

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

JOÃO VICTOR RODRIGUES DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR EM MINAS
GERAIS DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: as fragilidades,
potencialidades e o desenvolvimento do projeto ‘Escola da Escolha’ de Ensino Médio em
Tempo Integral em uma escola pública estadual mineira**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2022

JOÃO VICTOR RODRIGUES DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR EM MINAS
GERAIS DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: as fragilidades,
potencialidades e o desenvolvimento do projeto ‘Escola da Escolha’ de Ensino Médio em
Tempo Integral em uma escola pública estadual mineira**

Monografia apresentada ao curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como exigência para obtenção do título de bacharel, sob a orientação da professora Flávia Russo Silva Paiva (DPE/UFV) e coorientação da professora Janete Regina de Oliveira (DGE/UFV).

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2022

JOÃO VICTOR RODRIGUES DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR EM MINAS GERAIS DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: as fragilidades, potencialidades e o desenvolvimento do projeto ‘Escola da Escolha’ de Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola pública estadual mineira

Monografia apresentada ao curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como exigência para obtenção do título de bacharel, sob a orientação da professora Flávia Russo Silva Paiva (DPE/UFV) e coorientação da professora Janete Regina de Oliveira (DGE/UFV).

Professora Dra. Flávia Russo Silva Paiva (Departamento de Educação – UFV)
(Orientadora)

Professora Dra. Janete Regina de Oliveira (Departamento de Geografia – UFV)
(Coorientadora)

Professora Dra. Marilda Teles Maracci (Departamento de Geografia – UFV)
(Examinadora)

Professor Dr. Valdeney Lima da Costa (UESPI)
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Para um avião decolar, ele depende de muito mais do que apenas o combustível. Para um aluno se formar, ele precisa de muito além das aulas. Para encontrar meu lugar no mundo, eu precisei de cada um dos que me apoiaram.

Nesta jornada não faltaram turbulências que só foram superadas pelo apoio que recebi. Quando eu embarquei no portão da vida não fazia ideia do que me aguardaria em diante. Várias conexões, em diferentes escalas, foram se formando. Algumas foram à falência, outras se tornaram importantes como uma ponte aérea.

Nessa viagem vitalícia, adentrei sem um rumo certo e, nos percalços das aerovias, encontrei o meu destino. Hoje, dentre os voos que alcei, a graduação chega ao fim, e eu quero compartilhar aqui a minha gratidão.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Elaine e Joaquim, por terem me concebido a vida e por cuidarem tão bem de mim, me encaminhando para que eu me tornasse o que sou hoje; aos meus tios e tias, que foram moradia fora da minha casa, com todo o apoio de sempre; às minhas irmãs e irmão, que carregam um pedaço de mim fora do meu corpo; aos meus sobrinhos, que renovam a minha felicidade com a sua existência; aos demais familiares, que me acompanharam de perto e estenderam o braço me sinalizando apoio; aos meus amigos, sejam eles dos lugares em que estudei, das “panelinhas” que formei, dos espaços onde ocupei, das festas que frequentei, e aqueles que mesmo de longe sempre estiveram pertinho de mim. Todos vocês ajudaram a formar e moldar essa loucura que é ser "João Victor", o (agora) professor de Geografia, Geógrafo e amante da aviação.

Agradeço também ao "Cara lá de cima" que não me dá tudo que eu quero, como na música “Lua de Cristal” da Xuxa, mas ilumina o meu caminho para que eu possa conquistar tudo que me é cabível e eu seja capaz de alcançar.

Ressalto também a minha eterna gratidão aos meus colegas de profissão, principalmente àqueles que me apoiaram e incentivaram desde o começo, vocês me inspiram! Desde as "tias", aos Mestres e Doutores, agradeço em especial, no Departamento de Geografia, à professora Janete, por toda colaboração com a minha formação e luz nos momentos mais difíceis; à professora Flávia Paiva, que no Departamento de Educação sempre me inspirou a lutar por um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais justo; aos professores Flávio Áglio e Guilherme que, no cursinho, mesmo sem saber, instigaram o começo da minha paixão pelo "olhar geográfico" que se concretizou com a minha escolha pelo curso de Geografia no SISU; às professoras Carolina Alvarenga e Denilce, pela oportunidade de crescimento pessoal e

profissional no Programa Residência Pedagógica, que me inspirou no tema desta monografia; aos professores presentes em minha banca examinadora, pelo debate e possibilidade de reflexões agregados em minha pesquisa.

Reitero minha gratidão de forma individual à minha mãe. Nem se quisesse eu conseguiria ser para alguém o que ela é pra mim, sem fazer qualquer esforço, e mesmo assim ela ainda se esforça para ser cada dia mais e melhor.

A minha mãe é exatamente o que eu precisava quando eu não tinha mais vontade de continuar. Foi com o empurrão dela, com as conversas e “puxões de orelha” que eu consegui levantar da cama e vencer qualquer mal que um dia enfrentei.

Quando todas as pistas pareciam fechadas para voos, foi ela quem insistiu na minha decolagem frente à tempestade. E foi a mão dela que me guiou para que tudo não acabasse em um eventual desastre. Além de me dar a vida, ela me salvou nesta, com abraços, aconchegos, beijos e “sermões”.

Por causa dela eu voltei a sonhar em "ser alguém". Mesmo quando eu sentia medo, insegurança e me achava incapaz, ela acreditou em mim e eu consegui me reerguer. Levantei e, hoje, em um voo relativamente calmo, consigo relatar para vocês com gratidão o quanto a vida dela significa pra mim.

Obrigado por ser minha casa, meu convívio diário, minha amiga, minha fã e minha ídola. Obrigado por me inspirar enquanto pessoa para ser sempre "a melhor versão de mim". Se hoje eu tenho sede de conhecimento e fome de superação, é por todos estes que cito em agradecimento, mas em especial por você.

A minha luta começou no dia em que nasci, e vai me acompanhar até meu último dia, mas o amor que sinto por você, mãe, transcende qualquer barreira temporal e espacial. De antes, para depois, ontem, hoje e sempre, te amo! Obrigado por TUDO!

“Ao infinito... e além!” (Buzz Lightyear em Toy Story, 1995)

RESUMO

Em 2019 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) firmou uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para desenvolver o projeto “Escola da Escolha” nas instituições públicas de ensino do estado. Tal projeto possui como foco o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e teve sua execução atravessada pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) nos anos de 2020 e 2021 devido ao surgimento do vírus SARS-CoV-2. Para que as atividades escolares pudessem ser desenvolvidas, adotou-se o formato ensino remoto emergencial que acarretou em diversas consequências. Neste sentido, esta pesquisa objetivou analisar a educação em tempo integral neste contexto de ensino emergencial remoto, proposto pela SEE/MG, levando em consideração a ótica da ausência do espaço escolar, e entender as implicações positivas e fragilidades desta conjuntura em que se encontrou o estado Minas Gerais neste biênio. Para sanar tal ensejo, nos apropriamos de uma metodologia qualitativa pautada inicialmente em um levantamento bibliográfico e documental acerca dos principais conceitos e decretos que perpassavam o foco da análise proposta. Ademais, efetuamos um trabalho de campo na Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT), em Viçosa, Minas Gerais, a fim de nos aproximarmos da compreensão estabelecida pelos profissionais da educação. Neste sentido, realizamos seis entrevistas com roteiro semiestruturado e, posteriormente, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo para a interpretação dos dados e informações coletadas. Assim, observamos implicações ligadas ao desenvolvimento do REANP que dificultaram e até mesmo impossibilitaram a continuação da realização das atividades escolares por parte de alguns alunos. Constatamos que o ensino remoto foi percebido como um agravante das questões envolvidas à desigualdade educacional, comprometendo o acesso e a permanência dos discentes nas instituições de ensino. Isto, pelo fato da existência de diferentes realidades escolares agora serem confrontadas diretamente pelas múltiplas variáveis tocantes também aos domicílios destes alunos, uma vez que, neste contexto, estas duas categorias passam a compartilhar o mesmo espaço, seja para o estudo ou para as atividades do cotidiano. Fatores socioeconômicos e familiares, portanto, são relatados pelos entrevistados e em estudos analisados nesta pesquisa como os pontos cruciais que expõem esta fragilidade da política educacional pautada no ensino remoto, que acarretou em discrepantes repercussões notadas também entre os alunos matriculados na educação em tempo integral. A falta de acesso à internet ou a indisponibilidade de utilização de dispositivos como computadores e celulares, por exemplo, propiciou a incompatibilidade do estudante de se informar, relacionar minimamente com os demais sujeitos escolares e, principalmente, realizar as atividades propostas pela SEE/MG. Por outro lado, a utilização repentina e forçada destas tecnologias incorporadas à educação neste período pode ser um fator controverso, mas positivo, elencado pelos profissionais entrevistados nesta pesquisa. Entretanto, os professores relatam anseio com o retorno presencial das aulas, pois este permitirá que as atividades previstas pelo currículo integrado do projeto de educação em tempo integral voltem a “fazer sentido”, que foi supostamente perdido durante o REANP. Isto, pelo fato destes profissionais acreditarem que no retorno do ensino presencial, o uso do espaço escolar, juntamente das condições benéficas de seus insumos, pode exercer uma função mediadora com potencial favorável ao processo de ensino/aprendizagem quando bem planejado e executado. Por fim, ressaltamos uma preocupação com o envolvimento de instituições privadas na educação, uma vez que existe uma tendência do sistema econômico vigente – capitalista – de imposição dos seus ideais que atravessam a questão do ensino. Esta condição pode explicitar um descomprometimento do Estado com a assecuração do direito de um ensino público e de qualidade para todos, previsto pela carta magna do Brasil.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP); Ensino Remoto; Projeto Escola da Escolha; Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

ABSTRACT

In 2019 the “Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)” entered into a partnership with the “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)” aiming to implement the “Escola da Escolha” project in public educational institutions in the state. This project focuses on “Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)”, and its execution was crossed by the “Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)” in the years of 2020 and 2021 due to the emergence of the SARS-CoV-2 virus. For the maintenance of the scholar activities, the State’s Government adopted the emergencial remote form of education, which led to many consequences. In this sense, this research aimed to analyze the full-time education in this situation of the remote educational form proposed by the SEE/MG, taking into consideration the optic of the fault of the scholar space, and to understand the implications of this conjuncture in which the state os Minas Gerais found itself in this biennium. To repair this issue, we used a qualitative methodology initially based on a bibliographic and documental survey about the main concepts and decrees that ran through the focus of the proposed analysis. In addition, we carried out a field research at the “Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT)”, in Viçosa, Minas Gerais, in order to approach the understanding established by education professionals. Thus, we conducted six interviews with a semi-structured script and, later, we used the content analysis methodology to interpret the data and information collected. In this way, we observed the implications of the establishment of the REANP that made it difficult and even impossible for some students to continue carrying out school activities. We found out that remote teaching was perceived as an aggravating factor of the issues surrounding educational inequality, compromising the access and permanence of students in educational institutions. This is due to the fact that the existence of different school realities are now directly confronted by the multiple variables that also affect the homes of these students, since, in this context, these two categories start to share the same space, either for study or for daily activities. Socioeconomic and family factors, therefore, are reported by the interviewees and in studies analyzed in this research as the crucial points that expose this fragility of the educational policy based on remote teaching, which had discrepant repercussions also noted among students enrolled in full-time education. The lack of access to the internet or the unavailability of using devices such as computers and cell phones, for example, led to the incompatibility of the student to obtain information, to minimally relate to other school subjects and, mainly, to carry out the activities proposed by SEE/MG. On the other hand, the sudden and forced use of these technologies incorporated into education in this period can be a controversial but positive factor listed by the interviewed professionals in this research. However, teachers report a desire to return to classes in person, as this allows the activities provided by the integrated curriculum of the full-time education project to “make sense” again, which was supposedly lost during the REANP. This is due to the fact that these professionals believe that in the return of face-to-face teaching, the use of the school space, together with the beneficial conditions of its inputs, can play a mediating role with a favorable potential for the teaching/learning process when well planned and executed. Finally, we emphasize a concern with the involvement of private institutions in education, since there is a tendency of the current capitalist economic system to impose its ideals that crosses the teaching issue. This condition can explain a lack of commitment of the State with the guarantee of the right to a public and quality education for all, foreseen by the Constitution of Brazil.

Keywords: Full-Time Education; Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP); Remote Teaching; Escola da Escolha Project; Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – “Corresponsabilidade”	32
FIGURA 02 – “Mapa de Atuação do ICE, 2021”	34
FIGURA 03 – “Mapa da Localização de Viçosa no estado de Minas Gerais”	58
FIGURA 04 – “Mapa da Localização da ESED RAT em Viçosa, MG – <i>Google Satellite</i> ” ...	59
FIGURA 05 – “Mapa da Localização da ESED RAT em Viçosa, MG (2) – <i>Open Street Maps (Standart)</i> ”	60
FIGURA 06 – “Fachada frontal da atual sede da escola – fotografia tirada no dia 15/02/2022”.....	61
FIGURA 07 – “Cozinha Reformada após implementação do Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Escolha – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	72
FIGURA 08 – “Refeitório Construído após implementação do Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Escolha – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	72
FIGURA 09 – “Sala de Informática (em reforma) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	86
FIGURA 10 – “Sala de Vídeo (‘cinema’) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	87
FIGURA 11 – “Biblioteca – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	87
FIGURA 12 – “Sala Verde (sala ao ar livre) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	88
FIGURA 13 – “Espaço Externo com mesas perto do palco” – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	88
FIGURA 14 – “Palco – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	89
FIGURA 15 – “Quadra descoberta – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	89
FIGURA 16 – “Quadra coberta – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	90
FIGURA 17 – “Horta Didática – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	90
FIGURA 18 – “Laboratório de Física e Geografia – fotografia tirada no dia 15/02/2022” ...	91
FIGURA 19 – “Laboratório de Química e Biologia – fotografia tirada no dia 15/02/2022” ..	91
FIGURA 20 – “Equipamentos do Laboratório de Química e Biologia – fotografia tirada no dia 15/02/2022”	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Nomenclatura adotada para referenciar os convidados entrevistados	63
--	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

EaD – Educação à Distância

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

ER – Ensino Remoto

ESED RAT – Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GERAES – Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PATI – Projeto Aluno em Tempo Integral

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PET – Plano de Estudo Tutorado

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNAD C – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

PRP – Programa Residência Pedagógica

REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEPLAG – Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão

SES-MG – Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	19
2.1 Breve histórico acerca dos conceitos e definições da Educação Integral e em Tempo Integral.....	19
2.2 As ações de Educação Integral e em Tempo Integral da SEE/MG.....	24
2.3 A parceria da SEE/MG no Governo “Novo”: o Projeto Escola da Escolha.....	30
3. O ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	36
3.1 Caracterização do Espaço e Espaço Escolar, e o seu papel na educação.....	36
3.2 O Espaço Escolar na Educação Integral e em Tempo Integral.....	41
4. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O “ESPAÇO ESCOLAR” NA PANDEMIA DA COVID-19.....	48
4.1 A mudança abrupta da realidade escolar em 2020: o distanciamento social, a educação e o espaço escolar.....	48
4.2. A Educação em Tempo Integral e o REANP: uma análise a partir da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres, em Viçosa, Minas Gerais	57
4.2.1 O entendimento dos entrevistados acerca do conceito de “espaço” e “espaço escolar”... ..	64
4.2.2 A implementação da Educação em Tempo Integral na ESED RAT pela ótica dos professores entrevistados.....	68
4.2.3 Possibilidade de uma dupla inadaptação: à Educação em Tempo Integral e ao Ensino Remoto.....	76
4.2.4 As consequências até aqui e a esperança de um futuro melhor: o retorno presencial e as possibilidades da Educação em Tempo Integral na ESED RAT.....	81
5. COMENTÁRIOS FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Desde a divulgação da identificação de um vírus mortal em Wuhan, na China, nos fins do ano de 2019, o mundo voltou as suas atenções para a realização de esforços e medidas cabíveis na tentativa de evitar ou tardar a sua disseminação. O SARS-CoV-2 (BRASIL, 2021), como foi nomeado posteriormente, provocou mudanças repentinas no cotidiano de todo o planeta, perpassando desde as relações mais simples de contato entre amigos até às grandes corporações e suas respectivas organizações produtivas.

No Brasil, é datado¹ popularmente pela mídia de 26 de fevereiro de 2020 o primeiro caso da doença “COVID-19”, ou “coronavírus”, como ficou popularmente conhecida, sendo esta causada pelo vírus anteriormente citado e de caráter infeccioso respiratório agudo. Apesar disso, algumas medidas já vinham sendo tomadas no país desde o dia 10 de janeiro de 2020, quando o “Comitê de Monitoramento de Eventos”, do Ministério da Saúde, foi acionado (BRASIL, [s.d.]). Diversas decisões foram tomadas desde então, sendo algumas de maneira tardia e/ou ineficiente, e outras incisivas e importantes para garantir uma menor exposição ao risco de infecção por parte da população.

Neste sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a recomendar aos países, frente ao rápido espalhamento do vírus pelo globo, algumas providências de segurança que pretendiam ajudar a frear tal disseminação. É de destaque para nosso interesse a questão do “distanciamento social”, incentivado pela recomendação de nº 36 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2020), e pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) (MINAS GERAIS, c2021). Pautado neste, induziram-se o surgimento de medidas restritivas que previam a suspensão e/ou proibição de atividades presenciais consideradas não essenciais, sendo estas as que gerassem quaisquer tipos de aglomerações com um número elevado de pessoas em um determinado espaço, uma vez que estes ambientes se tornaram propícios para a propagação do vírus SARS-CoV-2.

Alguns governos, em diferentes instâncias, optaram por instituir através de Leis e decretos as limitações a serem seguidas a partir de então. Neste contexto, por exemplo, o comércio teve seu funcionamento restrito em vários locais, assim como as caminhadas em espaços públicos, limitando a quantidade de pessoas em diferentes ambientes. Assim, nos primeiros meses de 2020, no estado Minas Gerais (MG), ocorreu a suspensão das aulas

¹ Fonte: “Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença” - Assessoria de Comunicação Social SE/Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. Site: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>>. Acesso em 29 fev. 2022.

presenciais nas instituições estaduais de ensino básico. Estas, por sua vez, foram retomadas no formato virtual, mediante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), institucionalizado através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Resolução nº 4.310, publicada em abril do mesmo ano (MINAS GERAIS, 2020).

Pensando no modelo econômico vigente – o sistema capitalista – foram propostas diferentes formas de adaptação do trabalho frente as atuais limitações, procurando superar a crise decorrente. Com a educação básica não foi diferente, e como foi citado anteriormente, respeitando as normas de distanciamento social, o ensino remoto passou a ser considerado como uma solução emergencial em diferentes escalas em todo o Brasil, inclusive no estado mineiro. Durante este período pandêmico, as aulas das instituições federais de ensino superior também haviam sido suspensas, e coube a cada uma destas a decisão de retorno, bem como a maneira pela qual este se daria. A única exigência aparente do Governo Federal foi de que deveria ser mantido o distanciamento social recomendado e o ensino remoto foi novamente considerado como solução neste contexto.

Com a volta às aulas nas instituições superiores de forma on-line, os estágios obrigatórios nos cursos de graduação e os programas de extensão voltados à formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), também retornaram. Desta forma, o espaço de trabalho e o de estudo, tanto na educação básica, quanto na superior, passaram a se confundir com o espaço cotidiano e de repouso, caracterizando um novo entendimento e uma possível formação inédita de noção espacial acerca das nossas próprias casas.

Enquanto participante do PRP pelo curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), já no ano de 2021, tive a oportunidade de atuar na Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT), localizada também na cidade de Viçosa. Este contato se deu de forma remota (virtual), e acabei aproveitando para expandir o meu interesse para além da sala de aula virtual de Geografia, uma vez que a escola em questão havia aderido a um projeto de educação em tempo integral no meio do ano de 2019, em uma parceria com a SEE/MG, e a professora que me acompanhava no Residência Pedagógica também dava aula nas disciplinas de tempo integral.

Isto aconteceu pelo fato de que eu havia me aproximado da temática da educação em tempo integral após a realização de um contato inicial, em 2020, com a professora Flávia Russo Silva Paiva, que estava lecionando uma disciplina obrigatória (Didática) do meu curso de Licenciatura em Geografia na UFV, a qual eu estava matriculado. A professora, que possuía

pesquisas na área, despertou meu interesse por esta área de pesquisa após introduzir um pouco sobre seus estudos e a sua trajetória acadêmica, mencionando sempre a questão do espaço escolar como uma categoria de análise possível dentro da educação em tempo integral.

Assim, partindo deste contexto de ressignificação de alguns conceitos e categorias provocado pela pandemia da COVID-19, além do surgimento de novas interpretações acerca das nossas relações e vivências com o espaço, realizo uma lente de análise geográfica em torno da educação, e proponho nesta pesquisa compreender de que maneira a educação em tempo integral foi afetada nos anos de 2020 e 2021, em uma nova conjuntura espacial escolar. Será que é pedagogicamente coerente falar de educação integral/em tempo integral escolar durante a pandemia do “coronavírus”? O enfoque da discussão, desta maneira, se pauta na percepção das espacializações que foram limitadas e suprimidas em comparação com os ideais previstos pelo projeto “Escola da Escolha” (ICE, c2021) de educação em tempo integral adotado pelo estado de Minas Gerais em 2019, o qual a ESED RAT também faz parte desde então.

Desta maneira, objetivou-se neste estudo, de forma geral, analisar a educação em tempo integral no contexto do ensino emergencial remoto proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, levando em consideração a ótica da ausência do espaço escolar causada pelo cumprimento do distanciamento social. Para isto, tornou-se coerente compreender também um breve histórico acerca das propostas de educação integral e em tempo integral escolar desenvolvidas anteriormente pela SEE/MG, para que, por fim, fosse analisado de forma cautelosa o atual projeto citado no parágrafo anterior. Tal projeto merece destaque, inclusive, por ser o primeiro com o foco no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado mineiro.

Além disso, outros objetivos específicos desta pesquisa se debruçam concomitantemente em entender e destacar a importância do espaço escolar e os seus componentes na formação dos discentes, com ênfase na questão da educação em tempo integral escolar. Isto, para que, neste caso, pudéssemos compreender as possíveis potencialidades e fragilidades referentes à implementação do REANP, as quais foram relacionadas, principalmente, mas não exclusivamente, à ocorrência desta privação da dimensão espacial escolar nas realizações de atividades pedagógicas estabelecidas e orientadas pelo projeto educacional “Escola da Escolha” via SEE/MG durante a pandemia.

Para dilucidar tais ensejos foi traçada uma trajetória qualitativa como metodologia, com base em autores como Minayo (2002) e Triviños (1987). Tal jornada contou com a elaboração de um levantamento bibliográfico que, por sua vez, visou explicitar a utilização de alguns dos conceitos chaves para as categorias de análise aqui propostas. Dentre estas, por exemplo, a

educação em tempo integral, que teve por base autores como Coelho (2009, 2014), Cavaliere (2007, 2009) e Paiva (2013, 2018), principalmente. Ademais, a conceituação do espaço e a subcategoria espaço escolar também se fez de importante elucidação, e autores como Santos (2006), Garcia (2016) e Massey e Keynes (2004) foram imprescindíveis na construção deste entendimento inicial.

Tornou-se interessante também, a ocorrência de um breve levantamento de dados documentais que diziam respeito às ações do Governo de Minas Gerais, tanto para o histórico das políticas e projetos de educação integral/em tempo integral (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo), como para as resoluções acerca do estabelecimento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Resolução SEE nº 4310/2020, por exemplo). Isto, em consonância com Triviños (1987, p. 111), por acreditarmos que a análise documental pôde fomentar um estudo descritivo que forneceu “[...] ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”.

Executamos também um trabalho de campo que visou agregar conhecimento e ajudar de forma prática na elucidação de alguns dos objetivos almejados por esta pesquisa. Desta maneira, foram realizadas entrevistas on-line² com roteiro semiestruturado tendo por base as concepções expressas por Triviños (1987). Os entrevistados, por sua vez, foram seis professores ligados às seis respectivas atividades integradoras³ pertencentes ao currículo integrado da ESEDRAT, no município de Viçosa, MG.

Tais entrevistas colaboraram, finalmente, com o conhecimento de informações acerca do tema desta pesquisa, e serviram como reforço na detecção de algumas imprecisões relacionadas à execução do Projeto Escola da Escolha. Como exemplo desta incongruência, foi relatado mais de uma vez pelos entrevistados a existência de uma preocupação com a desconexão teórica deste projeto com a realidade escolar dos alunos da instituição educacional em questão, a ESEDRAT. Além disso, também foi ressaltado que o ensino remoto dificultou o estabelecimento e o estreitamento do vínculo professor-aluno, além de prejudicar a realização da maioria das atividades integradoras previstas pelo projeto de educação em tempo integral.

Estas e outras percepções, emergentes durante as entrevistas, foram analisadas com base na metodologia “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2011) e comentada também por

² As entrevistas foram realizadas através da plataforma de reuniões “Google Meet”.

³ As atividades integradoras são as disciplinas que compõem o currículo integrado do Projeto de EMTI “Escola da Escolha”, e serão explicitadas na quarta seção desta pesquisa.

Triviños (1987), e serão melhores discutidas ao longo deste estudo, com um aprofundamento maior na quarta seção deste estudo.

Desta forma, destacamos que esta pesquisa possui um caráter relevante não somente dentre os estudos realizados nas áreas de Educação e Geografia, inseridos na grande área das Ciências Humanas, como também para a sociedade em sua complexidade e visão sistêmica de “um todo”, uma vez que as discussões levantadas possuem um cunho de relevância histórica, social e política. Isto, pelo fato de que, de acordo com o artigo 205 da Seção III, no Capítulo III, no Título VIII da Constituição Federal, a educação é um direito de todos, sendo a sua garantia um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Portanto, para ajudar inicialmente na elucidação do raciocínio acerca das conceituações que nos auxiliarão ao longo deste estudo⁴, faremos no capítulo seguinte uma introdução à temática educacional integral/em tempo integral, em um breve resgate acerca das diversas ideologias por trás das diferentes interpretações e o possível surgimento de tais conceitos e categorias.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Para entendermos a educação em tempo integral, alvo de interesse desta pesquisa, precisamos antes compreender a sua história, estando esta intrinsecamente interligada à da educação integral. Neste sentido, no capítulo em questão, autores como Paiva, Azevedo e Coelho (2014), dentre outros, nos auxiliarão na diferenciação destas terminologias que, segundo estes, embora sejam semelhantes, não são sinônimas.

2.1 Breve histórico acerca dos conceitos e definições da Educação Integral e em Tempo Integral

Para Coelho (2009) a educação integral pode ser compreendida sob diversos aspectos, uma vez que, mediante diferentes matrizes ideológicas, acaba por engendrar múltiplas concepções e práticas referentes aos contextos socio-históricos em que se insere. Ademais, a autora divide a sua interpretação em dois grupos, sendo o primeiro referente às diferentes visões sociais de mundo, isto é, as referidas matrizes ideológicas; e o segundo sendo aquele que leva em consideração as tendências que caracterizam a educação integral em um contexto

⁴ Nesta introdução foi utilizada majoritariamente, mas não exclusivamente, a primeira pessoa do singular, por retratar as experiências pessoais enquanto estudante, incluindo a justificativa deste trabalho. Ao longo da pesquisa, entretanto, será de destaque o uso da primeira pessoa do plural para enfatizar a participação e revisão das demais pesquisadoras (orientadora e coorientadora).

contemporâneo.

Uma breve diferenciação destes dois grupos, interpretada por Paiva (2018, p. 98) em diálogo com Coelho (2014), seria a de que o primeiro eixo teria sua fundamentação em uma “[...] formação humana multidimensional, sob a ótica dos movimentos históricos que a defenderam”, caracterizando assim a concepção sócio-histórica da educação integral. E, por sua vez, a perspectiva contemporânea, entenderia a “[...] educação integral escolar em uma perspectiva mais ampliada; com maior integração entre os espaços formais de ensino, a cidade e as instituições locais presentes em seu entorno e objetivando funções basicamente sociais” (PAIVA, 2018, p. 98).

Todavia, Coelho (2014) alerta que:

[...] ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo (Coelho, 2014, p. 188).

Mesmo diante desta vasta possibilidade de interpretações, a educação integral pode ser caracterizada de forma sintética “[...] pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.” (COELHO, 2009, p. 90). Abordaremos a seguir alguns dos entendimentos em relação à estas diferentes perspectivas, no intuito de elucidar sobre as percepções socio-históricas em torno da educação integral.

Sobre essa heterogeneidade teórica e metodológica, são citadas por Coelho (2009) como as principais fontes as correntes político-filosóficas conservadora, liberal e socialista. A autora comenta que os pontos de divergência destas correntes são os maiores responsáveis pelos embates ideológicos que dizem respeito às diferentes concepções acerca da educação integral. Entretanto, historicamente, é na Antiguidade Grega que Coelho (2009) destaca uma primeira aproximação daquilo que viria a ser a base da compreensão de “formação integral”, sendo esta constituída, à época, pelo “corpo” e o “espírito” (COELHO, 2009). A autora complementa que:

[...] há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo (COELHO, 2009, p. 85).

Adormecida por séculos, ainda segundo Coelho (2009), o interesse na formação (educacional) humana retorna ao debate no século XVIII, quando a escola pública ganha espaço nas discussões no contexto da Revolução Francesa. Assim, a compreensão dos revolucionários radicais jacobinos sobre a educação integral visava um desenvolvimento para além do âmbito

cognitivo, culminando nos atributos morais dos indivíduos (COELHO, 2009). Ademais, a autora cita de forma concomitante a ocorrência do movimento anarquista, no qual seus pensadores apresentavam “[...] bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia [...]” (COELHO, 2009, p. 86).

Em relação ao contexto brasileiro, Coelho (2009) menciona a existência de, na primeira metade do século XX, dentre outros grupos, a presença dos intelectuais católicos, que tinham interesse em uma educação integral pautada no desenvolvimento de, além das atividades intelectuais, artísticas e físicas, aquelas calcadas em cunho ético-religioso. Ademais, é destacada também a existência do movimento integralista, que defendia a educação integral com base no desenvolvimento de aspectos como “[...] a *espiritualidade*, o *nacionalismo cívico* e a *disciplina* [...]” (grifos da autora, COELHO, 2009, p. 88), caracterizados, em seguida, como sendo fundamentos político-conservadores. Em contraposição, o pensamento anarquista ainda perdurava com ênfase nos ideais libertários, aqui citados anteriormente, pautando um aspecto político-emancipador segundo a autora.

Tendo consciência dessas variações ideológicas em diferentes contextos políticos, Coelho (2009) cita no histórico brasileiro a atuação de Anísio Teixeira como sendo um dos principais pensadores acerca das instituições públicas de ensino escolar, relacionada, também, ao propósito da construção de uma “formação completa”. Dessa maneira, Anísio Teixeira é considerado, em um aspecto caracterizado por Coelho (2009), como representante da corrente filosófica “político-desenvolvimentista”, onde a formação integral é voltada para o progresso e desenvolvimento técnico e industrial da sociedade, típico da concepção liberal da educação integral, relacionada também ao movimento de renovação das práticas de ensino tradicionais conhecido como “Escola Nova”.

Devido à sua complexidade, sob o ponto de vista, e com ajuda das palavras de Coelho (2009, p. 83), a educação integral consiste em um debate na realidade brasileira que, embora se concretize de forma pontual ao longo da história do país, em sua maioria, está reduzida à não se efetivar em “[...] práticas/políticas públicas consistentes [...]”. São exemplos principais destas tentativas na década de 1950, o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, implantado por Anísio Teixeira na capital baiana; e nas décadas seguintes de 1980 e 1990 os “Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)”, pensados e executados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro (COELHO, 2009).

Esta dificuldade de efetivação e concretude pode ser justificada, dentre outras formas, pela mudança de governabilidade que, quando pautada em diferentes ideais filosófico-políticos,

rompe com as aproximações e entendimentos acerca da educação integral escolar almejada pela gestão governamental anterior, descartando ou modificando todo o trabalho exercido em prol desta questão de acordo com os novos interesses.

Por outro lado, em relação ao tempo integral na realidade da educação brasileira, Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 48) destacam que “[...] este carece ser analisado dentro de um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem, uma vez que em períodos distintos da história da educação tal tempo foi proposto com objetivos diferenciados e para públicos diferentes [...]”. Em diálogo com o estudo de Paro et. al. (1988), Paiva, Azevedo e Coelho (2014) exemplificam que, no passado, os internatos eram os detentores das propostas escolares em tempo integral, visando maior engajamento entre as classes socioeconômicas mais elevadas, em contraposição com os dias atuais, onde tais propostas de tempo integral partem do Estado com intenção de, dentre outros fatores, aprimorar a educação dos indivíduos posicionados em camadas socioeconômicas subalternas.

Neste sentido, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) acrescentam ao debate que os investimentos nos sistemas públicos educacionais passam a se dar de forma mais concreta em diferentes instâncias governamentais, perpassando os âmbitos federal, estadual e municipal, a partir do fim da década de 1990. Estes investimentos, segundo os autores, teriam por finalidade a intenção de oferta do tempo integral escolar em cumprimento dos artigos 34⁵ e 87⁶, institucionalizados pela Lei Federal nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A fim de justificar a busca pela ampliação do tempo diário na escola, Cavaliere (2007) argumenta com três possíveis explicações, sendo estas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A autora reforça o ponto de vista de que a ampliação do tempo escolar deve se embasar, principalmente, pela terceira explicação, visto que esta engloba, de certa maneira, as duas anteriores (CAVALIERE, 2007). Faz-se valer, ainda, do argumento de que “[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da

⁵ “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

⁶ “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.” (BRASIL, 1996).

experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Esta ampliação do tempo escolar pode ser demandada por diversos segmentos sociais, como já elencado por Cavaliere (2007), entretanto, a autora alega existir nessa demanda uma complexidade que acaba por incumbi-la de uma dimensão cultural que não pode ser meramente reduzida às instâncias administrativas e burocráticas da escola, carregando, assim, um embate conflituoso de interesses e negociações entre o Estado e a sociedade.

Dessa forma, entendemos em acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), que a ampliação do tempo/jornada escolar para o tempo integral, previsto pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), por parte das escolas, não implica, necessariamente, na oferta de qualquer uma das diversas concepções acerca da educação integral. Isto se dá pelo fato de a educação em tempo integral se referir à ampliação do tempo escolar, e a educação integral, à formação completa do indivíduo, pautada em diferentes matrizes político-filosóficas. Todavia, para a execução da educação pautada em uma percepção integral, independentemente de sua matriz ideológica, é coerente pensar que a ampliação do tempo de escola se faz importante.

Assim sendo, e com base nas inclusões e alterações realizadas pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) no texto da LDBEN, passamos a compreender por tempo integral escolar a carga horária mínima de 7 (sete) horas diárias totais, caracterizando assim uma jornada ampliada, sendo esta, por sua vez, toda e qualquer jornada maior que a de turno regular, que tem como característica a oferta de atendimento aos alunos de 4 (quatro) horas diárias. É importante ressaltar que os primeiros movimentos de institucionalização desse tempo ampliado foram realizados à luz da Educação Infantil, incluindo esta jornada de tempo escolar diária ampliada, anteriormente citada.

Entretanto, tais referências de ampliação passam a servir de suporte ao avanço nos esforços para toda a Educação Básica, almejando a maior oferta de uma educação em tempo integral em todo o país. Neste sentido, o artigo 87 da referida LDBEN, também já aqui elencado, mais especificamente em seu 5º §, promulga que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral [...]” (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, são depositados empenhos em projetos e práticas políticas exercidas pelos governos em seus diversos âmbitos. Atentar-nos-emos, nesta pesquisa, para as ações efetuadas pelo Estado de Minas Gerais, a fim de compreender um pouco mais sobre o contexto histórico de inserção deste debate, e das pretensões acerca da educação (em tempo) integral em

sua realidade. O faremos desta maneira para que possamos chegar ao presente e atual “Projeto Escola da Escolha”, voltado para o ensino médio em tempo integral, adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

2.2 As ações de Educação Integral e em Tempo Integral da SEE/MG

Em consonância e referência com os estudos de Paiva (2013), Figueiredo (2018) e Figueiredo e Aguiar (2020), realizaremos aqui um breve histórico acerca da administração pública mineira, voltado, principalmente, às ações da SEE/MG que dizem respeito à ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, em busca de ofertas associadas à Educação Integral e em Tempo Integral no referido estado.

Paiva (2013) disserta sobre a administração pública brasileira possuir um histórico que, dentre os modelos⁷ sucessivos patrimonialista, burocrático e gerencial, perpetuam-se algumas práticas que provam suas influências hodiernamente, ainda que de forma contraditória em diferentes aspectos da política governamental adotada. Entretanto, nos atentaremos principalmente às características administrativas do modelo gerencial, instaurado no Brasil por Fernando Henrique Cardoso em 1995, de acordo com Paiva (2013), do qual, dentre os objetivos, destacamos:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços⁸, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995, p. 58).

Neste sentido, Paiva (2013, p. 47) acrescenta que “[...] a adoção deste modelo e da política neoliberal empregada na reforma do Estado trouxeram implicações para a educação, principalmente ao enfatizar a descentralização, a maior participação da sociedade civil e da iniciativa privada na prestação de serviços [...]”. A autora acrescenta ainda, sobre o caráter mercadológico impresso à educação em tal modelo, que este é pautado na busca pelos princípios de uma gestão de “qualidade total”. Tal gestão, está presente na Reforma de Ensino de Minas Gerais entre os anos de 1991 e 1994, e é descrita por Pontes (2002, p. 15) como “[...] método originário da iniciativa privada a ser adotado no sentido de operar mudanças na atuação dos

⁷ Para aprofundamento sobre os três modelos de administração pública, consultar Paiva (2013).

⁸ Os serviços aqui em questão, referem-se aos “não-exclusivos”, isto é, aqueles que não são de propriedade estatal, mas que também não se tratam de propriedade privada, caracterizados como um tipo de serviço subsidiado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE – (1995), o que inclui, neste caso, a Educação.

serviços públicos [...] sendo fundamental para se conseguir a eficiência e a eficácia na gestão de organizações institucionais públicas”.

Mais à frente, no contexto da atuação do governo de Aécio Neves da Cunha, após o pleito de 2002, Paiva (2013) descreve o plano “Choque de Gestão” do então governador como sendo a busca de uma ruptura com os resquícios ainda remanescentes do modelo administrativo burocrático em Minas Gerais. Dessa forma, estariam almejando de vez uma nova gestão pautada em maior eficiência, e que fosse capaz de efetivar um rápido impacto de desenvolvimento econômico e social, mesmo mediante à crise financeira epocal do Estado. Esta gestão é elencada por Paiva (2013) como sendo pensada pelo Governo em uma abordagem dual e interativa entre o presente e o futuro, à curto, médio e longo prazo, em diversos instrumentos formais de planejamento.

Entender este contexto se faz importante pois explica a visão administrativa e atuação política do governo, nos possibilitando compreender tais aberturas para o apoio de outras iniciativas públicas e privadas, onde os resultados em ensejo são definidos mediante sistema de contratualização, como caracterizado por Paiva (2013). Assim, a autora destaca um dos objetivos prioritários de ação do governo de Aécio como sendo a ampliação da jornada escolar, presente no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) referente aos anos de 2003-2020 (SEPLAG, 2003).

De acordo com Paiva (2013, p. 53), este objetivo foi concretizado, em um primeiro momento, em dois projetos estruturadores componentes da Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado (GERAES), sendo estes “Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental” e “Universalização e Melhoria do Ensino Médio”, entretanto, é em 2004 que a SEE/MG possui a iniciativa de sistematizar a ação “Aluno de Tempo Integral” sob o formato de projeto. Ainda segundo a autora, a publicação desta política, enquanto texto, foi realizada e implementada em 2005, ocorrendo adesão somente no ensino fundamental das escolas localizadas na capital Belo Horizonte e sua região metropolitana, já anteriormente pertencentes às propostas de ampliação da jornada do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” (PAIVA, 2013).

Para Paiva (2013, p. 59) “[...] os objetivos da proposta do PATI⁹ permitem associá-lo com uma concepção de tempo integral bem próxima daquela que enfatiza a formação para o ensino-educação integral”. A autora complementa, todavia, que não se deve esquecer a origem do Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI) como um “[...] componente de um projeto voltado para atender escolas e alunos considerados imersos em situação de vulnerabilidade social”

⁹ PATI é a sigla referente ao Projeto Aluno em Tempo Integral adotada pela autora Paiva (2013).

(PAIVA, 2013, p. 59), aproximando-se, ainda para a autora, de uma das perspectivas da concepção contemporânea de tempo integral que, como entendido por Coelho (2009), visa promover uma proteção integral às crianças e adolescentes.

Assim, passamos a compreender na prática como o início da ampliação do tempo escolar passa a ser objetivo das ações políticas públicas voltadas às camadas socioeconomicamente desfavorecidas, como destacado anteriormente por Paiva, Azevedo e Coelho (2014), se pautando, dessa maneira, em uma lógica de focalização, a qual Paiva (2013) argumenta ferir os princípios democráticos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), uma vez que a educação é descrita nesta como sendo um direito (igual) de todos.

Por fim, outra característica importante desse primeiro esforço de engajamento em tempo integral das escolas, referente ao PATI, é que a ampliação do horário escolar não era obrigatória em todos os cinco dias letivos, o que foi modificado em 2007 com a implantação do Projeto Estruturador “Escola de Tempo Integral” – PROETI (PAIVA, 2013). Este outro projeto foi referente ao segundo mandato de Aécio Neves, segundo Paiva (2013), em uma espécie de nova geração do “Choque de Gestão”, no qual a Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão (SEPLAG) visava uma maior abrangência das escolas mineiras, com novas diretrizes estabelecidas no, agora atual, PDMI referente aos anos de 2007-2023 (SEPLAG, 2007).

A adaptação, de acordo com Paiva (2013), entre os dois projetos, se deu de forma desafiadora: o que antes se concentrava em Belo Horizonte e sua região metropolitana, mais tardiamente com a adesão de Uberaba, agora lidaria com todas as escolas pertencentes às quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino que desejassem participar do PROETI, desde que estas cumprissem os requisitos de disponibilidade de um espaço físico compatível. Este espaço se referia à sala de aula e presença de quadra poliesportiva coberta, ou em casos de indisponibilidade desta, a presença de uma quadra descoberta e um outro espaço coberto, para a utilização das turmas de vinte e cinco alunos (PAIVA, 2013).

Dessa maneira, Paiva (2013, p. 75) interpreta o PROETI como um possível projeto aproximado do entendimento de Cavaliere (2009) por “escola de tempo integral”¹⁰, e justifica, mas pondera, no seguinte trecho:

Isso porque o projeto em análise deveria ser, prioritariamente, desenvolvido por professores habilitados; as atividades deveriam ser realizadas, principalmente, dentro das dependências físicas da escola e coordenadas pelos professores; e as parcerias consistiriam em aspecto eventual da proposta. Entretanto, é preciso considerar que, para que realmente o PROETI pudesse ser caracterizado enquanto uma proposta de

¹⁰ Tal conceito é explicitado posteriormente na subseção 3.2 desta pesquisa, pois tem relação com as formas de utilização do espaço mediante a implementação de um projeto de tempo integral. Entretanto, basta se atentar, por enquanto, com as intenções e objetivos do PROETI explicitados no trecho em questão.

“escola de tempo integral”, fazendo jus à sua própria denominação, não poderia ter como característica a organização curricular pautada sob a dinâmica do turno e do contraturno, visto que uma proposta de ampliação do tempo integral qualificada deve primar pelo desenvolvimento de atividades a partir de um currículo e turno únicos, não fragmentados (PAIVA, 2013, p. 75).

A autora acrescenta ainda que a estratégia política continua com característica focal, isto é, voltada para grupos específicos de alunos, mas, desta vez, prioriza alunos com defasagem de aprendizagem representada, principalmente, pelo descompasso idade-ano escolar, além daqueles com baixo rendimento escolar, identificados nas avaliações sistêmicas realizadas pela SEE/MG (PAIVA, 2013). Com relação ao tempo escolar, a soma do turno matutino e contraturno vespertino acaba por totalizar, na maioria dos casos, cerca de dez horas de permanência do aluno na escola, justificado, dentre outras coisas, por questões de logística do transporte dos não vinculados ao PROETI, que já possuíam horários regulares. Ainda segundo Paiva (2013), o objetivo desta ampliação consta no excerto:

[...] diante da necessidade de alcançar os resultados esperados pela efetivação do PROETI, ou seja, a melhoria da aprendizagem dos alunos, a ampliação da jornada escolar foi utilizada para isto, de modo que se limitou a reforçar o conteúdo do ensino regular no tempo integral, a fim de tentar garantir o aprendizado do aluno e a melhoria de seu rendimento escolar (PAIVA, 2013, p. 82)

É importante salientar, ainda, o oferecimento de refeições adequadas aos alunos, além da qualificação de especialistas e professores responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico no PROETI, também comentado por Paiva (2013) em seu estudo, que alega um sucesso na proposta vigorada até 2011, com o fim do segundo mandato de Aécio Neves enquanto governador. Em sequência, com a nova gestão de Anastasia, ex-vice-governador e agora governador do estado de MG, a política de tempo integral é reformulada e passa a ser desenvolvida pelo Projeto “Educação em Tempo Integral” que, mais uma vez, continua com uma política focal, ainda com critérios para que as escolas possam participar e seleção de determinados alunos dentro dessas escolas (PAIVA, 2013).

A questão da fragmentação do currículo continua notória neste novo projeto, vista a disposição ainda segmentada na dinâmica de turno e contraturno, onde as atividades relacionadas ao tempo integral se separam das de ensino regular pelo intervalo de almoço e higiene pessoal (PAIVA, 2013).

Todavia, Paiva (2013) enxerga uma possibilidade de interpretação mais livre para as ações pedagógicas vindouras das escolas e dos educadores no PROETI, uma vez que não se

mostrava a intenção da SEE/MG a repetição do conteúdo curricular regular no contraturno, possivelmente embasada nas diretrizes do Programa “Mais Educação”¹¹, e

[...] sugere a realização de atividades no contraturno associadas aos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Analogicamente, a nova proposta da SEE determina que as atividades do projeto sejam organizadas nos seguintes campos de conhecimento: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; e Direitos Humanos e Cidadania (PAIVA, 2013, p. 96-97).

Esta novidade curricular poderia se aproximar da interpretação de uma educação pautada em uma formação mais completa, isto é, integral, como caracterizada por Coelho (2009), entretanto, mais uma vez, a fragmentação do tempo em uma dinâmica de turno e contraturno dificultaria a ocorrência deste desenvolvimento integral dos educandos (PAIVA, 2013). Além disso, Paiva (2013) destaca no surgimento da proposta pela SEE/MG, através do Projeto “Educação em Tempo Integral”, o conselho às escolas pautado em uma reorganização de seus espaços, apostando também em parcerias com o intuito do desenvolvimento de atividades relacionadas aos Projetos Pedagógicos propostos. Todavia, discutiremos mais à fundo sobre a questão da utilização dos espaços no próximo capítulo desta pesquisa.

É válido ressaltar que com as mudanças de gestão, mesmo com governabilidades parecidas, Minas Gerais sofreu, e sofre até hoje, diferentes influências com relação aos esforços em prol da educação, seja ela em seu formato regular, na concepção integral, ou prevista pelo tempo integral. Neste sentido, em 2015, sob o Governo de Fernando Damata Pimentel, segundo Figueiredo e Aguilar (2020), a Secretaria de Estado de Educação traz como política educacional a “Educação Integral”, que “[...] objetiva a transformar o ambiente escolar com atividades distintas, estendendo a jornada educacional para sete horas diárias” (FIGUEIREDO; AGUILAR, 2020, p. 40622).

Existe, nesta política educacional, uma tentativa de aproximação ainda maior com o entendido pela concepção de formação integral dos indivíduos, uma vez que segundo os autores, Figueiredo e Aguilar (2020, p. 40622), a SEE/MG passa a priorizar não o tempo, isto é, a ampliação da jornada escolar para 7 horas diárias, como no Mais Educação, mas sim “[...] o aumento de possibilidades educativas significativas e diversas”. Estes, ainda acrescentam que

¹¹ Este programa foi uma estratégia do Ministério da Educação que, através da ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias (tempo integral), objetivava-se a indução de uma educação integral pautada em atividades optativas em diversos macrocampos, como por exemplo educação ambiental, esporte e lazer e outros. Para mais informações, acesse: << <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>>. Acesso em 22 fev. 2022.

“a SEE/MG troca a denominação de oficina curricular por oficina pedagógica. A SEE/MG busca com as oficinas pedagógicas que a aprendizagem se dê por meio da prática e no fazer coletivo, onde uns aprendem com os outros” (FIGUEIREDO; AGUILAR, 2020, p. 40622).

Entretanto, sobre o ano de 2016, em âmbito nacional, os autores acrescentam que:

Em outubro de 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC¹² nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE¹³ nº 5/2016. A nova estratégia do MEC é melhorar em Língua Portuguesa e Matemática a aprendizagem de crianças e adolescentes do ensino fundamental em jornada ampliada, atendendo ao inciso I do Art. 32, o Art. 34 da LDB¹⁴, bem como à Meta 7 do PNE¹⁵.

O §3º do artigo 4º da Resolução FNDE nº 5/2016 nos chama a atenção ao observarmos que Esporte e Lazer não estão mais como uma oficina pedagógica obrigatória. Continua sendo obrigatória só a de Acompanhamento Pedagógico.

A escola pode escolher trabalhar com a oficina Esporte e Lazer ou não. Percebemos aqui uma prioridade de atendimento voltada para os alunos com baixo desempenho escolar (FIGUEIREDO; AGUILAR, 2020, p. 40622).

Ademais, Figueiredo (2018, p. 129) acrescenta que “podem participar do Programa Novo Mais Educação¹⁶ escolas que receberam recursos do PDDE¹⁷ entre 2014 e 2016, escolas que foram classificadas pelo INEP¹⁸ com baixo índice socioeconômico e escolas com baixo desempenho no IDEB¹⁹”. Dessa forma, em 2017 a SEE/MG organiza a política de “Educação Integral e Integrada”, tendo por base o Decreto nº 47.227 (MINAS GERAIS, 2017a), a qual Figueiredo (2018, p. 129) discorre sobre o objetivo no seguinte excerto:

O Órgão estadual objetiva, seguindo a perspectiva do Programa Novo Mais Educação, ofertar conteúdos diversificados, integrados aos currículos básicos. As propostas de trabalho devem estar em consonância com a proposta pedagógica da escola, articuladas às demandas tanto dos alunos quanto da comunidade. O planejamento deve ser elaborado de forma coletiva (FIGUEIREDO, 2018, p. 129).

Sendo assim, concluímos, em consonância com Figueiredo (2018), que desde o Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI), em 2005, até o fim do mandato de Fernando Damata Pimentel, em 2018, com a política “Educação Integral e Integrada”, que as propostas de educação integral e em tempo integral, em Minas Gerais, se transformam com a descontinuidade de governança entre os diferentes ideais partidários políticos à frente do Governo do estado. Isto é, em tempos, existe uma aproximação maior com o entendimento pela educação em tempo integral, com enfoque na ampliação da jornada escolar; outrora, verifica-

¹² Ministério da Educação (MEC).

¹³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996).

¹⁵ Plano Nacional de Educação (PNE).

¹⁶ O Programa Novo Mais Educação, diferentemente de seu antecessor, não tem o foco em uma educação integral, mas sim o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Para mais informações, acesse: <<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>>. Acesso em 22 fev. 2022.

¹⁷ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

¹⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

se um esforço maior na tentativa de exercer uma educação que vise a formação íntegra e completa dos indivíduos.

Isto se dá, dentre outros motivos, pelas diferentes demandas sociais referentes à época da implementação de cada projeto e prática política, nas quais entram, também, o entendimento das tendências contemporâneas acerca da educação integral, pautadas por Coelho (2009, p. 83) nos binômios “educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar”.

É neste sentido que, na próxima seção desta pesquisa, discorreremos sobre as medidas da SEE/MG referente ao atual Governo de Minas Gerais, sob o mandato de Romeu Zema desde 2019, filiado ao Partido Novo, no intuito de compreendermos as ações e projetos voltados para a educação integral e em tempo integral no estado.

2.3 A parceria da SEE/MG no Governo “Novo”: o Projeto Escola da Escolha

Após o pleito de 2018, Romeu Zema foi eleito Governador de Minas Gerais com mais de 70% dos votos, expressando uma exaustão dos mineiros e um claro descontentamento com as gestões passadas de Antonio Anastasia e Fernando Pimentel, que também tentaram se reeleger. O novo governador institucionaliza, juntamente da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (SEPLAG, 2019a) equivalente aos anos futuros de 2019 a 2030, com o epíteto “Orgulho de ser mineiro”.

Inicialmente, chamamos atenção para os princípios “V. Descentralização de decisão e delegação de funções a terceiros; [...] X. Meritocracia, com igualdade de oportunidades e justiça social” (SEPLAG, 2019a, p. 44). Estes, juntamente dos objetivos estratégicos “6. Reduzir a vulnerabilidade social, promovendo o acesso a direitos e a trajetória para a autonomia; 7. Desestatizar e estabelecer parcerias com o setor privado”, indicados também no PMDI (SEPLAG, 2019a, p. 45), podem justificar a escolha do estabelecimento de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no que diz respeito ao projeto envolvente à educação em tempo integral, na etapa do ensino médio, no estado.

É notória a intencionalidade deste “Novo” governo, vigente desde 2019, de privatização de alguns setores e serviços fornecidos pelo Estado. Isto se reflete também na educação, em uma possível tendência comentada por Saviani (2020, p. 9) no seguinte trecho: “[...] a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado”. Este trecho se aproxima da visão intencional relacionada à educação pelo Governo, no excerto “[...] uma educação de qualidade possibilita o aumento do capital humano e a produtividade do trabalho” (SEPLAG, 2019a, p. 64).

Para Saviani (2020, p. 10), nota-se uma

[...] ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o ‘Todos pela Educação’, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal (SAVIANI, 2020, p. 10).

Dito isso, discorreremos aqui sobre o atual e primeiro projeto de educação em tempo integral voltado para o Ensino Médio em Minas Gerais, o “Escola da Escolha”, alvo de interesse desta pesquisa. Como mencionado anteriormente, o projeto é de responsabilidade e autoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que firmou uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), comprovada pelo Extrato do Acordo de Cooperação s/nº, referente ao Processo SEI nº 1260.01.0015492/2019-65 (MINAS GERAIS, 2019b).

Contudo, antes de compreendermos sobre o projeto em si, faremos uma breve recuperação histórica acerca do supracitado Instituto, a fim de entender as suas ações perante a educação – integral e em tempo integral – no país. Nomeado como Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o ICE explica a adoção do termo “corresponsabilidade” a partir da seguinte figura, ilustrada a seguir:

FIGURA 01 – “Corresponsabilidade”



Fonte: Livroto Digital Institucional (ICE, s.d., p.8).

De forma complementar, acerca do funcionamento dessa corresponsabilidade proposta por esta instituição privada sem fins lucrativos, separamos o seguinte trecho que dialoga sobre a missão do ICE:

[...] 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 (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

A história da referida instituição data o seu começo no ano de 2000, quando Marcos Antônio Magalhães, ex-aluno do “Ginásio Pernambuco”, uma antiga e renomada escola pernambucana, decide reformar a infraestrutura externa envelhecida da escola com um grupo de amigos empresários.

“Levamos dois anos e meio para recuperar o prédio; investimos quase 3 milhões de reais. Naquele momento, o corpo estava cuidado. Agora vamos cuidar da alma, vamos trazer de volta a qualidade do ensino que essa escola teve, como ponto de partida para mostrar aquela história do fazer para influir.” Marcos Magalhães – presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – ICE (MAGALHÃES, 2008, p. 15).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasce, então, a partir da Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano que, à priori, objetivava somente a recuperação física do prédio escolar, mas se estende ao ensejo de se desenvolver uma “[...] nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude” (MAGALHÃES, 2008, p. 18). Ademais, em conversa e parceria com o Governo do Estado de Pernambuco, é criado e institucionalizado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO).

Do ponto de vista institucional, o PROCENTRO surge de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e co-responsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o co-financiamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental. O estado, por sua vez, cria uma instituição, o PROCENTRO, para expandir a proposta e gerenciar as escolas (MAGALHÃES, 2008, p. 19-20).

Desde então, a atuação da instituição pernambucana foi crescendo, se modificando e expandido, inclusive, para fora do estado e nível de educação originários do interesse, como é possível visualizar na figura 2, a seguir. Também foram firmadas novas parcerias estratégicas com o Instituto Natura e Instituto Sonho Grande. Não cabe, ao nosso interesse, discorrer sobre toda logística de implementação dessas parcerias e modificações específicas ao ICE, todavia, é válido o ressalvo sobre a crescente relação consolidada entre as instituições públicas e privadas desde o começo dos anos 2000. Neste sentido, avançaremos a discussão para o entendimento acerca do projeto “Escola da Escolha”.

FIGURA 02 – “Mapa de Atuação do ICE, 2021”



Fonte: Site Institucional - Atuação (ICE, c2021a).

Sobre o então projeto, o Instituto alega que:

Para além das competências cognitivas, a **formação integral** é consequência de um currículo orientado e sustentado pelo aprendizado socioemocional. Para o ICE, a combinação entre conhecimento e atitude será decisiva no sucesso do jovem, nas distintas dimensões de sua vida (grifos do autor, ICE, s.d., p. 9).

Isto nos leva a refletir sobre o Escola da Escolha em uma tentativa de aproximação com o intuito de uma educação integral, com a formação dos indivíduos pautada a ir além da transmissão dos saberes acumulados socio-historicamente presentes nos currículos de formação. Todavia, no mesmo documento, o Instituto enquadra o projeto de ensino nos preceitos de ampliação do tempo escolar, ao dizer conceber e implantar “[...] há mais de dez anos um Modelo de escola **em tempo integral** onde todos os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do Jovem” (grifo nosso, ICE, s.d., p. 8).

Tal confusão conceitual entre as terminologias acaba por dificultar a interpretação do real interesse da instituição privada na educação. Entretanto, como ressaltado anteriormente neste capítulo, para haver uma educação integral dos indivíduos, torna-se interessante a ideia conjunta da realização uma ampliação da jornada de tempo escolar para o tempo integral. Esta ampliação, por sua vez, pode possuir diferentes fundamentos como comenta Cavaliere (2009,

p. 51) ao dizer que “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias”.

Acerca da utilização do tempo escolar disponibilizado a partir desta jornada ampliada, o projeto 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, c2021b, s.p.). Esta formação diversificada é pautada em metodologias expressas pelas atividades integradoras de Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo (ICE, c2021b). No capítulo 4, seção 4.2 desta pesquisa, discutiremos acerca das entrevistas realizadas com os professores responsáveis pelas atividades integradoras adotadas pela Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT), a fim de melhor compreendê-las.

Com relação ao espaço escolar, por sua vez, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, alega enxergar a escola como “[...] o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma [...]” (ICE, c2021b, s.p.). Deste modo, é lançada uma responsabilidade também sobre a infraestrutura relacionada ao espaço das instituições de ensino que adotam o projeto institucionalizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O foco desta pesquisa, portanto, se localiza no interior destas unidades escolares, onde a categoria de análise do espaço se faz imprescindível para a compreensão das demandas por parte das atividades integradoras que compõem o currículo integrado.

Isto, pois enxergamos no espaço escolar um objeto de importante análise para compreendermos sobre a supressão de premissas previstas pelas atividades integradoras do projeto “Escola da Escolha” mediante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), em Minas Gerais, nos anos de 2020 e 2021.

Neste intuito, com a finalidade de destacarmos as potencialidades e fragilidades da educação em tempo integral no estado mineiro frente a pandemia da COVID-19, cerne desta pesquisa, discutiremos em seguida sobre o conceito de espaço e a sua ramificação referente às instituições de ensino: o espaço escolar.

3. O ESPAÇO GEOGRÁFICO

O “espaço” é um conceito-chave nos estudos da Geografia enquanto ciência, mas antes mesmo disso, segundo Martins (2010), juntamente com o “tempo”, é estudado desde a Antiguidade. O autor discorre sobre a caracterização destes conceitos desde os pensadores atomistas, que enxergavam o espaço como “[...] totalmente vazio (o vácuo) e infinito, onde os átomos se moviam [...]” (MARTINS, 2010, p. 33). Ideia esta, ainda segundo o autor, criticada por outros filósofos antigos, como por exemplo, os ‘*eleatas*’.

Perpassando por Aristóteles e a sua visão de que o espaço estaria ligado à existência e presença de matéria até mesmo no vazio, preenchido pelo que é descrito como éter, e Descartes com sua visão semelhante sobre a impossibilidade de um “espaço vazio” (sendo sempre constituído de movimento e objetos), Martins (2010) nos instiga a refletir sobre como o espaço é percebido e compreendido nos dias atuais, nas diferentes visões dos principais autores.

Assim sendo, neste capítulo dividido em duas seções, abordaremos a contribuição de autores como Santos (2006) e Massey e Keynes (2004) voltados ao conceito de espaço e, de forma alinhada e concomitante, à categoria do espaço escolar, na intenção de compreendermos a sua caracterização e importância mediante o processo de ensino/aprendizagem. Isto, direcionando e procurando aproximar tais entendimentos, principalmente, aos projetos educacionais de tempo integral, para que possamos, por fim, compreender as consequências da resignificação espacial escolar no período pandêmico dos anos de 2020 e 2021.

3.1 Caracterização do Espaço e Espaço Escolar, e o seu papel na educação

Para iniciar a reflexão, contamos com a colaboração dos autores Massey e Keynes (2004), que citam três formas principais de caracterizarmos o espaço, sendo estas: o espaço enquanto produto de interrelações, ou seja, se fazendo construído desde a sua compreensão global à menor porção local, através de interações entre sujeitos; o espaço enquanto a esfera de coexistência de trajetórias e multiplicidades, descrito pela possibilidade da existência de mais de uma voz, isto é, aquilo que os autores destacam dizendo ser indiscutivelmente formado como um produto das interrelações existentes na pluralidade, caracterizando os espaços como ‘co-constitutivos’; e por fim, a análise do “porque” do espaço ser um produto de relações, sendo estas práticas materiais embutidas que “precisam ser efetivadas”, deixando a ideia de construção contínua, de algo não finalizado, que não se encontra fechado – sempre num processo de devir (MASSEY; KEYNES, 2004).

Os autores destacam ainda, grande importância para a última forma supracitada, devido a ideia associada de tempo, na qual o espaço passa a se tornar uma produção pertencente à algum momento, ao qual virão a se acrescentar e efetivar, ou não, conexões e justaposições das interações ali realizadas e transformadas (MASSEY; KEYNES, 2004).

O espaço aqui abordado torna-se, desta forma, caracterizado a partir da questão temporal de situação, isto é, compreende a multiplicidade e as diversas implicações temporais das ações nele estabelecidas, de forma a serem contextualizadas em suas mais variadas possibilidades de análises. George (1973, p. 20), nos auxilia na compreensão e análise do espaço como situação no seguinte trecho:

[...] Uma situação é a resultante, num dado momento - que é, por definição, o momento presente, em geografia - de um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores. Esta situação é fundamentalmente caracterizada pela totalidade dos dados e fatores específicos de uma porção do espaço que é, salvo nos casos-limites de margens inocuadas pelo homem, um espaço ordenado, uma herança, isto é, um espaço natural humanizado (GEORGE, 1973, p.20).

Assim, quando compreendemos, para fins de comparação, o espaço escolar antes e durante a pandemia da COVID-19, é preciso estar cômico de que a sua existência também está interligada à uma série de fatores e regras, que variam também entre legislações das esferas federal, estadual e municipal. Ou seja, desde a idealização até a consolidação de uma escola, muitas vezes associada somente à construção física do edifício escolar, são envolvidas tomadas de decisões e ações que carregam uma ideologia, e esta, para Santos (2006, p. 82) “[...] produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e que frequentemente tomam a forma de objetos”.

Neste sentido, entendemos que o espaço escolar começa a ser concebido ainda no imaginário, antes mesmo de sua materialização, carregado de símbolos que se transformam em objetos, e a sua funcionalidade é inerente à idealização do projeto arquitetônico. Torna-se relevante ressaltar, então, que toda a produção de espaço é dotada de intencionalidades, conscientes ou não, que podem se consolidar de forma explícita ou implícita em sua concretização, nos levando de volta à importância de se analisar o espaço em seu contexto histórico, social, político e cultural de construção.

Santos (2006) explicita que o espaço é marcado pela expressão de significados e valores presentes de forma concreta, adjuntos da produção e reprodução de técnicas exercidas pelo homem que, ao realizar ações, constitui uma variada rede de fluxos que podem atravessar e modificar os fixos ali estabelecidos. O autor cita ainda que as ações do homem sobre o espaço

caracterizam uma dialética, ao dizer que “[...] o espaço não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada. Essa dialética concreta também inclui, em nossos dias, a ideologia e os símbolos” (SANTOS, 2006, p. 81-82).

À luz do autor supracitado compreendemos, então, que os fluxos também se motivam e transformam a partir dos fixos, não sendo estes somente passivos de mudanças impostas por ações do homem no espaço ao longo da história, mas também condição básica de sua existência e execução, compondo, assim, um sistema indissociável de ações e objetos. Isto é, “[...] de um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma” (SANTOS, 2006, p. 39).

Nos auxiliando na aproximação da perspectiva escolar do espaço, Garcia (2016) discorre sobre o edifício escolar ser construído respeitando uma forma, que por sua vez possibilitará as relações entre dois grupos básicos de agentes, sendo estes os educadores e os educandos, majoritariamente, e que a sua concretização é intrínseca à um sistema de “barreiras e permeabilidades”, juntamente de “opacidades e transparências”, que podem dificultar ou facilitar a vida social e a apropriação destes grupos para com o espaço em questão (GARCIA, 2016). A autora complementa:

[...] O espaço escolar, na categoria de elemento ativo do currículo oculto da escola, é potencialmente um sistema que favorece encontros ou esquivanças ou até relações de controle entre seus usuários. Esse potencial, vivenciado diariamente por educandos e educadores, passa a ser incorporado nas relações sociais entre os agentes das práticas pedagógicas, o que pode propiciar maior segregação ou integração entre grupos sociais distintos (GARCIA, 2016, p. 27).

Já Coutinho (1977, *apud* GARCIA, 2016) caracteriza o espaço como sendo quem viabiliza a existência da arquitetura, e que esta, por sua vez, representada pelo espaço arquitetônico, é a expressão cujo sentido se dá através do processo criativo do arquiteto e da apropriação do construído pelos sujeitos usuários, sendo mencionada, assim, como uma produção do espaço que contém a dimensão expressiva do autor. Garcia (2016) acrescenta ainda que a constituição do prédio escolar é importante quando analisamos as relações sociais nele existentes, e que, as disposições dos ambientes como lugares de lazer, de ensino e aprendizagem, salas de sujeitos escolares, são variáveis que interferem de maneira direta no estabelecimento destas relações.

Assim sendo, a autora procura trabalhar o conceito de padronização dos diferentes espaços em sua Tese, e salienta a existência de múltiplas óticas possíveis ao se analisar cada um destes. Dentre as óticas geográficas, antropológicas e arquitetônicas, a autora destaca existir

uma padronização que subentende categorias de análise dessas dimensões de acordo com a ênfase dada à característica do lugar (GARCIA, 2016).

Neste sentido, Garcia (2016, p. 75) complementa que “[...] Os aspectos funcionais privilegiam o entendimento do espaço urbano ou arquitetônico pela maneira que ele supre as necessidades do espaço físico em face das atividades que os agentes sociais desenvolvem ou almejam desenvolver [...]”, e que “[...] essa dimensão agrega em si um valor essencialmente utilitário e operacional, sem desconsiderar as relações de produção do espaço arquitetônico” (GARCIA, 2016, p. 75). Sob essa ótica, a autora afirma existir uma série de subdimensões subordinadas à do aspecto funcional, e que estas podem interferir nas relações do sujeito com o espaço.

Nesta pesquisa, torna-se interessante atentarmos ao espaço escolar público enquanto um sistema de múltiplas existências, e que estas se sobrepõem em um edifício construído em um determinado contexto de situação histórica, com objetivos funcionais. Este edifício é, portanto, caracterizado por subespaços que concretizam signos de modo a estabelecer hierarquias e significâncias, e que estas, por sua parte, mediam as relações dos sujeitos que dele se apropriam.

Foucault (1989), quando indagado por Michéle Perrot sobre a arquitetura enquanto um modo de organização política, responde sobre a articulação desta com os problemas sociais, como por exemplo a saúde e o urbanismo, destacando a sua característica intrínseca dotada de significados nas construções, que expressam força e soberania. O entrevistado acrescenta ainda, sobre a funcionalidade da arquitetura desenvolvida ao longo dos séculos, como no caso das cidades operárias construídas entre 1830 e 1870, que:

[...] Seria preciso fazer uma "história dos espaços" - que seria ao mesmo tempo uma "história dos poderes" - que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [...] (FOUCAULT, 1989, p. 184).

Neste mesmo sentido, Foucault (1989, p. 185) diz ser importante que não concebamos o espaço somente como um conceito que “[...] pré-determina uma história que por sua vez o modifica e que se sedimenta nele. A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada [...]”. Dessa maneira, compreendemos a escola enquanto um espaço de consolidação, resultado de uma disputa política, que sedia as práticas educacionais.

Este mesmo espaço escolar, fruto de um projeto político, carrega signos e significados capazes de influenciar diretamente nas relações sociais e educacionais nele presentes, como

destacado anteriormente. Estes signos e significados se configuram como parte do currículo oculto, como elencado por Garcia (2016) no trecho:

[...] O currículo oculto, assim chamado todo o conteúdo implícito presente nos processos de aprendizagem, representa, portanto, tudo que não é mencionado no currículo oficial da escola e nas regras predeterminadas: procedimentos disciplinares, estruturas organizacionais burocráticas inerentes à instituição, relações de dominância, tradições culturais. São traços dotados de significados e repassam uma infinidade de estímulos, conteúdos e valores aos educandos. A arquitetura do edifício escolar também faz parte desta categoria, a apreensão e percepção do ambiente físico representam valores na formação das relações sociais entre os atores sociais [...] (GARCIA, 2016, p. 44).

Neste sentido, passamos a compreender o espaço escolar como elemento importante na formação educacional dos estudantes. Isto, pelo fato de que além de ser o *locus* que sedia as interações pedagógicas e que permite a ocorrência de trocas de experiências cotidianas no encontro e convivência dos sujeitos escolares, é também parte integradora do currículo oculto escolar, exercendo função mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

Para nos auxiliar nesta percepção do espaço enquanto instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, contaremos com a explicação de Cavalcanti (2015, p. 141), com base fundamentada nas teorias de Vygotsky, que destaca sobre a aprendizagem e o desenvolvimento: “[...] na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos e signos; com estes, então, o homem “opera” materialmente e racionalmente o mundo. [...]”. O espaço escolar, por si só, se torna um instrumento mediador a partir do momento em que ele sedia e permite a ocorrência desta relação cognitiva.

É claro que, além disso, a relação dos professores com os alunos é de enorme importância neste processo, além das habilidades do docente de colocar em prática a didática, fruto de estudos relacionados à esta área e às existentes teorias pedagógicas, mas este não é o foco de análise desta pesquisa. Dessa maneira, fica claro que não somente o espaço escolar, compreendido pelo edifício e seus componentes ao redor, é responsável por tal mediação, embora tenha sua notabilidade.

Entretanto, um ressalvo importante é a existência de diversos insumos escolares presentes no espaço em questão, elencados e discutidos por Sátyro e Soares (2007). Os autores citam o Censo Escolar como a fonte principal a ser utilizada para o conhecimento de tais variáveis no Brasil, na qual se encontram dados sobre a infraestrutura escolar que constam desde a presença de fogões elétricos à saneamento básico, por exemplo. Entende-se por insumos escolares, então, como a

[...] infra-estrutura de todo tipo, seja o número médio de alunos por turma; o número de horas-aula; os docentes com formação superior; a construção e a melhoria das dependências da escola; a existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos

positivos. Infra-estrutura, nesse caso, é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar (SÁTYRO; SOARES, 2008, p. 9).

De acordo com Sátyro e Soares (2007), no Brasil, até mesmo a localização das instituições escolares, seja no meio rural ou urbano, influi em uma variabilidade nas presenças de insumos que inclui até mesmo a ausência de alguns serviços básicos. Diferentemente dos países desenvolvidos, onde os autores alegam existir praticamente tudo no que se refere ao acesso a serviços básicos como água, eletricidade e esgotamento sanitário, a privação destes, mesmo não sendo elencada dentre os fatores principais, pode também interferir na eficácia escolar (leia-se aqui, resultado do processo de ensino-aprendizagem).

Outra colaboração elencada pelos autores, é a existência de equipamentos pedagógicos que auxiliem as práticas educacionais no edifício escolar. A existência de computadores e acesso à internet, bem como a existência de televisão e retroprojeto, são alvos de análise e comparações para Sátyro e Soares (2007), que ressaltam a discrepância, no período de análise, sobre as escolas presentes em áreas urbanas, rurais e em zonas metropolitanas, nas quais as rurais seriam as com menor acesso a este tipo de insumos, e as localizadas em zonas metropolitanas as com maior presença destes equipamentos.

Para Cavalcanti (2015, p. 140), “[...] as possibilidades do desenvolvimento do pensamento, pela escola, dependem em boa parte da qualidade dos instrumentos mediadores [...]”. Logo, a qualidade dos referidos insumos, também outrora denominados como infraestrutura escolar, atua diretamente sobre o desenvolvimento das relações cognitivas dos discentes. Assim, percebemos a importância do espaço escolar para a educação, e com a pandemia da COVID-19, passamos a supor que algumas destas questões foram suprimidas, visto a realização das atividades escolares de forma remota durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais.

Contudo, antes de adentrarmos nesta discussão sobre a ausência do espaço escolar durante os anos de 2020 e 2021, principalmente na Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT) em Viçosa-MG, discutiremos, na seção seguinte, sobre a questão do espaço escolar nos projetos de educação integral e em tempo integral abordados no capítulo anterior.

3.2 O Espaço Escolar na Educação Integral e em Tempo Integral

Para entendermos a presença da questão do espaço nas mais diversas teorias e projetos escolares relacionados à educação integral e em tempo integral em Minas Gerais, num breve histórico, contaremos com a colaboração inicial de Cavaliere (2009). A autora ressalta uma tendência de padronização e diferenciação acerca dos modelos de organização do tempo

integral no Brasil, a partir do foco que estes dão, dentre outros motivos, para a busca de melhoria e utilização do próprio espaço escolar, e/ou busca por parcerias com os demais espaços que possam alocar as práticas pedagógicas previstas no turno integral. Isto é, nas palavras da autora:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Neste sentido, Cavaliere (2009) separa em dois grandes grupos estas tendências dos formatos de organização do tempo integral que não necessariamente são opostos: no primeiro, denominado “escola de tempo integral”, a

[...] ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009, p. 53).

No segundo, por sua vez intitulado “aluno em tempo integral”,

[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Cavaliere (2009) complementa que Belo Horizonte e São Paulo, à época representando este segundo grupo, por exemplo, possuíam um modelo educacional associável ao presente na Carta das Cidades Educadoras, realizada no Congresso das Cidades Educadoras de Barcelona em 1990. Tal carta, inclusive revisada e reescrita em 2020, prevê que, independentemente do tamanho das cidades, todas possuem um potencial de apresentar “[...] elementos importantes para uma educação integral [...]”, pois as cidades são vistas como “[...] um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social” (AICE²⁰, 2020, p. 4).

Começamos a perceber, então, esta tendência a dois enfoques principais com relação ao espaço escolar: aquele que tem de fato o interior da escola como base, buscando sua melhoria para atender as demandas do tempo integral; e aquele que enfatiza a utilização de outros espaços externos ao escolar, em uma complexa rede de trocas entre a escola e os espaços disponíveis no bairro ou na cidade.

²⁰ AICE é a sigla para Associação Internacional de Cidades Educadoras, sediada em Barcelona, na Espanha. A Carta das Cidades Educadoras de 2020 está disponível em 9 idiomas, incluindo o português, no site <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em 18/02/2022.

Tendo consciência disto, retomaremos agora alguns dos projetos trabalhados na segunda seção desta pesquisa, a fim de entender suas abordagens com relação ao espaço escolar, na tentativa de elucidar as principais tendências ao longo da história da educação integral e em tempo integral no estado mineiro. Isto, para que enfim possamos entender um pouco mais sobre o papel e a visão do estado de Minas Gerais diante do projeto atual “Escola da Escolha”, adotado pela SEE/MG para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 2019.

Para Cavaliere (2009), embora o Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI), ocorrido em Minas Gerais, tenha em seu nome a palavra “aluno”, ele se aproxima da classificação do primeiro grupo (escola de tempo integral), pois, ainda segundo a autora, “[...] sua concepção é de intervenção no interior da escola” (CAVALIERE, 2009, p. 54).

Acerca do PATI, Paiva (2013, p. 67) pontua, entretanto, que “[...] o documento normativo indica as próprias instalações físicas da escola ou outros espaços sociais em que seja possível a realização de atividades com os alunos”, e acrescenta:

Consideramos que a educação escolar não precisa, necessariamente, se desenvolver nos espaços físicos dessa instituição – a realização de atividades em outros espaços sociais é importante, desde que vinculadas à proposta pedagógica e acompanhadas por um educador. Contudo, é necessário destacar que nem todas as escolas possuem em sua proximidade espaços que possam ser utilizados para a realização de atividades com os alunos e espaços que, realmente, se constituam enquanto educativos (PAIVA, 2013, p. 68).

Fica explícita uma abertura para interpretações no documento normativo que fala sobre o projeto, no que diz respeito ao espaço, uma vez que existe um foco das atividades a serem realizadas dentro da escola, mas também não se exclui a possibilidade da utilização de outros locais. Entretanto, destaca-se também, de forma importante, a fragilidade estrutural de algumas cidades com relação à oferta de espaços capacitados e apropriados para receber os alunos em atividades pedagógicas externas à escola.

Tal dificuldade contradiz a conceituação prevista pelas Cidades Educadoras, que assegura a existência de múltiplas possibilidades independentemente das diferenças culturais ou de tamanho de cada uma das cidades. Para Cavaliere (2009, p. 58), a ampliação do tempo escolar por si só pode alçar uma “[...] diversificação e aprofundamento das vivências partilhadas por alunos e professores”, que seria positiva na visão da comunidade, principalmente dos pais, segundo a autora. Mas, para isto, demanda um

[...] enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Em um momento seguinte das ações da referida secretaria estadual de educação no estado, há a elaboração e implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), ainda relativo ao ensino fundamental. Paiva (2013) destaca dois trechos da Cartilha disponibilizada pela SEE/MG, com destaque para a discussão acerca do espaço escolar, sendo, dentre estes, o primeiro:

A escola deve contar com espaços culturais, nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens. Visitas a ambientes como museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciência, unidades de conservação, parques, espaços como fábricas, laticínios, fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de pesquisa, usinas de energia, oficina de artesanato e outros, poderão ser incorporadas ao projeto como recursos que os educadores podem dispor para o desenvolvimento das atividades curriculares. Além dos novos espaços de integração com seu entorno, a escola pode reinventar seus próprios espaços, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes. Atitudes simples como a remodelação das atuais salas de aula (inclusive suas cores e disposição de mobiliário), a dinamização de bibliotecas, a adequação de espaços para oficinas, ateliês, ambientes informatizados, atividades desportivas, bancos e mesas de alvenaria espalhadas pelo pátio ou sob as árvores, podem alterar significativamente os resultados, sobretudo se as ações neles desenvolvidas tiverem sempre um caráter inovador e criativo (MINAS GERAIS, 2009, p. 10 apud PAIVA, 2013, p. 83).

E o segundo:

A Escola de Tempo Integral deve utilizar os seus espaços, de forma a propiciar aos alunos diferentes formas de interação, usando a biblioteca, laboratório, cantina, quadra poliesportiva, espaços cedidos por parceiros do Projeto, dentre outros, de uma forma prazerosa e estimulante (MINAS GERAIS, 2009, p. 13 apud PAIVA, 2013, p. 83).

Desta forma, a autora enfatiza principalmente o trecho em que as diretrizes do PROETI instigam as escolas a “reinventarem seus próprios espaços”, indo ao encontro do que se observa nos projetos e ações que se organizam sob o formato esquemático “escola de tempo integral” na perspectiva de Cavaliere (2009). Isto, porque segundo Paiva (2013) quando a cartilha menciona “outros espaços”, é lançada uma responsabilidade sobre os educadores, sendo estes quem “[...] devem aproveitar os espaços culturais e outros para desenvolver atividades com os alunos” (PAIVA, 2013, p. 84). Na visão da autora, para que o projeto se aproximasse mais do grupo “aluno em tempo integral”, seria necessária, dentre outros fatores, conjecturar a “[...] construção de parcerias e a atuação de parceiros para desenvolver as atividades [...]” (PAIVA, 2013, p. 84).

Mais à frente, com o novo Projeto “Educação em Tempo Integral”, também em Minas Gerais, Paiva (2013, p. 98) destaca haver uma diferenciação em relação aos projetos anteriores, pois este “[...] prioriza e conta com o desenvolvimento das atividades do contraturno em outros espaços para além das dependências físicas da escola [...]”. Para confirmar tal argumentação, a autora cita três trechos do Projeto elaborado pela SEE/MG:

Uma vez que as atividades educativas do Projeto de Educação Integral são complementares à jornada escolar, as mesmas poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, em espaços distintos da cidade em que está situada a unidade escolar, com a utilização de equipamentos sociais e culturais existentes e o estabelecimento de parcerias com entidades locais, respeitando o Projeto Pedagógico de cada escola. Os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade (MINAS GERAIS, 2012, p. 05 apud PAIVA, 2013, p. 98).

A escola deve ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar outros, além dos muros da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional (MINAS GERAIS, 2012, p. 25 apud PAIVA, 2013, p. 98).

A escola não será o único lugar de aprendizagens. Outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), irão compor o território educativo da comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2012, p. 08 apud PAIVA, 2013, p. 98).

Assim sendo, Paiva (2013) comenta sobre a aproximação do então projeto com o Programa “Mais Educação”, de responsabilidade do governo federal, reiterando a intenção da existência de parcerias extraescolares, sinalizando uma convergência com o grupo “aluno em tempo integral” proposto por Cavaliere (2009). Contudo, é necessário pontuar que Coelho (2014) alerta sobre o Programa “Mais Educação” enxergar o espaço escolar como uma espécie de extensão do território da cidade, se aproximando do defendido pelo movimento das Cidades Educadoras. A autora provoca, refletindo, se a realidade das cidades (brasileiras) de fato criam tais oportunidades educativas e emancipadoras para todos os seus cidadãos, a partir de uma suposta “natureza educativa”, tão rigorosamente defendida, e acaba por colocar em debate o papel educativo da escola versus os demais espaços citadinos.

Em reflexão sobre tal embate, Coelho (2014) alega existir uma visão reducionista do papel escolar ao trabalho pedagógico formal e tradicional, e que estes não enxergam a educação escolar como um potencial emancipador. Nesta visão, a cidade e as suas diferentes oportunidades educativas em diversos espaços e instituições passíveis de parcerias, seriam capazes de quebrar tal gelo. Entretanto, Coelho (2014, p. 192) pontua que as raízes deste pensamento são formuladas e características dos anos 1990, nas cidades Europeias, levando-a a discorrer sobre a necessidade de que o Brasil reflita antes de importar tais ideias de maneira “apolítica” e “a-histórica”, nas palavras da autora.

Retomando a discussão para os projetos de educação em tempo integral da SEE/MG, damos destaque ao que Figueiredo e Aguilar (2020) chamam de “[...] política educacional e intersetorial, a Educação Integral”, já na gestão governamental de Fernando Damata Pimentel. Para Figueiredo (2018), ao estabelecer tal política, a SEE/MG se aproxima ainda mais dos

objetivos relacionados ao Programa Mais Educação, se alinhando às sugestões de possíveis parcerias a serem firmadas com agentes e instituições externas ao processo educativo. Embora o espaço não seja citado diretamente pela autora, presumimos que tais parcerias estejam intrinsecamente relacionadas à utilização de espaços extraescolares.

Com a conseguinte política no estado mineiro, o projeto “Educação Integral e Integrada”, Figueiredo (2018) cita existir uma permanência da orientação da SEE/MG à existência de tais parcerias, e volta a mencionar o espaço extraescolar como um aliado à atual política: “A SEE/MG orienta que, para a concretização de uma educação de qualidade, é necessária a utilização de outros espaços, fora dos muros da escola” (FIGUEIREDO, 2018, p. 134). A autora complementa, ainda, citando a instrução de que as escolas devam realizar uma cartografia de seu entorno, para que com isso possam identificar, dentre outros, os objetivos propostos pela SEE/MG no seguinte trecho:

[...] espaços e sujeitos que possam contribuir com a realização das ações de Educação Integral [...]. A cartografia possibilitará a visualização do território no qual a escola e Polo estão inseridos e deverá possibilitar a construção de ações e atividades com os elementos identificados. Por exemplo: praças e quadras podem ser utilizadas para apresentação, ensaios, atividades de leituras, esporte e lazer e seus canteiros podem receber uma horta ou jardim comunitário; salas de teatro, museus e centros culturais podem compor um percurso de atividades temáticas. São várias as possibilidades de ações e por isso orientamos que pelo menos uma vez ao mês se realize uma atividade externa aproveitando as potencialidades do território (MINAS GERAIS, 2017b, p. 13 apud FIGUEIREDO, 2018, p. 134).

Sobre a questão do espaço no projeto “Escola da Escolha”, o primeiro voltado para o ensino médio em tempo integral em Minas Gerais, detalhado na seção 2.3 desta pesquisa, o Instituto responsável pela sua elaboração, o ICE, destaca:

No Modelo em que acreditamos, a escola é o lugar onde são providas condições fundamentais para a formação do jovem: uma formação acadêmica de excelência, uma sólida formação em valores e um desenvolvimento de competências essenciais para atuar diante dos desafios trazidos pelo Século XXI. (ICE, s.d., p. 9).

Neste mesmo sentido, Magalhães (2008), um dos fundadores do Instituto, também ressalta que:

A escola não pode se limitar a transmitir conteúdos. Esta não deve ser sua tarefa principal, pois ela deve ser um espaço criativo e prazeroso, que contempla e valoriza as diferenças. Além disso, o lugar onde as relações são desenvolvidas, os valores e as atitudes são repensados e aprimorados, refletindo, assim, sobre o mundo que o cerca. Dessa forma, aguçando a curiosidade dos alunos, habilitando-os a buscar informações em diversas fontes e usá-las no dia-a-dia (MAGALHÃES, 2008, p. 51).

Em uma primeira análise, poderíamos alinhar tais trechos com a concepção de Cavaliere (2009) do grupo “escola de tempo integral”, onde o foco seria na melhoria do já existente espaço escolar, visto que em ambos excertos são utilizados adjetivos positivos atribuídos à escola, e conseqüentemente o espaço escolar, enaltecendo seu papel enquanto o lugar de ocorrência de

uma suposta “formação integral”. Entretanto, não podemos esquecer dos estímulos direcionados à consolidação de parcerias, tanto da escola com a comunidade, quanto com empresários locais, no ensejo da criação de uma “corresponsabilidade” tão claramente expressa pelo ICE e por Magalhães (2008) na descrição do “Plano de Ações” do projeto. Isto nos leva a crer em uma aproximação maior do “Escola da Escolha” com as estruturas mais contemporâneas de educação em tempo integral, nas quais apostam-se em parcerias com espaços extraescolares para o desenvolvimento destes projetos.

Ademais, a própria parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação já demonstra um certo deslocamento do enfoque inicialmente pautado nas escolas, uma vez que conta com ações e idealizações partidas de organizações não governamentais que muitas vezes desconhecem as realidades escolares envolvidas em seus projetos educacionais de ampliação da jornada escolar. Nesta posição, já não caberia mais a aproximação dos preceitos do grupo “escola de tempo integral”, o que dificulta uma interpretação objetiva acerca da visão sobre os espaços no projeto Escola da Escolha.

Como elencado no capítulo anterior, alguns usos de terminologias e palavras podem dar abertura para ressignificações ou interpretações que se afastam do intuito inicial dos projetos políticos em questão. No caso desta pesquisa, não exerceremos maiores detalhamentos com relação ao espaço em cada um dos projetos implementados ao longo da história da educação integral/em tempo integral no estado mineiro, pois não é este o nosso objetivo principal. Contudo, foi importante pesquisar sobre as ações anteriores voltadas ao ensino em tempo integral escolar desenvolvidas pela SEE/MG de modo a entender as adaptações necessárias às escolas participantes em cada um dos projetos.

Desta forma, constatamos que existência de múltiplas realidades nas diferentes instituições que aderiram a estes projetos pode gerar uma discordância e contradição com o que é proposto pela SEE/MG, fazendo com que certas escolas não se adaptem a seguir tais instruções. É o caso de cidades, por exemplo, que não se encaixam de maneira adequada ao modelo das Cidades Educadoras, não oferecendo, talvez, a infraestrutura necessária para tal, fazendo com que as escolas não consigam estabelecer vínculos e achar parcerias interessantes com locais extraescolares para a execução das atividades pedagógicas propostas nos projetos.

Neste sentido, no capítulo seguinte, nos debruçamos em apresentar e compreender a realidade da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT) no intuito de entendermos a sua ligação com a educação em tempo integral e o desenvolvimento do projeto

“Escola da Escolha”, para que possamos caminhar ao encontro do nosso objetivo geral desta pesquisa pautado na análise da educação em tempo integral no contexto do REANP em Minas Gerais, com a ausência do espaço escolar em questão nos anos de 2020 e 2021.

4. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O “ESPAÇO ESCOLAR” NA PANDEMIA DA COVID-19

Como introduzido anteriormente, ao fim do ano de 2019 tornou-se público o surgimento de um novo vírus no território Chinês. Desde então, a doença da COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 (BRASIL, 2021) foi motivo de preocupação e de diversas mudanças nos hábitos da humanidade em todo o globo terrestre.

Dentre estes hábitos, destacaremos neste capítulo a questão escolar, que teve sua continuidade interrompida no início do ano letivo de 2020, e que, em Minas Gerais, retornou com as atividades educativas básicas estaduais através do REANP, institucionalizado pela SEE/MG, também já aqui citado previamente.

Além disso, discutiremos sobre as entrevistas realizadas com os professores responsáveis pelas seis atividades integradoras adotadas pela Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres, em Viçosa, Minas Gerais. Diante das respostas obtidas, abordaremos sobre as potencialidades e fragilidades elencadas pelos entrevistados, bem como as suas devidas percepções acerca da ausência do espaço escolar durante o período pandêmico em questão.

Para isso, introduziremos na seção seguinte sobre as implicações já percebidas por alguns estudiosos, e aquelas que possivelmente emergirão nos próximos anos, em toda a área da educação, não abrangendo somente as categorias “básica” e de “tempo integral”. Tais consequências se devem, primordialmente, às inúmeras recomendações científicas de distanciamento social para controle da disseminação do vírus nos anos de 2020 e 2021, principalmente.

4.1 A mudança abrupta da realidade escolar em 2020: o distanciamento social, a educação e o espaço escolar

Conforme Gomes (2020) destaca em seu texto, antes mesmo do contexto de calamidade sanitária relacionado à pandemia da COVID-19, já era notória a decorrência de uma crise econômica e instabilidade política no Brasil. A Educação, frente a isto, vinha sofrendo com subfinanciamento e episódios de cortes em seu orçamento global e, além disso, era vítima de descaso e ataques difamatórios advindos do próprio Ministério da Educação. Ainda sobre esta perspectiva nacional, segundo o autor,

O governo Bolsonaro segue e aprofunda a tendência iniciada em 2015, mas introduz como novidade o desprezo aberto pelas instituições públicas representativas da inteligência nacional, através de manifestações retóricas de autoridades governamentais, a começar pelo próprio presidente e seus ministros (GOMES, 2020, s.p.).

A pandemia surge, então, como um agravante deste cenário instaurado em todo território brasileiro, e tende a escancarar problemas de desigualdade que dizem respeito principalmente ao acesso e à permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino básico de todo país.

Nesta conjuntura, no sentido de amenizar tais inconvenientes, Oliveira *et. al.* (2021, p. 86) destacam que “uma série de políticas emergenciais têm sido implementadas nas redes estaduais e municipais de ensino para atender as necessidades dos alunos, sejam elas de aprendizagem, de segurança, de alimentação e de proteção social”. Os autores complementam que a análise de tais execuções é complexa, pois leva em consideração distintos atores, territórios, sujeitos e tecnologias. Contudo, tal esforço de análise pode nos auxiliar no entendimento das variáveis relativas ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

Assim sendo, em conformidade com o estudo de Oliveira *et. al.* (2021, p. 88), e a metodologia utilizada por estes autores sobre a análise da implementação de políticas públicas, entenderemos como objetivo geral das políticas educacionais a defesa pela “[...] distribuição de uma escolaridade de ‘qualidade’ para todos [...]”. Segundo estes mesmos autores, esta visão ajuda na compreensão da busca pelos resultados a serem possivelmente atingidos ou não dentro do contexto de determinadas políticas. Ademais, Oliveira *et. al.* (2021, p. 88) acrescentam que: “como a política educacional se materializa na escola, é no nível local que a atuação dos burocratas de nível de rua revela como a política acontece cotidianamente, considerando suas Estratégias para a adequação e recontextualização”.

Neste mesmo sentido, os autores nos instigam a refletir que, dada a necessidade de formulação de políticas educacionais em um período curtíssimo de tempo, como foi o caso, ampliam-se as chances de que a composição destas apresentem maiores níveis de incertezas e ambiguidade no projeto em questão. Tais estratégias, segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 88), acabam, portanto, sendo articuladas de forma heterogênea pelos profissionais da educação que “[...] atuam na linha de frente – os burocratas de rua [...]”.

Isto acontece, ao nosso ver, pelo fato da SEE/MG ser uma das Secretarias que “[...] potencializam a discricionariedade desses atores, além de induzir níveis distintos de comprometimento e motivação, muito dependentes da ação individual desses atores, profissionais que, também, estão expostos às dificuldades que a pandemia impõe” (OLIVEIRA,

et. al., 2021, p. 89). Logo, torna-se de difícil generalização o “resultado” alcançado pelo desenvolvimento desta política, uma vez que ela é direcionada, em um mesmo projeto, para inúmeras realidades divergentes em todo o estado.

Mesmo assim, tendo como foco Minas Gerais em toda a sua extensão, diversidade cultural e socioeconômica, tentaremos dialogar com o ocorrido no estado neste período de nosso interesse. Para isto, inicialmente, Oliveira *et. al.* (2021, p. 90) levantam informações interessantes que podem ser utilizadas para entendermos algumas das limitações acerca da adaptação ao Ensino Remoto por parte dos estudantes da rede estadual de ensino, como por exemplo, no trecho: “conforme dados do IBGE²¹, em 79,3% dos domicílios particulares mineiros há utilização de *Internet*. Em 99,4% desses, a utilização é via telefone móvel celular; 50,2% por meio de microcomputador e 14,7% usam *tablet*”.

Ademais, os autores também ressaltam a responsabilidade da SEE/MG para com estabelecimentos educacionais que ofertam “Educação Especial Exclusiva”, como a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, por exemplo, que podem enfrentar disparidades ainda maiores de acesso ao ensino durante o período pandêmico em questão. Visando então abranger a maior parte possível dos mais de 1,8 milhões de alunos matriculados na rede estadual básica de ensino (OLIVEIRA *et. al.*, 2021), inclusive aqueles relacionados ao tempo integral, de nosso maior interesse, a SEE/MG publica em 18 de abril de 2020 a resolução nº 4.310 (MINAS GERAIS, 2020), que discorre sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais a ser adotado.

Pensado de forma a suprir as necessidades urgentes despontantes da educação em um contexto repentino, o REANP tem em seu âmago a ocorrência do Ensino Remoto: o processo de ensino-aprendizagem agora passa a acontecer com a interferência do distanciamento social, e os seus atores, como os profissionais da educação e os alunos, por exemplo, não se encontram mais no mesmo espaço (escolar).

Neste contexto, evidencia-se uma confusão teórica envolvente aos termos “Ensino Remoto (ER)” e “Educação à Distância (EaD)”. Para explicitar o uso de tais terminologias, contaremos com a colaboração de Saviani (2020, p. 5) que diz: “[...] o ‘ensino remoto’ é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita”. O autor complementa ainda que o Ensino

²¹ Segundo Oliveira *et. al.* (2021, p. 91), os valores são referentes à “[...] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) [...]”.

Remoto se diferencia da categoria Educação à Distância porque este “[...] não preenche os requisitos definidos para essa modalidade”. (SAVIANI, 2020, p. 6).

Em sentido concordante, outra colaboração acerca desta terminologia que nos auxiliará em uma interpretação um pouco mais profunda, é a de Santos (2020), que explicita:

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dia e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos (SANTOS, 2020, s.p.).

Entretanto, antes de chegarmos nas discussões tangentes às implicações do Ensino Remoto já elencadas de forma inicial pela autora supracitada, faremos um resgate em torno dos cenários de efetivação do regime ao qual este pertence. Oliveira *et. al.* (2021) discutem sobre o desenvolvimento desta política referente ao REANP no estado mineiro no excerto seguinte:

De acordo com a SEE, o modelo de estudo remoto adotado no estado foi desenvolvido em sintonia e diálogo com professores, equipe pedagógica e instituições ligadas à educação, articulando diversos atores em uma perspectiva multinível: secretarias estaduais, superintendências regionais de ensino, Prodemge²², emissoras de TVs públicas, Assembleia Legislativa, sindicatos, operadoras de telefonia, provedores de *Internet*, empresas de plataformas e mídias digitais, famílias, profissionais da educação e alunos. A expectativa era a de que o maior número possível de alunos fosse atingido e, assim, tivessem seu direito à educação garantido. Nesse contexto, o REANP organiza-se em três eixos: (i) o Plano de Estudos Tutorados (PET), (ii) o Programa Se Liga na Educação e (iii) o aplicativo Conexão Escola (OLIVEIRA *et. al.*, 2021, p. 93).

Mesmo com estes esforços, para Coelho e Oliveira (2020, p. 57), a SEE/MG agiu de maneira “vertical e improvisada”, o que acabou por evidenciar “[...] as tensões, as contradições e as dificuldades inerentes à implementação do Programa²³” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 58). Para entendermos tal afirmativa, faremos em seguida uma investigação dos três pilares iniciais do Ensino Remoto em Minas Gerais no ano de 2020, buscando alçar uma melhor compreensão das suas limitações e potencialidades.

A começar pelos Planos de Estudos Tutorados (PETs), que foram arquivos em formato digital PDF, disponibilizados em um site²⁴ pela SEE/MG e organizados na forma de apostilas com conteúdo referente ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Tais materiais

²² “A Prodemge é uma empresa de tecnologia da informação do governo de Minas Gerais, responsável por auxiliar órgãos e instituições públicas no estado” (OLIVEIRA *et. al.*, p. 93, 2021).

²³ O Programa ao qual os autores se referem, é o Regime Especial de Atividades Não Especiais (REANP).

²⁴ Site: <<<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>>>. Acesso em 14 fev. 2022.

continham atividades das mais diversas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, e possuíam diferentes versões voltadas tanto para a educação regular, quanto para o tempo integral (OLIVEIRA *et. al.*, 2021).

Além disso, como também destacado por Oliveira *et. al.* (2021), caberia às escolas, em sintonia com as Superintendências Regionais de Ensino, identificarem como este material chegaria a todos os estudantes. Isto, pois parte dos matriculados não possuía acesso à internet, logo, não conseguiam acessar o site em que o material ficava disponível. Desta forma, algumas escolas optaram por realizar a impressão dos documentos e enviá-los para a casa dos alunos, de diversas maneiras, ou por disponibilizar para que os discentes e/ou seus responsáveis pudessem buscar na escola em questão, sempre tentando seguir os protocolos mínimos de higiene²⁵ para evitar o contágio.

Outro pilar de destaque neste regime de Ensino Remoto, foi o Programa Se Liga na Educação:

Em formato de teleaula, as aulas são transmitidas pela Rede Minas e pela TV Assembleia e são ministradas por professores da SEE. As gravações privilegiam conteúdos nos quais os alunos apresentam, historicamente, maior grau de dificuldade e são planejadas para os alunos do 4o ano do Ensino Fundamental ao 3o ano do Ensino Médio (OLIVEIRA *et. al.*, 2021, p. 95).

Estas teleaulas supracitadas ficam disponibilizadas online na página da Rede Minas²⁶, no canal da Educação, da plataforma on-line de vídeos “Youtube”, e no aplicativo Conexão Escola (OLIVEIRA, *et. al.*, 2021). Por fim, o terceiro pilar das ações institucionalizadas através do REANP é o aplicativo Conexão Escola, que segundo Oliveira *et. al.* (2021) permitia acesso aos canais de transmissão das teleaulas do Programa Se Liga na Educação, bem como à sua gravação por 12 horas após a exibição ao vivo, além da disponibilização dos PETs para serem baixados sem a necessidade de utilização dos pacotes de dados móveis²⁷ pessoais. Ademais, ainda segundo estes autores em referência ao terceiro pilar, também era disponibilizado um chat para interação direta entre os alunos e professores, todavia, somente teriam acesso a este aplicativo os dispositivos móveis com o sistema operacional “Android”.

²⁵ Os protocolos em questão se referem basicamente ao recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS): uso de máscara, protegendo as vias respiratórias como boca e nariz, além da lavagem recorrente das mãos com água e sabão e o uso de solução à base de álcool quando não for possível o enxágue. Para outras informações acerca do que deve ser feito para proteção pessoal e coletiva, acesse: << <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>>>. Acesso em 14 fev. 2022.

²⁶ A Rede Minas, assim como a TV Assembleia são canais públicos no estado, que podem ser acessados em televisões com antenas parabólicas com sinal via satélite (OLIVEIRA, *et. al.*, 2021).

²⁷ Pacote de dados móveis é a internet disponibilizada a partir dos diversos planos contratados entre o cliente e as operadoras telefônicas móveis.

Este fato, por si só, já exclui os usuários de aparelhos móveis com acesso à internet que operam através sistema “iOS”, e acaba por limitar, de certo modo, o acesso ao aplicativo. Tal dificuldade pode ser maléfica pois, para Oliveira *et. al.* (2021, p. 95), a utilização destas três ferramentas propostas no Ensino Remoto deve se dar de maneira “integrada e transversal”, afinal, são “[...] canais de formação complementares e que possuem desenhos diferentes”, não substituindo a utilização de um pelo outro.

Ademais, existem outros fatores limitantes, como o acesso à internet, elencado aqui anteriormente. A utilização desta tecnologia é imprescindível para que os alunos e seus responsáveis consigam, além de se comunicar com a escola, principalmente através de e-mails, acessar os PETs desenvolvidos e disponibilizados pela SEE/MG e o aplicativo “Conexão Escola”. Sobre este último, Coelho e Oliveira (2020, p. 67) destacam reclamações recorrentes dos alunos e professores, voltadas principalmente ao uso do “Chat”, e as agrupam nas seguintes cinco categorias: “[...] instabilidade; as mensagens desaparecem; não é possível gravar áudios e enviar documentos ou *links* que exibam seu conteúdo”.

Os autores mencionam ainda existirem relatos elogiando tal ferramenta, entretanto, a ocorrência destes é proporcionalmente muito menor. Estes comentários indicam, segundo Coelho e Oliveira (2020), que a SEE/MG não deve abandonar o aplicativo, e sim buscar aprimorar tais recursos internos. Coelho e Oliveira (2020) ainda complementam que o uso desta ferramenta poderia ser considerado até mesmo no período pós pandemia.

Para estes mesmos autores, pelo fato do Ensino Remoto se dar de forma repentina e emergencial, “[...] as reações dos alunos refletem insegurança, medo, solidão e despreparo” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 68). Este, e outros fatos elencados por eles, puderam ser percebidos através de comentários realizados, tanto nos canais on-line que disponibilizaram as teleaulas, quanto na página utilizada para baixar e avaliar o aplicativo em questão.

Uma outra fragilidade do Ensino Remoto proposto surge relacionada ao Programa Se Liga na Educação, a partir da necessidade de que os estudantes possuam, também em seu domicílio, a disponibilidade de energia elétrica, aparelho de televisão, e ainda morem em uma região onde chegue o sinal dos canais responsáveis pela teleaula. Entretanto, segundo Oliveira *et. al.* (2021), a SEE/MG alega que apenas cerca de 1 milhão dos alunos da rede estadual básica de ensino possuem acesso a estes canais em suas regiões, abrangendo pouco mais de 270 municípios dentre os 853 constituintes do estado.

Outro ponto que colabora com a nossa pesquisa, tocado por Coelho e Oliveira (2020, p. 69) é a “fragilidade da comunicação institucional”, que exhibe uma “[...] precariedade da

disseminação de informações cotidianas com relação aos conteúdos e o apoio em caso de dúvidas com relação às aulas, seus componentes curriculares, as atividades indicadas e as dúvidas que delas derivarão”. Para os autores, que perceberam muitos comentários cobrando respostas da SEE/MG e da Prodemge acerca deste assunto, em vão, a comunicação se constrói neste contexto como “[...] um ponto crucial para que as ações adotadas sejam menos traumáticas” (COELHO; OLIVEIRA, 2002, p. 70).

Tal falta de comunicação pode ser um fator, inclusive, que dificulta a adesão dos alunos ao REANP e às ferramentas que constituem o seu eixo de funcionamento. Além disso, a existência de uma referência, até então única, do processo de ensino e aprendizagem com o formato presencial, também pode implicar numa resistência de adaptação (OLIVEIRA *et. al.* 2021). Se apropriando também da metodologia de análise dos comentários on-line, Oliveira *et. al.* (2021) revelam que tais relatos demonstram dois pontos de percepções diferentes acerca desta implementação repentina: ora, os usuários das tecnologias (alunos) afirmam não estar aprendendo, e que os vídeos disponibilizados em nada contribuem para a sua formação; outrora, existem as narrativas de usuários (alunos e responsáveis) que compreendem o contexto, e que reconhecem o esforço realizado pelos professores nesta conjuntura.

Até então, expusemos os casos de problema de acesso e funcionamento das ferramentas, mas para além disso, como fica o caso das (incontáveis) famílias que sequer conseguem auxiliar os seus estudantes durante o regime do Ensino Remoto? Por muitas vezes a problemática se debruça no fato de os alunos simplesmente não conseguirem realizar tais atividades propostas por não possuírem instrução adequada. Isto pode ocorrer pelas diversas possibilidades de características do seu contexto familiar, as quais Oliveira *et. al.* (2021) discutem sobre no seguinte excerto, e por fim alertam:

[...] Responsáveis que trabalham, que têm pouca escolaridade ou, ainda, precisam apoiar muitas crianças ao mesmo tempo. As condições socioeconômicas e de infraestrutura também são relevantes. Como são geralmente mais pobres e vivem em domicílios menores e mais restritos, educar em casa pode ser uma missão impossível. É preciso garantir que as crianças oriundas dessas famílias tenham acesso à todas as orientações necessárias ao bom andamento dos seus estudos, o que, ultrapassa as questões de ordem educacional. A educação pública remota vincula e potencializa questões (e políticas públicas) sociais, culturais e econômicas que estão associadas com um profundo histórico de exclusão e pobreza [...] (OLIVEIRA *et. al.*, 2021, p. 104-105).

Cabe-nos então, estender a nossa compreensão do regime em questão para além das percepções acerca da recepção, acesso e realização das atividades por parte dos alunos em conjunto com seus responsáveis. Assim, passamos a entender que existem inúmeras outras variáveis e possibilidades que podem emergir em desacordo e inadaptação à esta política

educacional de caráter emergencial. Por exemplo, podemos destacar uma fragilidade no que diz respeito à adequação dos professores e demais sujeitos do corpo administrativo das escolas. Afinal, como destacado por Oliveira *et. al.* (2021, p. 103) “[...] os profissionais da educação também são sujeitos da crise”, e acrescentam, em provocação:

Se, por um lado, o programa potencializa sua atuação; por outro, agrava as dificuldades que esses atores têm enfrentado ao longo de anos. Como comprar equipamentos mais modernos e aumentar a velocidade da Internet se os salários, em Minas Gerais, são baixos, são pagos em atraso e em parcelas? Como preservar sua vida privada e organizar sua vida pública se a educação remota liquefaz tais fronteiras, trazendo a escola, a sala de aula e os alunos literalmente para dentro de suas casas? Como assegurar que se comprometam com o REANP se a comunicação entre a SEE e os profissionais da escola se dá, majoritariamente, por meio de memorandos, fragmentando a informação e criando um clima de insegurança, despreparo e imprevisto? (OLIVEIRA *et. al.*, 2021, p. 103).

A necessidade urgente de adaptação em uma questão de espaço e tempo limitadíssimos à tais ferramentas, pode ter feito com que muitos professores tivessem de investir capital em cursos para familiarização e aperfeiçoamento do uso da tecnologia. Isto, pelo simples fato de começar a ser exigida uma capacidade didática de utilização e domínio de alguns dispositivos e seus desdobramentos em ferramentas, para repassar o conteúdo pedagógico. Didática esta, que provavelmente não foi trabalhada ao longo das formações acadêmicas e carreiras profissionais, expondo uma precariedade também no currículo formador da profissão. Estas consequências repentinas, características de uma mudança abrupta da realidade, podem ter feito com que muitos destes profissionais da educação não conseguissem alcançar um objetivo ideal de adaptação, ocasionando uma inviabilidade na existência de um processo de ensino/aprendizagem minimamente adequado, quando comparado com o caso da educação presencial, por exemplo.

Diante destas reflexões que não possuem um caminho único e muito menos ideal para solucionar esta complexidade social e política na conjuntura em que se encontra a educação, concordamos com Oliveira *et. al.* (2021, p. 103) quando estes expõem que “[...] se para alguns, o ensino remoto é possível. Para outros ele resulta no agravamento da desigualdade e exclusão já existentes”. Isto, pelo fato de que

Não foram encontradas ações ou estratégias destinadas aos alunos da educação especial, quilombola, indígena e da educação de jovens e adultos. Os dados analisados sugerem, portanto, que a Secretaria minimizou ou ignorou as especificidades desses alunos (e suas regiões) em seu desenho, linearizando a oferta da educação remota (OLIVEIRA *et. al.*, 2021, p. 104).

Ou seja, por um lado a implementação do Ensino Remoto como forma emergencial da educação foi positiva, uma vez que deu continuidade na engrenagem das instituições públicas de ensino do estado, que mesmo com seu espaço físico fechado, se fizeram presentes no

cotidiano dos alunos. Por outro, a forma com que o REANP se concretizou pode ter escancarado e elevado a potência de um problema que é considerado até mesmo anterior à sua existência: a desigualdade educacional (em suas várias interpretações).

Tal percepção é corroborada pelo uso das tecnologias que “[...] regulam, induzem e mobilizam os atores humanos – alunos profissionais da educação, responsáveis e suas famílias – a criarem diferentes e novas práticas e estratégias de mediação e interação” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 71). Desta forma, acarretam-se mudanças nas mais diversas relações (espaciais ou não) e questões cotidianas, como “[...] a dinâmica da formação escolar, os hábitos dos alunos, a rotina de trabalho dos professores, dentre outras [...]” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 71).

Ao tentarmos aproximar o foco da discussão sobre o REANP com os objetivos tocantes à esta pesquisa, isto é, realizar uma busca pelo entendimento do espaço escolar durante o período pandêmico relacionado à COVID-19, Coelho e Oliveira (2020, p. 71) nos auxiliam em uma exímia análise, apontando:

Com o fechamento das escolas, as tecnologias acionadas pelo Reanp deslocam o território da escola para outros territórios, especialmente os domicílios. As casas tornam-se espaços porosos, líquidos, onde os sujeitos transitam entre sua vida privada e a vida pública. As crianças, ao mesmo tempo que são filhos e irmãos, são alunos. Professores, ao mesmo tempo que são docentes, são pais e responsáveis por outras crianças. As escolas foram fechadas, mas não deixaram de existir. Foram, portanto, deslocadas para outros espaços, com outros atores, outros processos, outras dinâmicas e outros artefatos. Nesse sentido, as escolas foram ressignificadas no espaço, já que, com a pandemia, diluíram-se nos territórios, a partir das casas dos alunos (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 71).

Desta forma, a ausência do espaço escolar – que outrora era definido como promotor de hierarquia entre os sujeitos que dele se apropriam, sendo composto por um sistema de objetos e ações que podem se concretizar materialmente (ou não) em complexos aparelhos de barreiras e permeabilidades, a partir da intencionalidade de seus re/produtores – faz com que este se ressignifique, e ganhe uma nova roupagem.

Assim, passamos a compreender o “novo espaço escolar” como mais uma, dentre as diversas variáveis tangentes às problemáticas do Ensino Remoto, e entendemos que a sua recente interpretação é nebulosa, com um limite confuso que flui em uma relação intrínseca ao entendimento do espaço domiciliar. Tal ótica acarreta em novas possibilidades de análises das realidades e das relações e apropriações dos alunos para com o espaço, visto que agora eles são, além de estudantes, moradores.

Para compreender se esta nova configuração espacial foi positiva, prejudicial ou indiferente em relação ao processo de ensino/aprendizagem, bem como as demais

problemáticas relacionadas ao REANP tendo como foco a educação em tempo integral, resolvemos realizar, então, uma pesquisa de campo. A execução de tal atividade foi proposta no formato de entrevistas com roteiro semiestruturado voltadas aos professores ligados às atividades do tempo integral, e se tornou plausível ao identificarmos na Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT), localizada no município de Viçosa, Minas Gerais, a presença destes profissionais.

Assim, foram realizados todos os trâmites necessários junto às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV), e as informações obtidas serão analisadas na seção seguinte deste capítulo, com base na metodologia “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2011), procurando estabelecer associações entre as declarações e a trajetória bibliográfica e documental destacada aqui nesta pesquisa.

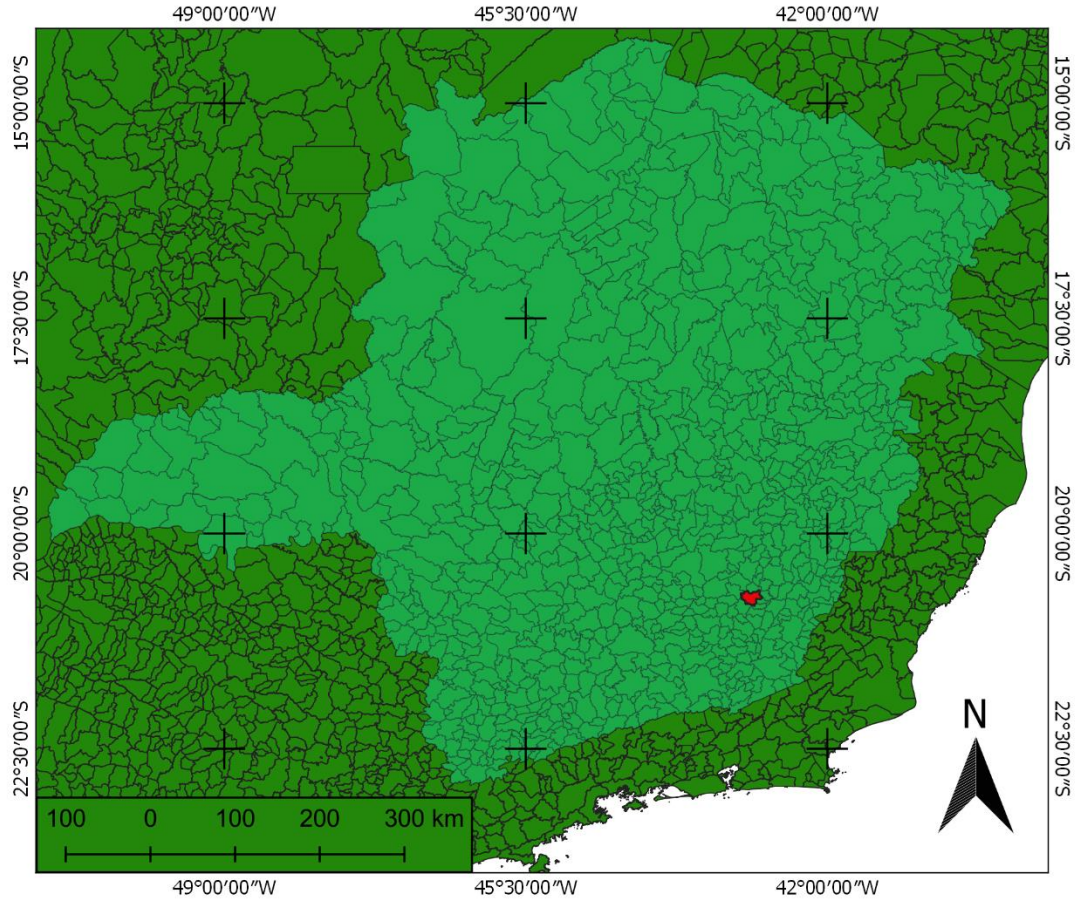
4.2. A Educação em Tempo Integral e o REANP: uma análise a partir da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres, em Viçosa, Minas Gerais

Como elencado anteriormente, o projeto Escola da Escolha é fruto de uma colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de MG e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no ano de 2019. A ESED RAT ilustra a ocorrência prática desta parceria público-privada e se torna o cerne da análise proposta nesta seção, pois elucidaremos aqui sobre as consequências do desenvolvimento do REANP nas escolas públicas mineiras que também aderiram ao projeto de ensino médio em tempo integral. Isto ocorrerá baseado, principalmente, nas informações recolhidas através das entrevistas realizadas durante o trabalho de campo.

Contudo, antes de adentrarmos nesta discussão, faremos uma breve introdução sobre a escola viçosense em questão, que atualmente tem como endereço a Rua do Pintinho, número 601, no bairro Bela Vista, instalada próxima ao centro do município e ao campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para demonstrar melhor tais localizações, tanto do município no território mineiro, quanto da instituição estadual de ensino básico na cidade, realizamos a confecção de três mapas, em diferentes escalas, que podem ser observados nas figuras seguintes:

FIGURA 03 – “Mapa da Localização de Viçosa no estado de Minas Gerais”

Localização de Viçosa no estado de Minas Gerais



LEGENDA

- Viçosa
- Municípios de Minas Gerais
- Municípios do Brasil

Elaboração por: João Victor Rodrigues dos Santos
Data: 07 de fevereiro de 2022
Sistema de Referência: SIRGAS 2000
Base de Dados: IBGE

Fonte: Elaborado pelo autor.

FIGURA 04 – “Mapa da Localização da ESED RAT em Viçosa, MG – Google Satellite”

Localização da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT) em Viçosa, Minas Gerais



LEGENDA

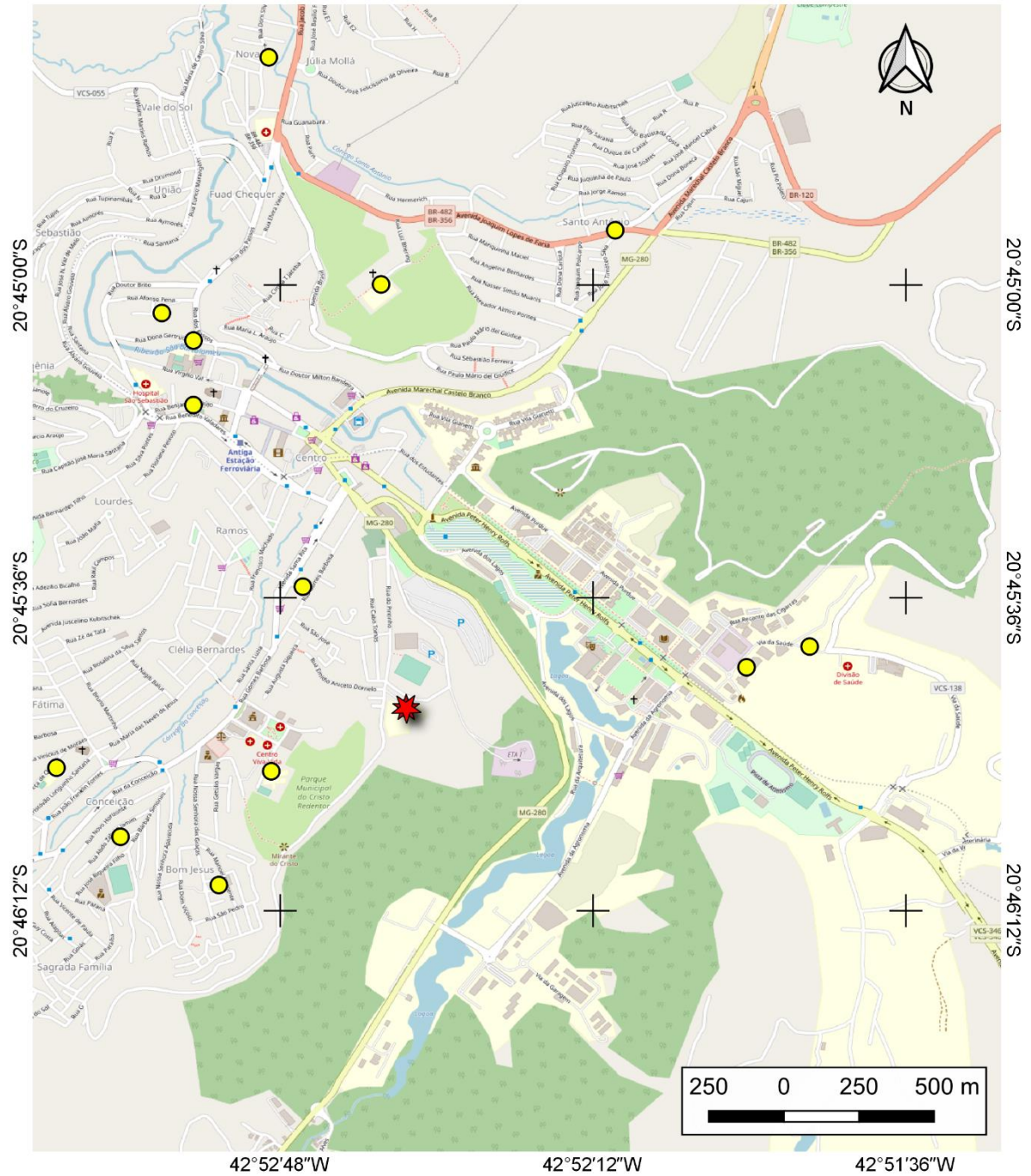
-  ESED RAT
-  Escolas Públicas de Viçosa

Elaboração: João Victor Rodrigues dos Santos
Data: 16/02/2022
Sistema de Referência: SIRGAS 2000
Base de Dados: INEP e Google Satellite

Fonte: Elaborado pelo autor.

FIGURA 05 – “Mapa da Localização da ESED RAT em Viçosa, MG (2) – Open Street Maps (Standart)”

Localização da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT) em Viçosa, Minas Gerais (2)



LEGENDA

- ESED RAT
- Escolas Públicas de Viçosa

Elaboração: João Victor Rodrigues dos Santos
Data: 16/02/2022
Sistema de Referência: SIRGAS 2000
Base de Dados: INEP e Open Street Maps (Standart)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ESED RAT, segundo Silva e Herneck (2015),

[...] foi criada no ano de 1965 pela Lei Estadual nº 3.508, era nomeada inicialmente como Colégio Estadual de Viçosa, e situava-se em um prédio na Praça Silviano Brandão, onde atualmente se encontra a Prefeitura Municipal de Viçosa/MG. O prédio estava localizado no centro de Viçosa e por ser a única escola estadual da cidade que oferecia o Ensino Médio, recebia alunos de diferentes bairros e de cidades vizinhas (SILVA; HERNECK, 2015, p. 182).

De acordo com as mesmas autoras, mediante um acordo firmado entre a Prefeitura Municipal, a SEE/MG, a UFV e a comunidade escolar, a construção da nova sede da escola, onde esta se localiza até os dias de hoje, data-se de 1983 (SILVA; HERNECK, 2015). Neste sentido, torna-se notória a existência de um vínculo educacional expresso em parcerias estabelecidas entre a Universidade Federal de Viçosa e a ESED RAT que, segundo Silva e Herneck (2015), perduram-se em registros de reuniões ocorrentes com profissionais da educação de ambas as instituições desde o ano de 1990.

FIGURA 06 – “Fachada frontal da atual sede da escola – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

Tal vínculo entre as instituições de ensino superior e básico permitiu, inclusive, a existência e fundamentação da pesquisa de campo que será enfim analisada e discutida nesta seção. Desta forma, foram construídas pelos pesquisadores vinte (20) perguntas que permeassem os objetivos (geral e específicos) desta pesquisa, expostos na introdução deste estudo. Estas perguntas garantiram também certa liberdade para que os entrevistados

conduziram as suas respostas de acordo com as suas vivências. Isto, pelo fato de que o roteiro²⁸ elaborado teve caráter semiestruturado, seguindo as orientações de Triviños (1987).

Foram entrevistados então, seis (6) professores relacionados à educação em tempo integral na referida escola, sendo cada um destes responsável por pelo menos uma das seis (6) atividades integradoras adotadas pela ESED RAT. Este recorte se justifica, assim, com base no currículo integrado do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) seguido pela escola após a implementação do projeto Escola da Escolha, sendo componentes desta matriz curricular as seis seguintes disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas, Práticas Experimentais, Pós-Médio, Estudos Orientados I e II.

Assim sendo, as seis entrevistas ocorreram de forma on-line via plataforma “*Google Meet*”, e tiveram uma duração média de 45 minutos, variando entre o tempo mínimo de 30 minutos e máximo de 1 hora e 10 minutos. As perguntas que as compuseram foram divididas em quatro blocos, sendo o primeiro referente à identificação do entrevistado; o segundo com relação ao espaço e o processo de ensino/aprendizagem; o terceiro com perguntas relacionadas à educação em tempo integral; e o quarto, por fim, relativo ao contexto do REANP e a COVID-19.

É importante ressaltar que, para algumas perguntas, mesmo com uma amostra considerada pequena de entrevistados, nos apropriamos da utilização do método de “Saturação Teórica”. Isto ocorreu quando indagamos, principalmente, sobre a adesão da escola, dos professores e dos alunos ao projeto Escola da Escolha. Segundo Thiry-Cherques (2009),

Os fenômenos e as categorias representam unidades de informação compostas de eventos, dados, elementos e instâncias. A seleção intencional estabelecida por saturação é considerada representativa quando a entrevista ou a observação não acrescenta nada ao que já se conhece sobre o fenômeno ou categoria investigado (saturação teórica), suas propriedades e suas relações com outras categorias (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 22).

Por fim, a metodologia utilizada para a compreensão dos dados e informações elencados nas entrevistas é a “Análise de Conteúdo”, tendo por base teórica o trabalho de Bardin (2011). Assim, com finalidade didática, e para melhor compreensão por parte do leitor, agrupamos as respostas dos entrevistados de acordo com o tema presente no título das subseções seguintes desta pesquisa.

Ademais, por motivos de segurança e em conformidade com os registros dos entrevistados ao concordarem com o proposto pelo Termo de Consentimento Livre e

²⁸ O roteiro utilizado nesta pesquisa encontra-se no anexo 02.

Esclarecido (TCLE)²⁹ referente a este estudo, suas identidades serão preservadas de modo que estes terão as suas falas referenciadas ao longo desta pesquisa a partir do exposto no quadro seguinte:

QUADRO 01 – Nomenclatura adotada para referenciar os convidados entrevistados

Professor Entrevistado	Disciplina pela qual é responsável	Referência na Pesquisa
Professor Entrevistado 01	Pós-Médio	PE01
Professor Entrevistado 02	Projeto de Vida	PE02
Professor Entrevistado 03	Práticas Experimentais	PE03
Professor Entrevistado 04	Estudos Orientados I	PE04
Professor Entrevistado 05	Estudos Orientados II	PE05
Professor Entrevistado 06	Eletivas	PE06

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em uma breve síntese, de acordo com o que foi entendido durante as entrevistas, faremos uma explicitação das “funções” esperadas por cada uma destas atividades integradoras. A disciplina de “Pós-Médio” é de exclusividade do terceiro ano do EMTI, sendo uma continuidade daquilo que foi trabalhado em Projeto de Vida (no primeiro e segundo ano do ensino médio). Essas disciplinas se complementam ao tentar compreender os anseios dos alunos para a sua vida “após a escola”, isto é, sua vida profissional, associando também os fatores emocionais e buscando exaltar as potencialidades de cada um dos estudantes.

A disciplina de Práticas Experimentais, por sua vez, tem como objetivo explícito em sua própria nomenclatura a realização de experimentos práticos que busquem tornar as teorias lecionadas nas demais disciplinas (que compõem a Base Nacional Comum Curricular) algo mais palpável, isto é, contextualizado de forma prática, almejando facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Enquanto isso, as disciplinas Estudos Orientados I e II visam acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada uma das disciplinas regulares, como por exemplo Português e Matemática, para identificar possíveis dificuldades por parte dos discentes e auxiliá-los na execução de exercícios teóricos e resolução de problemas.

A atividade integradora “Eletivas”, por outro lado, possui um papel mais abrangente na educação, na qual são propostos temas de interesse pelos próprios alunos, que visam posteriormente a execução de pesquisas e atividades em torno daquele eixo inicial juntamente

²⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nesta pesquisa encontra-se no anexo 03.

do professor, buscando explorar novas habilidades que não estejam presentes no currículo básico engessado.

Tendo consciência disto, iniciaremos a análise do conteúdo coletado a começar pela visão dos entrevistados com relação à questão do conceito de espaço e a sua categoria intrínseca “espaço escolar” na subseção seguinte. Isto, pelo fato de acreditarmos que o entendimento da ausência desta categoria escolar durante o REANP, em Minas Gerais, é essencial para a compreensão das consequências da implementação do Ensino Remoto, expressas nas formas de fragilidades e potencialidades percebidas pelos sujeitos relacionados à educação em tempo integral.

4.2.1 O entendimento dos entrevistados acerca do conceito de “espaço” e “espaço escolar”

Com palavras diferentes, mas buscando um sentido praticamente uníssono em suas concepções, os entrevistados perpassam pelas seguintes palavras e categorias ao definir o espaço como: “[...] um local de possibilidades, de realizações, de convívio, e no sentido de escola, de ensino e aprendizagem” (PE01); “o todo” que possui uma “multiplicidade” (PE02); “[...] o ambiente em que as pessoas vivem [...]. É onde os corpos podem estar, onde que os objetos podem estar [...]” (PE03).

E, de forma complementar, o este conceito ainda é classificado como: “onde você vive as suas experiências, [...] e desenvolvemos também relações de afetividade”, além de ser, no caso do escolar, o lugar no qual os alunos “[...] conseguem desenvolver amizades, relações de afeto e de solidariedade [...]” (PE04); “[...] um lugar que os elementos naturais e culturais vão estar em constante interação [...]. Lugar que a gente ocupa e atua” (PE05); e, por fim, na visão do PE06 é “[...] o lugar em que eu uso para dar minha aula”.

A resposta do último entrevistado, por sua vez, foi a que mais destoou dos demais, abrangendo somente a categoria de espaço escolar, ainda que a pergunta realizada inicialmente tenha sido em referência exclusiva ao conceito de espaço por si só. Todavia, é válido ressaltar que de forma geral, todas as visões se aproximaram das propostas elencadas por Massey e Keynes (2004) e Santos (2006), além de Garcia (2016), ainda que de forma mais sutil, discutidas previamente no terceiro capítulo desta pesquisa.

A noção deste conceito se faz crucial neste trabalho pois está atrelada à um dos objetivos desta pesquisa: compreender como foi percebida a ausência do espaço escolar e as consequências disto durante a pandemia da COVID-19, com enfoque na educação em tempo integral no estado de Minas Gerais. Neste sentido, é de destaque a fala do Professor Entrevistado 04 ao dizer que:

[...] eu acho que agora durante a pandemia a gente percebeu o quanto o espaço é importante né, não só na vida dos alunos, mas na vida da gente como professor também, porque fez uma falta danada a gente estar presente naquele local ali, todos os dias, e ter esse relacionamento interpessoal. Você poder usar os espaços que a escola oferece... Isso fez muita falta, e creio que para os alunos mais ainda. Este foi um momento [a pandemia] que eles perceberam como a escola é importante na vida deles né. Para a família, também acho que foi super importante reconhecer que o espaço escolar faz parte da sua vida, e que ele precisa ser vivido, ele precisa ser usado. Então acho que a pandemia trouxe muito bem essa percepção de que esse espaço é necessário na vida (PE04).

Contudo, antes de discutirmos as implicações decorrentes desta ausência do espaço escolar, é interessante ressaltarmos um outro ponto fulcral das entrevistas que pode, inclusive, nos auxiliar nesta futura interpretação. Isto, porque também foi perguntado aos professores se eles acreditavam existir uma correlação de interferência entre o espaço escolar e o aprendizado dos alunos, e em concordância unânime, os seis responderam que “sim”. Como exemplo de tais respostas, destacamos:

Sim, totalmente. Eles precisam estar no espaço para poder aprender, precisa ter um conforto, é preciso ter uma infraestrutura, e preciso ter até mesmo um conforto térmico, auditivo. Se você tiver muita poluição, se tiver muito barulho, tudo isso influencia. Alguns exemplos lá da escola são: tem uns terrenos baldios em volta, então se tem queimada ao lado da escola, a fumaça vem e atrapalha as aulas, atrapalha o descanso fora da sala de aula também. Além disso, a posição do quadro com relação à janela, se vai dar reflexo no quadro e o aluno não vai conseguir ler o que está escrito. Acho que tudo isso influencia sim, e se você tem um espaço diferenciado que você consegue utilizar para o aprendizado, fora da sala de aula, é muito bom (PE03).

A escola tem um espaço muito bom né, a gente tem Laboratórios, sala de vídeo, a sala de informática que é bem equipada, que dá para atender quase as turmas inteiras, então isso aí eu acho que traz uma melhoria na aprendizagem do aluno sim (PE04).

Sim, com certeza, porque dependendo da situação de conservação do espaço vai interessar mais ou não o aluno a ficar lá, dependendo da própria disposição do espaço também: se ele é aberto, se é uma área verde, ou se é uma sala de vídeo aonde tem apresentações de ‘PowerPoint’, uma sala de informática [...]. Cada espaço vai agir sobre o aluno de uma maneira diferente, e dentro dessa categoria, como subcategoria, a conservação e a qualidade do espaço também interferem. Por exemplo, se a sala de vídeo estiver boa, interfere de uma maneira positiva, agora, se ela for ruim, interfere de maneira negativa, o aluno não vai querer, não vai ter interesse. Então eu acho que interfere demais (PE06).

Desta maneira, interpretamos que ao concordar que o espaço pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem e, juntamente da sua reconfiguração discutida na seção anterior provocada pela implementação do REANP, engendra-se a construção de uma problemática pautada no estabelecimento do Ensino Remoto e o espaço domiciliar. Se antes os problemas eram tocantes ao “número de alunos por sala” (PE01), ou à “qualidade dos espaços” que oportunizavam este processo (PE02), em analogia ao estudo de Sátyro e Soares (2007, 2008) por exemplo, agora esta responsabilidade é transferida para o “novo espaço escolar”, com

a sua fronteira conceitual confusa e relacionada ao espaço residencial, com suas diversas outras variáveis passíveis de análise, como discutem Coelho e Oliveira (2020).

Neste contexto, passa a ser mais difícil se desligar do trabalho, no sentido figurado, quando o professor e os demais profissionais da educação não associam estar “saindo do seu local de trabalho” em direção ao de descanso. Não existe mais essa pequena espécie de migração, utilizada de forma inconsciente para finalizar as tarefas e obrigações diárias, para que estas não se estendam além da carga horária inicialmente prevista. E, por outro lado, também neste período pandêmico, o estudante se confunde em suas organizações temporais, com dificuldade de estabelecer as horas de dedicação às tarefas obrigatórias, ao divertimento, e ao descanso.

De modo complementar, e trazendo o foco da discussão para a educação em tempo integral, os professores entrevistados foram também indagados acerca das diferenciações entre as demandas espaciais das atividades integradoras e as disciplinas regulares. Houve, nesta parte, o intuito de compreender se as atividades componentes do currículo integrado possuem, em suas características, alguma necessidade especial acerca do espaço para as suas realizações, e se estas foram impossibilitadas durante a pandemia.

As respostas apresentaram os seguintes eixos de fundamentação básica: 1) Sim, existem diferenciações entre as disciplinas, e as do tempo integral foram suprimidas durante o REANP; 2) Sim, existem diferenciações, mas a depender da disciplina em questão, pois nem todas do tempo integral possuem essa característica de uso espacial diferenciada. Porém, entre as que possuíam esta demanda, houve sim uma supressão; 3) Não, pois não existe diferenciação de demandas com relação ao espaço entre as disciplinas de tempo integral e regulares; 4) Uma única resposta fugiu da temática em questão, e abordou uma outra visão que não se encaixa nas respostas de nosso interesse.

A começar pelo primeiro grupo, três professores acreditam existir uma demanda diferencial com relação ao uso do espaço pelas disciplinas integradoras e, além disso, concordaram com a ocorrência da supressão desta característica durante o Ensino Remoto. São estes os professores PE01, PE03 e PE04. Para exemplificar, destacamos o seguinte excerto da fala do Professor Entrevistado 01:

O que houve, e o que há nesse momento, é que nós fomos, assim como todo mundo, mas no caso do tempo integral, bruscamente interrompidos pela pandemia, e a gente comenta muito entre nós professores do tempo integral [...] que as disciplinas integradoras perderam um pouco o sentido para os alunos, porque para eles quando esse período foi logo traduzido por PETs [...] eles ficaram como se fosse assim: **‘nós temos mais coisa para fazer’, ‘nós temos mais PETs para responder’**. Então, isso é algo que não dá para a gente ter [...], porque a ideia do tempo integral é justamente as muitas possibilidades de ocupação da escola [...], sem falar nas possibilidades de

saídas da escola para excursões pela cidade, para museus, para visitas técnicas, ou visitas culturais. **Existem muitas possibilidades dentro da proposta do ensino médio em tempo integral que ficaram engessadas com a pandemia**, pois ficamos muito restritos, embora tenhamos conseguido realizar algumas atividades remotas. Por exemplo, eu consegui trazer uma cineasta de Salvador para falar com os alunos em um sábado letivo [...]. Algumas coisas aconteceram que a gente conseguiu furar essa bolha, mas ainda assim a gente sabe que não é o ideal (grifos nossos, PE01).

Já para o Professor Entrevistado 02, algumas disciplinas da matriz curricular regular, como por exemplo a de Geografia, podem apresentar também demandas espaciais diferenciadas, assim como as atividades integradoras. No sentido inverso, porém de mesma análise, para este professor algumas atividades do currículo integrado também não necessariamente apresentam esta demanda característica, bem como algumas das disciplinas regulares. Entretanto, por fim, o PE02 conclui a sua fala fazendo referência à atividade integradora pela qual é responsável (Projeto de Vida), dizendo que existe sim uma demanda espacial neste caso, uma vez que esta disciplina exige um local de tranquilidade para sua ocorrência, pois tem como característica ser uma disciplina “muito íntima” na qual os alunos conversam sobre seus anseios e angústias relacionados à vida futura (profissional e pessoal), e que isto foi sim dificultado durante o Ensino Remoto.

Contudo, na visão do Professor Entrevistado 06, não existe uma demanda espacial diferenciada entre as disciplinas regulares e integradoras:

Eu acho que não é o tempo integral ou o tempo regular que faz a diferença não. Eu acho que o que faz a diferença é o professor. Tem professor que quer, que gosta, que acha importante, e aí ele pode ser regular, pode ser integral, não importa. Tem professor que não quer, que não acha importante, que acha uma bobeira, e para ele o bom é a sala de aula, então não é o tempo integral ou o tempo regular, é o professor é que é diferente (PE06).

Desta forma, começa a se tornar explícita a existência de diferentes interpretações abrangentes e desconcordantes acerca da percepção dos profissionais entrevistados no que diz respeito à educação em tempo integral, a consolidação e os objetivos das disciplinas do Projeto Escola da Escolha. Todavia, é notório que na maioria de suas falas há sim um entendimento concordante sobre o projeto relacionado à esta ampliação da jornada escolar, como por exemplo a demanda do tempo integral pela construção de um currículo integrado, assim como o estabelecimento de uma visão diferenciada acerca do papel da escola e da educação na vida dos alunos no interior deste projeto.

Porém, por muitas vezes percebemos a existência de uma espécie de desalinhamento nas concepções dos entrevistados, como no caso das falas que permeiam a lógica da divisão entre turnos e contraturnos, discutida por Paiva (2013), que pode demonstrar uma certa imaturidade

no aporte teórico que diz respeito ao uso das terminologias de educação integral e em tempo integral.

No ensejo de compreender mais sobre esta ligação dos entrevistados com a educação integral e/ou em tempo integral ao longo de sua trajetória profissional, perguntamos sobre quando lhes fora introduzida a proposta do atual projeto, bem como quando foi que eles tiveram este primeiro contato com alguma proposta política nesta área. Sobre as respostas, discutiremos na subseção seguinte.

4.2.2 A implementação da Educação em Tempo Integral na ESED RAT pela ótica dos entrevistados

Todos os seis profissionais entrevistados alegaram ser com o Projeto Escola da Escolha, em 2019, a sua primeira oportunidade de trabalhar com um projeto de tempo integral. Assim, elucidaremos nesta subseção acerca do entendimento e da adesão dos professores, da escola e dos alunos em relação ao projeto do EMTI na ESED RAT. Com relação ao seu assentimento, o Professor Entrevistado 03 destaca:

[...] não foi uma decisão voluntária né, eu fui obrigado a pegar turmas de tempo integral porque foram as turmas que sobraram pra mim, até porque tinham pouquíssimas turmas regulares de biologia [...] e eu tive que completar carga horária com essas outras disciplinas. [...] Acho que parte eu fui obrigado, parte eu escolhi ampliar um pouco a carga horária, porque aí o salário fica um pouco maior (PE03).

Além disto, outra fala em relação à concordância dos profissionais com o referido projeto que nos chama a atenção, é a do Professor Entrevistado 06: “A escola trouxe para nós a proposta da superintendência e a gente aderiu. A maioria aceitou, mas eu acho que se a gente não tivesse aceitado, ia ser imposto para nós, de qualquer forma. Pelo que eu entendi, a gente não tinha muita opção não” (PE06).

Esta aceitação, portanto, nos mostra que a adesão ao projeto de jornada ampliada (em tempo integral) na escola, inclinou-se à uma consolidação de forma vertical, assim como a execução do REANP exposta por Coelho e Oliveira (2020) em um momento anterior desta pesquisa. Tal fato, pode levar à inadaptação e o despreparo dos profissionais envolvidos, levando o projeto à uma execução aquém de seus objetivos.

Contudo, de acordo com os entrevistados, aqueles professores que se dispuseram a participar desde o início da execução do Escola da Escolha na ESED RAT, foram convidados a participar de capacitações ofertadas pelo ICE na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tais cursos orientadores dissertavam sobre a educação em tempo integral de forma geral, e também

sobre cada uma das disciplinas integradoras presentes no currículo integrado do projeto. Sobre estes cursos, podemos conferir a fala do Professor Entrevistado 03 no seguinte excerto:

[...] uma semana de formação, com explicação do que é o tempo integral, o que é o modelo ‘escola da escolha’, umas palestras, algumas mais interessantes, outras mais chatas, mas pelo menos uma introdução teve. Tenho algumas críticas a como aconteceu [...]. Formação de uma semana só é muito complicada, a gente fica esgotado, aproveita pouco, e tem uma distância bem grande entre o que os representantes do ICE dizem que é o tempo integral, e o que que ele consegue ser de fato né. [...] eram estudantes de Pernambuco, onde o tempo integral já tem 10 anos e é super bem estabelecido, para falar de como que ele pode ser e, assim, é uma experiência bem diferente de Minas Gerais (PE03).

Este depoimento, ao nosso ver, exhibe uma possível fragilidade que pode ser considerada uma das razões pela qual notamos a existência de algumas pequenas contradições nas falas dos professores quando indagados sobre os conceitos e terminologias envolvidas à educação em tempo integral. O tempo de imersão, que fora bastante reduzido, e a construção teórica destes cursos, não contavam com o surgimento do contexto pandêmico no ano de 2020, e menos ainda com a vinda à execução do projeto via “Ensino Remoto”.

Assim, o mesmo Professor Entrevistado 03 demonstra essa limitação com relação ao que fora repassado nas capacitações realizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação:

[...] Até em mim, eu vejo uma confusão nos conhecimentos sobre o que que é cada uma dessas disciplinas, o que que é o ‘Projeto de Vida’, qual a diferença de ‘Estudos Orientados I’ e ‘Estudos Orientados II’. O que que é ‘Eletivas’? Tem esse desconhecimento né, e mesmo que seja explicado nos cursos de formação, acaba sendo muita teoria, e muita teoria que na prática não acontece desta mesma forma (PE03).

Vale ressaltar que a Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres e os seus profissionais da educação tiveram apenas um semestre para a execução do projeto em questão de forma presencial, pois logo ao iniciar o ano letivo de 2020, houve a interrupção das atividades presenciais e a transferência de execução posteriormente para o Ensino Remoto. Assim, os professores e demais sujeitos escolares tiveram que se readaptar à uma nova estratégia de ensino, agora de forma remota, enquanto ainda se adaptavam à implementação do projeto de tempo integral.

Acerca do Projeto em si, destacamos a declaração do Professor Entrevistado 04, no seguinte trecho:

Se a gente for ler o material que nos foi entregue, é tudo muito maravilhoso sabe, realmente é uma proposta boa, interessante, porém no meio do caminho você tem uma série de dificuldades para implementar esse tempo integral. Na época, era apenas uma turma, e já foi um pouco difícil para conseguir os alunos para o tempo integral, porque a gente tinha uma visão também de que passar esse tempo todo na escola acabaria não trazendo benefícios para os alunos, mas eles próprios, agora se formando no terceiro ano, já conseguiram perceber como que isso foi benéfico para eles (PE04).

Desta forma, torna-se evidente um descontentamento ocorrente entre a diferença prática e teórica do projeto por parte de todos os entrevistados. Este sentimento pode ser uma consequência do fato de que as capacitações teóricas dos profissionais foram realizadas de forma muito “concentrada”, isto é, com uma grande quantidade de conteúdos para serem absorvidos em um pequeníssimo período antes do início da implementação do projeto na escola. Tudo isto, somado ao fato da chegada do REANP em aproximadamente seis meses letivos depois do começo desta execução, pode ter levado os profissionais à exaustão, destacada por Oliveira *et. al.* (2021) e Coelho e Oliveira (2020) como consequência deste regime, agravando esta insatisfação.

Além disto, há uma reclamação por parte dos professores também com relação ao tempo de dedicação que lhes passa a ser exigido com o tempo integral, aumentando ainda mais a sua contrariedade com alguns princípios do projeto, uma vez que não existe uma contratação de dedicação exclusiva, porém as demandas se tornam cada vez maiores. Isto fica expresso nos seguintes depoimentos:

Eu acredito que o tempo integral tem as suas potencialidades, acredito mesmo, porém no papel é tudo muito bonito né, a criação de espaços, valorização do profissional. Mas não é isso que a gente vê, a gente fica extremamente sobrecarregado, porque a demanda é muito grande, são inúmeras reuniões que a gente tem que fazer, e a gente não tem um regime de dedicação exclusiva, mas trabalhamos como se fosse (PE04).

Todo o projeto é lindo, foi feita uma propaganda maravilhosa em cima do Projeto da Escola da Escolha, em parceria com o ICE, né. Vieram alunos protagonistas de outro estado, vieram alunos de Pernambuco mostrar para os nossos alunos como que funcionava na escola deles, explicando direitinho para a gente como é que funcionava na teoria esse projeto de tempo integral. Porém, nota-se uma dedicação quase exclusiva, se a gente for olhar na prática o que é cobrado. Mas não é, é diferente, ele é exclusivo no momento que te cobra, mas é um cargo só. Eu tenho um cargo só, mas é como se eu tivesse que me dedicar muito mais para o tempo integral (PE05).

Então o nosso projeto é um projeto lá de Recife, que não cabe aqui para nós. Primeiro que lá são 40 horas, o pessoal lá trabalha em regime de 40 horas, e nós aqui trabalhamos em regime de 24 horas. Então o Professor tem dois cargos, às vezes ele tem um cargo numa escola e um cargo na outra, as vezes está aqui, e as vezes está na rede municipal também. Então, o projeto nosso ele é um projeto que não é da nossa realidade. Assim, na minha opinião, o que a secretaria está trazendo para nós, não cabe para nós, a não ser que o Governo colocasse o nosso regime de 40 horas, mas do jeito que está, está muito confuso. Agora, escola de tempo integral, eu acho ótimo, eu acho perfeito, agora esse projeto aí está ‘por fora’, sendo que já mudou um monte de coisa, e o ano que vem vai mudar de novo, quer dizer, todo confuso (PE06).

Novamente, aparecem as indignações e menções ao cansaço/sobrecarga, que também se intensificam no Regime Especial de Atividades Não Presenciais, como percebido na pesquisa de Oliveira *et. al.* (2021). Além disso, são citadas algumas contrariedades com relação a adaptação do projeto à realidade escolar da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres,

em Viçosa, Minas Gerais, pautadas principalmente pelos entrevistados nas diferenças conjecturais entre as cidades de origem e implementação do Escola da Escolha.

Um dos fatores levantados pelo Professor Entrevistado 06 na fala transcrita anteriormente que nos leva a acreditar nesta narrativa, é o fato de que em Pernambuco, estado de origem do projeto, os professores possuem um regime de trabalho expresso em quarenta horas semanais, com dedicação exclusiva, segundo os entrevistados. Entretanto, não é o que se observa na cidade de Viçosa e no estado de Minas Gerais, onde os depoimentos são de que os professores concursados possuem um regime de contrato oficial de vinte e quatro horas semanais. Contudo, lhes é exigido uma dedicação muito maior e que acaba extrapolando este limite e, desta maneira, o salário não é tido como adequado, não sofrendo reajuste frente a subordinação destes profissionais ao projeto, causando-lhes um cenário de exaustão física e mental – não remunerados com a sobrecarga de atividades pedagógicas.

Para entender melhor sobre esta efetivação por vezes vista como contraditória e controversa pelos entrevistados na escola, procuramos indagar também sobre como ocorreu a adesão por parte da ESED RAT à esta política de educação em tempo integral, pautada na parceria firmada entre a SEE/MG e o ICE, uma instituição privada sem fins lucrativos de origem pernambucana. Como resposta, obtivemos, por exemplo:

A ESED RAT começou com o EMTI em 2019, nós começamos com uma turma só de tempo integral, e assim, na verdade, antes, começou a acontecer na Escola Estadual Santa Rita de Cássia, mas não deu certo. A SEE/MG falou que tinha acontecido um erro, que era pra ter sido a ESED RAT, por causa da infraestrutura né. Principalmente a infraestrutura física, que permite um maior número de estudantes convivendo no mesmo espaço, tanto no regular, quanto no médio integral [...]. E aí nós começamos em 2019, no segundo semestre, foi uma turma piloto (PE02).

Neste sentido, fica explícito de que inicialmente a escola estadual escolhida no município de Viçosa foi outra, mas por uma questão de incompatibilidade de infraestrutura necessária para a ocorrência do projeto, foi impreterível uma readequação. Assim, a ESED RAT foi quem aderiu ao projeto, por indicação da SEE/MG, no segundo semestre de 2019. Percebemos em evidência aqui, a questão da infraestrutura e os insumos escolares como fatores limitantes para a execução do projeto em questão, onde é reconhecida a importância dos espaços adequados para uma boa execução e funcionamento do projeto proposto.

Isto pode demonstrar uma intencionalidade inicial da SEE/MG de instalar o projeto em escolas que se adequem ao modelo de “escola de tempo integral” de Cavaliere (2009), sem exigir que sejam necessárias parcerias externas para a execução de suas atividades integradoras. Desta forma, o foco seria em reformas no interior destas escolas e, no caso da ESED RAT, algumas já foram até mesmo realizadas, segundo o PE01 no trecho “[...] aconteceu uma coisa

que a gente considera extremamente positiva durante o período de pandemia, que foi a liberação de uma verba, em decorrência da escola ser de tempo integral, para ampliação da cozinha e construção do refeitório que não havia”.

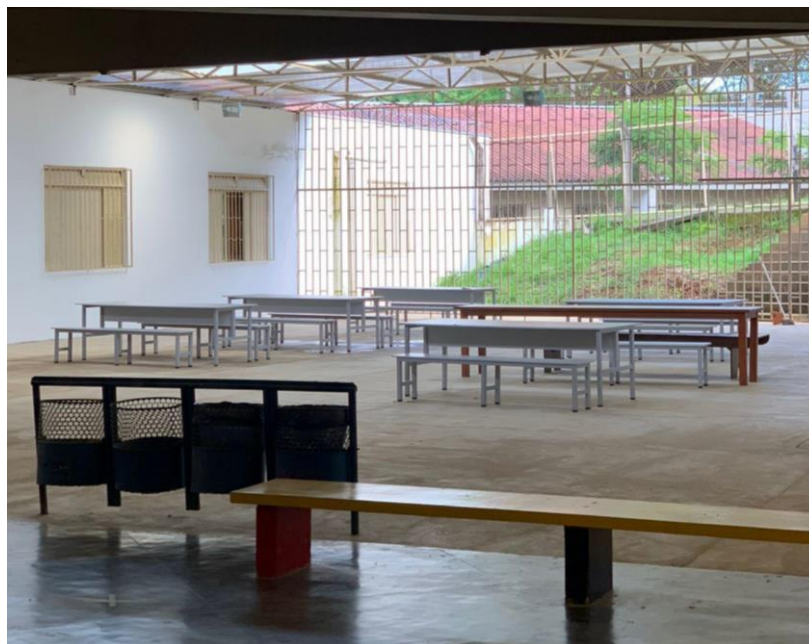
O resultado de desta reforma pode ser observado nas imagens a seguir:

FIGURA 07 – “Cozinha Reformada após implementação do Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Escolha – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 08 – “Refeitório Construído após implementação do Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Escolha – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

Contudo, cabe ressaltar que a própria construção do atual projeto, por si só, já é pautada na afirmação de uma colaboração entre um Instituto externo ao Estado de Minas Gerais, expondo aí uma dificuldade de aproximação conceitual à interpretação proposta por Cavaliere (2009). Ademais, é expressa na fala do mesmo Professor Entrevistado 01, a intencionalidade de se utilizar espaços externos à escola com os estudantes matriculados no tempo integral, quando possível, em um contexto após o controle da pandemia da COVID-19:

[...] sem falar naquele espaço fora da escola, que são as possibilidades de excursões dentro e fora de Viçosa, então, com certeza absoluta, nesse sentido, ela [a educação integral] precisa desse espaço para se consolidar, eu acho que não resistiria muito tempo a mais no ensino remoto (PE01).

Além disso, ainda sobre a adesão da Escola Estadual ao projeto, também merecem destaque os depoimentos do Professores Entrevistados 01 e 05, nos trechos em que dissertam:

[...] essa ideia da escola de tempo integral é uma realidade, à princípio, vista como irreversível para todas as escolas. Então, em algum momento, as escolas terão que começar, né, pelo menos essa é a perspectiva que nos foi passada, então, de alguma maneira, falamos “vamos começar” (PE01).

Nós somos os pioneiros aqui em Viçosa. Eu e mais alguns colegas fomos apresentados ao projeto, que na teoria é um projeto lindo, maravilhoso, que traria inúmeros benefícios para a nossa escola. Fizemos várias capacitações e à princípio seríamos a escola pioneira, mas no ano seguinte o projeto se estenderia para mais escolas de Viçosa. Essa foi a promessa que nós recebemos né, mas aí não deu certo e continua só a gente aqui na cidade (PE05).

A partir destas falas, percebemos que o previsto e repassado pela SEE/MG era de que mais escolas públicas estaduais da cidade aderissem ao Projeto Escola da Escolha. Tal implementação em outros espaços escolares, abriria uma discussão acerca de quais escolas seriam visadas para a execução do projeto, e se estas também teriam que ter uma infraestrutura mínima para se adequar ao plano previsto, uma vez que já fora relatada anteriormente a retirada da efetuação de uma outra escola estadual de Viçosa. Porém, seja pela pandemia, ou por outros motivos ainda não aparentes, não foi o que aconteceu³⁰, deixando em aberto estas questões do projeto acerca das possibilidades de busca por outros espaços educativos na cidade, bem como reformas para melhor adequação do projeto de tempo integral no interior das escolas.

Portanto, em prática, a análise proposta em relação ao Projeto Escola da Escolha, que nos é de interesse, se torna dificultada e inconclusiva quando conseguimos identificar a presença de dos dois modelos organizacionais em que, grande parte das experiências de tempo integral escolar no país vem se organizando, como sugerido por Cavaliere (2009) – “escola de

³⁰ É importante ressaltar que as entrevistas ocorreram entre o fim do ano de 2021 e o começo de 2022, nos meses de dezembro a fevereiro. Contudo, o foco da entrevista é sobre a implementação do REANP, que aconteceu no ano de 2020 e 2021. Dessa forma, é possível notar algumas conjugações verbais diferentes dos entrevistados se referindo ao passado e ao presente, pois isto depende do contexto do depoimento e de quando as entrevistas de cada um destes entrevistados aconteceram.

tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Neste sentido, a autora pontua sobre um possível enriquecimento da vida escolar nestes casos, entretanto, nos alerta sobre a linha tênue que expõe o risco da iminência de uma fragmentação e perda de direção presente nos modelos que possuem estrutura descentralizada. Isto é, naqueles projetos em que o foco da proposta de ampliação do tempo escolar não se localiza na utilização do espaço da própria escola, mas sim a partir do estabelecimento de parcerias com outras instituições sociais, contando com a colaboração de outros agentes educacionais (CAVALIERE, 2009).

Sobre a adesão dos alunos ao projeto, os professores entrevistados relatam que foi de forma voluntária, iniciando com uma turma piloto do primeiro ano do ensino médio no ano de 2019, em seu segundo semestre: “Foram eles que escolheram. Foi feita a proposta, foi falado sobre o projeto, e quem queria ir, foi” (PE02). De forma complementar, o Professor Entrevistado 01 relata:

Há muitos alunos que não aderiram. Muitos alunos, por exemplo, que não viam motivos, porque trabalham ou porque tinham uma perspectiva de não ficar na escola o dia todo. Então isso é muito novo, eu acho que é algo que vai começar a ter um efeito com o passar do tempo, daqui a 2 anos, 3 anos. Talvez com outras escolas entrando isso passe a ser uma realidade do cotidiano dos Estudantes [...] (PE01).

Os entrevistados alegaram ainda uma certa resistência da maioria dos alunos, por se tratar de um projeto totalmente desconhecido pela maioria destes. Entretanto, o cunho assistencialista, citado por Cavaliere (2007) como uma das concepções acerca da escola de tempo integral no Brasil, foi elencado pelo Professor Entrevistado 01 quando este depôs sobre os motivos da adesão de alguns dos primeiros estudantes voluntários:

Para algumas pessoas isso pode não ser uma realidade, mas a ESED RAT tem um público muito diferenciado. Ela não é uma escola de um bairro, ela é uma escola que recebe alunos de bairros diferentes, recebe alunos da zona rural, recebe alunos de classe média, classe baixa. Então nós temos alunos, por exemplo, que têm sim problemas, e nós já tivemos várias situações em que isso ficou evidente, de alunos que tem problema para se alimentar em casa. Alunos que tem dificuldade de fazer três refeições diárias, pelo menos, com um mínimo de qualidade. E é uma das propostas da escola de tempo integral que, durante segunda-feira a sexta-feira, eventualmente no sábado também, estes alunos possam ter refeições na escola. Então ainda tem ainda esse aspecto, que eu considero relevante. Não é o principal, mas é um aspecto relevante (PE01).

De mesma forma, também foi notada nas entrevistas a existência de uma visão referente à concepção democrática acerca da educação em tempo integral, também discorrida por Cavaliere (2007), presente em alguns alunos que aderiram ao projeto: “O caso do aluno 01³¹, por exemplo, ele saiu do regular para o integral porque queria fugir do perfil que ele achava que

³¹ O aluno foi assim denominado para preservar a sua identidade.

não era um perfil que ele queria mais ³²[...]” (PE02). Tal fala exemplifica uma crença no papel emancipador que é designado à escola, neste caso, em alinhamento com o proposto pela autora em questão.

A adesão dos alunos, que ocorreu de forma progressiva, foi ainda mais difícil no ano de 2020, quando surge o contexto da pandemia e escancaram-se novas resistências ao EMTI. É válido ressaltar que a ESED RAT tinha em seus planos a instalação do Ensino Médio em Tempo Integral em todas as suas turmas até o ano de 2022. Com relação a ocorrência da educação em tempo integral durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, destacamos algumas falas dos professores entrevistados:

O tempo integral, as disciplinas integradoras, não são disciplinas que foram feitas para o ensino remoto. São disciplinas que foram pensadas para o presencial, onde tem contato professor-aluno, essa relação professor-aluno, a questão do olho no olho, se menino tá fazendo, se o menino tá copiando, as angústias dos meninos, as dificuldades para definir o Projeto de Vida, porque isso não é comum né, pensar no futuro, sendo tão novo (PE02).

Olha, eu acho que o nosso desenvolvimento ele foi extremamente afetado pela pandemia, então a gente não teve como desenvolver plenamente as propostas originais. A gente teve que adaptar esses componentes das integradoras para o ensino remoto, e eu acredito que perdeu muito o sentido durante esse período da pandemia, porque o contato com aluno foi extremamente restrito. [...] A gente não podia fazer vídeo chamada, a gente não tinha aula pelo Google Meet, então o aluno não entendia o que era um Projeto de Vida, o que era uma Eletiva, ou Estudos Orientados II... Eles ficaram completamente perdidos nesse meio tempo, e nós também né, porque a gente não teve como desenvolver os projetos, e essas mudanças foram péssimas, ao meu ver, [...] eu acho que não trouxe desenvolvimento para gente, entendeu. Então eu acredito que voltando agora ao presencial, a gente possa no próximo ano dar andamento ao que a gente começou em 2019, mas nesse período da pandemia a gente não conseguiu desenvolver plenamente esse projeto na escola (PE04).

O Estudo Orientado II, por exemplo, que é uma das disciplinas que eu trabalho, ela ficou inviável. A gente só trabalhou a teoria, porque o interessante dos Estudos Orientados é você estar ali, no dia a dia com o aluno, vendo a dificuldade dele, trabalhando algum conteúdo em sala de aula que foi trabalhado por outro colega né, e ajudar no processo de tutoria ali. Então ficou uma coisa muito teórica, muita teoria para os meninos, muita teoria de técnicas de estudos, que acabou não surtindo o efeito que eu acho que era desejado né. Eu não senti, assim, que eu tive um retorno positivo em relação a isso (PE05).

Nos três excertos supracitados, percebemos algumas questões que, ao nosso ver, merecem destaque nesta pesquisa: a recorrência das incertezas do propósito do Projeto, bem como das disciplinas que o compõem, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, reforçadas ainda mais pela pandemia; a dificuldade da utilização de ferramentas no Ensino Remoto, e um conseqüente afastamento dos alunos; a inadaptação dos alunos ao regime

³² O PE02 se referia, neste caso, ao estudante que não acreditava na escola como uma instituição capaz de auxiliar na sua emancipação e construção de autonomia, ao contrário da percepção do aluno 01.

proposto pela SEE/MG, seja por falta de acesso, ou desinteresse; e a ausência do espaço escolar, implícita na implementação do REANP.

Desta maneira, ganham notoriedades os surgimentos de diversas questões abrangentes à não adequação dos docentes e discentes à esta soma de contextos que envolve a proposta de educação em tempo integral e o Ensino Remoto. Assim, discutiremos sobre este ponto, a partir dos depoimentos dos entrevistados, na próxima subseção desta pesquisa.

4.2.3 Possibilidade de uma dupla inadaptação: à Educação em Tempo Integral e ao Ensino Remoto

Já elencamos anteriormente sobre a visão dos professores acerca da importância do espaço escolar no processo de ensino-aprendizagem, e tomamos consciência de que ele não foi utilizado presencialmente pela ESED RAT durante a pandemia da COVID-19. Em seguida, entendemos que a implementação do Projeto Escola da Escolha se deu de forma conturbada: aconteceu uma confusão burocrática por parte da SEE/MG ao selecionar e iniciar o projeto em outra escola e, quando finalmente este chegou à ESED RAT, após 6 meses em regime presencial, houve uma interrupção abrupta de sua continuação pela questão do distanciamento social, levando a escola e o projeto a se adaptarem ao REANP.

Nos atentaremos aqui, então, a compreender os motivos que surgiram e podem levar os estudantes e os profissionais da educação à uma inadequação e resistência frente esta conjuntura. Contudo, precisamos antes fazer um ressalvo à uma importante pontuação de Cavaliere (2007) que diz respeito à esta não adaptação por parte dos jovens estudantes com a jornada ampliada, de uma forma geral:

Do ponto de vista cultural, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre ela e outras instituições sociais. Elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre a jornada escolar. Traços da cultura brasileira concorrem com a escolarização; a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante, para os meninos, enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada (CAVALIERE, 2007, p. 1020-1021).

Assim, fica elucidado que alguns destes problemas envoltos à ampliação da jornada escolar e, neste caso, o tempo integral, que serão explícitos nesta subseção, são também prévios ao Ensino Remoto. Por outro lado, isto não exclui a possibilidade de que na circunstância pandêmica estes fatos possam ter sido agravados, vide a necessidade de distanciamento social que levou muitos comerciantes e microempresários, por exemplo, a fecharem suas portas e perderem sua única fonte de renda.

Neste cenário, portanto, pode ocorrer um aumento no número de estudantes que precisaram se decidir entre frequentar a escola de tempo integral e trabalhar de forma informal, para complementar o faturamento em seus respectivos domicílios, ou são atravessados por outras conjunturas destacadas por Oliveira *et. al.* (2021) e já elencadas nesta pesquisa. Estudantes estes que, além de tudo, se expuseram desta maneira ao alto risco de contaminação pelo SARS-CoV-2. Durante as entrevistas, este foi um ponto tocado recorrentemente por alguns professores, e destacamos os seguintes trechos para exemplificar:

Os estudantes não tiveram escolha né, se eles queriam estudar na ESED RAT e no ano em que eles estavam só tivesse integral, eles eram obrigados a ficar no integral ou sair, e muitos saíram. Muitos foram para outras escolas públicas que não tivessem o ensino integral, seja por não querer mesmo ficar na escola o tempo todo, seja por não poder, por ter que trabalhar fora, ou ter que trabalhar em casa, ajudar membros da família. Teve também problemas de mobilidade, então assim, o ônibus está preparado para pegar eles meio-dia, mas agora eles saem às 16:40 da tarde, como que eles voltam para casa? (PE03).

A problemática maior dessa pandemia que a gente teve foi a questão do acesso ao estudante [...], além da questão de dificuldade de adaptação ao remoto, pela necessidade de trabalhar. Porque o que que acontece, muitos estudantes relataram para gente “minha mãe e meu pai estão sem trabalhar, e eu fui trabalhar com bicicleta”. Menor de idade, foi trabalhar com bicicleta, e tem vários estudantes nossos que estão trabalhando com entrega, outros que estão trabalhando de servente, ou com os pais, ou com tio. Outras que estão trabalhando de babá de criança, outras que estão buscando crianças na escola para a mãe que voltou a trabalhar, é assim. Outras que estão trabalhando no salão, outros estão fazendo curso, então para falar do desenvolvimento desse projeto, eu acho que tem tudo para dar certo, mas a gente tem que pensar na nossa realidade: a gente mora no Brasil, e no Brasil com 15 anos, se você não quer matar, se você não quer roubar, você quer trabalhar né. Para o estudante que está em situação de vulnerabilidade social é isso que acontece, então assim, poderia dar certo, é um bom projeto pelo que você vê assim, mas não faz parte da nossa realidade não (PE02).

A primeira fala, do Professor Entrevistado 04, menciona um ponto importante que pode ter como consequência a evasão escolar ou a troca de instituição de ensino. Como introduzido na subseção anterior, em 2022, o ensino médio da ESED RAT passa a ser composto exclusivamente pelo EMTI, com oferta agora, também, de uma formação técnica e profissional. Isto, baseado na proposta do Novo Ensino Médio, que entra em vigor em 2022 a partir da Lei nº 13.415³³ (BRASIL, 2017), que modifica a LDBEN (Lei 9.394/1996), anteriormente citada nesta pesquisa. Desta forma, os estudantes que não se dispuserem a seguir a matriz curricular do projeto de tempo integral, ou a do Novo Ensino Médio, terão que se mudar de instituição de ensino.

³³ Esta nova Lei altera e amplia o tempo mínimo do estudante na escola, somando 200 horas às 800 horas anteriormente estabelecidas, totalizando agora 1000 horas anuais. Além disso, estabelece um novo currículo de base, pautado na Base Nacional Comum Curricular e na oferta de disciplinas que possuam foco em diversas áreas de conhecimento, além de possíveis formações técnica e profissional. Para mais informações, acesse: << <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>>. Acesso em 27 fev. 2022.

Além deste fator de inadequação e dos casos de trabalho informal relatados, muitos dos alunos das instituições públicas de ensino do estado também não possuem apoio familiar para auxiliá-los na execução das atividades propostas pelas escolas no dia-a-dia, como comentado também por Oliveira *et. al.* (2021) em seu estudo. No contexto geral da pandemia, discutido na seção 4.1 desta pesquisa, esta falta de amparo pode ser ainda pior, uma vez que a relação professor-aluno foi comprometida e limitada, e a ajuda em casa se tornou, em muitos casos, a única alternativa de assistência nos estudos.

Porém, é válido ressaltar que houve uma mudança no Regime Especial de Atividades Não Presenciais do ano de 2020 para o ano de 2021, na tentativa de reaproximar e estabelecer um maior contato (de forma oficial e remota) entre os docentes e seus discentes. Acerca desta mudança, destacamos, *à priori*, as seguintes declarações:

Naquele momento, o em que isso [REANP] começou a vigorar, foi muito pior do que esse ano [2021]. E quando eu falo pior é porque naquele momento a gente estava ali com os PETs e ponto final. Era a entrega dos Pets via e-mail, e [...] a gente não contava, por exemplo, com um “Classroom”, com as possibilidades de mais momentos no “Meet”, momentos de contato. Até porque também não eram exigências, nós não éramos exigidos para termos esses encontros virtuais como obrigação, então o primeiro ano foi muito esse contato: aluno manda PET, a gente corrige, manda de volta, aqui, ali, nós temos um encontro esporádico. Nesse sentido, eu e o PE02 nos sentimos até muito angustiados, por conta do Projeto de Vida e o Pós-Médio, do que fazer com essas disciplinas. E aí nós sentimos a necessidade de gravar alguns vídeos. Então eu e o PE02 ficávamos a manhã de sábado gravando vídeos sobre os PETs, dando suporte aos alunos, porque eram atividades muito específicas que extrapolam respostas objetivas. São respostas, muitas vezes, muito pessoais, então a gente dava suporte (PE01).

À princípio, os meninos mandavam as atividades para nós, depois que eles começaram a receber os PETs, através de um e-mail. Foi criado um e-mail institucional, todos os professores tinham acesso a esse e-mail, e os meninos mandavam as atividades por lá. Depois que o Governo fez a parceria com a Google, e começou a usar o “Google Classroom”, facilitou muito o nosso trabalho, porque as salas de aula eram divididas. Com o e-mail, a gente não tinha um e-mail específico para cada sala de aula, a gente tinha o e-mail por séries, e a partir do momento que a gente começou a ter cada um à sua sala de aula no “Classroom”, a gente começou a postar nossos materiais ali, os vídeos. E a gente podia ter acesso aos meninos através do “Google Meet” (PE05).

Nos excertos acima, percebemos que em um primeiro momento, a política emergencial voltada para a educação, tanto regular, como integral, se escorou majoritariamente na resolução das atividades presentes nos Planos de Estudos Tutorados disponibilizados pela SEE/MG. Este fato, nos remonta novamente à dificuldade de acesso a este material por parte dos alunos, como Oliveira *et. al.* (2021) expressam em sua análise sobre o REANP. Além disso, também fica explícito que alguns professores se dedicaram para que esta correção de atividades não fosse a única – e frígida – forma de relação com os seus alunos. Porém, este esforço só se efetivou de

forma oficial no segundo ano de Ensino Remoto, com a adoção de ferramentas³⁴ como o “Google Classroom” e o “Google Meet”, que permitiam a organização de um mural com os materiais disponibilizados pelos professores e pela SEE/MG, e encontro síncrono, respectivamente.

Desta maneira, a realidade até então era de que os alunos matriculados no tempo integral possuíam uma maior quantidade de atividades previstas pelos Planos de Estudos Tutorados, encontrando uma série de fatores dificultantes para seguir com os seus estudos. Segundo os professores entrevistados, isto ocorreu pelo fato de que alguns alunos não enxergavam o propósito das disciplinas integradoras para além do pensamento de que estas eram somente “mais atividades para fazer/devolver” durante o período em questão.

Este sentimento, que induz também a percepção de uma característica da exaustão (física e mental), é comprovado no seguinte excerto: “Os alunos não entenderam o propósito da minha disciplina. Tanto Estudos Orientados II, quanto Eletivas, eles deixavam de fazer essas atividades e focavam nas outras disciplinas da BNCC³⁵, deixando essas de lado” (PE05).

Vale ressaltar também, ainda sobre os PETs disponibilizados pela SEE/MG durante a implementação do REANP, que alguns professores relataram ter que improvisar materiais, porque além dos fornecidos inicialmente serem “muito grandes” (PE02) e não instigarem os alunos a realizar as atividades neles presentes, algumas disciplinas integradoras não foram contempladas com material relativo à suas atividades e/ou os professores tiveram que realizar a montagem de PETs complementares. É o caso relatado pelos Professores Entrevistados 03 e 04, nos excertos seguintes: “Para as disciplinas do tempo integral, os professores tiveram que fazer os PETs, então ficou nisso de disponibilizar os PETS para os estudantes e pegar as respostas depois quando os estudantes fizessem” (PE03); e

Estudos Orientados tem essa ligação com as demais disciplinas da BNCC, eles modificaram totalmente a ementa. Eles criaram outras atividades aí ligadas à questão de organização, de fazer, de ensinar as técnicas de estudo e planejamento [...]. E aí a gente tinha que criar também algum PET complementar e enviar para os alunos, então ficou só nisso. Esse ano né, como a gente pôde utilizar algumas outras ferramentas como o “Google Meet”, a gente fez aula on-line, fez palestra. Então a gente adaptou em relação a isso, mas a participação dos alunos foi muito baixa, não consegui ver uma evolução (PE04).

Por outro lado, é importante destacar também a fala do PE06, que menciona outro eixo inicial do REANP, o aplicativo Conexão Escola:

Antes, tinha o chat do aplicativo do Estado, o Conexão Escola, que era muito ruim. Você só digitava: não conseguia mandar e-mail, links, fotos, documentos. Então como

³⁴ A adoção das ferramentas online “Google Classroom” e “Google Meet”, aconteceram no ano letivo de 2021, quando a SEE/MG instaurou uma parceria com a empresa Google.

³⁵ Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

you attend the student? I couldn't use WhatsApp because the state hadn't signed a partnership, to say the least, it was difficult [...]. How is it that I have to send a math exercise, for example, via a chat that doesn't receive a photo, a file, nothing opens? It was a ridiculous thing (PE06).

O Professor Entrevistado 06, vale ressaltar, foi o único a mencionar uma tentativa de utilização do aplicativo, colocando em questionamento a visão dos autores Oliveira *et. al* (2021) acerca do uso do aplicativo. Para estes autores, em conjunção com o Programa Se Liga na Educação – que sequer foi mencionado nas entrevistas – e os PETs, o uso destas ferramentas deveria se dar de forma transversal e conjunta, o que não foi percebido durante a pesquisa de campo.

Seja por problemas de acesso à internet, ou aos canais televisionados mencionados anteriormente na seção 4.1, o ponto é: de acordo com os entrevistados e o exposto até aqui nesta pesquisa, o foco das atividades do REANP se debruçou massivamente sobre a realização das atividades presentes nos Planos de Estudos Tutorados. Esta foi, inclusive, a única forma de contabilização da carga horária letiva pelos estudantes matriculados na ESED RAT neste período, tanto no ensino regular, quanto na educação em tempo integral.

Tais fatores expostos nessa subseção, podem ser indicadores de um emergente crescimento dos índices de evasão escolar, associados, principalmente, à escola estadual em questão. Alguns professores, como o PE02 e PE03, mencionaram já conseguir notar uma diminuição no número de matrículas quando comparados os anos entre 2019 e 2022. Vale ressaltar, novamente, que em 2022 a ESED RAT não ofertará mais a matriz curricular do ensino médio regular, o que pode ter levado também à uma procura por troca de instituições públicas de ensino por parte dos estudantes.

Assim sendo, e tendo abordado até aqui como se deu a adoção do projeto na escola, bem como alguma das consequências observadas à priori durante o REANP, resolvemos questionar os profissionais da educação convidados às entrevistas sobre o que eles têm percebido e quais são as repercussões, positivas e negativas, da implementação da educação em tempo integral na ESED RAT.

Foram citados alguns resultados favoráveis e otimistas, bem como outros céticos e até mesmo pessimistas, relacionados ou não ao contexto remoto, sobre o projeto em questão. Discutiremos sobre estes relatos na subseção seguinte, além de elencarmos também as possibilidades esperançosas para o acontecimento do retorno presencial.

4.2.4. As consequências até aqui e a esperança de um futuro melhor: o retorno presencial e as possibilidades da Educação em Tempo Integral na ESED RAT

Por ter sido implementado no segundo semestre de 2019, o Projeto Escola da Escolha ainda é muito recente e completou somente dois anos e meio de execução na ESED RAT, no início de 2022. Deste total, dois anos letivos foram praticamente inteiros em regime remoto, com uma pequeníssima parte em regime híbrido (remoto e presencial) no fim do ano de 2021. Contudo, antes de falarmos sobre o retorno das atividades presenciais na referida escola, de forma parcial ou completa, faremos um levantamento sobre o que os professores têm observado como consequência da implantação da educação em tempo integral nesta instituição desde o princípio.

Como é sabido, os seis primeiros meses do projeto na escola, equivalente aos 3º e 4º bimestre de 2019, ocorreu de forma presencial. Sobre esse começo, o PE01 destaca:

[...] E por incrível que pareça, os dois últimos bimestres, com essa turma já dentro do integral, com as disciplinas integradoras e tudo mais, nós começamos a ver nitidamente um benefício. Aquele benefício mais óbvio que a gente percebe, em melhoria de nota, de forma geral. Porque nós também temos outras disciplinas integradoras que focam nessa ideia de dar suporte para o aluno no campo de reforço das disciplinas da BNCC. E aí, o que acontece, você termina tendo resultados muito práticos. E nessa turma, tanto nesse quesito, quanto no quesito que é um dos pilares do tempo integral, que é a ideia do “jovem protagonista”, isso ficou muito evidente, já no final do ano de 2019 [...]. A gente percebeu que aqueles jovens alunos, que estavam com apenas seis meses de tempo integral, já estavam demonstrando esse “algo a mais”, que está dentro da proposta do tempo integral (PE01).

Além desta fala que explicita uma visão positiva sobre o projeto, o Professor Entrevistado 04 também destaca, em um outro momento, inclusive já registrado na subseção 4.2.2 desta pesquisa, que os alunos da “turma piloto” também conseguiram perceber posteriormente alguns benefícios (não especificados na resposta) de terem aderido à proposta de educação em tempo integral, na metade do seu primeiro ano do ensino médio. Além disso, alguns professores relatam que o uso incorporado da tecnologia e algumas ferramentas na educação, pode ser favorável e deveria ser mantido em um contexto mesmo após o fim do ensino obrigatoriamente remoto.

Entretanto, a maioria das respostas dos convidados ressalta dificuldade de enxergar efeitos otimistas, principalmente pela ocorrência do REANP, que atrapalhou diretamente os ideais propostos pelo ICE em seu projeto de educação em tempo integral. Mesmo assim, ainda existem alguns pontos positivos, percebidos, por exemplo, pelos Professores Entrevistados 02 e 03 nos seguintes excertos:

É muito precoce ainda a gente falar de resultado, porque para o pessoal da superintendência, deu super certo. E não, não deu, foi um piloto, onde a turma teve um nível muito alto de aprovação sem progressão, vale ressaltar isso, aprovação

mesmo, e tivemos vários jovens protagonistas, que conseguiram partir para dar a capacitação e acolhimento nas outras escolas da região em 2020 [...]. Estava tendo um desenvolvimento legal, mas tinha muito mais ainda para a gente conseguir, porque com uma turma não tem como você falar se o projeto é um sucesso, e agora com a pandemia veio a questão de o projeto não ser pensado para o remoto [...] (PE02).

Eu estava em um evento, e aí o professor de Educação Física falou que ele fez um jogo de trilha que os estudantes jogaram junto com as famílias, então acho que em alguns locais, teve essa potencialidade de envolver a família, já que o aluno estava estudando dentro de casa e a família também está dentro de casa. Esse espaço da casa se tornou o espaço educativo, e algumas famílias, alguns familiares, se envolveram. Na ESED RAT, pela minha observação, eu não consigo afirmar que isso aconteceu, mas também não consigo falar que não aconteceu, pois é possível que alguém tenha estudado junto com o pai, feito alguma atividade com a mãe. Porém, sei que em algum lugar de Minas Gerais, pelo relato, isto aconteceu (PE03).

Contudo, com a virada para o ano letivo de 2021, principalmente, com mais turmas aderindo ao projeto, seja de forma voluntária ou porque foram obrigados e não conseguiram transferir a matrícula para outra instituição de ensino que não ofertasse o EMTI, a realidade foi mudando, e foram surgindo novos fatores que merecem destaque.

Para ilustrar um destes fatores, selecionamos a resposta do professor entrevistado a seguir: “Eu sei que teve uma polêmica com a questão da aprovação/reprovação recentemente, porque parece que as disciplinas integradoras não reprovam. Então, mesmo que o estudante não fizesse nada, ele passou de qualquer jeito em 2020” (PE03).

Outro depoimento, no mesmo sentido, é: “[...] eu acho bem complicado, porque a gente já tem o sistema de aprovação automática, e agora ainda mais, visto que os alunos, alguns, não fizeram absolutamente nada, não estudaram mesmo, não leram, não fizeram nada [...]” (PE04).

Por outro lado, o PE06 destaca que em 2021, com as novas parcerias da SEE/MG com a “Google”, ocorreu uma melhora nos resultados de comunicação e acesso aos alunos, mas ainda assim houve esta imposição vertical vinda do Governo para a aprovação de todos alunos:

Esse ano o Estado ampliou, fechou acordo com a “Google”, e aí começamos a usar o “Classroom”, e era diferente, porque podíamos colocar documentos, além de usar o “Google Meet”. Melhorou um pouco, mas em questão de qualidade, ainda continuou muito ruim, porque você não ensina nada, ninguém aprende nada, você não sabe se o aluno está ali do outro lado prestando atenção [...]. Nós temos quatro turmas de 1º ano, com cento e cinquenta alunos mais ou menos, e aí você marca uma aula síncrona e aparecem quinze, vinte. Tem professores que eu sei que não aparecia ninguém. E aí, no final do ano o Governo mandou passar todo mundo, e esse ano tá indo pro mesmo caminho, e mesmo que sumiu o ano inteiro, pode vir agora e fazer uma prova que vai passar também, então quer dizer, é uma brincadeira, estamos brincando de cumprir horário porque no fundo é o seguinte: todo ano nasce gente e vem pra escola, então eles precisam manter isso continuando, então vão empurrando, passando as pessoas, pra colocar as outras que chegam no lugar. O aluno que estava no primeiro ano, passou para o segundo, e agora passou para o terceiro sem saber nada, mas passou. Passou e abriu vaga para o menino que veio depois dele, então a verdade é essa (PE06).

Para compreendermos alguns pontos importantes ressaltados pelas falas dos professores anteriormente em ênfase, faremos uma breve explicação acerca de um pensamento

compartilhado por Saviani (2020) em seu texto. Do ponto de vista do autor, existem duas tendências ocorrentes nos momentos de crise estrutural do capitalismo, nas quais em uma primeira e mais óbvia, a educação atingida de forma geral, e a escola em particular, tendem-se a se curvar diante das imposições do mercado; e a segunda, de caráter revolucionário, estaria ligada à possibilidade de reversão desta primeira.

Assim, o que Gomes (2020) retrata ser uma crise capitalista eminente antes mesmo da conjectura pandêmica, pode influir no contexto educativo de acordo com o que Saviani (2020) explicita. Vale ressaltar que, o Novo Ensino Médio que entra em vigor em 2022, bem como alguns pontos presentes no PMDI de 2019-2030 (SEPLAG, 2019a) destacados no segundo capítulo desta pesquisa e atrelados à implementação da educação em tempo integral no estado, mostram esta propensão da educação de “servir ao mercado”.

Além destes fatos, a própria parceria público-privada estabelecida entre a SEE/MG e o ICE demonstra esta inclinação à possíveis intervenções de empresas e institutos privados na educação. A preocupação dos professores com esta questão, pode ser exemplificada a partir do depoimento: “O que me incomoda são esses institutos, essas instituições privadas entrando na educação. Eu fico muito preocupada com a possível ‘privatização’ da educação pública, dela não ser mais como é. É difícil, não há valorização de nós professores [...]” (PE02).

Desta forma, a aprovação automática que muitas vezes é disfarçada de aprovação por progressão, e não cabe a nós aprofundarmos neste debate nesta pesquisa, perdura de forma intrínseca ao longo dos anos do ensino público. Este pode ser considerado um sinal preocupante das ações de um Governo que demonstra maior preocupação com os fatores quantitativos abrangentes às aprovações do que com os aspectos qualitativos na formação de seus estudantes, nos levando a enxergar uma consolidação da primeira tendência elencada por Saviani (2020).

Contudo, este é um tópico que merece uma análise delicada, pelo fato da existência de diferentes variáveis que possam ter influenciado nesta decisão governamental final: ou a educação parava por tempo indeterminado durante a decorrência da pandemia, e prejudicava atrasando os 1,8 milhões³⁶ de estudantes da rede pública do estado; ou ela continuava com algumas condições básicas e esforços estatais, que poderiam colocar em evidência outras problemáticas acerca da desigualdade do ensino, que foi o que aconteceu.

Desta forma, seria justo julgar de maneira negativa a aprovação para aqueles alunos imersos em tantos fatores que atrapalharam a educação durante a pandemia? Por outro lado,

³⁶ Fonte: Oliveira *et. al.* (2021).

seria justo com aqueles que se dedicaram aos estudos, mesmo diante de tantas dificuldades? E com os professores? Neste sentido, o PE02 afirma:

A questão do tempo integral dentro da pandemia, eu não posso simplesmente falar que não existiu, porque eu estaria desmerecendo todo o esforço que eu fiz, que os residentes pedagógicos fizeram também para que desse certo [...]. Me incomodou muito este distanciamento, e não conseguir atingir os estudantes de forma mais efetiva, seja por causa do fato deles trabalharem, do desânimo deles com a escola, porque a saúde mental foi muito afetada neste período, principalmente dos nossos estudantes em condições mais vulneráveis que enfrentaram o agravamento de dificuldades financeiras em casa [...]. Eu acho que o Governo deveria ter dado muito mais suporte, porque falar em número de quem foi aprovado é muito fácil, mas o problema é que a gente brincou de ‘faz de conta’ nas escolas em Minas Gerais. Eu falo isso porque você dar uma prova, e o menino tirar quinze na nota, e aquilo ser suficiente para sanar o primeiro e o segundo bimestre, que ele não fez, enfim [...]. (PE02).

Assim, fica notório também um certo desânimo por parte dos profissionais com esta situação resultante que envolve não só a educação integral, mas toda a questão do ensino remoto durante o REANP. Segundo Oliveira *et. al.* (2021, p. 103), a “[...] implementação de ações emergenciais no campo educacional pode aumentar a cobrança por resultados e a responsabilização dos que estão na ponta, especialmente os professores”.

Em conformidade, demonstrando também uma preocupação com os alunos, damos destaque à fala do PE04, no trecho: “A gente fez o que pôde na verdade, mas assim, infelizmente, eu fico pensando nos meus alunos, do quanto eles perderam durante todo esse período, não por desinteresse, porque são tantas variáveis que fica difícil a gente enumerar o que pode ter acontecido com este aluno” (PE04).

Novamente, neste sentido, são retomadas para o centro da discussão as questões acerca do acesso, muito recorrentes nas falas de todos os seis entrevistados e apontadas como o principal ponto de vulnerabilidade dos alunos matriculados na educação em tempo integral. “As fragilidades estão principalmente relacionadas à questão do acesso à informação mesmo, porque muito dos nossos alunos não tinham celulares próprios, computadores, internet, além do espaço físico dentro de casa que não proporcionava boas condições pro estudo” (PE04).

Logo, falar das consequências da implementação do Projeto Escola da Escolha percebidos até aqui, se torna de quase impossível desassociação com o atravessamento do ensino remoto na ESED RAT. Contudo, é válido ressaltar que de acordo com uma recomendação³⁷ da SEE/MG, a partir de 21 de junho de 2021, poderiam ser retomadas algumas atividades escolares presenciais em um regime híbrido de funcionamento.

³⁷ A recomendação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pode ser observada no site: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/retomada-das-atividades-presenciais>>. Acesso em 20 fev. 2022.

Isto, devido ao fato de o cenário pandêmico ter tido uma aparente melhora após o começo da campanha de vacinação contra o vírus causador da COVID-19. Porém, para que as escolas retomassem as atividades neste regime, era necessário que a prefeitura dos municípios mineiros autorizasse o retorno presencial. Esta autorização poderia ocorrer quando os casos de infecção e mortes pela doença atingissem números considerados baixos pelo Governo Estadual, indicados principalmente através da medição do plano “Minas Consciente³⁸”.

Em Viçosa-MG, o retorno das aulas em regime híbrido funcionou de forma facultativa, na seguinte maneira: em uma semana, aqueles que desejassem poderiam ir à escola e assistir às aulas ministradas pelos professores, e na outra semana, o espaço escolar permaneceria fechado e as atividades aconteceriam de forma remota. De acordo com relato do Professor Entrevistado 02, a retomada presencial inicial, portanto, foi opcional e ocorreu no final do mês de setembro. Contudo, não cabe a nós entrarmos em detalhes, visto que o que nos interessa primordialmente são as consequências da implementação do REANP, enfatizando a questão espacial.

Desde então, os professores têm depositado suas esperanças em uma nova realidade com o retorno das atividades presenciais obrigatórias, que se iniciou em novembro de 2021, mas se consolida de forma efetiva para o ano letivo inteiro de 2022. Contudo, o Professor Entrevistado 04 nos alerta para o fato de que “[...] esse período da pandemia, infelizmente, a gente não vai poder recuperar mais o que foi deixado para trás. Mas a gente precisa ter alguma mudança para o próximo ano [2022], para ver o que a gente pode fazer com esses alunos [...]” (PE04). Assim, a atual preocupação debruça-se nas perdas de conteúdo, principalmente pelo fato deste se estabelecer de forma contínua no ensino médio, e também nas instabilidades das relações, juntamente da insegurança deste novo cenário, inclusive mental, pós-pandemia.

Porém, as expectativas são as melhores sobre o retorno da utilização e presença no espaço escolar, que permitirá reencontros, novos esbarros e uma possibilidade de percepções geográficas acerca dos elos estabelecidos entre os múltiplos sujeitos da escola. Sobre a educação integral frente a isto, destacamos as seguintes falas dos professores entrevistados:

Eu particularmente gosto muito de estar fora da sala de aula, e a ESED RAT, neste sentido, ela é uma escola que proporciona essa possibilidade. A gente tem locais abertos, tipo um jardim com mesinhas de concreto que tem até um quadro, que chamam de sala verde. Temos as quadras de esporte, uma área também com um palco para intervenções culturais, além da biblioteca, que podemos levar os alunos para assistir um filme, por exemplo (PE01).

Eu pretendo usar o máximo possível os Laboratórios, tanto o de Biologia e Química, quanto o de Física e Geografia. A gente tem um laboratório de informática também, que tá em reforma, então quando ele for ativado, pretendo usar também. E o espaço

³⁸ Para saber mais sobre o plano “Minas Consciente”, acesse <<https://www.mg.gov.br/minas-consciente>>. Acesso em 21 fev. 2022.

da área verde, sala verde. O máximo que eu conseguir sair de sala eu acho que é interessante, principalmente na disciplina de Práticas Experimentais, porque é uma disciplina “extra”, então ela não pode ser chata, nem mais do mesmo (PE03).

Eu tenho a horta didática, tinha, antes da pandemia, que eu trabalhava com os meninos. Eu os levava para lá e a gente fazia várias atividades práticas, além da sala de informática também, e a sala de vídeo que utilizei umas duas, três vezes. Porém isso eu acho que é por uma falta de interesse meu (PE06).

Assim, compreendemos que existe um anseio para a retomada das atividades presenciais, bem como o uso dos diferentes espaços educacionais, dentro e fora da escola. Para ilustrar tais espaços e instigar o leitor com as possibilidades de uso por partes dos profissionais da educação, resolvemos trazer algumas imagens sobre aqueles que foram citados durante as entrevistas como passíveis de uso pelas atividades integradoras a partir do retorno das aulas em regime presencial, sendo estes:

FIGURA 09 – “Sala de Informática (em reforma) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 10 – “Sala de Vídeo (‘cinema’) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 11 – “Biblioteca – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 12 – “Sala Verde (sala ao ar livre) – fotografia tirada no dia 15/02/2022”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 13 – “Espaço Externo com mesas perto do palco” – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 14 – “Palco – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 15 – “Quadra descoberta – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 16 – “Quadra coberta – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 17 – “Horta Didática – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 18 – “Laboratório de Física e Geografia – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 19 – “Laboratório de Química e Biologia – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 20 – “Equipamentos do Laboratório de Química e Biologia – fotografia tirada no dia 15/02/2022”



Fonte: Arquivo Pessoal

Contudo, sobre a utilização destes diversos espaços, o Professor Entrevistado 01 pondera: “Eu vejo que as turmas cheias, elas são um aspecto que eu considero fragilidade, porque já muitos trabalhos que você não consegue realizar quando você tem muitos alunos numa sala, porque algumas atividades demandam uma proximidade, uma atenção maior com o aluno [...]” (PE01).

Aqui, novamente, se faz presente a questão dos insumos escolares, enfatizados em um outro momento nesta pesquisa com base nos autores Sátyro e Soares (2007, 2008). A quantidade de alunos incompatível, por exemplo, com a quantidade de ferramentas para serem utilizadas, pode ser um problema que prejudique e limite as ações pedagógicas dos professores relacionadas ao currículo integrado do projeto Escola da Escolha.

Além disso, os professores entrevistados também relatam sentir falta de um espaço que tenha sua utilização voltada para o descanso dos alunos, principalmente após a refeição do almoço, para que o cansaço não seja parte da rotina dos alunos no período vespertino, como tem se mostrado aparente em algumas ocasiões. De forma complementar, citam também a necessidade de banheiros que possam ofertar a opção de ducha, para que após as atividades que exijam esforço físico, os alunos possam tomar um banho e trocar suas roupas. Ademais, a instalação de armários também é uma demanda relatada pelos professores, para que os alunos possam deixar na escola, por exemplo, peças de roupas e demais materiais escolares ou de uso cotidiano, sem ter que carregá-los na mochila todos os dias.

É importante ressaltar também, que a pandemia impossibilitou algumas atividades expressas no Projeto Escola da Escolha de acontecerem, como por exemplo os “Clubes”. Estes, são formados por grupos de alunos que possuem um interesse em comum, dentre as mais variadas possibilidades, e se juntam para pesquisar, atuar ou exercer alguma atividade de escolha livre. Por exemplo, um Clube do Xadrez seria montado por alunos que possuem interesse em saber mais sobre esta modalidade, sem contar necessariamente com a presença de um professor, podendo ocorrer, principalmente, nos intervalos de descanso ou em horários vagos no interior da escola. Pelo distanciamento social, a execução dos “Clubes” se tornou impossibilitada, ao menos de forma oficial, pela falta de interação oficial entre os alunos e até mesmo professores que quisessem participar.

Por fim, mas sem esgotar todas as possibilidades de discussões e apontamentos realizados, destacamos a fala do Professor Entrevistado 03, que disserta:

Eu acho que o tempo integral tem um potencial interessante de promover uma educação integral. Eu acho que ter mais tempo na escola, de contato entre os alunos e de contato entre o aluno e o professor, pode permitir desenvolver novas habilidades. Principalmente se for alguma coisa de interesse, tanto dos alunos, quanto dos professores [...], podendo fugir um pouco do currículo engessado padrão das escolas. Mas é complicado, porque você precisa de tempo para conseguir planejar, você precisa de um espaço adequado, matérias disponíveis. Você precisa de muita coisa e tem tanto trabalho par fazer, tanta burocracia, tanto aluno por turma, que isso impossibilita, até mesmo o ensino regular (PE03).

Assim, entendemos que a execução de um projeto de tempo integral, pode sim levar à uma formação “mais completa”, característica da educação integral. Tal formação, que superaria o âmbito cognitivo, por sua vez, pode demandar um esforço do profissional da educação e a junção de múltiplas variáveis que até mesmo extrapolam o contexto escolar. Por tamanhos entraves no contexto brasileiro, torna-se de difícil consolidação, se não esporádica como documentado por Coelho (2009), independentemente da matriz ideológica do projeto em questão.

Fica explícito, porém, que o contexto de ensino remoto durante a pandemia foi um grande imbróglio, não somente para os estudantes relacionados ao tempo integral, mas toda a educação pública mineira e possivelmente nacional. Desta forma, concordamos com Saviani (2020) quando este expõe:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico (SAVIANI, 2020, p. 6-7).

Assim, compreendemos a importância da educação básica, principalmente, de forma presencial, e passamos a entender a importância do espaço escolar, bem como a qualidade dos seus insumos, durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, nos levando a realização dos comentários seguintes na tentativa de sintetizar as reflexões incorporadas nesta pesquisa.

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Em uma conjectura atípica, como o caso dos anos de 2020 e 2021 para a educação em todo o globo terrestre, surgem diversas questões sobre “como lidar” com a continuação de uma engrenagem milenar e com diversas interpretações e possibilidades como o ensino. Entretanto, nesta pesquisa, procuramos nos ater sobre de que maneira foram percebidas as implicações do estabelecimento da política educacional mineira expressa pelo “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” no ensino médio em tempo integral do estado.

Contudo, antes da execução do REANP, é válido ressaltar que foi em 2019 que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais firmou uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, tendo como objetivo a introdução do Projeto Escola da Escolha, de educação em tempo integral, no ensino médio das instituições escolares de responsabilidade do Estado mineiro.

Tal projeto, na visão dos professores que foram entrevistados durante este estudo, possui uma desconexão teórica com a prática observada na Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres. Para estes profissionais, este desarranjo pode ser fruto de um distanciamento existente entre a realidade escolar pública da cidade/estado de origem do Instituto responsável pelo projeto, e a relatada na escola em questão, a ESED RAT. É importante ressaltar, que este pode ser o caso de outras muitas escolas estaduais mineiras, visto a extensão cultural, territorial e socioeconômica do estado.

Ademais, o projeto Escola da Escolha ainda tem uma consolidação muito nebulosa quando tocante à questão das terminologias de “educação integral” e “educação em tempo integral”, inclusive percebida nas entrevistas. É sabido a sua aproximação com a segunda citada, pelo fato deste contar com uma ampliação da jornada escolar pautada na Lei nº 12.796/2013, que modifica a LDBEN. Entretanto, por diversos momentos é mencionado, em seus documentos disponibilizados nas plataformas on-line do ICE, e nos cursos preparatórios citados pelos entrevistados, a procura por uma formação integral que extrapole o desenvolvimento

cognitivo dos estudantes, buscando o que estes classificam uma formação de um “jovem protagonista”, característica associada outrora à educação integral.

Além do mais, na forma como se expressam estas publicações e documentos panfletários do Projeto Escola da Escolha, não fica explícita a existência de um enfoque relativo ao interesse espacial desta proposta: se é de preferência a permanência e aproveitamento do espaço interior das escolas, contando com reformas para adequações e busca por melhorias internas; ou se é estimulada a saída e busca por espaços extraescolares que tenham um potencial educativo, acreditando no benefício em estabelecer parcerias com outras instituições do município e o envolvimento de outros atores na educação em tempo integral. Tal interpretação em aberto, pode levar ao risco da perda de controle sobre os processos educativos por parte da escola ao descentralizar o foco da utilização do seu espaço interior e contar com a introdução de outros agentes.

Contudo, como é sabido, com a chegada do SARS-CoV-2, houve a necessidade da ocorrência de um distanciamento social, recomendado para frear a disseminação da doença causada por este vírus, a COVID-19. Neste contexto, com a suspensão das aulas no estado, Minas Gerais implementou posteriormente o REANP, através da SEE/MG, que tinha em seu âmbito a ocorrência das atividades relacionadas à educação de forma remota. Para isto, o Governo disponibilizou inicialmente ferramentas como o aplicativo Conexão Escola, que permitia um chat on-line oficial entre os professores e alunos; teleaulas que passavam em televisores de algumas regiões via canais estatais; Planos de Estudos Tutorados, que continham conteúdos relacionados ao Currículo Referência de Minas Gerais, e atividades para serem entregues e computadas como a ocorrência da carga horária letiva anual.

Foram relatados pelos entrevistados novos casos de exaustão e desânimo frente a este contexto, uma vez que algumas ferramentas não tinham um funcionamento adequado, como o chat do aplicativo Conexão Escola, e os alunos foram sobrecarregados com as atividades dos PETs. Além disso, foi evidente na fala de todos os professores participantes desta pesquisa que houve uma desconexão enorme entre o proposto pela SEE/MG e os alunos, seja por falta de comunicação, ou por falta de acesso e interesse dos estudantes, que também se encontram desmotivados e com várias outras problemáticas inerentes ao contexto pandêmico.

A falta de acesso, inclusive, se mostra atrelada ao fato de que muitos dos discentes não possuíam dispositivos como celulares, computadores e até mesmo internet em casa para acessar os materiais disponibilizados pela SEE/MG. Mesmo com a propaganda de uma possível utilização de internet sem custos por parte do Governo, nenhum dos professores citou perceber

a existência daqueles que fizeram este uso. Ademais, as escolas também tentaram contornar este problema com providenciando a impressão dos PETs, principal pilar do ensino remoto neste contexto, porém muitos alunos demoraram, inclusive, a saber desta oportunidade, pela anteriormente relatada falta de comunicação.

Frente a isto, no segundo ano de ensino remoto, já em 2021, a SEE/MG firmou uma parceria com a empresa “Google”, e passou a ofertar mais opções de ferramentas online para o uso no cotidiano das atividades pedagógicas. Entretanto, se manteve o problema de acesso por parte dos estudantes, e muitos foram os casos relatados de aprovações automáticas, inclusive com os discentes relacionados ao tempo integral, pelo fato de que os professores seguiram ordens superiores relacionadas à tais disciplinas integradoras, nas quais a existência de reprovações foi expressamente proibida pelo Governo.

Nesta conjectura que ocasionou um agravante das desigualdades de acesso e permanência à educação, muitos foram os relatos também associados à problemas familiares, que por muitas vezes culminavam em fatores que dificultavam/impossibilitavam a aprendizagem em casa; além da inadequação do espaço domiciliar para a realização de estudos; a necessidade de trabalhar de forma informal para complementar a renda do núcleo familiar. Todos estes casos, colocavam em questão a capacidade de muitos discentes de continuarem seguindo com as atividades educadoras, levando muitos a se desligarem da educação em tempo integral, que demandava maior dedicação, e até mesmo findarem as suas matrículas nas instituições de ensino.

Neste contexto de dificuldade de manutenção e ocorrência da tão estimada relação professor-aluno pela educação, ganhou destaque também a importância atrelada ao espaço escolar que é voltado para a existência de uma educação presencial. Ficou notória, a partir dos estudos, e confirmada pelos seis entrevistados, que as condições do espaço, bem como a existência de diversas possibilidades atreladas à existência destes, são de extrema relevância para a execução de uma educação não só integral/em tempo integral, mas de uma forma geral, e que preze por quesitos de qualidade.

Contudo, é válido ressaltar uma única potencialidade destacada pelos entrevistados que é pautada na viabilidade de continuar com o uso de algumas ferramentas utilizadas durante o ensino remoto, de forma opcional e complementar à modalidade presencial. Isto, porque os profissionais tiveram que aprender a lidar de forma repentina com diversas ferramentas tecnológicas, nas quais enxergam agora um potencial educativo que pode ser interessante.

Logo, frente à tantas variáveis e fragilidades expostas, tornam-se esperançosas as perspectivas da educação em tempo integral com o retorno das aulas presenciais, já que o Regime Especial de Atividades Não Presenciais deu lugar ao regime híbrido, que por sua vez deixa de vigorar com a retomada das atividades presenciais no final de 2021, mais assertivamente em 2022. Foram descritas pelos professores diversas possibilidades espaciais abrangentes no interior da ESED RAT, além de outras externas, vislumbrando a reconquista e a recuperação dos resultados positivos previamente alcançados nos seis primeiros meses do projeto de educação em tempo integral ocorridos de forma presencial.

Por último, e com a intenção de reforçamos outros estudos e debates, evidenciamos pontos que merecem atenção pela problemática da implementação de parcerias público-privadas que atravessam a educação, seja ela em tempo integral ou não. Neste estudo, alertamos sobre a execução do “Escola da Escolha” no estado mineiro, uma vez que o projeto tem sua origem há mais de duas décadas em um outro estado brasileiro, com contexto histórico, social, político e econômico certamente diferente do que encontramos em Minas Gerais.

Além disso, a transferência de responsabilidades estatais, garantidas inclusive pela Constituição do país, para instituições privadas sem fins lucrativos, como é o caso dessa parceria pela educação em tempo integral, pode culminar numa tendência expressa de curvatura da educação às imposições do mercado. Este, por sua vez, é expresso pela parte dominante dos que compõem o sistema econômico vigente em nossa sociedade, o capitalismo, que em seus momentos de crise estrutural, como percebemos nos últimos anos, inclina-se a buscar novas soluções que podem, e vão atravessar cedo ou tarde, a educação.

Portanto, ao fim, estimamos o incitamento para ocorrência de estudos futuros acerca da educação em tempo integral em Minas Gerais que visem acompanhar a continuidade do projeto ocorrente após o retorno presencial, que ainda se dá, de certa forma, limitado com alguns protocolos básicos de higiene. Isto, pelo fato de acreditarmos no potencial da educação em tempo integral para os estudantes matriculados nas instituições públicas de ensino do estado, mesmo com algumas ressalvas de reajustes necessários ao atual projeto, buscando cada vez mais a sua melhoria nas abrangências das múltiplas realidades existentes dentro de Viçosa, de Minas Gerais e do Brasil como um “todo” heterogêneo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, 2020. Disponível em <<<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. RETO, Luís Antero (trad.); PINHEIRO, Augusto (trad.). São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 036**, 11 de maio de 2020. 2020. Disponível em <<<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a covid?** 08 abr. 2021. 2021. Disponível em <<<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus. **Linha do tempo – jan. 2020**, [s.d.]. Disponível em <<<https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1015-1035.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In: Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 51-63.

COELHO, Jianne Ines Fialho; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. O Programa de Educação Remota em Minas Gerais: uma análise dos efeitos da implementação do Regime de Estudos Não Presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, MG, vol. 20, n. 2 (2020): TICs, trabalho remoto e Administração Pública, p. 54-72, jul./dez. 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80. abr. 2009, p. 83-96.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro (RJ): Ponteiro: FAPERJ, 2014, p. 181-197

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**. 2018. (304 p.). Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; AGUILAR, Luis Enrique. Educação integral no estado de Minas Gerais: limites e possibilidades. Curitiba: **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, jun. 2020, p. 40619-40638.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 182-200.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. (402 p.). Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Brasília, DF, 2016.

GEORGE, Pierre. Problemas, doutrina e método. In: KAYSER, Bernard. (org.). **A Geografia Ativa**. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro, 1973, p. 9-40.

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. Aspectos da Educação brasileira em meio aos dilemas de um momento dramático. In: LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, ICE. **Atuação**. c2021a. Disponível em: << <https://icebrasil.org.br/atuacao/>>>. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Escola da Escolha**. c2021b. Disponível em <<<https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, ICE. **Livreto Digital Institucional**. (s.d.), p. 1-20. Disponível em: <<https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MAGALHÃES, Marcos Antônio. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MARTINS, Roberto de Andrade. Espaço, tempo e éter na teoria da relatividade. In: KNOBEL, Marcelo; SCHULZ, Peter A. (orgs.). **Einstein: muito além da relatividade**. São Paulo: Instituto Sangari, 2010, p. 31-60.

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. HAESBAERT, Rogério (trad.). **GEOgraphia**, v. 6, n. 12, 2004, p. 7-23.

MINAS GERAIS, Decreto 47.227, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. **Diário Oficial de Estado**, Belo Horizonte, MG, 2017.

MINAS GERAIS, **Diário Oficial de Estado**. Belo Horizonte, MG, Ano 127, n. 124, 28 jun. 2019, 2019b.

MINAS GERAIS. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2003-2020**. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023**. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2019-2030**. Belo Horizonte, 2019a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 4310/2020**, 17 abr. 2020, 2020. Disponível em: << https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. **Entenda a importância do distanciamento social**. CARVALHO, Ricardo Tadeu de; NINOMIYA, Vitor Yukio; SHIOMATSU, Gabriella Yuka. c2021. Disponível em: << <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teórica, método e criatividade. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 21. ed., 2002.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da Educação Remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005**

a 2012. 2013. (178 p.). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Viçosa, MG, 2013.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da Educação Integral e(m) Tempo Integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação.** 2018. (314 p.). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. Juiz de Fora: **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014, p. 47-58.

PARO, Vitor Henrique. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, mai. 1988, p. 11-20.

PONTES, Iara Manata. **Reformas educacionais e interesses capitalistas: gestão da qualidade total em educação e teoria do capital humano.** 2002. (169 p.). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2002.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência e Cibercultura.** Notícias. 2020. Disponível em: <<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2007.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, n. 1, e020063, 2020. p. 1-25.

SILVA, Fernanda Marques da; HERNECK, Heloisa Raimunda. A constituição de uma Escola como Referência: o Encontro com a História através das Narrativas que Potencializam a Memória Coletiva da ESEDRA. Rio de Janeiro: **Teias – Ética e pesquisas com imagem**, v. 16, n. 42, jul./set. 2015, p. 177-195.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, v. 3, n. 2, 2009, p. 20-27.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação: O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** São Paulo, SP: Editora ATLAS S.A. 1987.

ANEXOS

Anexo 01: Autorização da escola para a realização da pesquisa

E.E "DR. RAIMUNDO ALVES TORRES" R.0.3.5.C.4
 Lei de criação nº 3.508-04/11/1965-Resolução nº51/71-30/01/1971
 Rua do Pintinho, 601-Bela Vista- CEP 36570-210 Viçosa- MG
 Fone: (031) 3891-3341

AUTORIZAÇÃO

Eu, Silvia Regina Sangaletti Bellato, na qualidade de responsável pela "Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres – ESED RAT", autorizo a realização da pesquisa intitulada "A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A PANDEMIA DA COVID-19: as fragilidades, potencialidades e questões acerca do espaço" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora orientadora "Flávia Russo Silva Paiva", juntamente do estudante "João Victor Rodrigues dos Santos", e declaro que esta Instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, 17 de junho de 2021.

Silvia Regina Sangaletti Bellato
 DIRETORA ESCOLAR
 MG 29/06/2019
 MASP: 1053911-2

Silvia Regina Sangaletti Bellato
 Diretora de Escola

E. E. DR. RAIMUNDO ALVES TORRES
 Lei de Criação: 3.508, MG 05/11/65,
 Resolução nº 51/71, MG 30/06/71 e
 Decreto nº 18.778/77, MG 15/11/77
 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 Rua do Pintinho, 601-B. Bela Vista-CEP 36570-210
 TELEFONE: 31-3891-3341
 EMAIL: escola.129992@educacao.mg.gov.br

Anexo 02: Roteiro da Entrevista realizada com os professores convidados

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Projeto: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A PANDEMIA DA COVID-19: as fragilidades, potencialidades e questões acerca do espaço

Estudante e pesquisador: João Victor Rodrigues dos Santos

Pesquisadora orientadora: Flávia Russo Silva Paiva

Pesquisadora coorientadora: Janete Regina de Oliveira

Entrevista a ser realizada de forma on-line, via Plataforma “Google Meet”.

1. Identificação do entrevistado

1.1 Qual a sua formação profissional?

1.2 Quanto tempo de atuação na área?

2. Em relação ao espaço e ensino

2.1 Qual o seu entendimento pelo conceito de “espaço”?

2.2 E a categoria “espaço escolar”?

2.3 Você acredita haver uma interferência entre o espaço escolar e o aprendizado dos alunos?

Por quê?

2.4 O que você pensa sobre a utilização de diferentes espaços na formação dos alunos?

2.5 Quais seriam estes “outros espaços”, referidos na questão anterior, a serem (ou não) utilizados?

2.6 Você considera, em relação ao uso de diferentes espaços, existir uma demanda diferenciada quando comparamos as atividades previstas em tempo integral em relação às de tempo regular?

3. Em relação à educação em tempo integral

3.1 Quando surgiu a sua ligação com as propostas educacionais de tempo integral?

3.2 Sobre a sua adesão ao projeto atual, “Escola da Escolha”, como ela ocorreu?

3.3 Como ocorreu a adesão da escola ao projeto “Escola da Escolha”?

3.4 E a adesão dos alunos ao projeto em tempo integral, por sua vez, como foi consolidada?

3.5 O que você entende por “projeto de educação em tempo integral”?

3.6 Como você observa o desenvolvimento deste projeto na escola?

3.7 Em quais espaços eram desenvolvidas as atividades do projeto de educação em tempo integral vigente na escola antes da pandemia?

4. Em relação ao contexto da COVID-19

4.1 A Resolução SEE de nº 4310/2020, institucionalizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de 22 de abril de 2020, dispõe sobre as normas relacionadas à oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Sobre este Regime, quais foram as medidas adotadas pela escola em relação aos alunos matriculados em tempo integral?

4.2 Dentro dessas medidas adotadas pela escola, existe alguma demanda do projeto integral que tenha sido suprimida mediante o ensino remoto?

4.3 Como você observa o desenvolvimento do projeto de tempo integral no contexto da pandemia?

4.4 Retomando a atenção para a discussão sobre o espaço, gostaria de saber sobre a sua observação em relação às atividades previstas pelo projeto de educação em tempo integral: a ausência do espaço escolar (concreto), se consolida como um fator de interferência na realização destas atividades?

4.5 Você gostaria de comentar sobre alguma fragilidade ou potencialidade relacionada ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)?

5. Comentário livre

5.1 Por fim, agradeço a sua participação nesta pesquisa, e abro agora um espaço para que seja feito um comentário final acerca do assunto “ a educação em tempo integral na pandemia e as reflexões acerca da ressignificação do espaço escolar”, que possa não ter sido abordado, e que você sinta a necessidade de expressar, imaginando ser de importância para a contribuição da referida discussão.

Anexo 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos entrevistados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa intitulada **“A educação em tempo integral e a pandemia da COVID-19: as fragilidades, potencialidades e questões acerca do espaço”**, desenvolvida pelos pesquisadores João Victor Rodrigues dos Santos e Professora Dra. Flávia Russo Silva Paiva. Todas as informações necessárias relacionadas à pesquisa estarão descritas abaixo, sendo indispensável o esclarecimento de quaisquer dúvidas antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A atual pesquisa tem por objetivo analisar a educação em tempo integral no contexto do ensino emergencial remoto, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com enfoque na categoria de análise do espaço. Assim, pretende-se compreender as implicações na educação em tempo integral, a partir desta mudança espacial, ocasionada pelo fechamento das escolas no contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021.

O motivo que nos leva a estudar sobre este eixo temático é a inquietação constatada no ambiente escolar integral vivenciada pelos professores e alunos, além dos demais sujeitos escolares, frente o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). A mudança repentina do espaço de estudos, além de outras condições que passam a serem exigidas, como aparelhos eletrônicos e/com conexões de internet, nos instiga ao desejo de compreender as consequências acarretadas aos projetos de educação em tempo integral.

No intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, será realizada uma entrevista semiestruturada com os(as) participantes que concordarem com o presente termo, podendo ele(a) decidir sobre a ocorrência de gravação ou não, haja vista sua ocorrência de forma online. Caso a gravação não seja autorizada, o entrevistador se compromete a anotar e ler para o(a) participante o que foi escrito, na intenção de verificar a veracidade das anotações. A realização da entrevista será através de chamadas de vídeo e/ou áudio, a partir da plataforma Google Meet, ou pelo aplicativo WhatsApp, a depender da preferência do(a) entrevistado(a), sendo estimado um tempo médio de 45 a 60 minutos.

No que diz respeito aos riscos envolvidos nesta pesquisa, existe a possibilidade de inibição ou desconforto ao contribuir com algumas das informações solicitadas, cabendo ao(à) participante, neste caso, a opção de se abster da prestação de qualquer tipo de informação que lhe cause constrangimento, podendo optar ainda pela desistência de sua colaboração com a pesquisa, a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Além disso, o risco de quebra

de sigilo e confidencialidade é inerente ao processo, entretanto, os pesquisadores se comprometem a manter em sigilo todos os dados e informações coletadas que possibilitem a identificação dos participantes, incluindo a sua identidade, a fim de garantir o anonimato.

Na ocorrência de qualquer problema ou dano, resultante da participação do(a) voluntário(a) nesta pesquisa, estará previsto todo o amparo necessário, sem custos pessoais, além da garantia de uma indenização, se comprovado o eventual fato com nexos causal com a pesquisa. É importante citar que, por se tratar de uma participação voluntária, não há qualquer incentivo financeiro ou custeio para a colaboração com esta pesquisa, tendo o(a) participante plena liberdade para recusar o convite, ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não havendo penalidade para tal ato.

Os benefícios diretos aos participantes desta pesquisa se restringem à possibilidade de reflexão e compartilhamento de suas experiências relacionadas ao tema. Para a sociedade, todavia, os benefícios se pautam na construção de conhecimento acerca das consequências causadas pelo REANP na educação em tempo integral, não tendo os pesquisadores a pretensão de lucrar financeiramente com os dados/resultados aqui obtidos, e sim de instigar novos estudos e melhorias sociais relacionadas ao tema.

Sobre os dados a serem coletados, serão arquivados pelos pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sendo destruídos com o findar deste tempo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Quando finalizados, os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos(as) participantes.

Em caso de dúvidas, o(a) voluntário(a) poderá entrar em contato para elucidações através do e-mail joao.v.rodrigues@ufv.br, ou do telefone (31) 99376-0210, por ligações ou mensagens via WhatsApp, e endereço “Av. Bruno Martinho, 145, apartamento 101, Bairro Fátima, CEP 36572-122”. Este contato poderá ser realizado também com a pesquisadora responsável Flávia Russo Silva Paiva através do e-mail flavia.paiva@ufv.br, ou pelo endereço “Rua Nagib Balut, n. 10, apto 203, Clélia Bernardes, CEP: 36.570-298”, e também através do telefone (31) 99173-3804.

Havendo discordância ou irregularidades em relação ao aspecto ético desta pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, localizado no endereço Avenida PH Rolfs, s/n, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior,

Campos Universitário, Viçosa, Minas Gerais, CEP: 36570-900, deverá ser consultado, através do Telefone (31) 3612-2316, ou e-mail “cep@ufv.br”.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deverá ser enviado para leitura previamente ao agendamento da entrevista com o(a) participante. Por ocorrer de forma on-line, o participante deve estar ciente que, ao clicar em prosseguir, concorda automaticamente com a sua participação. Além disso, é também dever do participante guardar este documento de acordo com sua preferência, seja impresso ou printado, dentre outros meios, podendo solicitar acesso ao texto em contato com os pesquisadores a qualquer momento através dos e-mails supracitados.

Dessa forma, declaro que entendi as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da referente pesquisa intitulada “A educação em tempo integral e a pandemia da COVID-19: as fragilidades, potencialidades e questões acerca do espaço” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro, por fim, que concordo em participar dessa pesquisa, e que fui comunicado(a) de que o uso das informações por mim oferecidas será submetido às normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Participante: _____

- Li, compreendi e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador