ressaltar, que o Projeto de Vida é um processo, e que deve passar por revisões periódicas, ou seja, o estudante necessita analisar se suas escolhas/decisões foram satisfatórias ou não, e se deve fazer novas escolhas. Dessa forma, a concretização do sonho não é o fim, mas sim, um longo processo de análise individual e conscientemente realizado pelo estudante.

➤ Pós-médio- sequência do projeto de vida, mas dedicado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Nas aulas de pós-médio são abordados temas como ENEM e mercado de trabalho; além da sua utilização para aulões elaborados e aplicados pelos professores.

➤ Eletiva- compõe a parte diversificada do currículo das Escolas Plenas. Sendo realizadas em duas horas aulas semanais; são oferecidas semestralmente eletivas diferentes para os estudantes. Os professores de todos os componentes curriculares se organizam e constroem eletivas que serão ofertadas aos estudantes no Feirão das Eletivas, momento criativo e didático onde os professores apresentam as mesmas, objetivando que os estudantes se interessem e venham participar da eletiva. A **Figura 1**, apresenta um dos feirões das eletivas realizados na Escola Silvestre.

**Figura 1 - Feirão das Eletivas**



Fonte: Redes Sociais da Escola

A construção das eletivas tem como base principal o projeto de vida dos estudantes, além das dificuldades nos componentes da base comum. Assim, após o feirão o estudante escolhe a eletiva que mais se interessou. Na formação de turmas da disciplina eletiva existe a presença de estudantes de diversas turmas e anos, possibilitando uma maior interação e trocas de conhecimento nas aulas. Os professores que não estão lotados na disciplina também participam das aulas como convidados.

➤ Avaliação Semanal- os estudantes realizam semanalmente avaliações dos componentes da base comum. O objetivo é familiarizar os estudantes com o processo de avaliações externas, como ENEM, Prova Brasil entre outros. Cada unidade escolar organiza da melhor maneira o cronograma das avaliações, definindo o dia da semana e a ordem dos componentes curriculares, além da quantidade de questão por avaliação.

A disciplina de projeto de vida, possibilita ao professor uma liberdade metodológica. Embora, o material seja extenso para ser desenvolvido. Material esse desenvolvido pelo ICE. Possibilitar aos estudantes discutir valores a partir de peças teatrais, ofertar aos estudantes, condições para vislumbrarem o futuro, através do autoconhecimento, da escuta ativa, do acreditar nas escolhas pessoais de cada um, sem menosprezar tais escolhas. Estando sempre pautado na tríade: autônomos, solidários e competentes. Pode ser compreendida como uma experiência única de formação pessoal e profissional ao professor.

Enquanto experiência, lecionar a disciplina de projeto de vida, não deve ser considerada fácil. Não é fácil dizer a um adolescente que ele pode ser profissionalmente o que quiser, se dentro de casa os pais já traçaram o futuro desse jovem. Em vários momentos situações como: “mas meu pai quer que eu seja médico, mas eu quero viajar o mundo”. “Não quero fazer faculdade, quero trabalhar com vendas”. “Isso não dá dinheiro”. “Meu sonho é casar”, aparecem nas aulas. Nesse momento, o docente, necessita desconstruir alguns conceitos, quebrando paradigmas, sem desconstruir a importância da família, e menos ainda superficializar a disciplina.

Uma das atividades realizadas com os estudantes durante o ano, na disciplina de projeto de vida, pode ser visualizada na **Figura 2**. A confecção da árvore dos sonhos, possibilita aos estudantes registrarem seus sonhos, para lembrarem e se motivarem a irem atrás de seus objetivos.

**Figura 2 - Árvore dos Sonhos**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Como, então, possibilitar a esse estudante a reflexão sobre suas intenções e ambições sem desconstruir os sonhos e intenções da família, na qual ele pertence? A indagação ressalta a importância da participação da família que deve executar, assim como os professores, a escuta ativa, e não o julgamento. E principalmente possibilitar a esse jovem ser o que ele quer ser, tanto profissionalmente quanto socialmente, só assim não teremos profissionais frustrados, ganhando milhões, mas doentes emocionalmente.

Inegavelmente, inspirar os estudantes, constitui-se em uma árdua tarefa. Pois, ao mesmo tempo precisa-se, provocar esse estudante quanto aos seus sonhos, suas pretensões, e a necessidade de ação, de agir para que o sonho se realize.

Com o mesmo viés proposto para o Ensino Médio, de oportunizar ao estudante o autoconhecimento, a experimentação e a iniciação científica, a parte diversificada do currículo que compõe as escolas plenas no ensino fundamental possui a seguinte composição:

➤ Práticas Experimentais e Iniciação Científica - a disciplina de base diversificada propõe para o Ensino Médio e fundamental “um espaço dedicado para a iniciação às atividades relativas as práticas das ciências, daí o caráter de “iniciação”, respeitando as especificidades de cada faixa etária.” (MATO GROSSO, 2018, p. 50). A mesma só pode ser realizada por professores da área de ciências da natureza e matemática, objetivando

proporcionar aos estudantes práticas e vivências que despertem o interesse e o pensar científico, para tanto, a “cada semana uma turma deverá ter prática experimental de uma das disciplinas da área.” (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 52). Sendo o planejamento e o rodízio entre as turmas, essencial para que os estudantes tenham vivências com todas as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática.

Embora a disciplina tenha hoje a obrigatoriedade de ser lecionada por professores das áreas de ciências da natureza e matemática, em 2017, professores das humanidades lecionaram o componente curricular de práticas experimentais, demonstrando que todas as disciplinas são ciências na sua particularidade e que não devem ocorrer distinções quanto a obrigatoriedade de um ou outra área ter preferência quanto a lotação na base diversificada.

Dessa forma, é importante destacar que a geografia em primeiro lugar é uma ciência descritiva, que se preocupa com a caracterização de áreas e que evolui passando a compreender o mundo criticamente; e em segundo lugar, enquanto ciência trata de assuntos referentes ao cotidiano dos indivíduos. Moreira (2010, p. 48), descreve que:

Assim, podemos dizer que a geografia é um discurso teórico universal que combina a escala mais simples das coisas singulares da percepção à mais abstrata e complexa da totalidade do conceito, embutindo em sua estrutura desde as práticas espaciais e seus saberes até o pensamento abstrato que é o domínio da ciência. Eis a origem de sua popularidade: é uma forma de conhecimento que do tudo chega ao todo.

Dessa forma, a valorização das humanidades deve ser seguida da

[...] convicção de que a ciência é um corpo único de estudo e não deve haver hierarquização do conhecimento com estímulos ou recursos mais amplos para determinados segmentos de investigação.” (MARCOVITCH, 2002, p. 237).

O autor ainda pontua que “se entendemos a ciência como o domínio sistemático do saber, podemos dizer que ciência é tudo que se aprende nos bancos escolares, incluindo as Humanidades.” (MARCOVITCH, *op. cit.*, p. 240).

Assim, a disciplina de práticas experimentais busca oportunizar ao estudante a aprendizagem por meio da experimentação, com aulas em laboratório, possibilitando a prática. Por tal, excluir os demais componentes curriculares das práticas experimentais é uma perda enorme para os estudantes, principalmente quando a proposta é formá-los integralmente.

Contudo, as atividades desenvolvidas com os estudantes estiveram sempre relacionadas com a geografia. Um exemplo é o relógio do sol (**Figura 3**), e o vulcão em 3D

(Figura 4), ambos confeccionados em papel. Experimentos que possibilitaram aos estudantes trabalharem elementos da geografia, interdisciplinarmente com biologia e física.

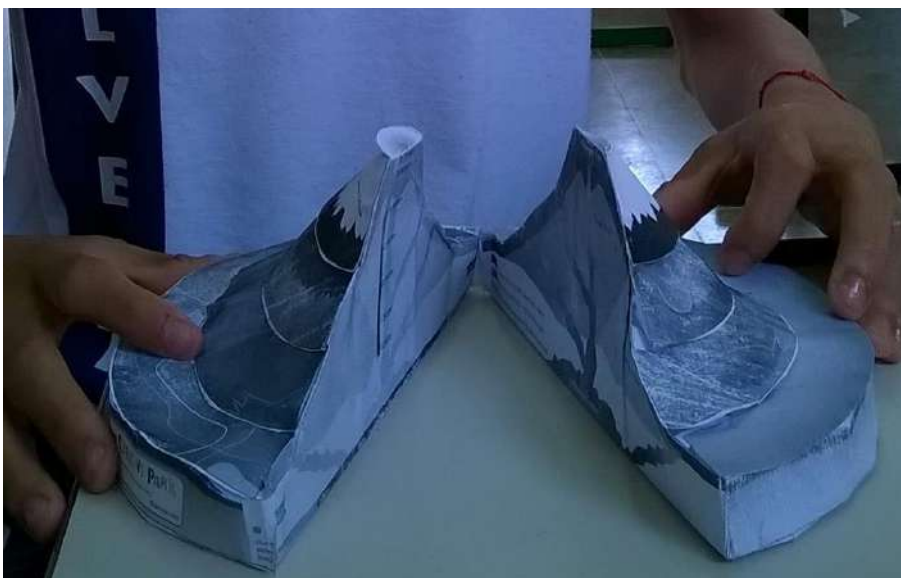
### Figura 3 - Atividade de Práticas Experimentais - Relógio de Sol



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com essa atividade, os estudantes conseguiram observar através da projeção do sol, as horas. O relógio de sol funciona apenas com a luz solar, e indica apenas as horas, não marca os minutos. Para marcar as horas, um bastão inclinado é fixo no centro do relógio, ele formará um ângulo e projetará uma sombra, a mudança da posição da sombra ao longo do dia, indicará as horas. Para ser preciso, o relógio de sol deve estar alinhado com o eixo de rotação da terra, sendo apontado para o norte verdadeiro.

**Figura 4 - Atividade de Práticas Experimentais- Vulcão em 3D**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Ao confeccionar o vulcão de papel os estudantes tiveram a oportunidade de compreender a estrutura interna do vulcão e seu funcionamento.

➤ Avaliação Semanal - assim como no Ensino Médio, a base diversificada proposta para o ensino fundamental também traz a avaliação semanal enquanto disciplina, uma das diferenças é a carga horária, que no fundamental é de uma aula na semana. “A avaliação semanal é 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. ” (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 47). Como base nessa metodologia a avaliação na Escola Plena é trabalhada de forma processual, contínua e reflexiva.

➤ Práticas Esportivas - essa disciplina da base diversificada está inteiramente relacionada com o componente curricular educação física, e aborda um dos elementos principais da cultura corporal, o esporte; e seu objetivo:

[...] é ampliar o repertório esportivo dos estudantes [...] os estudantes são instigados a vivenciarem os variados Esportes e seus movimentos técnicos e táticos. Contudo, é importante destacar que NÃO é especialização em um único esporte, pois os estudantes trazem diferenças culturais em suas práticas corporais e estas devem ser vivenciadas e problematizadas na disciplina Práticas Esportivas. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 63).

➤ Eletiva - Segue o mesmo padrão proposto para o Ensino Médio, sendo ofertadas no início de cada semestre, no feirão das eletivas. É miscigenada, sendo composta por estudantes de todos os anos. Articula “duas ou mais disciplinas da Base Nacional Comum para

aprofundar os conhecimentos construídos pelos estudantes. ” (MATO GROSSO, *op. cit.*, p.36).

As aulas das Eletivas devem ser inovadoras, com atividades diferentes das realizadas durante as aulas das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. A criatividade é um ponto fundamental. É preciso utilizar estratégias variadas para que os estudantes produzam conhecimentos. No final de cada semestre, os professores da Eletiva, conjuntamente, com os estudantes devem organizar a Culminância, a apresentação das atividades e resultados alcançados. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 40).

➤ Estudo Aplicado de Língua Portuguesa - nessa disciplina o objetivo é ampliar e diversificar o estudo da Língua Portuguesa através de metodologias pensadas para atender as necessidades de aprendizagem de cada estudante, considerando que as dificuldades de uso da linguagem são quase sempre as mesmas.

➤ Estudo Aplicado de Matemática - a proposta é trabalhar os conceitos matemáticos o mais próximo da realidade do estudante, e

se dará diferente da dinâmica adotada nas aulas da Base Nacional Comum, preferencialmente, com um professor diferente do regente da Base, em que o professor disponibilizará de recursos didáticos, tais como: jogos diversos (bingo, batalha naval, dominó etc.), software de jogos educativos, material dourado, jornais, revistas, panfletos, aulas externas ao ambiente escolar (quando possível) para que as crianças percebam como a matemática encontra-se a todo momento na vida cotidiana. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 69).

O grande desafio é sanar as dificuldades dos estudantes com relação à matemática, com a utilização de “mídias digitais e tecnológicas a favor do processo de ensino aprendizagem em que o estudante a partir de sua autonomia consiga interagir com o coletivo. ” (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 69).

➤ Projeto Educativo Cultural - deve proporcionar aos estudantes a aprendizagem de forma mais ampliada sobre a cultura. Sendo importante que o professor considere

[...] as experiências culturais que a própria criança traz para a escola, os jogos, as danças, as músicas, as expressões diversas presentes em sua vida, no entorno da escola, na cidade e Estado, contudo esse deve ser também um espaço para apresentar aos estudantes outras culturas. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 80).

Assim, o componente oportuniza aos estudantes acesso a espaços culturais, como cinema, museus, exposições de arte, teatro, entre outros, de forma sistematizada, possibilitando a construção de conhecimento e o envolvimento dos estudantes em dimensões culturais diversas.

➤ Protagonismo Estudantil- faz parte da base diversificada, devendo ser trabalhada de forma intencional, planejada e sistematizada pelos professores, possibilitando ao estudante a junção da sua autonomia e solidariedade. Sendo a base para a construção do projeto de vida dos estudantes. Portanto, cabe a escola nesse processo

[...] adotar novas posturas pedagógicas onde os estudantes sejam responsáveis pelas tomadas de decisões, isso refletirá tanto em seu cotidiano escolar como também em situações que envolvam o desenvolvimento de seu projeto de vida no decorrer de sua vida escolar e no pós Educação Básica. Para que tudo isso ocorra o estudante deve se enxergar como responsável, não só pela própria formação acadêmica, mas também pela qualidade de sua interação na sociedade, e esse processo de empoderar-se será gradual e desenvolvido a partir de várias vivências, estratégias pedagógicas positivas, atividades e também através das aulas de Protagonismo Estudantil [...]. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 33).

A disciplina deve ser trabalhada de forma lúdica, criativa e prática, e o professor atuar como facilitador do processo, conduzindo os estudantes com sensibilidade, flexibilidade, e respeito às individualidades.

Como visto, a base diversificada do currículo proposto para as Escolas Plenas caminha com a base comum curricular, além de estar elencada também com as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso - OCs, através dos eixos: Conhecimento, Trabalho e Cultura.

As OCs,

[...] surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. (MATO GROSSO, 2010, p.7).

Através do diálogo com o Ministério da Educação, com o Conselho Estadual de Educação, com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação, com as Universidades Públicas e outras entidades, as Orientações Curriculares são construídas. Sendo fundamentadas em;

Solicitações históricas das escolas, pois os documentos produzidos na esfera nacional, apesar de bem fundamentados, não respondem ao cotidiano da escola mato-grossense, não se constituindo como referência suficiente para a elaboração da proposta curricular da Educação Básica no Estado. (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 9).

Nelas, a educação é conceituada “como elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana” (MATO GROSSO, *op. cit.*, p. 09). Compreendendo que a educação não pode e nem deve ser ofertada de modo desigual, e que todos têm direito a Educação Básica de qualidade,



o que está em plena conexão com as metodologias propostas para a educação em tempo integral destaca a seguir.

No processo de ensinar e aprender, trabalhar com as disciplinas da parte diversificada do currículo exige do professor maior preparo e tempo para estudar. Existe uma exigência muito grande pela excelência, tanto do estudante como do professor. E tal exigência necessita da desconstrução de conceitos, métodos e práticas que os professores vão construindo ao longo da carreira.

Tendo como essência os 4 pilares da educação, a pedagogia da presença, a educação interdimensional e o protagonismo, os pontos que merecem destaque partem do alinhamento de todas as áreas do conhecimento com a parte diversificada, que deve estar enraizada no projeto de vida dos estudantes, com o objetivo de promover o processo de ensino e aprendizagem de forma clara e objetiva.

Para tanto, embora, o professor na escola em tempo integral tenha 40 horas semanais, divididas em 20 horas de regência em sala de aula, 10 horas atividades onde são desenvolvidas a formação continuada, o planejamento semanal por área, as reuniões pedagógicas e a organização dos registros em diário eletrônico, dentre outras atividades previstas no Projeto Político Pedagógico, e 10 horas função destinadas à Produção Pedagógica (60% da carga horária) e Produção Científica (40% da carga horária).

A Produção Pedagógica é o espaço tempo para levantamento e estudos de dados obtidos em diagnósticos realizados para acompanhamento e desenvolvimento de atividades para/com os estudantes que apresentam desafios de aprendizagem da turma em que o professor atua, bem como para ampliação e potencialização de aprendizagens de outros estudantes. Já a Produção Científica é específica para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção que tenham como objetivo enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e que integre o Projeto Político Pedagógico da Escola Plena. (CEIn, 2018, p. 91)

Necessita-se oportunizar a esses professores tempo suficiente para planejar suas aulas, observando que o excesso de documentos que os professores na Escola Plena têm que preencher acaba por dificultar a preparação de aula, especialmente as da parte diversificada, que exigem que o professor seja criativo, e a burocracia documental demanda muito tempo para sua confecção diminuindo o tempo necessário ao planejamento.

Os professores das Escolas Plenas devem pensar e produzir, a partir do Projeto Político Pedagógico, nos Planos de Ensino, Planos de Aulas e nos Guias de Aprendizagem. Esse trabalho dos professores deve ser acompanhado e assessorado diretamente pelos Coordenadores de Áreas/Orientadores, com o auxílio dos Coordenadores Pedagógicos. (CEIn, 2018, p. 100)

Quando expomos a burocracia documental, além dos documentos descritos no Projeto Escola Plena, destacamos o plano e o programa de ação, que em 2017, primeiro ano de escola plena, todos os professores tinham que preencher, e também ajudar a construir o plano e o programa de ação da escola. Sua elaboração segue modelo pré-estabelecido apresentado no **Anexo D**. O plano de ação

[...] deve conter os valores, a visão, a missão, as premissas e objetivos, as prioridades, os indicadores e metas e as estratégias a serem desenvolvidas pela instituição durante certo período letivo. Sua construção deve nortear a equipe escolar em busca de resultados almejados.” (RODRIGUES, 2019, p. 146)

Rodrigues (2019, p, 147), ainda destaca que o Plano de Ação das unidades escolares

[...] preveem, ainda, as premissas e objetivos, a saber: protagonismo - ligada ao estudante; formação continuada – ligada aos professores; excelência em gestão – ligada aos gestores; corresponsabilidade – ligada à comunidade; replicabilidade – ligada à comunidade (poder público).

Os guias de aprendizagem, esses até são necessários, já que servem para informar os estudantes sobre o que irão estudar naquele bimestre, no **Anexo E** está o modelo de guia utilizado até o momento na unidade escolar.

O Guia compartilha com os interessados (estudantes e familiares) o quê e como será o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Esse movimento possibilita que a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional, o Protagonismo e os 4 Pilares da Educação sejam movimentados no cotidiano da sala de aula, no chão da escola. (ICE, 2016d, p.17)

As tabulações dos acertos e erros do resultado das avaliações, e posterior confecção de gráficos, para facilitar a interpretação dos resultados por parte dos professores que também utilizaram para ressignificar suas práticas e por parte dos estudantes para identificarem onde precisam estudar mais. Os resumos e artigos para os colóquios especialmente destinados às plenas. São funções atribuídas ao professor da Escola Plena, além das atribuições e atividades listadas na sequência:

- I - Participar da formulação de políticas educacionais nos, diversos âmbitos do Sistema Público de Educação Básica;
- II - Elaborar planos, programas e projetos educacionais no âmbito específico da minha área de atuação;
- III - Participar da elaboração do Plano Político - Pedagógico;
- IV - Desenvolver a regência efetiva;

- V - Controlar e avaliar o rendimento escolar;
- VI - Executar tarefa de recuperação de alunos;
- VII - Participar de reunião de trabalho
- VIII - Desenvolver pesquisa educacional; e
- IX - Participar de ações administrativas e das interações educativas com a comunidade.
- X - Buscar formação continuada no sentido de focar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa;
- XI - Cumprir a hora-atividade no âmbito da unidade escolar;
- XII - Cumprir e fazer cumprir as determinações da legislação vigente;
- XIII - Participar das aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Tutoria, Madrinha de Clube, Diário, Práticas Experimentais.

O que torna a docência nessa modalidade árdua, já que o professor recebe mais funções do que na escola regular. Segundo Morais (et al, 2020, p. 335) o modelo pedagógico proposto pelo ICE, exige do professor “[...] muito mais saberes do que os que tenha recebido em sua formação inicial, extrapolando as funções tradicionalmente impostas e que servem de base para a construção dos currículos de Licenciatura”. E ao longo dessa jornada inúmeros paradigmas necessitaram serem desconstruídos.

Por fim, As Metodologias de Êxito são componentes curriculares da Parte Diversificada, e articulam o mundo acadêmico com as práticas sociais, enriquecendo, ampliando e multiplicando as experiências e conhecimento dos estudantes. O próximo tópico, aborda o ICE e a Escola da Escolha, com destaque para o modelo pedagógico proposto pelo instituto, que tem no jovem e seu projeto de vida a sua centralidade.

#### **4.3 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Escola da Escolha**

O modelo pedagógico proposto inicialmente para as escolas integrais de Mato Grosso tinha como base a estrutura política e pedagógica da Escola da Escolha, modelo criado nos anos 2000 em Recife, no Pernambuco, a partir da revitalização do Ginásio Pernambucano.

O projeto de criação de um Novo Ginásio Pernambucano tem sua origem na iniciativa de um de seus ex-alunos. Depois de uma visita à sua antiga escola, ele se sensibilizou com o Estado de abandono no qual se encontrava a instituição e se mobilizou, a partir desse momento, em criar mecanismos para apoiar o resgate do padrão de excelência daquela escola pública. (ICE, 2016b, p. 6).

Em Pernambuco as escolas de tempo integral surgem a partir da reforma do Ginásio Pernambucano em 2004, que passou a ser conhecido como Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), atendendo apenas estudantes do nível médio, que para ingressarem na instituição deveriam passar por seleção, assim como, os professores.

[...] o ideal formativo que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação Básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno apresentando-se como parte da sua solução e, finalmente que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que permitam seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha. (ICE, 2016b, p. 23).

O modelo proposto tem em seu cerne a filosofia empresarial, denominada Tecnologia Empresarial Socioeducativa, definida como a “arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar” (ICE Brasil). A presença do setor privado no modelo proposto em Pernambuco é extremamente forte. O que mais uma vez reforça a falta de compromisso do setor público com a educação brasileira.

O governo abriu mão da sua responsabilidade de elaboração da concepção de educação, transferindo-a aos empresários, revelando claramente sua postura em favor dos interesses dominantes. (MORAIS, 2013, p. 103)

O ICE, surge da iniciativa pessoal de um ex-aluno, Marcos Magalhães, então presidente da Philips para a América Latina, em parceria com representantes de instituições privadas, formam inicialmente a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano. A princípio o objetivo era a reforma estrutural do prédio, mas posteriormente, propuseram também uma reforma na gestão, e na metodologia.

[...] a associação com grupos empresariais permitiu que a iniciativa privada participasse diretamente, não apenas de questões ligadas à infraestrutura, mas da própria organização do projeto político pedagógico da escola.” (MORAIS, *op. cit.*, p. 100)

Segundo Magalhães (2008, p.18), presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o

ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa primordialmente à melhoria da qualidade da educação pública de nível médio em Pernambuco e no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, seguindo a ética da co-responsabilidade, produzindo soluções

educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, tendo como produto final um jovem autônomo, solidário e competente.

A história do ICE, se funde à reestruturação do ginásio Pernambucano. Onde, “o “acaso” transformou-se num “caso” que vislumbrava uma “causa” muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio, oferecendo um modelo de educação pública de qualidade à juventude.” (ICE Brasil, --)

Para isso, o ICE, segundo Souza (2021), conta como uma série de parceiros, estratégicos como o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande; Técnicos como o Instituto Qualidade no Ensino - IQE e o STEM-Brasil; além de parceiros investidores como, o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Espírito Santo em Ação, o Itaú, a Fiat- Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia Social e a SEM.

Um dos objetivos do ICE, é influenciar, através de seus parceiros, o setor público a adotar o seu modelo de educação. O que tem dado certo, atualmente o ICE, tem parcerias firmadas com diversos Estados. Entre eles:

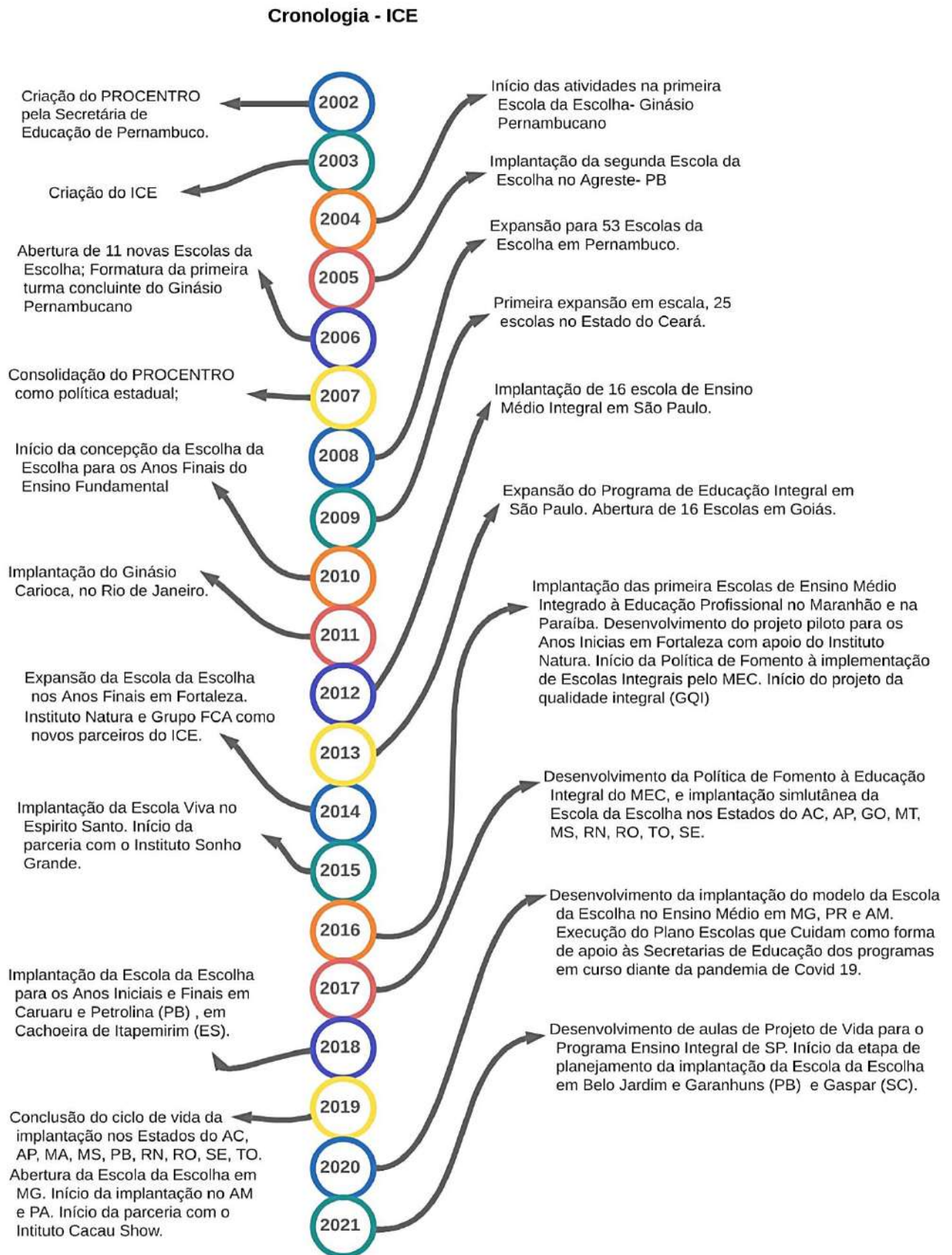
Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins). E com as Secretarias de Educação de alguns Municípios (Arcoverde/PE, Caruaru/PE, Fortaleza/CE, Igarassu/PE, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Sobral/CE e Vitória/ES). (SOUZA, *op. cit.*, p. 78)

Segundo Mariano e Riul (2020, p. 546-547)

Em todos os Estados participantes, o modelo permaneceu intacto nas propostas pedagógicas e metodológicas, todavia, a nomenclatura sofreu alterações em adequação às especificidades de cada comunidade escolar: Escola Jovem (AC), Escola Viva (ES), Escola Plena (MT), Escola do Novo Saber (AP), Escola Cidadã Integral (PB), Escola Educa Mais (MA e SE), Escola do Novo Tempo (RO), Escola Jovem Ação (TO), etc.

A cronologia do ICE está representada na **Figura 5**, sendo importante seu conhecimento para compreensão da sua atuação, parcerias e implantação do modelo nas escolas públicas brasileiras. A cronologia foi construída com base em dados e informações divulgadas no site da instituição.

**Figura 5 - História do ICE**



Fonte: ICE

Org: MONTEIRO (2022)

Pesquisadores como Krawczyk (2014), Silva (2015) e Souza (2021), veem as propostas do ICE, com desconfiança.

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. (KRAWCZYK, 2014, p. 33)

O que a autora quer dizer, é que, ao se infiltrar nas escolas públicas, os agentes privados acabam por utilizá-la para atender a seus interesses. Afetando diretamente estudantes e professores, que em muitos casos são utilizados como experimentos de propostas sem fundamentação educativa. Além de interferirem, na organização da escola, definindo tempo, mudanças no currículo, formas de avaliar e mesmo de punir. Nesse processo, os professores acabam sendo responsabilizados pelos resultados, das avaliações externas que são padronizadas; e pelo possível fracasso pessoal e profissional dos estudantes.

Contudo, o processo de implantação do novo modelo não ocorreu de forma pacífica.

O Ginásio é palco de lutas e controvérsias, iniciando pelo duelo entre os antigos alunos do Ginásio, que são excluídos da “nova escola para a juventude pernambucana” e os reformistas empresariais, encabeçados pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação. (SILVA; BORGES, 2016, p. 14)

Silva e Borges (2013, p. 14), ainda relatam:

Terminadas as obras de infraestrutura, começa a reforma do modelo de educação oferecido no Ginásio Pernambucano. Embates, envolvendo Secretaria de Educação, Sindicato dos professores (Sintepe), Ministério Público e Assembleia Legislativa ocorrem no período em que a comunidade descobre que havia sido vítima da nova filosofia empresarial no interior da escola pública. Aqueles que reformaram o prédio impõem ao setor público a ideologia essencialmente excludente do capitalismo.

Tais embates demonstram que parte considerável da sociedade não vê como de bom tom as parcerias público-privadas, principalmente quando a lógica empresarial é imposta através da gestão para resultados, e mais ainda quando os direitos adquiridos são desrespeitados.

No entanto, a partir de 2008, com a mudança no governo de Pernambuco, o Programa de Desenvolvimento dos Centros Experimentais (PROCENTRO), marco da transição e repasse de verbas, torna-se Política Pública, através da Lei Complementar N.º 125 de julho de 2008, e passa a se chamar Programa de Educação Integral (PEI), e os CEEGP transformam-se em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). A formação de mão de obra é o grande destaque da Lei N.º 125/2008, como podemos observar no Art. 2 parágrafos

III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; [...]

IX - integrar o Ensino Médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável;

Com base na Lei 125/2008, as Escolas de Referência são organizadas em dois modelos, as de regime de tempo integral e as de tempo semi-integral.

A jornada integral corresponde à 40 horas cumpridas pelos estudantes em dois turnos e a jornada semi-integral de 32 horas distribuídas em cinco dias. Nessas últimas, o professor tem dois turnos livres para planejamento, pois os estudantes frequentam a escola todas as manhãs e dois dias vão no contraturno. Já nas Escolas de regime Integral, estudantes e professores frequentam a escola todos os dias da semana de sete e meia da manhã às cinco da tarde. No turno da tarde, além de aulas de reforço são oferecidas ainda disciplinas como música e artes. (MORAIS, 2013, p. 118)

Os professores que atuam nas unidades de referência, recebem, além do salário, uma gratificação. Moraes (*op. cit.*), destaca que esse modelo de gratificar o professor, transforma-o em um pseudo cargo de confiança, e por esse motivo o professor é cobrado a vestir a camisa do governo, e a assumir metas como se fossem suas, assim como nas empresas privadas. A gratificação mascara ainda os baixos salários recebidos pela categoria, e eleva a cobrança por resultados quantitativos.

Os professores, no início das atividades da primeira unidade integral, receberam capacitação intensiva.

Nos novos centros, esse esforço é realizado anualmente. Há capacitações formais voltadas para o aprofundamento de conhecimento das disciplinas, de métodos de trabalho, de uso de laboratório, bem como para as diversas atividades interdisciplinares e de desenvolvimento do protagonismo juvenil. (MAGALHÃES, 2008, p. 81).

Outro ponto sobre os docentes atuantes nas unidades de referência é o controle político, pois os mesmos são impedidos de se organizarem coletivamente, através de



sindicatos e não fazem greve. O controle exercido sobre os profissionais da educação, através da gratificação e da política não sindical, só reforça a vigilância do Estado e das organizações privadas sobre a educação brasileira, o segundo com maior influência e cobrança que o primeiro.

Krawczyk (2014, p. 32), reforça que o ICE, praticamente escolhe a dedo os professores que irão atuar nas escolhas integrais por meio de seletivos e de avaliações.

São capacitados e periodicamente avaliados em diferentes dimensões: adequação ao modelo de gestão e pedagógico, atuação na função que exercem, comportamento no ambiente de trabalho, comprometimento com o trabalho em equipe e aprimoramento profissional. Recebem uma gratificação, por desempenho, de aproximadamente 75% do salário e, se não cumprem com as expectativas previstas pelo Programa, são removidos e voltam à escola onde mantêm seu cargo. Existe um contrato explícito e outro implícito. Os docentes sabem que são avaliados, conhecem os critérios de avaliação e que disso dependem a sua permanência na escola e a gratificação.

O modelo de educação integral idealizado pelo ICE, ficou conhecido como Escola da Escolha, tendo sido desenvolvido enquanto uma nova escola para os jovens brasileiros. “É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoio no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo.” (ICE, 20--). Nessa perspectiva, o modelo propõe aos estudantes desenvolverem sua capacidade de pensar sobre o que desejam para sua vida, seus sonhos e ambições.

De acordo com os idealizadores, a Escola da Escolha,

[...] opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oportunizando experiências contextualizadas ao estudante, considerando suas necessidades e interesses. (ICE, 20--).

O modelo tem como base o Projeto de Vida do estudante, e deve dessa forma prepará-lo em três eixos fundamentais: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI; os mesmos serão detalhados no próximo subitem.

O ICE considera que uma formação integral é consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas. A combinação entre conhecimento e atitude é decisiva no sucesso do estudante, nas distintas dimensões de sua vida, seja pessoal, social ou produtiva. Para desenvolver esse currículo, o ICE considera a ampliação do tempo de permanência de todos – equipe escolar e estudante –, uma estratégia indispensável, afinal, para a construção de um Projeto de Vida, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante

como uma pessoa autônoma, portanto, capaz de tomar decisões baseada nos seus conhecimentos e valores; solidária, envolvendo-se como parte da solução de problemas e competente porque reconhece que o que aprendeu durante a educação básica, não deve ser suficiente para a execução do seu Projeto de Vida e assim, ele deve continuar aprendendo ao longo da sua vida. (ICE, 20--)

Assim, a Escola da Escolha, foi idealizada para que ao final da educação básica, os jovens estudantes tenham: a) construído e consolidado uma base forte de conhecimentos e valores; b) se apresentem como parte da solução, e não sejam indiferentes frente aos problemas reais; c) sigam aprendendo em suas dimensões: pessoal, social e produtiva, objetivando alcançar seu projeto de vida.

#### 4.4 Metodologias de Êxito: o modelo pedagógico

A base de formulação do Modelo Pedagógico proposto para as escolas integrais está pautada no compromisso pleno com a integralidade das ações educativas, que perpassa o âmbito acadêmico, constituído por três eixos fundamentais, a Formação Acadêmica de Excelência, a Formação para a Vida e a Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI.

A Formação Acadêmica de Excelência se configura por meio “de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem. ” (ICE, *op. cit.*, p. 26). É o domínio integral pelo estudante de conhecimentos a serem desenvolvidos na educação básica. A Formação para a Vida está relacionada com os valores e princípios que o estudante estabelece durante a sua vida. As Competências do Século XXI, são construídas através da formação integral do sujeito que ocorre com a junção de um currículo educacional bem estruturado e o domínio da emoção, o autoconhecimento, e o respeito às diferenças.

Uma base consolidada de conhecimentos e de valores deverá apoiar o estudante no processo de tomada de decisões que o acompanhará ao longo da construção e da execução do seu Projeto de Vida. (ICE, *op. cit.*, p. 26).

É nesse Modelo que o Estado de Mato Grosso se fundamenta para estruturar as Escolas Plenas. Em 2017, os profissionais da educação de Mato Grosso que passaram por seletivo para lecionar nas escolas integrais, tiveram uma semana de formação em Cuiabá, com professores, ex-alunos do Ginásio Pernambucano, além de técnicos do ICE para conhecerem e serem replicadores do modelo. A **Figura 6**, apresenta o primeiro dia de formação.

**Figura 6 - Formação Inicial das Escolas Plenas em Mato Grosso**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Cerca de 350 profissionais da educação de Mato Grosso estão reunidos em Cuiabá para a semana de Formação Inicial das Equipes Escolares de Ensino Médio de Tempo Integral. A capacitação é realizada pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT), em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco. A formação é de suma importância, tendo em vista que o Ensino de Tempo Integral foi ampliado para 15 escolas na rede estadual de Mato Grosso este ano, com uma nova metodologia. Em 2016, apenas quatro escolas da rede estadual eram de tempo integral (RAMIRES, 2017, p. s/n).

O material apresentado pelo ICE (**Figura 7**) e utilizado inicialmente pelos professores de Mato Grosso, a partir da Formação Inicial das Equipes Escolares de Ensino Médio de Tempo Integral, era constituído de oito cadernos de formação Escola da Escolha- Ensino Médio, sendo apresentados sinteticamente no **Quadro 6**.

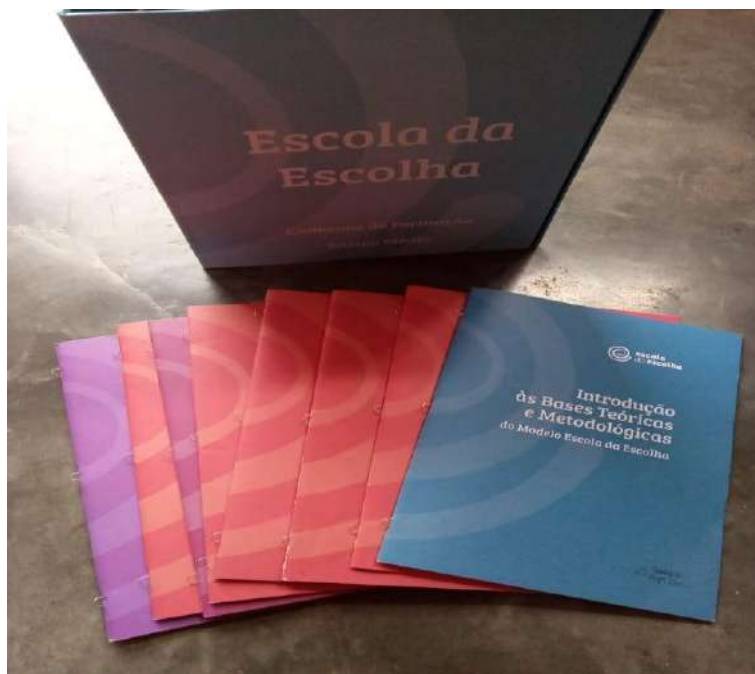
**Quadro 6 - Cadernos de Formação do ICE - Escola da Escolha**

Caderno	Título	Temas
1	Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha.	Apresenta o ponto de partida da criação do modelo, bem como a sua fundamentação teórica, a partir da definição do modelo e do Projeto de Vida.
2	Modelo Pedagógico - Princípios Educativos	Detalha os pilares da educação, o protagonismo, a educação interdimensional e a pedagogia da presença.
3	Modelo Pedagógico - Conceitos	Traz os conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico: sociedade, escola e currículo, educação, infância e

		juventude.
4	Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares do Ensino Médio	Contém as metodologias de êxito do modelo: projeto de vida, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado.
5	Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do currículo Práticas Educativas	Práticas educativas: acolhimento e tutoria, destacando o que são, para que servem e como colocá-las em prática.
6	Modelo Pedagógico - Ambiente de Aprendizagem e Tecnologia de Gestão Educacional- TGE	Apresenta diálogo sobre os espaços da escola, e como utilizá-los como espaços de convivência; as salas temáticas; os laboratórios e a biblioteca.
7	Modelo Pedagógico - Instrumentos e Rotinas	Apresenta instrumentos e rotinas do Modelo Pedagógico, seus conceitos e operação, a partir da: avaliação, organização e conselho de classe e guia de aprendizagem.
8	Tecnologia de Gestão Educacional-Princípios e Conceitos	Apresenta as bases do Modelo de Gestão, seus princípios, conceitos, e as orientações sobre como deve ser seu planejamento e operacionalização.

Org.: MONTEIRO (2022)

**Figura 7 - Cadernos de Formação ICE**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

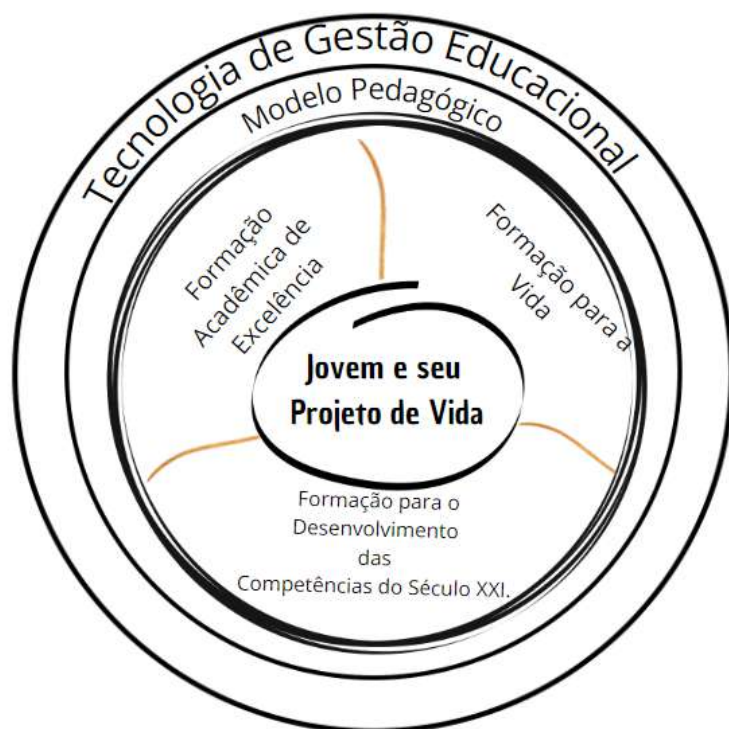
O material foi utilizado durante toda a semana de formação e serviu como base para a implantação do projeto Escola Plena nas unidades de ensino de Mato Grosso. Em 2018 a Coordenadoria de Ensino Integral encaminhou às escolas o projeto Pedagógico de Educação

Integral - Escola Plena, que passa a ser o norte regulador de todas as ações, estruturado a partir dos cadernos do ICE.

O modelo pedagógico das Escolas Plenas preza por uma construção de autonomia aos estudantes para a construção de seus Projetos de Vida, ou seja, as práticas pedagógicas devem ter uma visão diretamente ligada aos aspectos que os alunos enfrentam e enfrentarão no seu dia-a-dia. (MATO GROSSO, 2018, p. 9).

A **Figura 8** apresenta a organização do Modelo Pedagógico, que tem no seu centro o Jovem e seu projeto de vida, sendo circundado pelo Modelo Pedagógico e alicerçado pela Tecnologia de Gestão Educacional que deve integrar a intenção pedagógica à ação educativa. Além disso, a integralidade da intenção e da ação transforma a escola, garantindo ao estudante, aprendizagem de qualidade.

**Figura 8 - Centralidade do Modelo Pedagógico o jovem e seu projeto de vida**



Fonte- ICE, 2016e, p. 12.  
Org.: MONTEIRO (2021)

O Modelo Pedagógico, proposto pelo ICE, se sustenta em conceitos fundamentais para a educação, e fundamentam as metodologias de êxito da parte diversificada do currículo; o primeiro deles, a sociedade, reconhece que o ser humano é gregário, ou seja, necessita estar em contato com o outro, e nesse processo a escola necessita ser inclusiva, transformando as

relações entre as pessoas, para tanto cabe aos professores, em especial, serem facilitadores da aprendizagem, não meros reprodutores. Devem orientar os estudantes para que os mesmos se envolvam ativamente em seu processo educativo. “Deseja-se que educadores e educandos construam uma escola capaz de criar um clima de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais” (ICE, 2016c, p. 6).

Em seguida, o Modelo propõe enquanto conceito fundamental a Escola e o Currículo, visualizando a Escola enquanto local de socialização prolongada, não apenas responsável por conteúdos conceituais, mas também pela formação integral do sujeito, onde os domínios dos conteúdos são importantes e fundamentais, mas não suficientes para se formar um jovem autônomo, solidário e competente capaz de ser o protagonista de sua própria história.

Do ponto de vista da dinâmica escolar, isso significa criar um ambiente socialmente solidário para todos. Do ponto de vista da aprendizagem, esses compromissos se relacionam diretamente com o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Os ensinamentos não se restringem apenas à transmissão dos conteúdos, mas implicam a reconstrução de todos os conteúdos pelos educandos de acordo com seus conhecimentos prévios, suas capacidades cognitivas, suas experiências. (ICE, 2016c, p. 7).

Como observado no trecho acima, cabe a escola propor em seu currículo situações que possibilitem aos estudantes vivenciarem experiências educacionais novas e diversas, ter contato com o mundo e se interessar por ele, tomando decisões com base em seus valores pessoais, extrapolando o espaço da sala de aula, sendo construídos e idealizados através da base diversificada do currículo, já descrita anteriormente. Para tanto o currículo deve ser pensado e estruturado através dos seguintes questionamentos; O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, quando e como avaliar? Logo, o currículo proposto pelo Modelo considera que a formação integral (entendida enquanto aspectos cognitivos, social, moral, corporal e afetivo) do sujeito/estudante só é possível com a participação efetiva do mesmo.

Não há como esperar que os educandos se desenvolvam nesses aspectos se a escola não permite a participação, a autoavaliação, a tomada de decisões, a tomada de consciência dos procedimentos para a aprendizagem e a iniciativa de buscar respostas e confrontá-las com outras possíveis. (ICE, 2016c, p. 10).

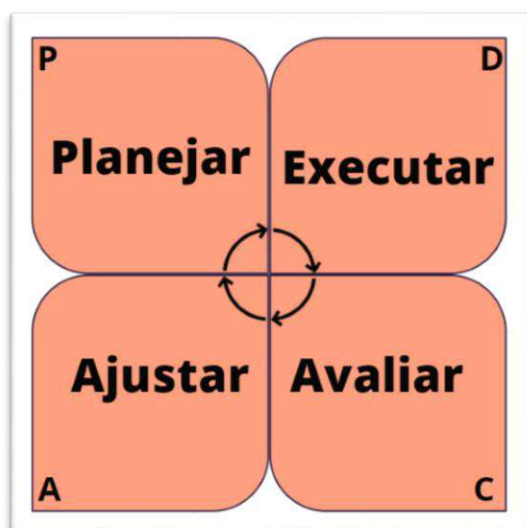
Em seguida o Modelo propõe os conceitos de Educação, Infância e Juventude, destacando que para formação integral o sujeito deve trazer em seus valores a corresponsabilidade, onde, “[...] todos são corresponsáveis pela forma como as relações acontecem [...]” (ICE, *op. cit.*, p. 13), ou seja, a escola é uma continuidade da educação, todos

os espaços, instituições e contatos ampliam os conhecimentos e favorece o desenvolvimento dos diferentes aspectos necessários a formação integral. Em outras palavras, para a construção de sua identidade, o estudante, seja ele criança, adolescente ou jovem necessita vivenciar diferentes situações educativas, assumindo-se como participante da solução de problemas, tornando-se protagonista na construção de seu projeto de vida.

Em suma, os conceitos que fundamentam o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha destacam que para construção do Projeto de Vida o jovem estudante deve construir sua autonomia por meio das diferentes possibilidades apresentadas pela escola através de seu currículo, tornando-se assim protagonista de sua vida.

O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha ainda propõe instrumentos e rotinas fundamentais para a execução do projeto, sendo eles: a Avaliação, o Conselho de Classe e o Guia de Aprendizagem. A avaliação dentro do Modelo “[...] é prática processual, que se põe a serviço da aprendizagem dos estudantes a partir da identificação dos seus avanços e retenções.” (ICE, 2016d, p.5). O professor deve utilizar a avaliação não como forma de punição, mas sim como forma de analisar a aquisição da aprendizagem do estudante, reorganizando seu trabalho pedagógico, como proposto no Ciclo PDCA, apresentado na **Figura 9**.

**Figura 9 - Ciclo PDCA**



Fonte- ICE (2016d, p. 8).  
Org.: MONTEIRO (2021)

Para tanto, a avaliação no Modelo da Escola da Escolha deve ser realizada no início do ano letivo, sendo identificada como inicial, seu objetivo é diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes, ou seja, aquilo que eles já detêm de conhecimento sobre o assunto. Ao longo das atividades a avaliação torna-se formativa ou processual, possibilitando ao professor

identificar eventuais dificuldades e retornar ao objeto de aprendizagem não compreendido, e no final de cada etapa a avaliação transforma-se em somatória, indicando se os resultados esperados foram atingidos ou se há necessidade de mudar a organização das aulas.

O conselho de classe no Modelo Escola da Escolha constitui-se “[...] como elemento de gestão fundamental para o processo de melhoria contínua dos resultados da escola.” (ICE, 2016d, p. 12), é através dele que professores e estudantes reavaliam as suas ações, sendo um importante instrumento de aprendizagem, já que possibilita a autoavaliação, e a alteração de procedimentos didáticos.

O conselho de classe é parte integrante da rotina pedagógica da escola e sua importância é assegurar a mobilização, análise e discussão do processo de trabalho da sala de aula que se efetiva concretamente e, conseqüentemente, provoca outro nível de reflexão e de ações. (ICE, *op. cit.*, p. 12).

Tal rotina permite alinhar a aprendizagem dos estudantes às suas necessidades, sendo também um importante exercício de protagonismo, já que o mesmo deve ser organizado permitindo a presença de alguns estudantes, os líderes de turmas. No conselho “[...] os estudantes se colocam a serviço da melhoria dos resultados da aprendizagem de sua turma, confirmando sua atitude solidária em não ser indiferente e fazer parte da solução dos problemas identificados” (ICE, *op. cit.*, p. 12). O conselho de classe deve ser liderado pelo coordenador pedagógico e contar com a presença e participação de todos os professores, equipe de apoio pedagógico, líderes e vice-líderes de turmas.

Por fim, dentro dos instrumentos e rotinas, o Guia de Aprendizagem, que pode ser apreciado no **Anexo D**, é um recurso que orienta e articula planejamento e comunicação entre professores, estudantes e pais.

Sua implementação no cotidiano da escola contribui para o rompimento de uma estratégia há muito utilizada pelas escolas, que é a de que “somente” o professor sabe o que vai ser ensinado num determinado período (bimestre ou trimestre, por exemplo) e o estudante “somente” recebe essas informações (ICE, *op. cit.*, p. 12).

Outro elemento importante no Modelo Pedagógico são as Salas Ambientadas ou Salas Temáticas, que podem ser vistas como uma ruptura na tradicional organização da sala de aula. As salas ambientes são organizadas de acordo com a disciplina que abrigarão. “Seu funcionamento é aquele em que o estudante é quem muda de sala conforme a aula, o que o impele a ter senso de corresponsabilidade e protagonismo com o fazer pedagógico” (ICE, 2016e, p. 12).



Tais espaços são ambientados pelos próprios estudantes em parceria com os professores, cada um em sua disciplina. “A participação dos estudantes na caracterização das salas também possibilita maior integração e corresponsabilidade no desenvolvimento da rotina das Salas Temáticas” (ICE, *op. cit.*, p. 15). As **Figuras 10, 11, 12, 13 e 14**, apresentam alguns elementos que constituem a sala de geografia e foram construídas pelos estudantes em parceria com os professores.

**Figura 10 - Ambientização da Sala Temática de Geografia - Porta**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

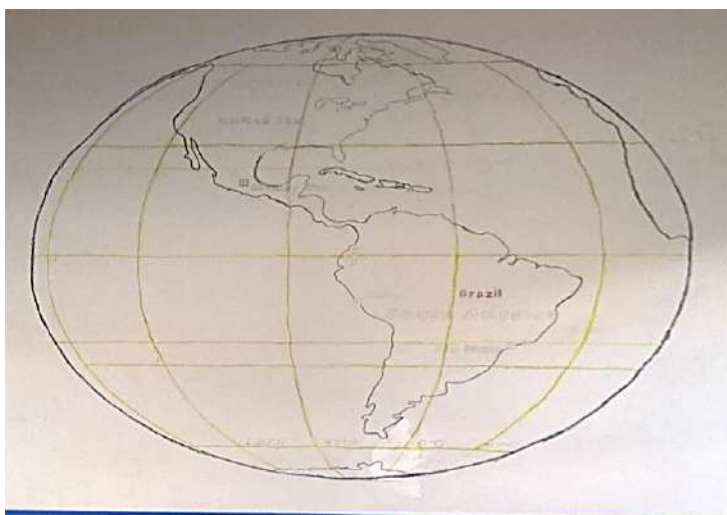
**Figura 11 - Ambientização da Sala Temática de Geografia pelos estudantes**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

A participação efetiva dos estudantes na construção das salas temáticas intensifica sua relação de pertencimento com a escola, desenvolvendo a autonomia e o senso de responsabilidade. A ambientização da sala em questão, ocorreu com a utilização de matérias simples, como mapas, pinturas na parede, cobertura da porta com TNT e colagem com papel metalizado, e com a mudança na disposição das carteiras. Elementos simples, mas que dão significado ao lugar. A sala de aula torna-se, assim, lugar de pertencimento, por expressar o mundo, através do encontro, da cooperação, do protagonismo, e pelas particularidades da ciência geográfica.

**Figura 12 - Resultado da ambientização realizada pelos estudantes**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

**Figura 13 - Organização da sala temática de Geografia - disposição das carteiras**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

**Figura 14 - Organização da sala temática de Geografia**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As Metodologias de Êxito propostas pelo Modelo Escola da Escolha, foram compartilhadas e implantadas em Mato Grosso nas unidades de Ensino Integral, Escolas Plenas, a partir de 2017, e são utilizadas até hoje, embora a parceria com o ICE tenha se finalizado, a proposta continua sendo desenvolvida nas unidades mato-grossenses, mas agora com projeto próprio (Projeto Pedagógico de Educação Integral - Escola Plena).

Como visto, as metodologias de êxito têm como foco principal a formação integral do sujeito/estudante a partir da construção de seu projeto de vida, e a escola nessa visão holística torna-se o lugar de construção, ressignificação, autoconhecimento e de vivências acadêmicas, pessoais e emocionais, ou seja, a escola, é, portanto, compreendida enquanto lugar de afetividade, de experiências, sendo construída pelas relações humanas ali existentes.

Diante do exposto, podemos considerar que a metodologia proposta inicialmente para Mato Grosso, a partir da Escola da Escolha, é diversificada. Olhar o jovem estudante do Ensino Médio, a partir de seus sonhos, ouvi-lo, percebê-lo como indivíduo único, e capaz, demanda que o professor olhe novamente para si, e sonhe com esse jovem. Muita coisa ainda precisa ser construída, e vivida. Muito ainda necessita ser melhorado. É urgente que as famílias participem da vida escolar de seus filhos. É urgente e necessário que os governos, em todas as suas esferas, destinem recursos para a educação, fortaleçam as escolas, respeitem os professores.

É imprescindível que a proposta também seja inserida no ciclo PDCA, ou seja, tanto a comunidade escolar, como os governos, deve participar do planejamento, da execução, da avaliação e do ajuste da proposta de educação integral em tempo integral, Escola Plena. Retornamos mais uma vez às políticas públicas, é só através da avaliação que poderemos verificar a eficiência da proposta e dos investimentos que ainda precisam ser feitos. É através dela também que podemos aperfeiçoar a política pública.

Contudo, considerando que a proposta Escola da Escolha, e as metodologias de êxito, surgiram em Pernambuco, e se replicaram pelo país, observamos que o modelo tem como base a parceria público-privada, focada na gestão de resultados, assim como nas empresas privadas, é necessário que toda a comunidade escolar, permaneça em alerta quanto à tais parcerias.

De acordo com Silva e Borges (2016, p. 19) o modelo para resultados pressupõe que “o estado precisa capacitar a mão de obra necessária para atender aos interesses do capital e promover o crescimento econômico.” Ou seja, o foco não é única e exclusivamente melhorar a educação, mas sim garantir mão de obra. Ou ainda, reafirmar que o Estado não é capaz de cumprir com suas obrigações. “Ou seja, o privado regulando o público.” (SILVA; BORGES, *op. cit.*, p. 9)

Ao longo do processo de implantação das Escolas Plenas em Mato Grosso, o projeto passou por mudanças significativas, com base nas políticas e legislação educacional do Estado, tendo em vista que o projeto se fundamenta na Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. As avaliações realizadas semestralmente pela equipe de

implantação, que analisam “as ações desenvolvidas em prol da efetivação dessa política educacional e buscando estratégias para alcançar os objetivos idealizados.” (LIMA, et al., 2018, p. 5645), auxiliam o processo de adequação.

Como vimos, as escolas integrais de Pernambuco constituem modelo para vários estados brasileiros, entre eles Mato Grosso, embora no Estado de origem a proposta preocupa pesquisadores devido a sua forte ligação com o privado, e como já citado, com a formação do jovem para o mercado de trabalho, descaracterizando a função principal da escola integral de tempo integral que é formar o jovem em sua integralidade.

Em Mato Grosso, assim também como em Pernambuco, a parceria principal do projeto foi o ICE. Fato que explica as semelhanças nas cobranças, quanto ao cumprimento de metas, e a busca constante por parcerias externas. A similaridade ainda pode ser observada, quando para se trabalhar nas escolas integrais de Mato Grosso o professor também precisa passar por seletivo. Existe uma cobrança muito forte sobre os docentes quanto a participação em paralisações, greves e movimentos sindicais, para não participarem. No primeiro ano de projeto, o professor também era cobrado para não faltar. Moraes (2013, p. 120) destacou tal situação, ao descrever que “os professores destas unidades não podem faltar”, expondo a dificuldade de encontrar documentos que comprovasse a situação, já que, assim como aconteceu aqui, as ameaças ao professor que falta são veladas, ou apenas sentidas quando no ano seguinte aquele professor não faz mais parte da equipe escolar.

Outro ponto, observado nas duas realidades, é o perfil profissional, ou apenas, o professor tem que ter perfil. É discutido o fato de mesmo já ter sido efetivado mediante concurso público, necessitar realizar seletivo para atuar na escola integral, desvalorizando ainda mais a categoria.

Outro ponto a ser debatido está relacionado com a infraestrutura. Dutra (2014, p. 48-49 *apud* SILVA; SILVA, 2016, p. 747) destaca que a infraestrutura das EREMs, deve seguir padrões básicos: “podendo haver escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta”. Vimos que em Mato Grosso, a escolha das unidades escolares que abrigaram as Escolas Plenas segue a portaria N.º 727 de junho de 2017 do Ministério da Educação. Contudo, nem todas as unidades escolares escolhidas para serem integrais tem infraestrutura adequada. Primeiro que nenhuma escola foi construída no Estado de Mato Grosso com esse objetivo, o que ocorreu foi o reordenamento das unidades que já existiam.

Assim, a infraestrutura é fragilizada em todas as unidades. Contudo, a gestão das unidades deve encaminhar protocolo de solicitação das necessidades de infraestrutura para

SEDUC, que necessita realizar o acompanhamento das pendências. As principais reclamações com relação à infraestrutura estão relacionadas com a falta e/ou substituição de ar condicionado; melhorias na quadra poliesportiva (arquibancada / bebedouro / basquete / pintura / vestiários / pisos com buracos); nos banheiros (aumentar divisórias, colocar portas, instalar chuveiros), entre outras necessidades, objetivando cumprir com as demandas da educação em tempo integral.

Dessa maneira, a escola deve ser considerada lugar de vivência, de construção e de apropriação, assim considerar o lugar apenas como categoria geográfica sem considerar os seres que ali habitam e suas diferentes dimensões, é dissociar o espaço-tempo das realizações humanas. “Nesse sentido, é preciso partir do lugar, de sua dimensão de proximidade para poder ampliá-lo [...] para que se entenda que cada lugar (e os fenômenos que abriga) é resultado de processos sócio-espaciais específicos. ” (GIROTTI, 2009, p. 25). Assim, o capítulo a seguir discute o lugar dentro do espaço escolar e enquanto categoria geográfica.

## 5 O LUGAR: GEOGRAFIA E ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo trata da categoria de análise da Geografia - lugar. Trataremos dos percursos da categoria lugar na ciência geográfica, as diferentes visões sobre o lugar nas correntes do pensamento. Realizamos uma reflexão sobre as vivências construídas dentro da escola e sua transformação em lugar a partir da fenomenologia.

### 5.1 O lugar na Geografia

A geografia é considerada a ciência responsável pelos estudos e compreensão do espaço e a relação com o ser humano. Dessa forma, considerar a Geografia enquanto ciência acarreta o reconhecimento das perspectivas metodológicas que ela possui e do seu objeto de estudo, o espaço geográfico.

Pode-se observar que a mesma é cercada de conceitos que subsidiam o trabalho do geógrafo; em especial ganha destaque dentro da geografia os conceitos de: espaço, território, região, paisagem e lugar.

Nos conhecimentos clássicos da Geografia, a categoria lugar tinha uma importância secundária e sua noção estava vinculada ao local.

Contudo, a categoria lugar passou a ser mais abordada com a Geografia Humanística e a fenomenologia, “que se preocupa em entender os fenômenos através da percepção” (SANTOS, 2010, p. 31), nessa perspectiva, sujeito e objeto não estão separados. E as relações de afetividade entre indivíduo e espaço são valorizados. Portanto, o lugar ganha destaque com os estudos sobre o mundo vivido, e os estudos da Geografia Escolar, “que vê nesse conceito uma importante ferramenta na construção de conhecimentos geográficos. ” (SUESS; RIBEIRO, 2017, p. 3)

Para além da categoria lugar, vamos compreender primeiro a geografia, Santos (1997, p. 51 *apud* AZEVEDO; OLANDA, 2018, p. 140) propõe a seguinte afirmação: “disciplina que cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que formam o espaço”.

A Geografia Humanística considera as relações individuais estabelecidas entre o homem e o seu meio; o conceito de lugar nasce assim das experiências sociais e da afetividade criada pelo espaço que se habita a partir da convivência. Para os adeptos da corrente humanística “[...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiência e

envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança” (RELPH, 1979 *apud* LEITE, 1998, p. 10). Ou também, “lugar é um centro de significados construído pela experiência” (TUAN, 1975 *apud* LEITE, 1998, p. 10), o lugar é compreendido assim como o principal produto da vivência humana.

Assim, na Geografia Humanística, o lugar passou a ser largamente discutido. “O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (CORREA, 1995, p. 15 *apud* SANTOS, 2010, p. 60).

A experiência do indivíduo com o espaço onde vive no seu dia a dia é analisada sob a luz do método fenomenológico, que considera que haverá quantos espaços conforme as diversas experiências que as pessoas podem ter com relação a eles. Dessa forma, ao mesmo tempo em que um espaço pode se tornar muito significativo para um indivíduo, trazendo boas lembranças, sensações de pertencimento, para outros, pode nada significar, daí a importância da subjetividade nessa análise (SANTOS, *op. cit.*, p. 60).

A pluralidade do lugar é enraizada nas experiências cotidianas individuais e emocionais. “[...] Os geógrafos humanísticos insistem que o lugar é o lar, podendo ser a casa, a rua, o bairro, a cidade ou a nação. Enfim, qualquer ponto de referência e identidade.” (MELLO, 1990, p. 102 *apud* SANTOS, *op. cit.*, p. 59).

Em Geografia Crítica, o lugar é considerado sinônimo de singularidade, ou seja, algo único, que possui características próprias que o diferencia do resto do mundo. Dessa forma, “ao mesmo tempo em que a singularidade garante configurações únicas, os lugares estão em interação, graças à atuação das forças motrizes do modo de acumulação hegemonicamente universal (o capitalismo)”. (SANTOS, 1988, p. 34 *apud* SANTOS, *op. cit.*, p. 60).

Essa compreensão do lugar originou-se no processo de globalização. Com a internacionalização dos mercados e capitais, e com a modernização das redes, interligando cada vez os pontos do planeta.

É dentro deste contexto que o lugar surge tanto como uma expressão do processo de homogeneização do espaço imposta pela dinâmica econômica global, quanto uma expressão da singularidade, na medida em que cada lugar exerce uma função imposta pela divisão internacional do trabalho (LEITE, 1998, p. 17 *apud* SANTOS, 2010, p. 60).

Segundo essa visão, o lugar, apresenta-se como produto das relações capitalistas, mas que conserva suas singularidades, e passa fazer parte de um circuito, não estando mais isolado, sendo sua estrutura definida pelo processo de produção capitalista. “Assim, concomitantemente ao desenvolvimento da ciência geográfica a noção de lugar evolui e se



transforma por uma necessidade imposta pelas transformações do mundo. ” (CARLOS, 2007, p. 23). A autora ainda pontua que

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial. Mas se a ordem próxima não se anula com a enunciação do mundial, recoloca o problema numa outra dimensão, neste caso o lugar enquanto construção social, abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (CARLOS, 2007, p. 22).

Como aponta a autora, o lugar é produzido pelas ações humanas, através das relações sociais, que produz a partir da história a identidade do sujeito. O mesmo ocorre na globalização, a identidade continua própria e única mesmo os lugares cada vez mais especializados.

Ao discutir o conceito de lugar dentro da geografia crítica, Santos (2010), considera que mesmo em face da globalização, o lugar apresenta características distintas que o distinguem do resto do mundo. “Se por um lado, o mundo se torna cada vez mais homogeneizado, as singularidades locais se acentuam, pois diferentes lugares recebem de maneira desigual as demandas vindas de fora. ” (SANTOS, *op. cit.*, p. 60).

Dentro desse contexto, as relações estabelecidas pelos indivíduos no seu cotidiano reforçam a importância do lugar, enquanto *locus* das vivências do cotidiano. Por tal relação é na escola que o indivíduo entende o espaço em que vive, sendo então importante ao homem conhecer o seu próprio espaço. Ou seja, a escola é o lugar onde o estudante vive, reconhece e participa dos processos sociais, se relaciona com pessoas diferentes, cultural, histórica e economicamente, como todo o exposto anteriormente, é na escola enquanto lugar de vivência, protagonismo, aprendizado, presença, que serão construídas as relações de pertencimento e de identidade.

É imprescindível que o lugar seja considerado no ensino da Geografia, como ponto central. Como afirma Santos (1988, p. 35 *apud* SANTOS, *op. cit.*, p. 64), “O lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último. O lugar é parte do mundo e desempenha um papel em sua história. ” Assim sendo, é por ele que o sujeito entra em contato com o mundo, o construindo e reconstruindo constantemente.

Enquanto concepção de lugar, a pesquisa se ancorou na geografia humanística e na fenomenologia por compreender que o Lugar só é construído quando as experiências do indivíduo, nesse caso de estudantes e professores envolvidos, são consideradas. Portanto, “o

lugar em Geografia, entre várias contribuições, é um reflexo da fenomenologia, pois é o principal conceito geográfico que parte do vivido das pessoas, que garimpa o significado real das coisas antes mesmo de qualquer formulação teórica.” (SUESS; RIBEIRO, 2017, p. 11).

Dessa forma, compreender a escola enquanto lugar propõe conhecer as relações que ali ocorrem. Já que o lugar está carregado de história e da afetividade que une as pessoas aos lugares.

## 5.2 A Leitura do Lugar no Espaço Escolar

Escolhemos o Lugar, enquanto categoria geográfica para esta pesquisa, pois abordamos o universo escolar, em especial a educação integral de tempo integral, e nesse contexto, estudantes e professores, vivenciam no seu cotidiano essa porção espacial mais que sua própria casa.

Portanto, o lugar corresponde a uma importante categoria para uma análise do espaço escolar, por se tratar do espaço próximo, e por ser no mesmo que o sujeito convive efetivamente e de perto, assim como nas relações dos indivíduos com a escola. Segundo Holzer (1999, p. 70) “A preocupação dos geógrafos humanistas, seguindo os preceitos da fenomenologia, foi de definir o lugar enquanto uma experiência que se refere essencialmente, ao espaço como vivenciado pelos seres humanos.”

Segundo Carlos (2007, p. 17)

As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Hassler (2009, p. 158), considera que “nenhum lugar, portanto é neutro. Pelo contrário, é repleto de histórias, com relações históricas situadas num tempo e num espaço.” Portanto, o valor do lugar depende da intimidade das relações humanas, e das experiências frequentes com esse lugar.

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. (CARLOS, 2007, p. 17).

Assim, o primordial é entender o lugar a partir das relações sociais e naturais, que abrange, ainda, a sua importância, conforme Hassler (2009, p. 160) “presente de diversas formas e ao mesmo tempo em que o mundo é global, os fatos e as coisas da vida se concretizam em lugares específicos.”

Portanto,

[...] a análise do lugar se revela — em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem — no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 2007, p. 20).

Enquanto categoria geográfica, o lugar provavelmente é a categoria com mais significado para o sujeito, já que é nessa fração do espaço que o mesmo mais se reconhece. Dessa forma, o conceito de Lugar pode apresentar-se como simples, no entanto, carrega evidências importantes sobre a sociedade que nele reside, como, por exemplo, sua história, seus elementos culturais, suas relações afetivas e principalmente sociais.

Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. (CARLOS, 2007, p. 20).

Dessa forma, considerar o cotidiano dos estudantes é fundamental para a formação plena do sujeito. A partir do que coloca Callai (2010, p. 26)

[...] o entorno vivido no lugar onde se insere a escola é importante para oportunizar o aprendizado do aluno. Considera-se também que esse entorno não se restringe aos espaços de vizinhança, mas é tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convive; é o seu cotidiano.

Ou seja, quando o estudante compreende a escola como lugar, consegue construir sua identidade, sendo, então, protagonista na construção de sua história e da sociedade onde está inserido. Contudo, a geografia, em especial a escolar, ainda tem um grande desafio. Como possibilitar a esse estudante fazer a leitura do lugar, compreendendo o contexto no qual a escola se insere? Tal questionamento só reforça a importância de se conhecer e compreender o cotidiano. Nesse ínterim, o lugar da qual a escola pertence é resultado de inúmeros fenômenos realizados pelas interações entre os sujeitos e objetos envolvidos.

O cotidiano, é, portanto, uma extensão do lugar. Onde um não existe sem o outro. É através do cotidiano na unidade escolar, que o estudante, interliga novas e antigas aprendizagens. São as experiências que cada um traz que permite ao estudante construir

conhecimento. Callai (2010, p. 28), descreve, que, por ser o dia a dia de cada indivíduo, o cotidiano “deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive.”

Cavalcanti (1998, p. 123 *apud* CALLAI, 2010, p. 28), ao debater o cotidiano e o conhecimento geográfico, afirma que “ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico.” Nesse sentido, a geografia, deve ser considerada na sua totalidade, por possuir elementos que colaboram com a formação plena do indivíduo.

Para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que ele vive. E, desta forma refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte – fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida [...] A abstração permite refletir sobre o cotidiano e, com a oportunidade de ver de longe, de forma distanciada, as coisas que acontecem assumem novas feições. Quer dizer, apresentam-se em sua complexidade. As pessoas vão construindo seus espaços enquanto constroem suas vidas, suas histórias, e isso precisa ser compreendido. Neste sentido, a geografia pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que o aluno vive [...] (CALLAI, 2010, p. 29)

Portanto, cabe a escola, enquanto lugar do cotidiano da aprendizagem, experiências e vivências, exercitar o olhar e o pensar do estudante para que o mesmo seja protagonista de seu aprendizado. A escola é, então, o lugar do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É nela que se exercita o pensamento crítico, e se constroem os referenciais para a leitura de mundo. Portanto, é nela (escola), enquanto lugar de afetividade e vivências, que o indivíduo constrói sua identidade, convivendo harmoniosamente em sociedade, reconhecendo seu pertencimento.

## 6 A ESCOLA PLENA SILVESTRE GOMES JARDIM

Este capítulo refere-se ao objeto de estudo dessa pesquisa. Considerando que um dos objetivos específicos propõe comparar os resultados anteriores e posteriores a implantação do modelo integral na Escola Silvestre Gomes Jardim. Nesse sentido refletiremos sobre a Metodologia de Êxito, já discutida na pesquisa, e sua relação com os resultados apresentados no período de 2014 a 2019.

### 6.1 Caracterização do Objeto de Estudo

O Distrito de Vila Operária é considerado por muitos pesquisadores como o primeiro bairro criado em Rondonópolis. Segundo Suzuki (1996, p. 155), a Vila Operária, fundada em abril de 1955, foi um projeto de autoria do primeiro prefeito eleito de Rondonópolis, Daniel Martins de Moura, “[...] criado para constituir-se em local de moradia dos trabalhadores de um futuro distrito industrial [...]”. Inicialmente o loteamento abrigou pessoas de baixa renda que chegaram ao município, “[...] e foi tornando-se um centro comercial periférico de pequeno comércio, servindo as áreas próximas, podendo ser considerado um prolongamento do centro maior.” (DEMAMANN, 2011, p. 48)

Ainda segundo Demamann (*op. cit.*, p. 167) a Vila Operária “[...] apresenta elevada densidade demográfica, o que cria demandas por bens e serviços. E isso tem sido determinante para o desenvolvimento socioeconômico do local [...]”. A questão educacional não pode ser esquecida, a importância e a necessidade das escolas, creches e instituições de nível superior para a população do referido bairro.

A Escola Plena Silvestre Gomes Jardim, objeto de estudo desse trabalho, é uma das escolas públicas localizadas no grande Distrito de Vila Operária.

A escola tem como patrono o Sr. Silvestre Gomes Jardim, um dos pioneiros e fundador do Distrito de Vila Operária. Está situada a Rua Presidente Costa e Silva, 1365, Vila Mariana – Município de Rondonópolis, como pode ser vislumbrado no **Mapa 5**. Mantida pela rede oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, tendo sido criada em 10 de agosto de 1981, conforme Decreto N.º. 1244/81.

Conforme reportagem publicada no site Regional MT (2019), sobre o padrão de ensino da referida escola, destaca-se que a escola

[...] levou o nome do antigo morador bem-sucedido um dos fundadores da Vila Operária, residente na Vila Mariana, que fez a doação do terreno para a construção da escola. O senhor Silvestre queria ver a cidade de Rondonópolis crescer no setor educacional. Os moradores da então pequena Vila Mariana se reuniram em favor da causa, e não mediram esforços para a construção do prédio.

**Mapa 5 - Localização da Escola Plena Silvestre Gomes Jardim**



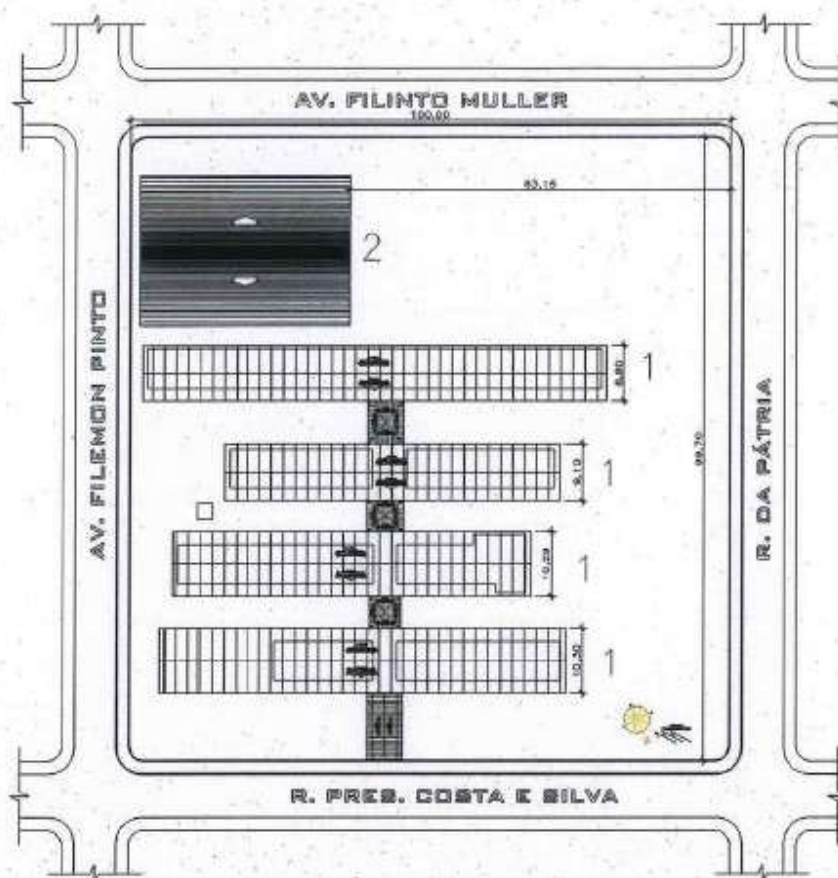
ORG.: MONTEIRO (2022)

De início a escola obteve autorização apenas para o funcionamento do I a IV anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos da Resolução N.º. 029/88 de 23 de fevereiro de 1988, e sendo reconhecido o Ensino Fundamental pela Portaria 268/2003, e a Suplência do Ensino Médio em funcionamento até o ano de 2002. No mesmo ano iniciou o Ensino Médio que foi reconhecido e credenciado pelo Parecer N.º. 217/07, Resolução 224/07 e a Portaria N.º. 132/07 – CEE com publicação no D.O. 15/06/07, p. 09.

A escola possui 13 salas de aula, 01 sala para biblioteca, 01 sala de multimeios (vídeo), 01 sala do laboratório de ciências da natureza, 01 sala para o laboratório de informática, 01 sala de jogos; 01 sala de Recurso Multifuncional; 01 sala/depósito de livros; 01 sala para direção com banheiro, 01 sala para coordenação com banheiro, 01 sala para secretária, 01 sala para os professores com banheiro, 01 cozinha com refeitório e área de serviço e 01 quadra poliesportiva coberta, conforme **Figura 15**.

**Figura 15 - Planta da Unidade Escolar Silvestre Gomes Jardim**

1 - COBERTURA ESCOLA; 2- COBERTURA QUADRA POLIESPORTIVA.



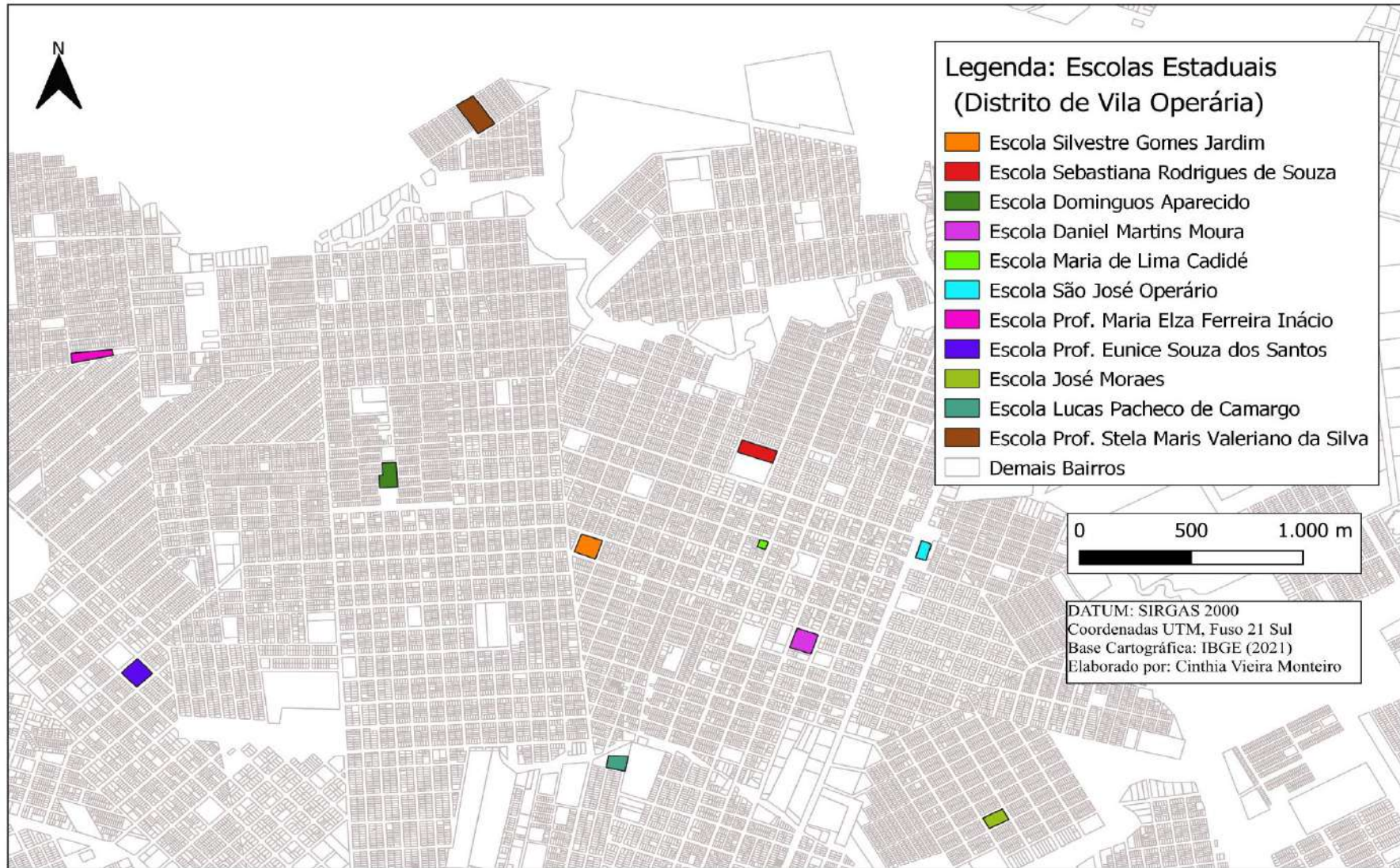
Fonte: Projeto Político Pedagógico Escola Plena Silvestre Gomes Jardim, 2017.

A partir de 2017, com a implantação do modelo de educação em tempo integral, a escola passa a atender apenas o Ensino Médio em tempo integral. A implantação do modelo de tempo integral não foi bem aceita inicialmente pela comunidade escolar, tanto professores, quanto estudantes e pais, não aceitaram bem a proposta, movimentações foram realizadas no intuito de sensibilizar a SEDUC e a comunidade local quanto a implantação do modelo, o que não surtiu efeito. O resultado foi o impacto na adesão de matrículas. As atividades no primeiro ano iniciaram com 57 estudantes. Considerando que em 2016, a escola possuía 6 turmas de 9º anos. Destas permaneceram cerca de 15 estudantes, para o Ensino Médio. Já a adesão dos estudantes que estavam no Ensino Médio foi um pouco maior.

Assim, os professores e estudantes que optaram por permanecer tinham poucas informações sobre como funcionaria a escola integral. Em dezembro de 2016, foi disponibilizado aos professores o primeiro material sobre a Escola Integral. Uma coletânea de cadernos, que foi posteriormente apresentado, durante a formação Inicial das Escolas Plenas para os professores (material esse já abordado nessa pesquisa, e que tem como origem o ICE) sobre a Escola da Escolha, que serviu como base para os professores que pretendiam atuar na modalidade integral. Como já descrito nessa pesquisa, o professor para atuar na Escola Plena deveria passar por seletivo, e no primeiro ano, além de prova, sendo a primeira etapa, os professores classificados ainda passaram por entrevista com membros da SEDUC e da assessoria pedagógica.

A escola está localizada em uma região que possui outras escolas de ensino fundamental e médio com grande número de estudantes. O **Mapa 6** apresenta a distribuição espacial das unidades escolares no distrito de Vila Operária. Tais unidades escolares, acabaram por receber os estudantes que não se interessaram pela modalidade integral.



**Mapa 6 - Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio no Distrito de Vila Operária**

Org.: MONTEIRO (2022)

A **Figura 16**, apresenta a evolução na fachada da escola, como já descrito nessa pesquisa, nenhuma Escola Plena, foi construída para esse fim, o que demandou da comunidade escolar reconhecer aquele espaço enquanto as suas vivências, caracterizando-a a partir da afetividade.

Nesse sentido, a escola enquanto Lugar,

[...] é o local que possui significados construídos por indivíduos e/ou grupos sociais, portanto, envolve amor e ódio, acordos e desavenças, ambiguidade e ambivalência, segurança e liberdade, experiência e dia a dia, superficialidade e profundidade, pessoas e objetos, espaço material e imaterial, vida e morte, luz e escuridão, sendo assim, é um local conhecido por suas referências, é particular e/ou compartilhado, é um centro reconhecido de valor e feições. (SUESS; RIBEIRO, 2017, p. 3)

**Figura 16 - Evolução da fachada da escola**

Ano	Perfil da Fachada
2016	
2017/2019	



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora. 2022.

No ano de 2017, a fachada em forma de grafite foi elaborada e construída pelos próprios estudantes com o acompanhamento do professor de artes, destacando o protagonismo e a autonomia dos jovens estudantes.

Segundo o regimento interno da referida unidade, a mesma tem como filosofia:

**Art. 6º** - A Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim, tem uma filosofia de acordo com os princípios democráticos de defesa da educação, enquanto direito subjetivo do cidadão e cidadã, prezando pela garantia do ensino de qualidade social, por meio de formação integral, que visa o desenvolvimento de capacidades, valores e princípios éticos que possibilitem a formação de um jovem autônomo, solidário e competente. (REGIMENTO INTERNO, 2021, p. 07).

Com relação à missão da escola, o Regimento Escolar (*op. cit.*, p. 07) em seu Art. 7ª propõe “Formar cidadãos através de um ensino inclusivo, de qualidade social e excelência, sustentado por valores e princípios éticos e morais.”

O objetivo da instituição, descrito no Regimento Escolar (2021, p. 07), propõe que

**Art. 8º-A** Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim, tem como objetivo: possibilitar ao estudante a Educação Integral em Tempo Integral de qualidade, inclusiva que possa garantir aos jovens da comunidade do entorno da Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim o mesmo ponto de partida para a vida em sociedade e como uma potencialidade na formação do ser humano, com bases nas aprendizagens dos conteúdos curriculares (base nacional comum), e também nas perspectivas de uma formação do desenvolvimento humano com temáticas inovadoras que levem em conta questões da contemporaneidade.

Assim, no ano letivo de 2017, a referida escola tornou-se Escola Plena, ofertando apenas Ensino Médio em tempo integral inicialmente, atendendo ao público de adolescentes e de jovens com faixa etária de 14 a 23 anos. Sendo o início das aulas às 7h e término às 17h, com dois intervalos de 15 minutos, um, no período matutino e outro no vespertino, além do horário do almoço. O novo formato se iniciou na escola com a formação de seis turmas, sendo três de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano, contabilizando 181 estudantes matriculados no início do ano letivo e 137 ao final do mesmo ano, desconsiderando os estudantes que foram transferidos e os que abandonaram ou desistiram de estudar, 18 professores, 6 técnicos administrativos e 11 apoios administrativos.

No ano de 2018 a escola contava com três turmas de 1º anos, três de 2º anos e duas de 3º anos, com um total de 213 estudantes matriculados, 23 professores, 12 apoio educacional e 6 técnicos educacionais. Contudo, ao final do ano letivo a escola teve um saldo negativo de 57 estudantes transferidos, fechando o ano com 156 estudantes concluintes.

Em 2019 houve uma pequena redução no número de turmas e conseqüentemente no número de estudantes e servidores. No período referido a escola dispunha de duas turmas de 1º, 2º e 3º anos com 200 estudantes inicialmente matriculados, 18 professores, 12 apoio educacional e 4 técnicos administrativos. Ao término do ano letivo a escola contava com 143 estudantes concluintes.

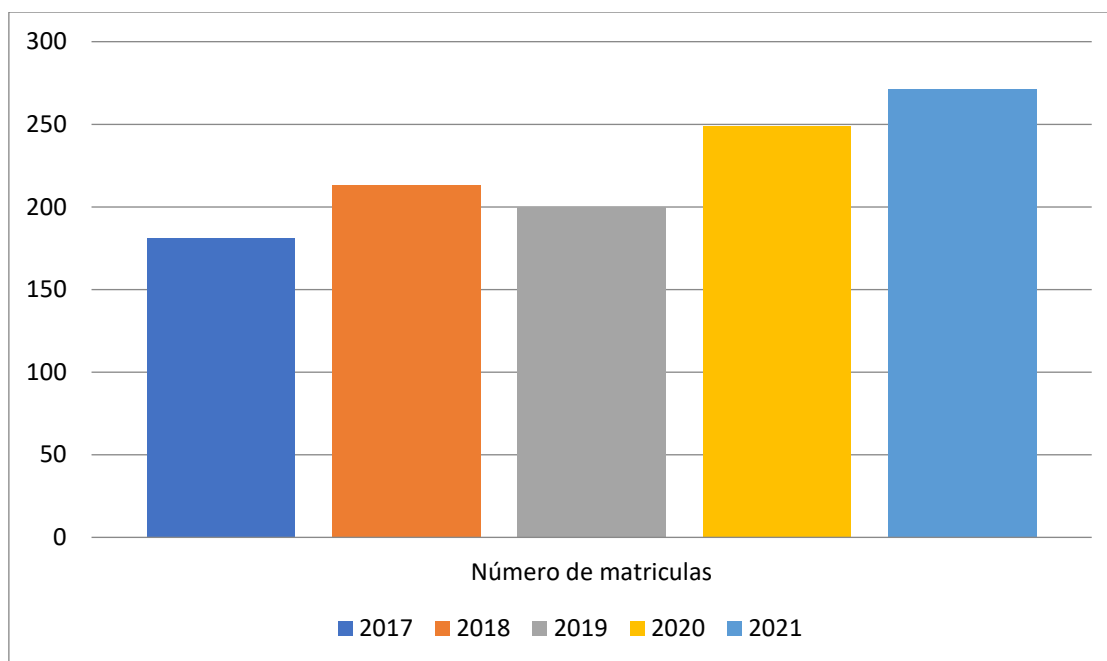
Em 2020 com a implantação do ensino fundamental integral recebendo estudantes do 7º, 8º e 9º anos, a escola registrou 144 matrículas para a modalidade fundamental, distribuídas em três turmas de 7º e 8º anos e duas de 9º anos. O Ensino Médio registrou 105 matrículas em duas turmas de 1º anos, uma de 2º e uma de 3º, 28 professores, 11 apoio educacional e 6 técnicos educacionais.

Em 2021, a escola obteve 271 estudantes matriculados distribuídos em uma turma de 7º ano, quatro de 8º anos, duas de 9º anos, duas de 1º ano, e uma de 2º e 3º ano respectivamente, sendo 123 estudantes do Ensino Médio e 148 do fundamental. Para atender tal demanda a escola contava com 28 professores, 12 apoio educacional e 5 técnicos administrativo educacional.

Embora não seja o foco dessa pesquisa, a redução do número de matriculados no Ensino Médio Integral, pode ser explicada, inicialmente, pelo desconhecimento da proposta, relacionada ao entendimento sobre as diferenças no currículo e aumento da carga horária, seguida da inserção dos jovens no mercado de trabalho.

O **Gráfico 1**, apresenta as alterações no número de matrículas no decorrer do período de 2017 a 2021. E podemos observar através do mesmo que as matrículas aumentaram gradativamente no decorrer dos anos.

**Gráfico 1 - Número de Estudantes Matriculados no Período de 2017 a 2021 no Ensino Médio**



**Fonte:** Dados recolhidos na secretaria da escola.

**Org.:** Monteiro (2022)

O aumento no número de matrículas só foi possível graças ao trabalho da equipe escolar, que no final e no início do ano letivo realizavam ações de divulgação em diferentes locais na região da escola, como praças, feiras, entrega de folders nas residências (**Figura 17**), visitas às outras unidades escolares, além de participação em entrevistas de rádio e televisão. Todo esse esforço teve como objetivo apresentar à comunidade rondonopolitana a proposta de educação em tempo integral desenvolvida na unidade escolar Silvestre Gomes Jardim.

Figura 17 - Folder de apresentação da Escola Plena Silvestre

**Escola Pública em Tempo Integral**  
Escola Silvestre Gomes Jardim

O futuro é seu, a escolha também.

Se o seu futuro é você quem escolhe por que com o que você estuda seria diferente? Na Escola Plena é assim, você estuda em tempo integral, tem a ajuda de professores para projetar o seu futuro e ainda escolhe o conteúdo que quer aprender.

**QUEM PODE PARTICIPAR**  
Alunos do ensino médio

**ESCOLA Plena**

**O QUE VAI TER DE DIFERENTE NAS DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO:**

**Projeto de vida:** É uma metodologia de êxito e também uma disciplina que estimula o estudante no reconhecimento da importância e da interdisciplinaridade da educação ao longo de todas as etapas da vida e na construção de valores.

**Tutoria:** Prática educativa que oferece aos estudantes a presença de um tutor como articulador do trabalho pedagógico e o apoiando na construção do seu Projeto de Vida.

**Disciplinas Eletivas:** Matérias temáticas propostas pelos professores ou alunos.

**Clube de Protagonismo:** Engajamento dos estudantes em sua dinâmica diária, tomando-se mais autônomos nas construções das práticas em protagonismo.

**Estudo Orientado:** Método ofertado aos estudantes para que o tempo, ambiente e recursos sejam usados para desenvolver e aprimorar os estudos, priorizando e direcionando sua aprendizagem de acordo com seus interesses e necessidades.

**Protagonismo:** O estudante deve ser visto como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. Mobilizando em torno de atividades que extrapolam seus interesses individuais e familiares, podendo ter como espaço a escola, a vida comunitária e até a mesmo a sociedade no sentido mais amplo.

**Práticas Experimentais:** São rotinas metodológicas para integrar as atividades práticas aos conteúdos dados em sala de aula. Para isso, são utilizados os laboratórios de Ciências da Natureza e Matemática e outros espaços na escola.

Encontre uma Escola Plena mais próxima de você:

**ESCOLA SILVESTRE GOMES JARDIM**  
RUA PRESIDENTE COSTA E SILVA Nº 1365  
VILA MARIANA

**TELEFONE: 3425-2752**  
98127-9791

**SEDUC**  **Governo de MATO GROSSO**  
Secretaria de Estado de Educação

Fonte- Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial)

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento de notícias onde o destaque eram as atividades desenvolvidas pela/na Escola Plena Silvestre Gomes Jardim, em diversos sites jornalístico da cidade e do Estado de Mato Grosso, apresentadas no **Quadro 7**.

**Quadro 7 - Notícias encontradas nos sites de imprensa sobre a Escola Plena Silvestre**

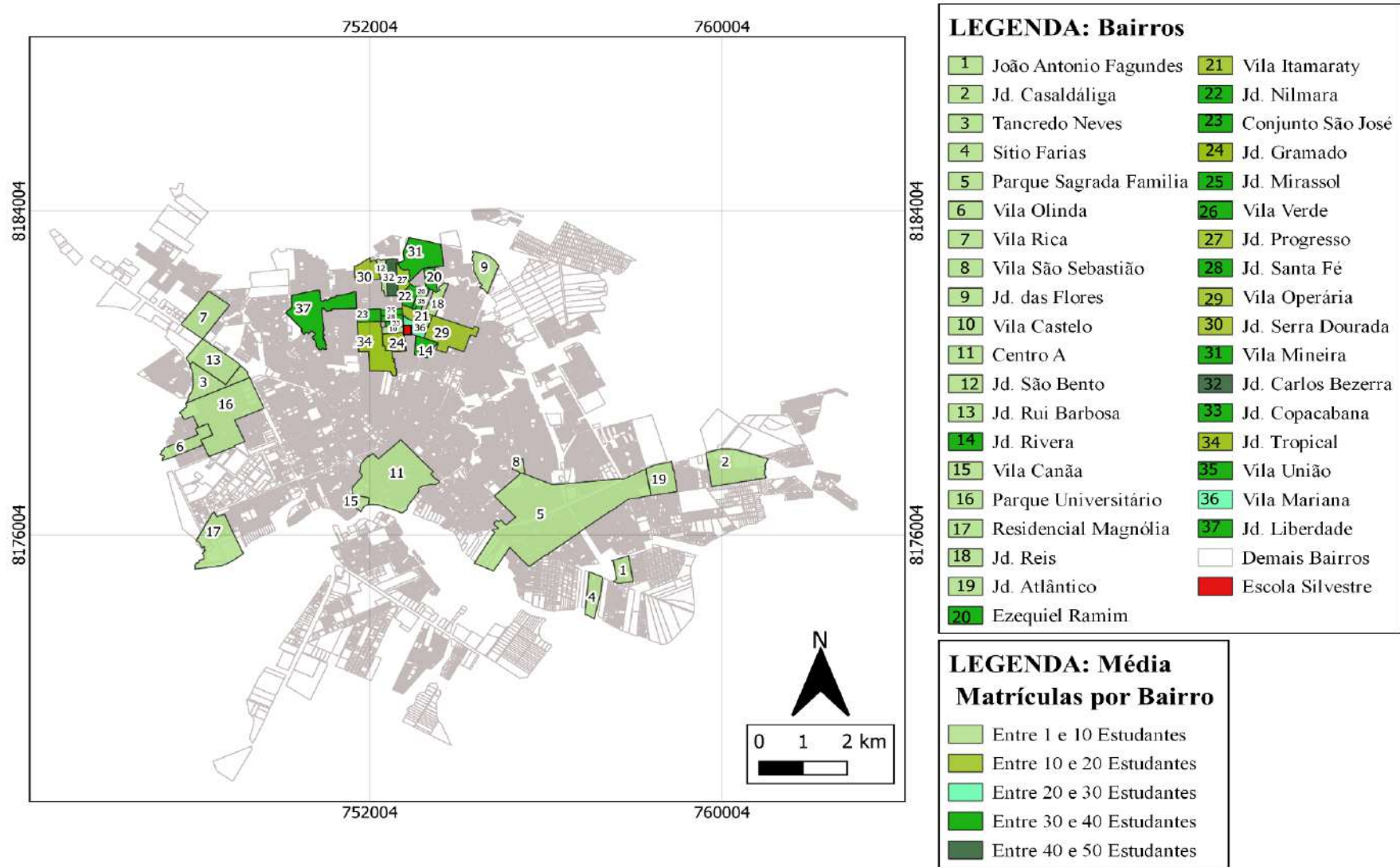
N.º	DATA	TÍTULO DA NOTÍCIA	LINK DA NOTÍCIA
1	04/10/2018	Escola Silvestre realiza o projeto “Eu, cientista	<a href="https://www.agoramt.com.br/2018/10/escola-silvestre-realiza-o-projeto-eu-cientista/">https://www.agoramt.com.br/2018/10/escola-silvestre-realiza-o-projeto-eu-cientista/</a>
2	01/07/2018	Escola Silvestre Gomes Jardim pioneira no Ensino Médio em tempo integral	<a href="http://www.regionalmt.com.br/noticia.php?id=17618">http://www.regionalmt.com.br/noticia.php?id=17618</a>
3	17/02/2019	Única Escola Plena na Vila Operária, Silvestre ainda conta com vagas para o Ensino Médio	<a href="https://www.agoramt.com.br/2019/02/unica-escola-plena-na-vila-operaria-silvestre-ainda-Conta-com-vagas-para-o-ensino-medio/">https://www.agoramt.com.br/2019/02/unica-escola-plena-na-vila-operaria-silvestre-ainda-Conta-com-vagas-para-o-ensino-medio/</a>
4	28/04/2019	Escola Silvestre Gomes Jardim em 2019 mantém o padrão no Ensino Médio em tempo integral	<a href="https://www.regionalmt.com.br/noticia.php?id=19445">https://www.regionalmt.com.br/noticia.php?id=19445</a>
5	16/06/2019	Ação: Mutirão revitaliza escola Silvestre Gomes Jardim	<a href="https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2019/06/acao-mutirao-revitaliza-escola-silvestre-gomes-jardim/">https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2019/06/acao-mutirao-revitaliza-escola-silvestre-gomes-jardim/</a>
6	19/10/2022	Escola Silvestre: Alunos conhecem o A tribuna para projeto de jornal da escola	<a href="https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2022/10/escola-silvestre-alunos-conhecem-o-a-tribuna-para-projeto-de-jornal-da-escola/">https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2022/10/escola-silvestre-alunos-conhecem-o-a-tribuna-para-projeto-de-jornal-da-escola/</a>

Org.: Monteiro (2022)

Com base nas notícias encontradas, observa-se que a escola desenvolve atividades diversas, incluindo as disciplinas da base comum e as disciplinas da parte diversificada, oportunizando aos estudantes ser protagonista em seu aprendizado.

A escola recebe estudantes de diferentes bairros de Rondonópolis, como observaremos nos **Mapas 7 e 8**. Vale destacar que os Mapas apresentam os bairros onde o número de estudantes é respectivamente maior, já que a escola recebe estudantes de praticamente toda a cidade de Rondonópolis.

Mapa 7 - Bairro de Origem dos Estudantes Matriculados entre 2014-2016

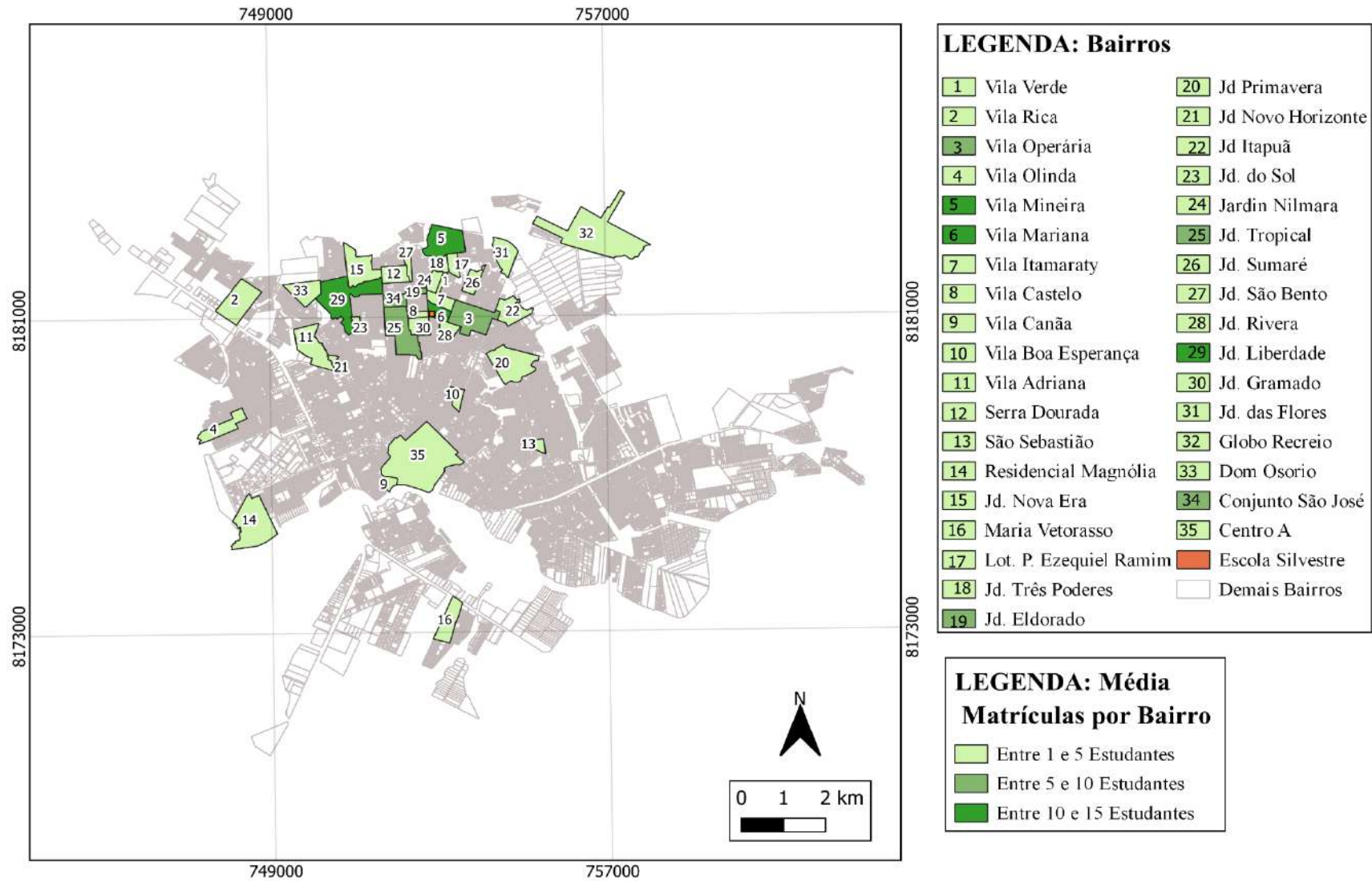




Como já descrito anteriormente a categoria lugar foi considerada para a realização desta pesquisa, pois consideramos a importância do lugar enquanto espaço de vivência, único, e ao mesmo tempo constituído por múltiplas relações. Assim, o vínculo entre o estudante e o seu lugar, aqui analisado enquanto escola, apresenta as diferentes realidades encontradas no meio social.

Dessa forma, identificar a origem dos estudantes de uma determinada escola é fundamental para compreender o lugar e as oportunidades atreladas ao mesmo. Assim, como o **Mapa 7**, o **Mapa 8** também apresenta os bairros de onde saem todos os dias os estudantes que frequentam a escola Silvestre. Como o recorte temporal compreende os anos de 2014 a 2019, o **Mapa 8** destaca os estudantes matriculados no modelo integral no período de 2017 a 2019.

Mapa 8 - Bairros de Origem dos Estudantes Matriculados entre 2017-2019



Org.: MONTEIRO, 2022

Vale destacar que o foco do trabalho é o Ensino Médio, por ter o mesmo se iniciado em 2017, além de ser o foco inicial e principal do Projeto Escola Plena. Considerando que o Ensino Médio é a última fase da educação básica, e que os desafios nessa etapa são inúmeros, tanto pessoais (do jovem estudante), como: desinteresse, necessidade de trabalhar; como estruturais e materiais, falta de estrutura da escola (quadra, laboratórios, ar condicionado, refeitórios, etc.), a escola e especialmente o Ensino Médio, são considerados de grande importância para o jovem estudante, não apenas por prover conhecimentos gerais, mas, também devido ao seu caráter social, e de convívio. Onde se ensina e aprende. Desde que o interesse para tal seja recíproco, entre os atores do processo educativo.

Assim, foi analisado com mais afinco tal modalidade, resgatando dados da unidade escolar ainda enquanto escola regular, comparando as duas realidades, regular e integral, portanto, o recorte temporal compreenderá o período de 2014 a 2019, sendo os três últimos anos, enquanto escola regular (2014 a 2016) e os três primeiros anos de Escola Plena (2017 a 2019).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), para medir a qualidade nacional do aprendizado, estabelecendo metas para melhorar o ensino brasileiro.

[...] o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. ” (BRASIL, 2018, s/p).

As médias de desempenho utilizadas são a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações são aplicadas a cada dois anos, avaliando o final de cada ciclo/ano, 5º ano, 9º anos e 3ª série do Ensino Médio.

Em quadro comparativo (**Quadro 8**) é possível observar os índices referentes à Escola Silvestre Gomes Jardim anos antes de se tornar Escola Plena e após a implantação do projeto, além dos resultados do Estado de Mato Grosso, considerando apenas os dados referentes ao Ensino Médio.

**Quadro 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino Médio**

Dados /Indicadores	Período Histórico	Resultados Escola Silvestre Gomes Jardim	Resultados Estado de Mato Grosso	Fontes
IDEB (Ensino Médio)	2011	3,10	3,1	INEP
IDEB (Ensino Médio)	2013	2,70	2,7	INEP
IDEB (Ensino Médio)	2015	3,00	3,0	INEP
IDEB (Ensino Médio)	2017	Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.	3,2	INEP
IDEB (Ensino Médio)	2019	5,1	3,4	INEP

Fonte: INEP

Org.: MONTEIRO (2022)

Os índices apresentados acima referentes ao IDEB de 2011 a 2019 demonstram equidade entre os resultados do Estado e os obtidos pela escola, mas também a evolução e superação por parte da Escola Silvestre Gomes Jardim, que no ano de 2019 obteve IDEB superior à média estadual.

Por sua vez, o Jornal online, Primeira Hora de 18 de setembro de 2020 veiculou notícia com o seguinte título: “Escolas Plenas e Militares de MT se destacam com as melhores notas no IDEB 2019”. Conforme a reportagem, entre as 10 escolas mais bem colocadas na avaliação do IDEB, 5 são escolas plenas e 4 são escolas militares. As notas variaram respectivamente entre 4,2 e 4,6. Médias acima da meta estadual e nacional.

A melhor colocada foi a EE da Polícia Militar Tiradentes Cabo Israel Wesley Prado de Almeida, do município de Juara, que conquistou nota 6,2. Em seguida vem a EE da Polícia Militar Tiradentes Cabo Antônio Dilceu da Silva Amaral, de Sorriso, com nota 5,2. A EE da PM Coronel Celso Henrique Souza Barbosa, do município de Nova Mutum, teve a terceira melhor nota na etapa do Ensino Médio, com 5,1. A mesma nota obteve a **escola Silvestre Gomes Jardim**, de Rondonópolis. Com nota 5,0, as escolas Apolônio Bouret de Melo, do município de Paranatinga, e La Salle, de Rondonópolis, ficaram empatadas com o quinto lugar no ranking. A quinta melhor nota ficou a EE da PM Cabo José Martins de Souza, de Confresa, com 4,9, e com a sexta melhor nota, de 4,8, ficaram as escolas Governador José Fragelli, de Cuiabá, Deputado Bertoldo Freire, de São José dos Quatro Marcos, e a Adolfo Augusto Moraes, de Rondonópolis. (PRIMEIRA HORA, 2020. Grifo nosso)

Contudo, o resultado de avaliações padronizadas deve ser analisado cuidadosamente. Já que não consideram as subjetividades de cada região, e de cada unidade escolar. Sendo observado apenas as metas estabelecidas e seus resultados. Sobre isso, Lima e Gandin (2017,

p. 737 *apud* SOUZA, 2021, p. 50), apontam elementos relacionados ao gerencialismo na utilização do IDEB.

1. Promete transparência – a ideia é que a nota do Ideb tornaria clara quais são as boas e as más escolas; 2. Apresenta, para os pais – que seriam, neste caso, os clientes – a “qualidade” de um serviço público de forma individualizada (por escola); 3. Estabelece uma meta (a melhoria na nota do Ideb) a ser seguida pelas instituições escolares, o que traria eficiência. [...] Ademais, o Ideb traz, em si, outro pressuposto gerencialista, que é a ideia de deixar claro para os clientes o nível do serviço público oferecido: através do Ideb, a ideia é que as famílias possam saber a qualidade do ensino que está sendo ofertado na escola em que estudam os seus filhos.

Tais mecanismos de avaliação, desconsideram a importância do Estado, idealizando que o mesmo necessita da contribuição da iniciativa privada para cumprir com suas funções. Nesse contexto, instituições como o ICE, recebem apoio para atuar e crescer pelo território nacional.

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), já descrita nessa pesquisa, propõe que

a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizado ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos. (ICE, 2016f, p.7)

Aqui percebe-se, o emprego do modelo gerencial, e seu principal objetivo, a obtenção de resultados positivos através do ápice do desempenho e da qualidade. Para tanto, nesse modelo a gestão e conseqüentemente o currículo escolar, é “cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40).

Neste cenário, é importante, analisar isolada e posteriormente de forma comparativa, os dados dos três últimos anos antes da escola em análise, se tornar plena, **Quadros 9, 10 e 11**, e dos três primeiros anos após a implantação do projeto, **Quadros 11, 12 e 13**; o que compreende ao período de 2014 a 2019 com foco no Ensino Médio, já que o ensino fundamental em tempo integral foi implantado na referida unidade escolar em 2020.

Portanto, tal análise diagnóstica dos resultados da Escola Estadual Silvestre Gomes Jardim oferece à comunidade escolar uma visão da condição educacional, de acordo com o modelo adotado, constituída por meio da análise do Ensino Médio regular e dos primeiros anos de implantação do Ensino Médio em tempo integral.

### Quadro 9 - Resultado Final do ano letivo 2014

Descrição	1ª A	1ª B	1ª C	Total
N.º alunos matriculados	38	30	38	106
Transferido de escola	06	07	05	18
Transferido de turma	09	06	03	18
Abandono (afastado por desistência)	03	02	14	19
Aprovados	13	10	08	31
Aprovados com dependência	01	---	---	01
Reprovado por nota e falta	06	05	08	19

Fonte: Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2014.

Org.: MONTEIRO (2022)

O **Quadro 9**, nos mostra que em 2014 a escola ofertava apenas três turmas de Ensino Médio regular, totalizando 106 estudantes matriculados. Também podemos observar que os números de estudantes que se afastavam da escola e que reprovavam podem ser considerados altos, sendo identificado como um problema grave a ser enfrentado pela escola, principalmente na questão do abandono e evasão escolar.

Analisando o ano letivo de 2015, verificou-se que o mesmo, embora, apresente um número maior de turmas e estudantes como destacado no **Quadro 10**, também apresenta problema semelhante ao do ano anterior, o elevado número de estudantes que abandonam o Ensino Médio se afastando por completo, ou que deixam de frequentar as aulas em algum semestre reprovado por falta. Vale ressaltar que para aprovação no componente curricular, o estudante deverá ter no mínimo 75% de presença da carga horária anual, e alcançar em cada bimestre a média 6,0 ou mais, em cada disciplina. Como previsto no Regimento Interno (2017, p. 52) da unidade em seu Art. 78º “§ 1º - A aprovação está condicionada ao mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, em relação ao cômputo do total de horas letivas.”

### Quadro 10 - Resultado Final do ano letivo 2015

Descrição	1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	2ª A	2ª B	Total
N.º alunos matriculados	40	39	26	29	36	22	23	215
Transferido de escola	06	09	05	06	18	04	06	54
Transferido de turma	01	02	---	01	01	01	02	08
Abandono (afastado por desistência)	05	05	04	06	02	01	01	24
Aprovados	13	09	07	06	05	14	12	66
Aprovados com dependência	07	02	02	01	---	---	---	12
Reprovado por nota e falta	08	12	08	09	09	02	01	49

Fonte: Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2015.

Org.: MONTEIRO (2022)

Similarmente, o ano letivo de 2016 também apresentou índices de abandono e reprovação consideráveis, contudo o que mais chamou atenção foi a quantidade de transferências realizadas no decorrer do referido ano, como destacado no **Quadro 11**. Para compreender tal situação, é importante retornar ao **Mapa 8** que identifica de maneira abrangente os diversos bairros de origem dos estudantes.

### Quadro 11 - Resultado Final do ano letivo 2016

Descrição	1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	2ª A	2ª B	3ªA	Total
N.º alunos matriculados	57	42	32	27	26	29	29	33	275
Transferido de escola	07	18	19	12	07	07	07	03	73
Transferido de turma	03	01	02	01	03	---	03	04	17
Abandono (afastado por desistência)	06	06	01	01	01	---	---	---	15
Aprovados	17	10	04	04	07	17	14	22	95
Aprovados com dependência	17	05	01	04	05	03	01	04	40
Reprovado por nota e falta	07	02	05	05	03	02	05	---	29

Fonte: Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2016.

Org.: MONTEIRO (2022)

Com base no **Mapa 8**, apresentado anteriormente, é possível identificar que a escola recebe estudantes de toda a cidade de Rondonópolis. Embora o foco principal seja os estudantes dos bairros nas proximidades, percebe-se que inúmeros estudantes literalmente atravessam a cidade para estudar na Escola Silvestre. As justificativas para tal deslocamento podem ser inúmeras, desde a proximidade com a casa de familiares, trabalhos dos pais ou por já terem estudado na unidade antes. Outro ponto a considerar quanto ao elevado número de transferência é a criação de novos loteamentos urbanos, distantes da escola, forçando o estudante a procurar uma unidade mais próxima de sua nova residência.

Como visto nos três últimos anos da Escola Silvestre enquanto escola regular, os dados que mais se destacaram, de forma negativa, são: abandono e reprovação. Considerando que o Ensino Médio é o mais impactado pela condição financeira das famílias, que enxerga o adolescente como apto a trabalhar para ajudar no sustento. É possível inferir que uma das razões que leva o estudante abandonar o Ensino Médio é o fator econômico. Outro ponto, é a distorção idade-série.

O abandono se concretiza quando o estudante devido ao excesso de faltas não consegue finalizar o ano letivo. Como já descrito aqui nesse tópico, o estudante é considerado reprovado por falta quando atinge mais de 25% de ausências nas disciplinas. “No entanto, se

no ano seguinte este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar. ” (PAKENAS; FILHO, 2017, p. 63)

Autores como Pakenas e Filho (*op. cit.*, p. 61), destacam que para se entender os elevados índices de abandono e reprovação no Ensino Médio brasileiro, também é necessário

[...] adentrar nos problemas internos do sistema escolar para explicar o abandono e a evasão. O currículo propedêutico também contribui para o fracasso desse nível de ensino, pois, afasta ainda mais o educando, que não percebe significado ao que está sendo ensinado. A articulação entre a vida e o mundo do trabalho inexistente na escola atual de Ensino Médio, levando o aluno a perceber-se pouco protagonista, não desenvolvendo o sentimento de pertencimento em relação à escola. O debate atual sobre o Ensino Médio e a alteração de sua trajetória deverão ser encarados com muita seriedade pela sociedade.

Dessa forma, entender a diversidade juvenil, seus sonhos, aspirações, e desejos, é fundamental para a formulação de políticas públicas educacionais eficientes, e que realmente vão ao encontro das necessidades individuais e coletivas de cada indivíduo, público do Ensino Médio.

[...] uma vez que quase sempre as ações nesse setor são definidas apenas por critérios econômicos sem a devida consulta aos próprios jovens a respeito de suas disposições e de seus interesses, o que gera políticas de controle social e de amoldamento da juventude aos interesses do mercado de trabalho. (PAKENAS; FILHO, *op. cit.*, p. 66)

Portanto, é necessário olhar os jovens a partir de seus projetos de vida, indo ao encontro com as demandas e necessidades desse grupo social, só assim, os índices de abandono, evasão e reprovação serão minimizados. Para tanto, a política pública de educação em tempo integral aparece para muitos como salvadora da educação brasileira, como descrito por Krawcyk (2014, p. 30)

As escolas com jornada ampliada são cada vez mais requeridas por diferentes setores da sociedade, que enxergam no maior tempo escolar a salvação do ensino e da juventude. A necessidade de ampliação é justificada em alguns casos com argumentos assistencialistas, porque permite que os jovens estejam “fora das ruas e das drogas” e em outros com argumentos “pedagógicos” de diferentes índoles. Para alguns, o aspecto profissionalizante é o decisivo. Outros associam mais tempo na escola a melhor rendimento. E há os que visualizam a escola integral como a possibilidade de vivenciar experiências que possibilitem uma formação humana plena, articulando ciências, tecnologia, cultura e trabalho numa proposta político-pedagógica.

O **Quadro 12** apresenta os primeiros resultados da unidade escolar analisada enquanto plena, escola integral. Nele podemos visualizar que o número de estudantes matriculados e de



turma se alterou significativamente, sendo considerados baixos. Resultado da recusa inicial por parte de pais e estudantes com a ampliação da carga horária.

#### Quadro 12 - Resultado Final do ano letivo 2017

Descrição	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	3ª A	Total
N.º alunos matriculados	48	37	35	26	25	10	181
Transferido de escola	04	06	13	03	07	02	35
Transferido de turma	04	07	02	06	01	---	20
Abandono (afastado por desistência)	01	03	04	---	01	---	09
Aprovados	36	19	15	17	16	07	120
Aprovados com dependência	03	01	---	---	---	01	04
Reprovado	---	01	01	---	---	---	02

Fonte: Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2017

Org.: Monteiro (2022).

Os dados referentes ao número de estudantes que abandonaram a escola e dos que reprovaram por falta é considerado pequeno em comparação com os três anos analisados anteriormente. Todavia, como exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017, p. 17) a escola considera a taxa de estudantes transferidos como alta (25%), e analisou que “todos que pediram transferência declararam que estavam mudando de município ou que precisava trabalhar para poderem se sustentar”, ou seja, como as atividades da escola ocorrem em tempo integral não é possível a este estudante conciliar estudo e trabalho diurno.

Para alcançar um maior número de estudantes a escola investiu em campeonatos, feiras do conhecimento, visitas às escolas de ensino fundamental da região, buscando apresentar e divulgar a proposta de educação em tempo integral aos possíveis novos estudantes e a comunidade. Algumas das atividades realizadas pela escola no decorrer dos anos, são apresentadas nas **Figuras 18, 19, 20, 21 e 22**.

**Figura 18 - Evento Seminário de Literatura**



**Fonte-** Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial)

O seminário de literatura é uma das atividades realizadas anualmente na unidade escolar pesquisada, e oportuniza aos estudantes o contato com diferentes gêneros literários, além de proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem, já que os estudantes organizam apresentações teatrais, paródias, poesias, filmes/documentários com base nos livros que leram. O evento é destinado apenas aos estudantes da Escola Silvestre, mas conta com a participação de palestrantes, escritores, e de professores de outras instituições convidados.

A **Figura 19**, apresenta o evento “Eu, cientista”, desenvolvido pelos professores da área de ciências da natureza e de matemática. O objetivo é oportunizar aos estudantes desenvolverem e apresentarem as atividades práticas desenvolvidas nas aulas de física, química, biologia, matemática e práticas experimentais. Proporcionando vivências científicas. O evento é aberto para toda a comunidade, possibilitando ainda ao estudante desenvolver os 4 pilares e o protagonismo, favorecendo o trabalho coletivo.

Em reportagem do jornal online Agora MT de 04 de outubro de 2018, o projeto “Eu, cientista”, os estudantes destacaram que

[...] o projeto da escola ajudou muito cada um deles, pois não eram muito interessados nos estudos e passaram a ter uma nova personalidade de como conviver e respeitar as outras pessoas. E com a aplicação dos “quatro pilares” que são: ‘aprender fazer’, ‘aprender ser’, ‘aprender conviver’ e ‘aprender aprender’, eles mesmos tomam iniciativa para fazer os projetos e com muita alegria dizem amar estar em tempo integral na escola que tornou a segunda casa de cada um deles.

**Figura 19 - Evento Feira Científica – “Eu, Cientista”**



**Fonte-** Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial)

O evento Caça ao tesouro (**Figura 20**), é de responsabilidade da área de humanas, mas conta com parceria das demais áreas para a sua execução. Durante um dia inteiro os estudantes e professores estão envolvidos em atividades diversas com o objetivo de completar o mapa e encontrar o tesouro. O evento é fechado, destinado apenas ao público da Escola Silvestre, e organizado pelos professores da área de humanas, tendo como objetivo desenvolver o protagonismo, a pedagogia da presença, os 4 pilares da educação, oportunizando aos estudantes aprender de forma lúdica.

**Figura 20 - Evento Caça ao Tesouro**



**Fonte-** Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial )

Os professores, organizam atividades, como caça-palavras, cruzadinhas, força, resolução de enigmas, jogo de memória, paródias, entre outras, relacionadas com temas trabalhados durante o ano, nas disciplinas das humanidades. Os demais professores auxiliam na execução das provas e no acompanhamento das turmas, que devem cumprir cada prova dentro do tempo estabelecido, para assim receber a parte do mapa, que ao final deverão formar o mapa principal que levará ao tesouro. Nesse momento os estudantes necessitam utilizar de todo o conhecimento geográfico adquirido para analisar o mapa e enfim encontrar o tesouro.

A **Figura 21**, apresenta um dos folders, do projeto Olimpíadas Silvestrão, ou também conhecido como copa Silvestre. O evento esportivo promovido pela escola internamente, objetiva construir além do conhecimento esportivo, o protagonismo, e os 4 pilares da educação, em especial o aprender a conviver. A atividade ainda tem foco na interdisciplinaridade, e trabalha conjuntamente com as demais disciplinas da base comum, com destaque para Educação física, Arte, Língua Portuguesa, História e Geografia.

**Figura 21 - Evento Campeonato Esportivo - Silvestrão**



Fonte- Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial)

Antes de iniciarem os jogos com as modalidades esportivas, os estudantes desenvolvem uma série de atividades relacionadas ao tema do evento, como: danças, desfiles, paródias, confecção de bandeiras, desafio com perguntas e respostas. Entre os temas do evento já foram trabalhados, os Estados Brasileiros, os países da América do Sul, entre outros, como destacado na **Figura 22**.

**Figura 22 - Evento Campeonato Esportivo - Silvestrão**



Fonte- Redes sociais da escola (@E.SilvestreGomesJardimOficial)

A escola desde o início realiza diversas atividades como as apresentadas nas **Figuras 18, 19, 20, 21 e 22**, oportunizando aos estudantes diferentes situações de aprendizagem, algumas das atividades são abertas à comunidade como a Feira Científica, a culminância das eletivas entre outras.

Ademais, o número de estudantes matriculados foi de 181 no ano de 2017 para 213 no ano seguinte, representando um aumento nas matrículas e no número de turmas do Ensino Médio para o segundo ano da unidade enquanto Escola Plena. O **Quadro 13**, apresenta os dados referentes a ata final do ano de 2018.

### Quadro 13 - Resultado Final do ano letivo 2018

Descrição	1 <sup>a</sup> A	1 <sup>a</sup> B	1 <sup>a</sup> C	2 <sup>a</sup> A	2 <sup>a</sup> B	2 <sup>a</sup> C	3 <sup>a</sup> A	3 <sup>a</sup> B	Total
N.º alunos matriculados	45	42	30	21	19	21	19	16	213
Transferido de escola	10	12	11	06	05	07	02	04	57
Transferido de turma	09	12	---	---	---	---	---	---	21
Abandono (afastado por desistência)	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Aprovados	20	14	14	14	13	11	16	10	112
Aprovados com dependência	05	02	05	01	---	03	01	01	18
Reprovado por nota e falta	01	02	---	---	01	---	---	01	05

Fonte: Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2018

Org.: Monteiro (2022).

O **Quadro 14**, assim como o anterior, também apresenta um elevado número de transferências. Entretanto, com relação aos estudantes que abandonam a escola no referido ano não houve nenhum registro, cumprindo uma das metas propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017, p. 14), que é a de “100% da redução da evasão escolar.” O que corresponde ao cumprimento ainda, da universalização, acesso e permanência do estudante no Ensino Médio, como estabelecido no PEE e no PNE. Tal fato pode ser observado ainda no ano de 2019, conforme apresentado no **Quadro 14**, onde também não houve nenhum registro de abandono ou desistência.

**Quadro 14 - Resultado Final do ano letivo 2019**

<b>Descrição</b>	<b>1ª A</b>	<b>1ª B</b>	<b>2ª A</b>	<b>2ª B</b>	<b>3ª A</b>	<b>3ª B</b>	<b>Total</b>
N.º alunos matriculados	60	27	35	30	25	23	200
Transferido de escola	23	11	08	08	04	03	57
Transferido de turma	06	03	04	01	01	01	16
Abandono (afastado por desistência)	---	---	---	---	---	---	---
Aprovados	21	10	18	19	20	19	107
Aprovados com dependência	10	03	03	02	---	---	18
Reprovado por nota e falta	---	---	02	---	---	---	02

**Fonte:** Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2019

**Org.:** Monteiro (2022).

Comparando os três primeiros anos da escola enquanto integral, podemos visualizar que as taxas de matrículas obtiveram crescimento em 2018, voltando a cair em 2019, mas foram acompanhadas de um declínio significativo no número de estudantes que abandonam ou desistem de estudar. Com relação ao contingente de estudantes aprovados as taxas são maiores que as apresentadas na modalidade regular. O número de retenção, ou seja, aqueles estudantes aprovados com dependência, se manteve estável nos últimos anos.

Os **Quadros 15 e 16**, apresentam os resultados dos anos de 2020 e 2021, embora esse período não compreenda o recorte temporal analisado nessa pesquisa, o mesmo será apresentado para a visualização da evolução do projeto. Principalmente com relação às taxas de abandono e reprovação.

**Quadro 15 - Resultado Final do ano letivo 2020**

<b>Descrição</b>	<b>1ª A</b>	<b>1ª B</b>	<b>2ª A</b>	<b>3ª A</b>	<b>Total</b>
N.º alunos matriculados	24	22	30	29	105
Transferido de escola	09	08	05	04	26
Transferido de turma	---	---	---	---	---
Abandono (afastado por desistência)	---	---	---	---	---
Aprovados	15	14	25	22	76
Aprovados com dependência	---	---	---	03	03
Reprovado por nota e falta	---	---	---	---	---

**Fonte:** Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2020

**Org.:** Monteiro (2022)

**Quadro 16 - Resultado Final do ano letivo 2021**

<b>Descrição</b>	<b>1ª A</b>	<b>1ª B</b>	<b>2ª A</b>	<b>3ª A</b>	<b>Total</b>
N.º alunos matriculados	35	26	30	32	123
Transferido de escola	10	01	07	05	23
Transferido de turma	---	01	---	---	01
Abandono (afastado por desistência)	---	---	---	---	---
Aprovados	20	20	21	23	84
Aprovados com dependência	---	---	---	01	01
Reprovado por nota e falta	05	04	02	03	14

**Fonte:** Ata de Resultado Final Sigeduca, dezembro de 2021

**Org.:** Monteiro (2022).

Os anos letivos de 2020 e 2021 foram anos atípicos devido à pandemia do SARS-Cov-2 que afetou o mundo inteiro e por tal situação as unidades escolares estiveram inicialmente fechadas. As atividades retornaram de forma remota em Mato Grosso a partir de agosto de 2020, a SEDUC na ocasião enviou uma carta aberta aos pais informando sobre o retorno das aulas de forma não presencial e explicando como as atividades ocorreriam, a Carta encontra-se na íntegra no **Anexo F**.

As unidades escolares se organizaram através do Plano Estratégico de Atendimento Escolar, o documento além de objetivos e metas quanto ao ensino/aprendizagem, estruturava toda a rotina e organização das aulas remotas. Contudo, como apresentado nos **Quadros 15 e 16**, o número de matrículas no Ensino Médio apresentou declínio em comparação com os anos anteriores.

Percebe-se que as metodologias implantadas com o projeto Escola de Tempo Integral, que vislumbra o estudante em sua totalidade abarcando aspectos cognitivos, físicos, socioemocionais e culturais, além da dedicação dos professores, e equipe escolar, tem apresentado saldo positivo, com relação à diminuição da evasão escolar e aumento ao número de estudantes que concluem o Ensino Médio.

Em levantamento realizado pela escola no último ano, constatou-se que dos estudantes que concluíram o Ensino Médio dentro do recorte temporal, um número considerável está matriculado em Universidades e Faculdades, tanto da rede pública quanto da rede privada. Identificaram-se estudantes egressos matriculados nos cursos de Zootecnia (2 estudantes), Geografia (2 estudantes), Pedagogia (3 estudantes), Ciências Biológica (1), Engenharia Mecânica (1), Odontologia (1), Educação Física (1), Matemática (3 estudantes), Letras (1), entre outros que estão em cursos técnicos.

A pesquisa apresenta parte das experiências pessoais da autora enquanto professora na escola Silvestre, e na modalidade integral, o próximo tópico apresenta de forma bastante



personalizada, um pouco desses 5 anos de Escola Plena, em dois momentos, um com as primeiras impressões, carregado de emoção, e outro com um cansaço aparente e pouco de desânimo, não dá docência em si, mas dos caminhos que o projeto Escola Plena tem tomado.

## 6.2 Vivência na Escola Integral

Esse texto foi escrito no final de 2017, como forma de avaliar o referido ano, que foi o primeiro ano de atuação da Escola Silvestre Gomes Jardim, enquanto escola integral, e meu enquanto professora de escola integral. Trago ele aqui para apresentar aos futuros leitores desse trabalho, que as políticas públicas modificam uma sociedade como um todo, não foi só a rotina da escola, ou dos estudantes que mudou, os professores e demais funcionários além dos pais e da comunidade ao entorno da escola também passaram por mudanças, se adaptaram à nova realidade.

Não foi nada fácil chegar aqui, primeiro uma avaliação sobre um assunto novo, uma nova proposta educativa, até então quase desconhecida, depois uma entrevista... E quando o resultado saiu eis que o meu nome estava lá, e em primeiro lugar para a vaga de professora de geografia; ai pensei, e agora?... Oito horas por semana, sete dias na semana além de alguns sábados (foram muitos sábados), esse ano vai ser tenso. Logo de início uma semana de formação das Escolas Plenas em Cuiabá. E a viagem quase nem saiu, as passagens demoraram a ser liberadas, fomos na rodoviária várias vezes, sempre que surgia um novo comentário sobre a liberação das mesmas, e sempre voltávamos para trás, até que um dia os boatos se tornaram reais e conseguimos embarcar rumo a um mundo novo de conhecimento, o mundo da Escola Plena, escola integral. A viagem de 4 horas até Cuiabá foi tranquila, no ônibus estava quase que apenas profissionais da educação, e no meio do caminho eis que um abençoado tem uma brilhante ideia... Juntar um dinheirinho (contribuição simbólica) e propor ao motorista do ônibus que desviasse a rota nos deixando na frente do hotel... Todos acharam a ideia magnífica, fantástica e colaboraram... Pensando na comodidade. Mas, sempre tem um, porém, acho que o motorista não entendeu direito a proposta, e nos deixou no início da rua que dava acesso ao hotel, alegando não poder mudar mais a sua rota (que nem foi mudada na verdade), e que o caminho de onde nos deixou até o hotel seria apenas de 500 metros. A galera reclamou, chiou, quase esperneou. O motorista devolveu o dinheiro, e lá fomos nos caminhar os tais 500 metros, com malas, mochilas, alguns com tudo que tinham em casa... Caminhamos, caminhamos e continuamos caminhando em fila indiana por que quem conhece Cuiabá sabe como são as ruas e principalmente as calçadas, mas na verdade acho que estávamos em fila indiana porque era mais bonito... E os 500 metros se tornaram 2 km literalmente, e as malas, mochilas e a casa se tornaram blocos de rocha... O melhor aconteceu quando chegamos ao hotel, com bolhas nos pés e calos nos ombros. O lugar só tem nome famoso, a estrutura é péssima, e por falar em estrutura chegamos lá e acreditem, não haviam acomodações para todos, e aí? E agora? Passou-se um tempo, jantamos e nos remanejaram para outro hotel da rede, que fica no centro da cidade, alguns quilômetros apenas. No outro dia as sete da manhã o ônibus já estava na frente do hotel nos aguardando para nos conduzir até o evento, que ocorreria lá naquele primeiro hotel. Por falar em evento, até que foi proveitoso, porque aprender uma proposta nova em uma semana é impossível. Mas todo conhecimento vale a pena. Quando retornamos a Rondonópolis, e começamos a estudar a proposta e a colocar a mesma em prática é que tudo começou a fazer

sentido. Agora começa a minha experiência plena na escola integral. Vou começar pela geografia. Não é nada fácil e nem foi nada fácil mudar uma rotina de trabalho quase que individual e passar a ter que acompanhar o colega da mesma disciplina, quanto a estar sempre o dois caminhando juntos nos conteúdos, já que cada turma tem um ritmo diferente de desenvolvimento. Não ficar o tempo todo presa ao livro didático foi uma boa escolha, a possibilidade e de ir e vir com os conteúdos e fazer a retomada dos mesmos quantas vezes for necessário estão expressos nos índices de aproveitamento dos estudantes. No primeiro bimestre houveram vários estudantes de recuperação, mas quando a retomada dos conteúdos e a possibilidade de sempre trazer novas metodologias começou a fazer efeito o índice de estudantes de recuperação só foi diminuindo. Sempre ouço dos estudantes – aqui só não aprende quem não quer- de tanto que o conteúdo vai e vem. Acredito não ter tido muita dificuldade com relação à geografia, sempre procuro trabalhar de forma dinâmica e interativa, questiono o tempo todo, os estudantes até riem e dizem – parece uma filósofa fica fazendo um monte de perguntas – mas que as aulas fluem melhor com a participação dos estudantes. Na Escola Plena nem só de geografia (base comum) vive uma professora de Geografia. Também sou professora de Projeto de Vida, uma disciplina da parte diversificada do currículo das escolas integrais. O Projeto de Vida é o cerne da escola integral, tudo que acontece dentro da escola quanto ao aprendizado dos estudantes, o protagonismo e liderança dos mesmos, os sonhos profissionais e pessoais, a motivação e esperança, o ler, escrever e contar passa pelo projeto de vida. Assim, trabalhar essa disciplina exige muita responsabilidade, observação, compreensão, criatividade e amor. Pois não é nada fácil trabalhar com o sonho dos outros, principalmente com o sonho de adolescentes. Mostrar a eles a importância do autoconhecimento, de valores que muitas vezes eles acreditam nem ter, pois são elementos que deveriam ser repassados pela família, do ouvir os outros, de ter coragem, de ser capaz. Muitos chegaram sem sonho, sem saber ou reconhecer o que queriam. E hoje o que mais me alegra e emociona é quando chegam e perguntam se podem mudar o que escreveram na maçã da árvore dos sonhos (a Árvore dos sonhos foi uma atividade realizada na disciplina de projeto de vida, onde construímos uma árvore na parede da sala de Projeto de Vida e cada estudante recebeu uma maçã e nela tinha que colocar seu sonho), por que os que sempre pedem para mudar o que escreveram são os estudantes que de início não tinham sonhos. O resultado é surpreendente. Enquanto professora de Projeto de Vida durante as dinâmicas e atividades, você acaba ouvindo cada história, cada situação que esses adolescentes passam ou já passaram que não tem como não fazer a seguinte reflexão- “nossa são tão novinhos e já vivem tanta coisa”. O melhor é quando chegam e te dão um abraço e dizem apenas- obrigada (o). Já estou quase chorando aqui.... Mas vamos lá, tem as práticas experimentais também, de início muito complicado, uma disciplina que necessariamente deveria ser apenas para os professores da área de ciências da natureza, mas que acabou abrangendo também os professores de ciências humanas. Ter que fazer experiências e explicar cada conceito que é específico da química ou da física não é fácil, nem um pouco fácil, na verdade é muito difícil. Contudo me esforcei muito, pesquisei, assisti muitos vídeos de experiências (já estou quase sócia do Manual do Mundo), mas o melhor foi ter os estudantes comigo, nunca reclamaram ou questionaram uma experiência sequer, e entraram com tudo quando foi proposto a eles que as experiências seriam responsabilidade deles. Surpreenderam-me o tempo todo, cada experiência ‘loca’ e criativa, coisas que nem tinha visto, e a dedicação de alguns, me surpreenderam. O estudo orientado, o nome já diz orientado. Três aulas na semana, proporcionar a esses meninos identificar e escolher a melhor forma de estudar, a organizar uma agenda e seu tempo de estudo, também foi um grande desafio. Alguns demoraram a compreender o real objetivo da aula e desperdiçaram muito tempo. Confesso que aprendi muita coisa também, técnicas de estudo que desconhecia e que hoje já fazem parte da minha rotina. Contudo não foi fácil o início das aulas nessa disciplina, a falta de material específico deu uma atrasada nos trabalhos. Mas o que mais dificultou foi à falta de encontros entre os professores da disciplina para estudar os materiais que depois vieram, acabou ficando muito vago, além da cobrança das técnicas de estudo terem sido feitas apenas pelos professores de estudo orientado em suas disciplinas da base, esse é outro fato que deve ser mudado, todos os professores

deveriam estudar os materiais da disciplina de Estudo Orientado e cobrarem dos estudantes. Sobre os alunos o tempo todo nos corredores durante o estudo orientado, eles estão exercendo o protagonismo. Com relação à disciplina de eletiva a experiência foi bem pesada, tendo em vista que a responsabilidade direta pela disciplina não era minha, já que não estava lotada na mesma, mas acabei assumindo o compromisso, primeiro porque o professor que estava responsável pela eletiva Amor e Sexo teve que sair, e mesmo quando ele estava muita coisa os estudantes recorriam a mim assim como a coordenação. No segundo semestre mais uma vez toda a responsabilidade recaiu sobre mim, como se as pessoas tivessem medo de caminhar com as próprias pernas.... Entendo que é necessário ter mais pulso, determinação e atitude... Serviu de experiência... Por fim, tem a tutoria... essa etapa também deu um pouco de trabalho no início, mas com o passar dos dias algumas coisas foram se acertando, ainda tem muita leitura para ser feita e diálogos para acontecer sobre o assunto. Muitas outras coisas aconteceram e acontecem na escola integral, tem ainda a confecção dos guias de aprendizagem, dos planos de ação, as reuniões de alinhamento e as atividades extraclasse como o 1 jogo entre as escolas plenas, os cursos de formação em Cuiabá, os cursos que não ocorreram. Todos esses elementos compõem o dia a dia na escola integral. Além de tudo isso ainda tem a expectativa do próximo ano. Ter que passar por outra avaliação para permanecer é extremamente frustrante e desgastante. Frustrante por que você faz todo um trabalho durante o ano todo, é avaliado constantemente pelos estudantes e gestão e no final o que vale é a avaliação de pessoas que nunca te viram trabalhar literalmente. Entendo que deveria valer mesmo é a opinião dos estudantes, eles são os reais interessados. É desgastante por que se criam vínculos, têm os tutorados também, relações que são abaladas por esse tipo de avaliação. Respondendo à pergunta inicial, foi tenso sim! Mas foi muito bom também, as vivências, relações de companheirismo e amizades, acompanhar e participar do crescimento dos estudantes é o que mais vale a pena na escola integral, sem deixar de lado é claro o meu próprio crescimento profissional.

Na continuidade do relato das vivências na Escola Plena Silvestre, trago agora como foi o ano de 2019, o fim do primeiro ciclo de projeto.

Não foi fácil chegar até aqui. Quantas situações. Algumas boas, outras nem tanto. Mas é gratificante ver as primeiras turmas chegarem ao 3º ano do Ensino Médio. Me refiro as primeiras turmas, integrais em sua totalidade. Aquelas que chegaram junto com o projeto, e comigo, enquanto professora integral de tempo integral. Não sei se você se lembra mais lá em 2017, eu lecionava várias disciplinas, em 2019 não foi diferente; Geografia, Avaliação Semanal, Estudo Orientado. Sentiu falta do projeto de vida né? Foram dois anos enquanto professora de projeto de vida, aprendi muito, e acredito que também ensinei muito. Mas, chega um momento que o seu psicológico cansa, são muitas situações que você enquanto professor tem que ouvir, e mesmo sem querer acaba absorvendo o peso de famílias desestruturadas, de adolescentes abandonados, esquecidos pelas famílias, de situações de cobrança extrema por resultados. Então optei por não lecionar a disciplina, embora ela não tenha saído do meu dia a dia, das minhas ações pedagógicas.

Nesses três anos, muita coisa mudou. A começar pela gestão, nova diretora; a que estava na função aposentou, então a escola recebeu outra diretora, também vinda de Escola Plena. A orientação de área também mudou. O quadro de professores também. Todas essas

mudanças quebraram o ritmo de trabalho, muita coisa que estava caminhando bem acabou regredindo. E muitos ajustes que necessitariam ser realizados, considerando o início e fim do primeiro ciclo de plena, passaram despercebidos. A troca de experiência entre as unidades praticamente acabou, era bom quando elas ocorriam, aprendi muito nas formações de projeto de vida, de jovens protagonistas, mas agora não temos mais esses momentos, é quase um cada um por si. Quem está deste o início, como eu, sente-se em muitos momentos frustrado e cansado, como se a proposta principal estivesse perdendo o foco. Nem todos que entraram na escola se preocuparam em estudar a proposta, em aprender como tudo funciona, a sensação é de estar na modalidade regular novamente. Os alinhamentos tornaram-se maçantes e sem função. Em alguns momentos a percepção é de que até os estudantes, em especial esses do terceiro ano, também percebem essa ruptura nas ações do projeto Escola Plena.

Por falar em estudantes, esses cresceram e muito, no sentido literal também. Olhar esses meninos e meninas hoje, e saber o quanto eles avançaram, no aprendizado, em valores, no convívio, no autoconhecimento, é extremamente prazeroso, sensação de dever cumprido, de trabalho bem-feito, aqui os esforços são recompensados. Espero brevemente reencontrá-los pela faculdade, pelos consultórios, escritórios, comércios, igrejas, pela vida...

Hoje, 5 anos de implantação da proposta, posso dizer que muito foi feito, muitos estudantes realizaram seus sonhos e outros estão no caminho, muito ainda tem que ser feito, repensado, reestruturado, mas me orgulho de ter feito parte da formação desses jovens estudantes da Escola Plena.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de políticas públicas eficientes demanda um elevado grau de comprometimento de todos os envolvidos, não só da parte política, mas principalmente da sociedade que será beneficiada por seus resultados. Dessa forma, cabe a todos os atores sociais, participar do processo de criação de políticas públicas, já que as mesmas visam assegurar direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis, municipais, estaduais, distritais e federais.

As políticas públicas, em especial as educacionais, devem ser tratadas como políticas de Estado e não de governo, objetivando salvaguardar as ações já implantadas, para que as mesmas não sejam suspensas pelos futuros governos.

Em Mato Grosso a política pública de educação em tempo integral está vinculada ao Programa Pró-escolas, formulado no governo Pedro Taques (2015-2018), enquanto cumprimento da meta 06 do Plano Nacional de Educação. O projeto seguiu inicialmente o modelo proposto no Estado de Pernambuco, tendo como instituição parceira o ICE. Toda a metodologia proposta tem como centralidade o jovem e seu projeto de vida, ou seja, o estudante e seus sonhos pessoais e profissionais, além da integralidade do sujeito.

Como vimos, o projeto tem uma ampla fundamentação jurídica, regida pela Constituição Federal, pela LDB, PNE/2014, PEE, pelo Projeto Mais Educação, Projeto Escola Plena, Orientativo Pedagógico Estadual – MT, e os Cadernos de Formação Escola da Escolha. Todo esse arcabouço garantiu a ampliação da jornada escolar, inicialmente apenas ao Ensino Médio, das escolas públicas da educação básica em Mato Grosso.

Como o foco da pesquisa é a implantação do projeto Escola Plena na Escola Silvestre Gomes Jardim, em Rondonópolis, os dados foram analisados, considerando os três últimos anos, enquanto Ensino Médio regular e os três primeiros anos da unidade enquanto Escola Plena, onde se observou que o número de matrículas diminuiu significativamente com a mudança na carga horária da escola, contudo, dados que nos períodos anteriores eram considerados preocupantes, como a taxa de abandono, no modelo integral a mesma é praticamente inexistente. Considerando que a escola recebe estudantes de praticamente todos os bairros de Rondonópolis, uma taxa ainda preocupante é a transferência, que se apresentava e continua elevada.

Considerando os percentuais apresentados nos Quadros do capítulo 4, fica evidente que a implantação do projeto Escola Plena elevou os índices de aproveitamento dos estudantes da unidade, e potencializou os índices apresentados nas avaliações externas.

Pode-se considerar que as metodologias propostas no modelo, como a pedagogia da presença, o protagonismo, os pilares da educação, contribuíram para a elevação dos índices expressos pelas avaliações externas. Nesse sentido, observando os resultados do IBED de 2019, verificamos que os resultados superiores aos anteriores, foram alcançados por turmas que iniciaram o ensino médio na escola integral, tendo realizado a avaliação no 3º ano do ensino médio. Outro ponto observado foi a diminuição no abandono escolar e aumento do número de estudantes aprovados.

Podemos inferir que tal resultado é reflexo da plena participação dos estudantes nas atividades realizadas na escola, e dos esforços dos professores e da comunidade escolar com o processo de ensino-aprendizagem. Ainda com relação à unidade escolar analisada, a falta do acompanhamento do estudante egresso do Ensino Médio é um ponto negativo a ser observado, considerando a pedagogia da presença, é fundamental identificar se este estudante deu sequência aos estudos, se está em faculdade pública ou privada, por exemplo.

Contudo, é evidente que a Educação de Tempo Integral pode elevar os resultados da educação básica brasileira, desde que seja acompanhada de investimentos em infraestrutura e na compra de materiais pedagógicos, formação de professores, alimentação de qualidade e possibilidades de vivências culturais e sociais além dos muros da escola, já que o foco do projeto é a formação integral do sujeito.

Faz-se necessário também, uma participação efetiva do Estado. Como vimos, a proposta de modelo integral desenvolvida e “vendida” pelo ICE, para os Estados brasileiros segue a linha neoliberal, voltada para as necessidades do capital e não do sujeito estudante. O que mascara a realidade educacional brasileira, e aumenta ainda mais a distância educacional entre as classes sociais. A função docente nesse modelo pedagógico não pode e nem deve passar despercebido. Ainda mais quando o professor assume funções além da sua formação/graduação. Ou seja, o trabalho docente não pode se resumir a gestão das emoções dos estudantes (tutoria), e muito menos se restringir a sala de aula, o professor necessita de tempo e motivação para pesquisar, estudar, o que significativamente irá inferir nos índices educacionais.

Diante de tudo que foi exposto, é necessário ponderar a importância de políticas públicas estruturadas e fundamentadas na realidade, no que precisa melhorar efetivamente, pois só assim a escola estará preparada para oferecer educação de qualidade, seja em tempo integral, semi-integral ou com 4 horas diárias. Não é permitido deixar para segundo plano a necessidade de se pensar também na estrutura física das escolas, com organização interna

diferente, que possibilite a utilização de todos os espaços no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse momento de escrita das considerações finais, me permito a retornar ao início do processo, enquanto professora, há mais de 10 anos na referida unidade, e que acompanhou desde o início a implantação do projeto Escola Plena. Onde observei, e principalmente vivenciei, que a modalidade veio acompanhada de mudanças metodológicas interessantes, mas que sem o interesse do professor, da gestão, dos estudantes, da família e do Estado não funcionam.

Foi possível observar que as mudanças estruturais prometidas no projeto foram insignificantes, além dos aparelhos de ar condicionado que a escola necessitava, e das pinturas nas salas ambientes, nenhuma outra mudança na estrutura da escola foi realizada. Se compararmos a escola Silvestre antes e depois de se tornar plena, perceberemos que o número de estudantes reduziu significativamente. Já que antes a escola funcionava em três turnos, atendendo desde a I fase do I ciclo, primeira série, até o 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, além do ensino de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

Percebo hoje que as mudanças advindas do ensino integral possibilitaram ao professor e também aos estudantes passarem um maior tempo na escola, o que ampliou o convívio entre ambos, e entre os pares. O cotidiano da escola mudou e com ele as vivências se estenderam, para além daquele espaço. Nesse sentido, a escola ganha a referência de lugar, onde professores e estudantes devem constantemente estabelecer relações entre os lugares aos quais pertencem, considerando que são atores de construção e desconstrução desse espaço. A escola enquanto lugar, precisa ser pensada enquanto possibilidade de ser e fazer diferente, de diálogo e de conflito, de sujeitos na sua integralidade, e não enquanto mercadoria.

Para além, descrevo a minha experiência enquanto professora de projeto de vida, cuja centralidade do projeto é o principal instrumento de marketing do ICE. Como já descrito em outro momento nessa pesquisa, advogo em favor da disciplina, mesmo reconhecendo que ela é vista como a salvadora de um sistema educacional, complexo e falido. Advogo, pois, enquanto professora, acompanhei *in loco* o amadurecimento dos estudantes com relação às expectativas que tinham sobre eles próprios, e observei que sem a credibilidade dada aos sonhos de cada um, muitos teriam desistido de estudar. Contudo, para alguns autores (BORINELLI; SILVA, 2020; MORAIS, et al, 2020; SOUZA, 2021), o projeto de vida só reforça a desigualdade, quando propõe a busca pelos sonhos em um país com realidades tão distantes.

Portanto, durante a pesquisa observou-se que o modelo de educação em tempo integral proposto pelo ICE é utilizado em vários Estados brasileiros, cada qual com uma nomenclatura diferente, embora a gênese metodológica seja a mesma. Outro ponto observado, são os diferentes resultados nas avaliações externas, nos Estados que adotaram o modelo de educação em tempo integral construído pelo ICE. Tais diferenças devem servir de base para futuras pesquisas e para as modificações nas políticas públicas, objetivando a construção de escolas de educação integral em tempo integral que realmente atendam às necessidades dos estudantes, e não apenas as necessidades do capital. Assim, a educação integral no Brasil ainda tem um longo caminho a ser percorrido, e não esqueçamos do fantasma da descontinuidade que cerceia os projetos educacionais no país. Além da necessidade constante de avaliação, e principalmente investimentos nas políticas públicas já implantadas.

Apesar desse estudo revelar pontos positivos com relação à educação em tempo integral em Mato Grosso, o número de escolas deste segmento no Estado é baixo, cerca de 6,2% das unidades ofertam a educação em tempo integral, aproximadamente 40 escolas atualmente oferecem a modalidade para estudantes do ensino fundamental e médio.

Dessa forma, é necessário que Estados, Municípios e o Distrito Federal trabalhem juntos para garantir a implantação adequada do projeto de educação em tempo integral, garantindo a efetivação de recursos, a (re) estruturação das unidades escolares, formação continuada adequada aos docentes, alimentação, acesso à cultura, entre outros direitos.

Nesse contexto, para que o estudante seja formado na sua integralidade é necessário ainda que a escola, assim como as famílias e a sociedade na totalidade, reconheça que a formação do indivíduo não deve ser voltada só para atender as demandas do mercado neoliberal, mas sim, devem se preocupar em oferecer oportunidades diversas de desenvolvimento, que englobe o físico, o social, o emocional e o cultural. Logo, o foco principal não pode ser esquecido, ou posto em segundo plano. É preciso, ofertar a todos os estudantes as mesmas oportunidades de desenvolvimento, só assim, o século XXI terá cidadãos autônomos, solidários e competentes.



## REFERÊNCIAS

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análises em revisão. **Revista Agenda Política**, Vol. 3 – n.2. Julho/dezembro, 2015.

AMABILE. A. E. de N. Políticas Públicas. In DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Unesp/Fundap, 2015.

AZEVEDO, Fernando ET AL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1960**.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 16 de Mai. de 2022.

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. **O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia**. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 13, n. 3, dez/2018, p. 136 – 156.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. **Conceitos e significados do planejamento na geografia brasileira e o IBGE**. Terra Brasilis (Nova Série) [Online], 5 | 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1494>. Acesso em 03 de Ago. de 2022.

BRANDÃO, R. **Reordenamento da Rede**. SEDUC/MT. Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/13629332-predio-da-nilo-povoas-se-transformara-em-centro-de-referencia-em-educacao-inclusiva>. Acesso em: 19 Out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 09 Fev. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 205. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp). Acesso em: 02 de Mai. de 2021.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 08 de Mai. de 2022.

BRASIL. **Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 de Abr. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 Abril 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13005/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL N.º 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007**.

BRASIL. **Série Mais Educação**. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, Secad, 2009.

BUARQUE, S.C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. Rio de Janeiro, 2008. Ed. Garamond. 4ª Edição. 180 pag. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/8794/BVE20037825p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03 de Ago. de 2022.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S (Coord.) **Coleção Explorando o Ensino: Geografia- ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARLOS, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Educação & Sociedade, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

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

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 07 de Mai. de 2022.

DEMAMANN, M. T. M. **Rondonópolis-MT: campo, cidade e centralidades**. São Paulo: USP-FFLCH, 2011. (Tese de Doutorado) Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23042012-134329/publico/2011\\_MirianTerezinhaMundtDemamann\\_VRev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23042012-134329/publico/2011_MirianTerezinhaMundtDemamann_VRev.pdf). Acesso em: 31 de Out. de 2022.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUTRA, T.; MOLL, J. **A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica**. Instituto federal de mato grosso – Campus Confresa. Revista Prática Docente v.3, n.2, p.813-829, jul/dez 2018.

FERREIRA, A.; COSTA, P. H. S. Humanidades: da teoria à prática docente. In: **Humanidades: Da Teoria à Prática Docente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

G1 MT. **Seduc divulga lista de 15 escolas que serão fechadas em MT.** Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/12/04/seduc-divulga-lista-de-15-escolas-que-serao-fechadas-em-mt.ghtml>. Acesso em: 19 de Out. de 2022.

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

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANEZINI, Kelly et al. **Políticas públicas: definições, processos e constructos no século XXI.** Revista de políticas públicas, v. 21, n. 2, p. 1065-1084, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HASSLER, M. L. **Contribuição Geográfica para o Estudo do Lugar.** Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 16, 2009.

HOLZER, W. (1999) **O lugar na geografia humanista.** Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, N.º7, p. 67-78.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha.** Recife, PE. 2016b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos.** Recife, PE. 2016a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo Pedagógico: conceitos.** Recife, PE. 2016c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas.** Recife, PE. 2016d.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Modelo Pedagógico: metodologia de êxito da parte diversificada do currículo.** Recife, PE. 2016e.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Tecnologia de Gestão Educacional.** Recife, PE. 2016f.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha: Um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros.** 20---. Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 18 de Set. de 2022.

KRAWCZYK Nora. **Novo Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade.** vol.35, n.126, p.21-41, 2014.

LEITE, A. F. **O Lugar: duas acepções geográficas.** Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ- 1998 V. 21.

LIMA, Waleska Gonçalves. Et al. **Escola plena: ensino médio em tempo integral de mato grosso**. SemiEdu 2018 - 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica. Disponível em <https://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf#page=5634>. Acesso em de 30 de Set. de 2022

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MARIANO, L. G. da S.; RUIL, A. **O processo seletivo das escolas plenas de Mato Grosso e a crise da educação interdimensional**. Anais do evento II Semfor- Avaliação e a Formação Continuada no Contexto da Pandemia. Cefapro de Rondonópolis- MT, 14, 15 e 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://periodicos.dreronopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/219/202>. Acesso em: 28 de setembro 2022.

MATO GROSSO. **Carta Aberta as Famílias**. 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14993245-seduc-envia-carta-aos-pais-informando-sobre-o-retorno-das-aulas-de-forma-nao-presencial?inheritRedirect=true>. Acesso: 09 de Jun. de 2022.

MATO GROSSO. **Lei N.º 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Projeto Escola Plena. Disponível em: [www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf](http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf). Acesso em: 14 de Out. de 2021.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010. 128p.

MATO GROSSO. Plano Estadual de Educação. **Lei N.º 10.111** de 6 de junho de 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10111-2014-mato-grosso-dispoe-sobre-a-revisao-e-alteracao-do-plano-estadual-de-educacao-instituido-pela-lei-n-8806-de-10-de-janeiro-de-2008>. Acesso em: 20 de Nov. de 2021.

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Educação Integral- Escola Plena**. Coordenadoria do Ensino Integral -CEIn, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **PORTARIA N.º 371** de 25 de outubro de 2017.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso - SEDUC – MT. Coordenadoria de Educação Integral CEIN. **Projeto Pedagógico de Educação Integral – Escola Plena (2018) – DOCUMENTO DIGITAL INTERNO/ SEDUC/MT-** Disponibilizado para unidades escolares.

MENDES, S. de O. **Política Pública de Educação Integral: Uma Abordagem Sobre as Escolas Plenas Pindorama e André Antônio Maggi em Rondonópolis-MT**. Dissertação de

Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis, 2019.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão Possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2013.

MORAIS, J. K. C de; MONTEIRO, L. de F; HENRIQUE, A. L. S. **A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte**: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense. 2º ed., 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8º ed., São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, A. F de. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologia e políticas. In: Oliveira, A. F. de.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, F. C de. **Escola Plena**: educação em tempo integral no Estado de Mato Grosso (2015-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2020.

PAKENAS, Helena; FILHO, José de Jesus. **Evasão e Abandono no Ensino Médio**. *Revista Internacional de Debates da Administração Pública/ Osasco, SP*, V. 2, n. 1, pp 59-74, 2017

PARENTE, C. da M. D. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar N.º 125 de 10 de Julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providencias. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTTOATUALIZADO>. Acesso em: 17 de Out. de 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. **O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional**. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

PESTANA, S. F. P. **Afinal, o que é educação integral?** *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

PIRES, Roberto Rocha C.; AMARAL, Lucas Alves; SANTOS, José Carlos dos. Planejamento governamental e participação social: encontros e desencontros na experiência brasileira recente. In: CARDOSO JUNIOR, José Celso; GARCIA, Ronaldo Coutinho (Org.).

**Planejamento estratégico governamental em contexto democrático: lições da América Latina.** Brasília, DF: Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/986/5/Planejamento%20Estrategico%20Governamental%20em%20Contexto%20Democratico.pdf> . Acesso em: 20 de Ago. de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMIRES, Y. **Professores passam por formação para atuar em escola de tempo integral.** SEDUC/MT.Cuiabá, 2017. Disponível em: [http://www.mt.gov.br/noticias/-/asset\\_publisher/Hf4xlehM0Iwr/content/5909872-professores-passam-por-formacao-para-atuar-em-escola-de-tempo-integral/pop\\_up?\\_101\\_INSTANCE\\_Hf4xlehM0Iwr\\_viewMode=print&\\_101\\_INSTANCE\\_Hf4xlehM0Iwr\\_languageId=pt\\_BR](http://www.mt.gov.br/noticias/-/asset_publisher/Hf4xlehM0Iwr/content/5909872-professores-passam-por-formacao-para-atuar-em-escola-de-tempo-integral/pop_up?_101_INSTANCE_Hf4xlehM0Iwr_viewMode=print&_101_INSTANCE_Hf4xlehM0Iwr_languageId=pt_BR). Acesso em: 16 de Abr. de 2022.

RODRIGUES, A. C. S. **Escola Cidadã Integral:** proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. Rev. Espaço do currículo (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 139-152, jan./abr. 2019.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, A. C. dos. **Humanidades: o lado humano da ciência.** Revista Soc. e Cult., Goiânia, v. 16, n. 2, p. 265-272, jul./dez. 2013.

SANTOS, L. P. dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia:** os espaços cotidianos na geografia escolar. Rio Claro- SP, 2010.

SANTOS, R. M. dos. Em defesa das humanidades. In: AZIZE, R. L. (Org.). **Em defesa das humanidades.** Salvador, BA: Edufba, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33450>. Acesso em: 20 de Set. de 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cenagage Learning, 2013.

SILVA, A. C. **As categorias como fundamento do conhecimento geográfico.** In: SANTOS, M. & SOUZA, M. O espaço interdisciplinar. São Paulo: Nobel, 1986.

SILVA, Emanuel Lourenço; BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Parceria Público-Privada na Gestão da Educação:** de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. Revista de Administração Educacional, Recife, V. 1. N.º 1. jan. /jun 2016 p.04-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2513>. Acesso em: 07 de Out. de 2022.

SILVA, Sandro Pereira. **Avanços e limites na implementação de políticas públicas sob a abordagem territorial no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 2013. Texto para discussão n. 1898. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2912/1/TD\\_1898.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2912/1/TD_1898.pdf). Acesso em: 21 de Ago. de 2022.

SIMÕES, W. **O Lugar das Ciências Humanas na “Reforma” do Ensino Médio.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 de Set. de 2022.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. IN: SOCIOLOGIAS. ANO 08, N. 16, Porto Alegre, julho-dezembro de 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de Mai. de 2022.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia:** contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 218.

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. da S. S. **O lugar na Geografia Humanista:** uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. Revista Equador (UFPI), Vol. 6, N.º 2, p.1 – 22. 2017. Disponível em: <https://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>. Acesso em 13 de Out. de 2022.

SUZUKI, J. C. **De Povoado a Cidade:** a transição do rural ao urbano em Rondonópolis. São Paulo: USP-FFLCH, 1996. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317698365\\_De\\_povoado\\_a\\_cidade\\_a\\_transicao\\_do\\_rural\\_ao\\_urbano\\_em\\_Rondonopolis/link/594986810f7e9b0d852308f9/download](https://www.researchgate.net/publication/317698365_De_povoado_a_cidade_a_transicao_do_rural_ao_urbano_em_Rondonopolis/link/594986810f7e9b0d852308f9/download). Acesso em: 31 de out. de 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-8.

VITTE, Claudete de Castro Silva. **O planejamento territorial e a dimensão espacial do desenvolvimento: algumas das experiências recentes no Brasil.** Revista Política e Planejamento Regional, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, janeiro/junho 2015, p. 1 a 18. Disponível em: <https://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/artigo-o-planejamento-territorial-e-a-dimensao-espacial-do-desenvolvimento-algumas-das-experiencias-recentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 Ago. de 2022.

**ANEXO A – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.**

**META 1** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

**META 2** Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**META 3** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

**META 4** Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

**META 5** Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

**META 6** 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

**META 7** Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

**META 8** Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

**META 9** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.



**META 10** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

**META 11** Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

**META 12** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

**META 13** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

**META 14** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

**META 15** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**META 16** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**META 17** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

**META 18** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

**META 19** Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

**META 20** Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (LEI N° 13.005/2014).

## ANEXO B – Portaria N.º 017/2017

<p>Quinta-Feira, 16 de Novembro de 2017</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">Diário Oficial</p> <p>Nº 27144 <span style="float: right;">Página 63</span></p>	
<p style="text-align: center;"><b>EDITAL Nº 017/2017/GS/SEDUC/MT.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Regulamenta processo seletivo simplificado interno para professores, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógico de área das escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual e adota outras providências.</b></p> <p><b>O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER,</b> no uso das atribuições conferidas pela Constituição Estadual e considerando o que dispõe a Lei 9.394/96 (LDB), a Lei 13.005/2014 (PNE), a Lei 10.111/2014 (PEE), a Portaria 727/2017 (Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral) e Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017 que institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Prô - Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, <b>torna pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Simplificado Interno de preenchimento de vagas no exercício das atividades de docência, coordenação pedagógica e orientação pedagógica por área para o ano letivo de 2018 nas Escolas Plenas (relação das escolas consta no anexo I).</b></p> <p><b>1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES</b></p> <p>1.1 A organização e execução do Processo Seletivo Simplificado Interno ficará sob a responsabilidade da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), Superintendência de Educação Básica (SUEB) representados pelo Núcleo de Educação Integral em Mato Grosso e o Núcleo de Elaboração dos Conteúdos da Avaliação.</p> <p>1.2 O processo Seletivo Simplificado Interno, será composto de duas fases, a saber:</p> <p>a) Inscrição no Processo de Atribuição/ PAS; b) Avaliação de Desempenho Didático.</p> <p>1.3 A Comissão deste Processo Seletivo Simplificado Interno instituirá a Banca Examinadora composta de três representantes, sendo um (01) da SAPE, um (01) da Assessoria Pedagógica e um (01) do Cefap para organização e realização da <b>Avaliação de Desempenho Didático</b>, nos respectivos municípios sede das Escolas Plenas conforme relação no Anexo I.</p> <p>1.4 Escolas com adesões ao Projeto Escolas Plenas ocorridas após a publicação deste edital, participarão do Processo Seletivo Simplificado Interno em novo cronograma.</p> <p>1.5 O candidato inscrito no PAS em Escolas Plenas, que não obtiver êxito no seletivo, terá sua inscrição do PAS transferida para outra unidade escolar de seu interesse, dentro do município, a ser declarado na Avaliação de Desempenho Didático, conforme termo de transferência de formulário de inscrição (Anexo III).</p> <p>1.6 O candidato inscrito no PAS em escola regular que obter êxito no seletivo para Escola Plena, terá sua inscrição do PAS transferida da escola regular para a Escola Plena.</p> <p>1.7 Os candidatos habilitados e classificados serão convocados de acordo com o número de turmas formadas após o período de matrículas disponíveis nas Escolas Plenas.</p> <p>1.8 Para as Escolas Plenas, caso não tenha candidatos interessados ou aprovados para alguma disciplina específica, poderá ser remanejado da lista de aprovados do seletivo professor da área com experiência comprovada.</p> <p>1.9 O presente edital estará disponível para consulta no endereço eletrônico da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a>.</p> <p><b>2. DOS REQUISITOS</b></p> <p>2.1 Poderão candidatar-se ao Processo Seletivo Simplificado Interno os professores com licenciatura plena, efetivos ou em contratos temporários nas áreas específicas de Línguas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, em efetivo exercício na rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso para desempenhar as atribuições de professor, professor na função de orientador pedagógico de área ou coordenador pedagógico.</p> <p>2.2 Poderão candidatar-se ao Processo Seletivo Simplificado Interno <b>apenas para o município que se candidataram no PAS</b> - Processo de</p>	<p>Atribuição Simplificado.</p> <p>2.3 Os candidatos devem ter inscrição e validação dos títulos e documentos no PAS - Processo de Atribuição SEDUC, para apresentação à banca no momento de realização da Avaliação de Desempenho Didático.</p> <p>2.4 Os candidatos as vagas destinadas as Escolas Plenas deverão:</p> <p>a) ter disponibilidade para o cumprimento de até 40 horas semanais distribuídos em regência com atribuição na Base Nacional Comum e/ou Diversificada, horas atividades e na execução de projetos pedagógicos e científicos, em conformidade com o art. 4º, da Lei 10.622, de 24 de outubro de 2017;</p> <p>b) ter disponibilidade para o cumprimento de 40 horas semanais na função de coordenador(a) pedagógico(a) e orientador(a) pedagógico(a) de área;</p> <p>c) não possuir dois concursos no Estado (60h);</p> <p>d) não possuir dois vínculos (Estado/Município/Federal ou rede privada).</p> <p>2.4.1 A atribuição dos profissionais está condicionada ao número de turmas formadas após o período de matrícula.</p> <p>2.5 As Escolas Plenas terão garantido a atribuição de 01 (um) coordenador pedagógico, 01(um) orientador pedagógico para área de Linguagem, 01(um) orientador pedagógico para a área de Ciências Humanas e 01(um) orientador pedagógico para atender as áreas de Matemática e Ciências da Natureza.</p> <p>2.6 Os candidatos aprovados para a função de coordenador pedagógico serão referendados em votação pelos seus pares.</p> <p><b>3. DAS INSCRIÇÕES</b></p> <p>3.1 A inscrição será realizada no site da SEDUC/MT no período de 21 a 27 de novembro de 2017, constituindo-se do preenchimento e envio da ficha de inscrição.</p> <p>3.2 No ato da realização da inscrição, o candidato deverá assinalar a vaga para a qual concorrerá: professor, coordenador pedagógico ou orientador pedagógico de área.</p> <p><b>4. DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DIDÁTICO</b></p> <p>4.1 O Processo Seletivo Simplificado Interno constará com uma única etapa eliminatória e classificatória abaixo descritas, compreendida no período de 30 de novembro a 15 de dezembro de 2017.</p> <p>4.2 A lista dos candidatos inscritos e com os locais para realização da avaliação de desempenho didático estará disponível no site da SEDUC no dia 29 de novembro de 2017.</p> <p>4.3 A avaliação de desempenho didático seguirá os seguintes critérios:</p> <p>a) para os candidatos a professores - execução de uma aula correspondente à disciplina a que se candidata com duração máxima de 15 (quinze) minutos a ser planejada e ministrada pelo candidato, que será apresentada para a Banca Examinadora, seguidos de 05 (cinco) minutos para arguição da banca, totalizando 20 (vinte) minutos de avaliação;</p> <p>b) para os candidatos a coordenadores pedagógicos - apresentação de um plano de ação para desempenho da função em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral com duração máxima de 15 (quinze) minutos, que será apresentada para a Banca Examinadora, seguidos de 05 (cinco) minutos para arguição da banca, totalizando 20 (vinte) minutos de avaliação;</p> <p>c) para os candidatos a orientadores pedagógicos de área (função a ser desempenhada em atendimento/orientação pedagógica aos professores da área) - apresentação de um plano de ação para desempenho da função em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral com duração máxima de 15 (quinze) minutos, que será apresentada para a Banca Examinadora, seguidos de 05 (cinco) minutos para arguição da banca, totalizando 20 (vinte) minutos de avaliação.</p> <p><b>4.4 PARA PROFESSORES</b></p> <p>4.4.1 A apresentação da aula a ser desenvolvida deve considerar um conteúdo específico da disciplina a qual o candidato concorre.</p> <p>4.4.2 O candidato a professor deverá apresentar plano de aula, em 03 (três) vias de igual teor devidamente datadas e assinadas, sendo que a não apresentação elimina automaticamente da Avaliação de Desempenho Didático.</p>

Quinta-Feira, 16 de Novembro de 2017		<b>Diário Oficial</b>	Nº 27144	Página 64																							
<p>4.4.3 Serão considerados critérios para Avaliação de Desempenho Didático:</p> <p>a) apresentação de objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, atividades, avaliação e referenciais, analisados mediante pertinência e adequação ao tema da aula;</p> <p>b) adequação do plano de aula ao tempo disponível;</p> <p>c) uso adequado da língua portuguesa;</p> <p>d) procedimentos da ação docente adequados aos objetivos e conteúdo do plano;</p> <p>e) capacidade de comunicação na exposição do conteúdo.</p> <p>4.4.4 A Avaliação de Desempenho Didática terá escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, considerando-se classificado o candidato que nela obtiver nota igual ou superior 7,0 pontos.</p> <p><b>4.5 PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DE ÁREA</b></p> <p>4.5.1 A apresentação do plano de ação deve apresentar uma proposta para execução das ações pertinentes a função, com metas e prazos, abordando referencial teórico e as Políticas Públicas Educacionais do estado de Mato Grosso, com foco na Escola Plena.</p> <p>4.5.2 O candidato a coordenador e orientador deverá apresentar plano de ação, em 03 (três) vias de igual teor devidamente datadas e assinadas, sendo que a não apresentação elimina automaticamente da Avaliação de Desempenho Didático.</p> <p>4.5.3 Serão considerados critérios para Avaliação de Desempenho Didático:</p> <p>a) apresentação das ações pertinentes a função, com metas e prazos, abordando referencial teórico e as Políticas Públicas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com foco na Escola Plena;</p> <p>b) metodologia utilizada;</p> <p>c) adequação do plano de ação ao tempo disponível;</p> <p>d) capacidade de comunicação e uso adequado da língua portuguesa;</p> <p>e) habilidade de liderança e/ou trabalho em equipe.</p> <p>4.5.4 A Avaliação de Desempenho Didática terá escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, considerando-se classificado o candidato que nela obtiver nota igual ou superior 7,0 pontos.</p> <p>4.6 O plano de aula ou plano de ação somente serão avaliados como critério de desempate.</p> <p>4.7 O local e o horário para a realização da Avaliação de Desempenho Didática ficarão disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Lazer <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a> a partir do dia 28 de novembro de 2017.</p> <p>4.8 A Avaliação de Desempenho Didática será realizada nos municípios sede das Escolas Plenas conforme anexo I.</p> <p>4.9 A Avaliação de Desempenho Didática poderá ser aplicada em período noturno e final de semana, caso o período diurno e dias úteis não sejam suficientes para a avaliação do número total de candidatos.</p> <p>4.10 Para a realização da Avaliação de Desempenho Didática, o candidato deverá comparecer no dia, hora e local previamente designados, portando o documento de identificação original, a comprovação da participação e validação de títulos e documentos no PAS, o documento que comprove sua maior titulação, graduação em licenciatura e o plano de aula para os candidatos à vaga de professor e Plano de Ação aos candidatos à vaga de coordenador pedagógico ou orientador pedagógico de área.</p> <p>4.11 O candidato que não atender à chamada para a execução da Avaliação de Desempenho Didática automaticamente será eliminado do Processo Seletivo Simplificado Interno.</p> <p>4.12 Os candidatos deverão obrigatoriamente apresentar-se para entrevista munidos dos seguintes documentos: <b>o documento de identificação original, a comprovação da participação e validação de títulos e documentos no PAS, o diploma de graduação em licenciatura, o documento que comprove sua maior titulação (em caso de especialização, mestrado, doutorado), o plano de aula para os candidatos à vaga de professor e o Plano de Ação para os candidatos à vaga de coordenador de pedagógico ou orientador pedagógico de área.</b></p>																											
<p>4.13 Os candidatos serão classificados em ordem decrescente e terão suas vagas validadas, de acordo com o número de turma formadas na Unidade Escolar, para a qual concorreu.</p> <p>4.14 Caso a banca identifique no decorrer do processo avaliativo que o candidato ao cargo/função de professor, orientador pedagógico de área ou coordenador pedagógico e vice-versa não apresente perfil ao cargo o qual se inscreveu, poderão ter sua função de escolha alterado a partir das indicações da banca examinadora.</p> <p>4.15 De acordo com a necessidade, poderá ocorrer aproveitamento do quadro de habilitados de uma unidade escolar para outra, dentro do mesmo município.</p> <p><b>5. CRONOGRAMAS DAS ETAPAS</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Etapas</th> <th>Procedimentos</th> <th>Datas Horários</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PAS/SEDUC/2017</td> <td>Ter participado do PAS/ SEDUC/2017.</td> <td>01 a 19/11/2017</td> </tr> <tr> <td>Inscrições</td> <td>No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a></td> <td>21/11/2017 a 27/11/2017</td> </tr> <tr> <td>Resultado dos candidatos deferidos e local da Avaliação de Desempenho Didática</td> <td>No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a></td> <td>29/11/2017</td> </tr> <tr> <td>Avaliação de Desempenho Didático</td> <td>Os candidatos deverão atender ao item 4.4 e 4.5 deste Edital.</td> <td>30/11/2017 a 15/12/2017</td> </tr> <tr> <td>Divulgação do resultado</td> <td>O resultado estará disponível no site da Seduc/MT.</td> <td>18/12/2017</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Validação</td> <td>Validação dos Documentos dos Aprovados</td> <td>18/12/2017 a 22/12/2017</td> </tr> <tr> <td>Os candidatos reprovados, oriundos de Escolas Plenas, deverão validar os documentos na escola em que optou pela atribuição no momento que preencheu o formulário (anexo III) na Avaliação de Desempenho Didático.</td> <td>18/12/2017 a 22/12/2017</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>6 DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS</b></p> <p>6.1 O resultado final com os candidatos habilitados e classificados será divulgado no site da SEDUC.</p> <p>6.2 O candidato aprovado deverá ter disponibilidade para participar de formação específica sobre o Modelo Pedagógico da Escola Plena, em Cuiabá, em período a ser publicado.</p> <p><b>7. DOS RECURSOS</b></p> <p>7.1 O período para interposição de recurso será de 48 horas após a divulgação dos resultados através de requerimento (ANEXO II), encaminhado à Comissão do Processo Seletivo Simplificado Interno.</p> <p><b>8 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS</b></p> <p>8.1 A presente seleção terá vigência de 01 (um) ano letivo, exceto, ocorra caso de posse de candidato aprovado no concurso público 2017.</p> <p>8.2 Casos omissos serão resolvidos pela Comissão do Processo Seletivo Simplificado Interno.</p> <p>8.3 Este Edital entra em vigor a partir da data de sua publicação.</p> <p style="text-align: center;">(Original assinado)  <b>MARCO AURELIO MARRAFON</b>      Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer</p>					Etapas	Procedimentos	Datas Horários	PAS/SEDUC/2017	Ter participado do PAS/ SEDUC/2017.	01 a 19/11/2017	Inscrições	No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a>	21/11/2017 a 27/11/2017	Resultado dos candidatos deferidos e local da Avaliação de Desempenho Didática	No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a>	29/11/2017	Avaliação de Desempenho Didático	Os candidatos deverão atender ao item 4.4 e 4.5 deste Edital.	30/11/2017 a 15/12/2017	Divulgação do resultado	O resultado estará disponível no site da Seduc/MT.	18/12/2017	Validação	Validação dos Documentos dos Aprovados	18/12/2017 a 22/12/2017	Os candidatos reprovados, oriundos de Escolas Plenas, deverão validar os documentos na escola em que optou pela atribuição no momento que preencheu o formulário (anexo III) na Avaliação de Desempenho Didático.	18/12/2017 a 22/12/2017
Etapas	Procedimentos	Datas Horários																									
PAS/SEDUC/2017	Ter participado do PAS/ SEDUC/2017.	01 a 19/11/2017																									
Inscrições	No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a>	21/11/2017 a 27/11/2017																									
Resultado dos candidatos deferidos e local da Avaliação de Desempenho Didática	No site da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer: <a href="http://www.seduc.mt.gov.br">www.seduc.mt.gov.br</a>	29/11/2017																									
Avaliação de Desempenho Didático	Os candidatos deverão atender ao item 4.4 e 4.5 deste Edital.	30/11/2017 a 15/12/2017																									
Divulgação do resultado	O resultado estará disponível no site da Seduc/MT.	18/12/2017																									
Validação	Validação dos Documentos dos Aprovados	18/12/2017 a 22/12/2017																									
	Os candidatos reprovados, oriundos de Escolas Plenas, deverão validar os documentos na escola em que optou pela atribuição no momento que preencheu o formulário (anexo III) na Avaliação de Desempenho Didático.	18/12/2017 a 22/12/2017																									
<p>GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO          Secretaria de Estado de Gestão - Imprensa Oficial          Clique aqui para verificar a assinatura</p>																											

## ANEXO C- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ACOLHIMENTO INICIAL E PROJETO DE VIDA


**Quem sou eu?**

Nome completo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

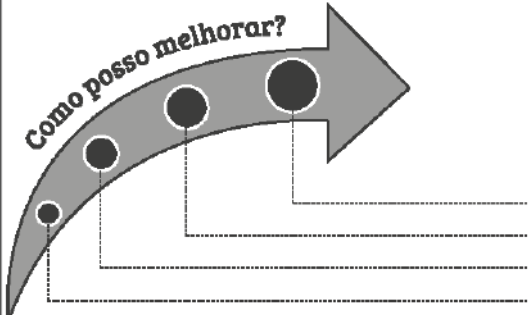
**Aqui você desenhará sua mão direita e em cada dedo uma qualidade.**

Nome completo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Quais características não gosto muito na minha personalidade?**



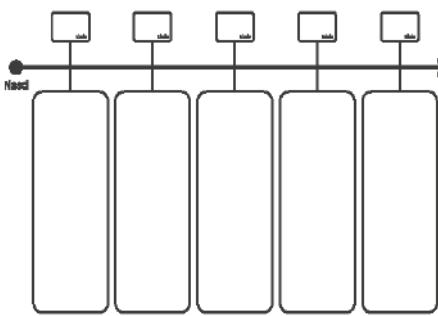
**Como posso melhorar?**



Nome completo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

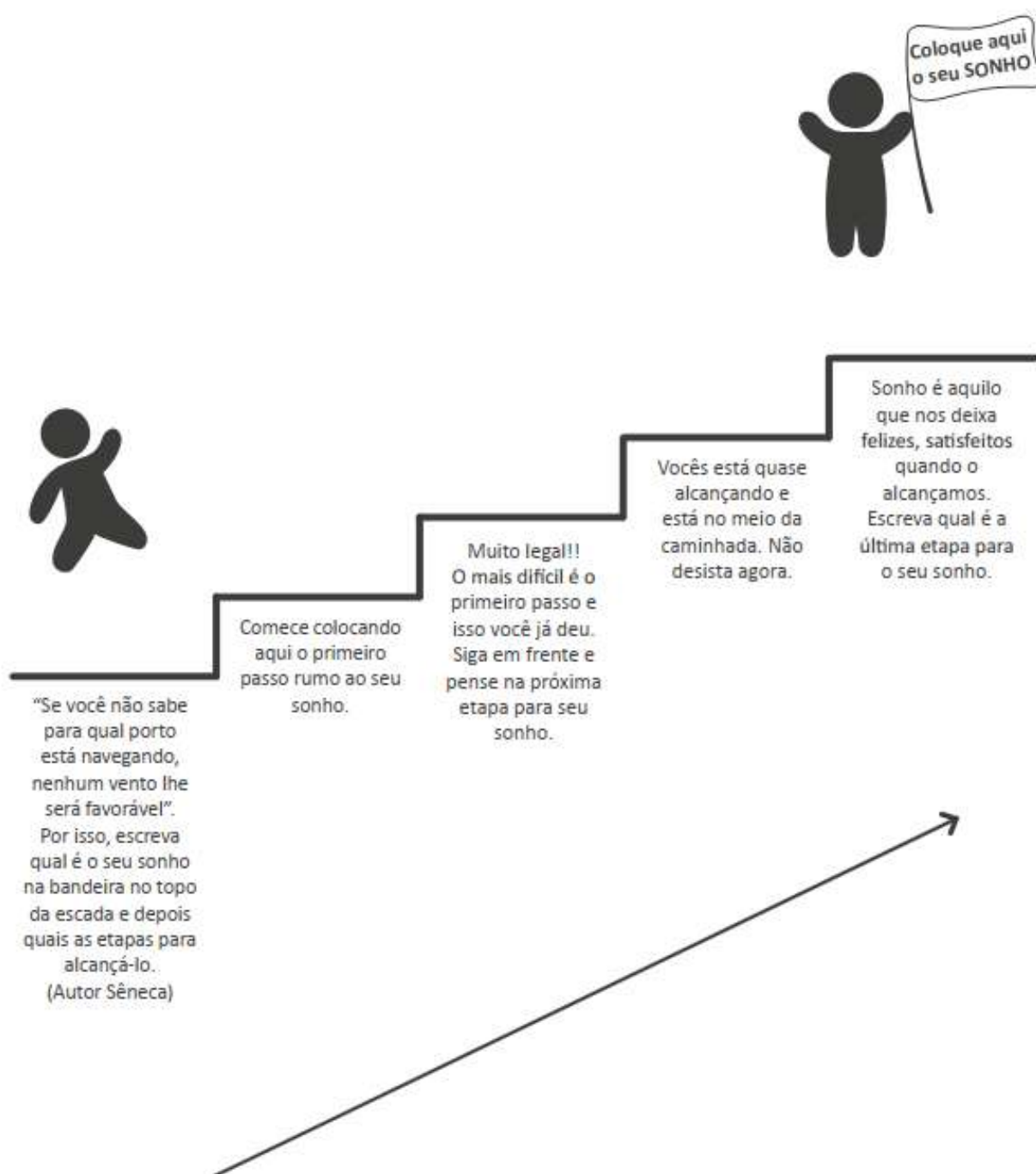
**Minha Linha do Tempo**

Escreva em cada espaço abaixo situações importantes que ocorreram na sua vida, desde a infância até hoje.



Nome completo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

# Escada dos Sonhos



**ANEXO D – PLANO E PROGRAMA DE AÇÃO**

PLANO DE AÇÃO - Escola Plena – E. E. Silvestre Gomes Jardim

<b>1) INTRODUÇÃO E DIAGNÓSTICO</b>	<b>2) VALORES</b>	<b>3) VISÃO</b>	<b>4) MISSÃO</b>
	<b>5) PREMISAS E OBJETIVOS</b>		
	<b>6) PRIORIDADES</b>		
	<b>7) INDICADORES E METAS</b>	<b>8) ESTRATÉGIAS</b>	

PROGRAMA DE AÇÃO - Escola Plena – E. E. Silvestre Gomes Jardim				
<b>Estratégias (do Plano de Ação)</b>	<b>3) ATRIBUIÇÕES E ATIVIDADES</b>			
	<b>2) ENFOQUE</b>		<b>4) AÇÕES E PRAZOS</b>	<b>5) COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER</b>
<b>1) INTRODUÇÃO</b>	<b>6) INDICADORES E METAS PACTUADAS</b>	<b>7) ALINHAMENTO</b>	<b>9) FATORES CRÍTICOS DE APOIO</b>	
		<b>8) SUBSTITUTO (S)</b>		



**ANEXO E- GUIA DE APRENDIZAGEM**

<b>Professor</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Bimestre – Mês</b>
<b>Justificativa da unidade</b>		

<b>Atividades Prévias</b>	<b>Atividades Didáticas – conteúdos</b>
<b>Fontes e Referências</b>	
<b>Atividades Autodidáticas</b>	
<b>Atividades Didático – cooperativas</b>	<b>Temas Transversais</b>
<b>Atividades Complementares</b>	<b>Valores</b>
<b>Crterios de Avaliao</b>	<b>Anotaes</b>

## ANEXO F - CARTA ABERTA DO GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO PARA AS FAMÍLIAS SOBRE AS AULAS REMOTAS.



Cuiabá-MT, julho de 2020.

### Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Como temos acompanhado, o país está enfrentando uma situação emergencial na área de saúde, em razão da pandemia de Covid-19. Aqui em Mato Grosso também sofremos as consequências da propagação do novo Coronavírus, e uma das primeiras medidas adotadas para a proteção da população foi a suspensão das aulas nas escolas da Rede Estadual de Ensino, ainda em 23.03.20.

Desde então, o Governo do Estado vem realizando estudos, expedindo normas e implementando medidas para reduzir o impacto da pandemia sobre a população. Infelizmente, até o momento não temos condições seguras para o retorno de nossos estudantes ao ambiente escolar.

A Secretaria de Estado de Educação, contudo, tem feito um grande esforço para seguir atendendo a população, por meio de ações que alcançaram muitos estudantes nesse período, como na criação da "Aprendizagem Conectada", uma plataforma de aprendizagem desenvolvida com o objetivo de disponibilizar atividades de estudo no período de suspensão das aulas, possibilitando aos estudantes que estejam em contato com situações de aprendizagem, mantendo-se ativos e desenvolvendo conhecimentos e habilidades.

Por meio dessa plataforma, seja com acesso online, ou pela distribuição de apostilas impressas para aqueles estudantes que não tiveram acesso à internet nesse período, cumprimos essa primeira tarefa, pelo que **agradecemos profundamente aos pais e/ou responsáveis que auxiliaram esses estudantes, contribuindo para que, mesmo em meio à tamanha adversidade, pudessem se manter ativos e ocupados com atividades educacionais.**

A partir de agora, considerando que o cenário ainda não permite que retornemos ao convívio no ambiente escolar, a SEDUC se prepara para mais um passo, com a implementação de medidas para a **retomada das atividades letivas, inicialmente, de modo não presencial.**

A SEDUC firmou parceria com a empresa *Microsoft*, para uso do aplicativo *Teams*, que será disponibilizado gratuitamente para uso pelos estudantes da Rede Estadual. Nossas equipes pedagógicas e professores de todas as unidades escolares estarão atuando na produção de conteúdos e na intermediação com os estudantes para que possamos cumprir **um novo calendário escolar para este ano de 2020.** Na mesma linha, para aqueles estudantes que não tiveram possibilidade de

acesso à internet, as unidades escolares estarão disponibilizando os materiais produzidos, de forma impressa, bem como as demais atividades e avaliações, com participação dos professores para esclarecimento de dúvidas e orientações, seja por plantões via telefone, orientações escritas ou outras estratégias de comunicação que cada escola poderá desenvolver.

**Essa etapa se iniciará no dia 03 de agosto, e a partir de então, todas as atividades serão consideradas para a conclusão do ano letivo, pelo que, contamos mais uma vez com a colaboração de todos vocês, para que motivem nossos estudantes e os orientem a realizarem as atividades ofertadas, e para que sigam as medidas de proteção à saúde.**

A SEDUC não retomará as aulas presenciais enquanto as autoridades de saúde não confirmarem que há condições para que todos os nossos profissionais e estudantes possam estar no ambiente escolar de forma segura.

Com a retomada das atividades, ainda de forma não presencial, o nosso grupo de professores, nossos coordenadores pedagógicos e diretores escolares estarão à disposição para orientá-los sobre as medidas que serão adotadas, calendários de atendimento, horários de estudos, formas de acesso aos conteúdos disponibilizados e demais procedimentos a serem observados pelos estudantes nesse período. seja nos grupos de mensagens, por meio do aplicativo Teams, mensagens de whatsapp, orientações por escrito, contatos telefônicos ou outras estratégias de comunicação desenvolvidas pelas escolas.

Esperamos que estejam todos bem, que superemos o mais breve possível essa situação e que nossos estudantes sigam se desenvolvendo de forma integral.

Atenciosamente,

  
**Rosa Maria Araújo Luzardo**

**Secretária Adjunta de Gestão Educacional**

  
**Marioneide Angelica Kliemaschewsk**

**Secretária de Estado de Educação**

