

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Georgenes José Oliveira Ribeiro

Ensino Médio Integral Integrado Em Minas Gerais: os desafios na implementação
do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de
Almenara/MG

Juiz de Fora
2020

Georgenes José Oliveira Ribeiro

Ensino Médio Integral Integrado Em Minas Gerais: os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth
Gonçalves de Souza

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribeiro, Georgetes José Oliveira.

Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais : os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG / Georgetes José Oliveira Ribeiro. -- 2020.

130 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Ensino Médio Integral Integrado. 2. Ensino Médio. 3. Educação Integral. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de , orient. II. Título.

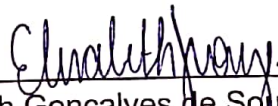
Georgenes José Oliveira Ribeiro

Ensino Médio Integral Integrado Em Minas Gerais: os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG

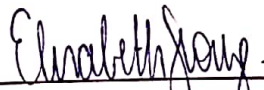
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 27 de novembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador(a)
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



Prof(a). Dr(a). Roberto Perobelli de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof(a). Dr(a). Priscila Fernandes Sant'Anna
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus pais José Gonçalves Ribeiro e Lucimar de Oliveira Ribeiro, que mesmo diante de tantas dificuldades, nunca mediram esforços para garantir que os seus filhos tivessem uma formação acadêmica. À minha esposa, mãe e companheira, Mariana Mendes Murta, pela compreensão nas inúmeras ausências. E à minha filha, Melissa Mendes Ribeiro, razão de um novo sentido em vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à DEUS por ter abençoado meu caminho e garantir que finalizasse mais esta etapa em minha vida.

Agradeço à minha mãe, Lucimar de Oliveira Ribeiro, e ao meu pai, José Gonçalves Ribeiro, bases sólidas em minha carreira, que mesmo sem terem tido a oportunidade de finalizar a Educação Básica, fizeram o possível para que eu pudesse ultrapassar os obstáculos encontrados no caminho. Agradeço também às minhas irmãs Samara de Oliveira Ribeiro, Luarla Tércia de Oliveira Ribeiro e Michele Bianca Rocha de Oliveira pelo cuidado e carinho.

À minha esposa e companheira, Mariana Mendes Murta, um dos grandes tesouros em minha vida, por ter me apoiado em diversos momentos neste processo.

Agradeço aos Analistas da Equipe do Ensino Médio da Dire, inspetora escolar, ex-diretora Dire, ex-superintendente e ex-gestora escolar da EE Tancredo Neves pela ajuda nas entrevistas e compartilhamento de informações essenciais nesta pesquisa.

Agradeço às minhas ASAS companheiras de jornada, Diovana Paula Bertolotti e Amanda Sangy Quiossa, pela extrema paciência durante a construção da dissertação. À minha orientadora, Elisabeth Gonçalves de Souza, pelas excelentes contribuições e direcionamentos. Aos membros da Banca, Roberto Perobelli e Daniel Eveling, pelas análises e pontuações.

Agradeço também aos meus colegas de curso pela parceria e aprendizado durante toda essa trajetória.

“É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem”.

Belchior

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF). O caso em análise tem como objetivo geral descrever o processo de implementação e os impactos quanto ao processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Os objetivos específicos definidos foram: identificar as mudanças e os impactos pedagógicos na escola a partir da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral; descrever as ações realizadas pela equipe da Superintendência Regional de Ensino de Almenara na E.E. Tancredo Neves durante o processo; analisar as ações realizadas pela SRE Almenara e pela Escola como forma de manter a permanência dos alunos no Programa; e propor estratégias a serem realizadas pela equipe da SRE Almenara em parceria com a gestão da escola para atenuar os problemas pedagógicos decorrentes da implementação do programa. Como referencial teórico, foi utilizado Mainardes (2006) e Condé (2012) que adotam a abordagem do “ciclo de políticas” como forma de análise da introdução de uma determinada política pública; e outros autores que tratam sobre a Educação Integral tais como Cavaliere (2002, 2007, 2009), Gonçalves (2006), Moll (2008, 2012), Coelho (2009). O trabalho traz como questão principal: Quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na Escola Estadual Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do programa. Para este estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa e como instrumentos de pesquisas entrevistas semiestruturadas com atores educacionais envolvidos neste processo. Pelas análises, identificou-se uma falta de conhecimento e apropriação da proposta e do conceito de Educação Integral pela comunidade escolar, centralização dos recursos na SEE/MG, ausência de escuta dos alunos e docentes envolvidos no processo de implementação, inexistência de formação inicial aos professores e profissionais da SRE, falta de acompanhamento e monitoramento pela Equipe responsável na superintendência, e um acúmulo de atribuições ao Analista responsável pelo EMTI. Por fim, foi elaborado um PAE com propostas de organização de fóruns municipais de educação, ações para garantir que os recursos do EMTI sejam descentralizados pela

SEE/MG, ações para fortalecimento do Conselho de Representantes de Turma da escola, entre outras.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integral Integrado. Ensino Médio. Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora - CAEd/UFJF). The case under analysis has as general objective to describe the process of implementation and the impacts on the process of implementing Full-Time High School in a state school in Minas Gerais. The defined objectives specific were to identify the main changes and the pedagogical impacts in the School from the implementation of High School in Full Time; describe the actions carried out by the Almenara Superintendência Regional de Ensino Team in E.E. Tancredo during the process; analyze the actions taken by SRE Almenara and the School as a way to maintain the students' permanence in the Program; and propose strategies to be carried out by the SRE Almenara team in partnership with the management of E.E. Tancredo Neves to alleviate the pedagogical problems arising from the implementation of the Program. As a theoretical framework, Mainardes (2006) and Condé (2012) were used, who adopt the "policy cycle" approach as a way of analyzing the implementation of a given public policy; and other authors dealing with Integral Education such as Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Gonçalves (2006), Moll (2008, 2012), Coelho (2009). The main question of the work is: What are the challenges encountered during the implementation of EMII at the Tancredo Neves State School and how SRE Almenara could act to alleviate the difficulties in the monitoring process of the program's implementation. For this study, qualitative research was used and as research instruments semi-structured interviews with educational actors involved in this process. The analysis identified a lack of knowledge and appropriation of the proposal and concept of Integral Education by the school community, centralization of resources in SEE/MG, absence of listening to students and teachers involved in the implementation process, lack of initial training for SRE teachers and professionals, lack of follow-up and monitoring by the team responsible for the superintendence, and an accumulation of duties to the Analyst responsible for EMTI. Finally, a PAE was prepared with proposals for organizing municipal education forums, actions to ensure that EMTI resources are decentralized by SEE / MG, actions to strengthen the school's Class Representatives Council, among others.

Keywords: Integrated Comprehensive High School. High school. Integral Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Sugestão de organização de aulas (Proeti)	29
Gráfico 1	-	Evolução do Ideb nas escolas públicas do Ensino Médio no Brasil...	31
Quadro 1	-	Campos de Integração Curricular e atividades relacionadas	35
Quadro 2	-	Sugestão de Matriz Curricular - turmas com aulas do CIC	36
Quadro 3	-	Plano de Ação – outubro a dezembro de 2017	41
Figura 2	-	E-mail encaminhado pela SEE/MG à SRE, inspetora e E.E. Tancredo Neves	46
Quadro 4	-	Referência para os participantes da pesquisa	61
Quadro 5	-	Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	99
Quadro 6	-	Proposta de um modelo 5W2H para o PAE	102
Quadro 7	-	Sugestão de pauta para os fóruns bimestrais	105
Quadro 8	-	Sugestão de temas das palestras para os fóruns bimestrais	106
Quadro 9	-	Sugestão de pauta para minicurso	112
Quadro 10	-	Cronograma de reuniões com os professores.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de alunos transferidos e evadidos na E.E. Tancredo Neves.....	44
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caic	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Ceensi	Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio
Cesec	Centro Estadual de Educação Continuada
Ciac	Centro Integrado de Educação à Criança
CIC	Campos de Integração Curricular
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
DED	Diário Digital Escolar
Dire	Diretoria Educacional
Divae	Divisão de Atendimento Escolar
Divep	Divisão Pedagógica
EI	Educação Integral
EII	Educação Integral Integrada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMII	Ensino Médio Integral Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NIS	Número de Identificação Social
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional

Pati	Programa de Atendimento em Tempo Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEE	Política Nacional De Educação Especial
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Plac	Plano de Participação Cidadã
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
Polem	Escolas Polo de Educação Múltipla
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
Proeti	Programa de Educação em Tempo Integral
Pronaica	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
QTA	Quadro de Turmas e Alunos
Reanp	Regime de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
Sedine	Serviço de Documentação e Informação Educacional
Seduc	Secretaria de Educação de Rondônia
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Sistec	Sistema Nacional de Registro e Validação de Diplomas de curso técnico em Nível Médio
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS	19
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS	19
2.2	EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM MINAS GERAIS	26
2.3	ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NO BRASIL.....	31
2.4	ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO EM MINAS GERAIS.....	33
2.5	IMPLEMENTAÇÃO DO EMII EM ALMENARA.....	38
3	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NA E.E. TANCREDO NEVES	48
3.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	49
3.2	PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI	53
3.3	METODOLOGIA DE PESQUISA	57
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.4.1	Ensino Médio Integral enquanto Política Pública.....	62
3.4.2	Implementação do EMTI na SRE Almenara.....	78
3.4.3	Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI	85
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	98
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	100
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO ENSINO MÉDIO INTEGRAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	105
4.2.1	Organização de fóruns municipais de Educação Integral	105
4.2.2	Descentralização dos recursos do EMTI.....	107
4.3	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA SRE ALMENARA.....	107

4.3.1	Organização para fortalecimento do Conselho de Representantes de Turma e indicação de um professor-referência por turma do EMTI	108
4.3.2	Institucionalização de Calendário Escolar com cronograma de formação continuada.....	111
4.4	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO GESTÃO DA SRE E ACOMPANHAMENTO DO EMTI	114
4.4.1	Organização e sistematização quanto à avaliação do Programa ao longo da implementação.....	114
4.4.2	Definição de um analista exclusivo para as ações do EMTI.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada - Gestores e Equipe SRE:	127
	APÊNDICE B - Roteiro criado pelo autor.....	128

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral tornou-se um tema em destaque no contexto brasileiro a partir de 1930 com o educador Anísio Teixeira e sua ativa participação no cenário educacional na defesa da garantia de uma educação integral às crianças, principalmente das classes mais pobres. Vinte anos depois, em 1950, foi inaugurado pelo educador, em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeiro Centro criado numa perspectiva de Educação Integral.

Em 1980, seguindo as ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro cria no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), também direcionados ao trabalho com uma educação em tempo integral. A partir de 1990, novas iniciativas de Educação Integral nos estados e municípios foram sendo implementadas, ora numa visão assistencialista, ora de complementação dos conteúdos trabalhados no turno regular, e outras vezes, contemplando as duas abordagens.

Até então, as iniciativas de Educação Integral foram realizadas apenas no Ensino Fundamental. Os desafios quanto à estrutura curricular e os dados educacionais no Ensino Médio mostraram a urgência de uma maior atenção aos adolescentes nesta etapa de ensino na busca de estratégias e soluções para reestruturação do currículo e, conseqüentemente, a necessidade da extensão da carga horária.

As primeiras iniciativas neste sentido são de 2009 com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), instituído pela Portaria n.º 971/2009, tendo como objetivo fortalecer os Sistemas de ensino estaduais e distrital, disponibilizando apoio técnico e financeiro, na criação de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemplasse a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2009).

Em 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) o referido documento pontuou em sua Meta 6, a garantia de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Dois anos depois, com a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nos estados e distrito federal, iniciaram-se os primeiros passos em uma tentativa de modificação do currículo nesta etapa de ensino, no intuito de estender a jornada escolar e a garantir a formação integral e integrada do estudante.

O tema, bastante recorrente nas políticas públicas envolvendo o Ensino Fundamental, ganha um novo desafio na rede estadual mineira em agosto de 2017: a criação do Programa Ensino Médio Integral Integrado (EMII), modificando a forma de trabalho ao estender a carga horária e reestruturar a matriz curricular de 44 escolas estaduais do ensino médio.

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Almenara é uma das 47 superintendências do Estado de Minas, tendo em sua jurisdição 21 municípios, atendendo um total de quatro Centros Estaduais de Educação Continuada (Cesec) e sessenta escolas estaduais. Destas, 40 atendem o ensino médio. A Diretoria Educacional (Dire) é o setor responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas nas escolas da SRE. Possui diversas equipes de trabalho divididas por temas, projetos e programas, sendo uma destas, a Equipe de Ensino Médio, responsável pelas orientações e monitoramento nesta etapa de ensino.

A Dire é composta pela Divisão de Atendimento Escolar (Divae), setor responsável pelos serviços de orientação, verificação e acompanhamento dos trabalhos de escrituração da vida escolar dos alunos junto às escolas; Serviço de Documentação e Informação Educacional (Sedine), responsável pelo monitoramento e atualização de dados escolares das unidades de ensino junto ao Sistema Mineiro de Administração Escolar – Simade Web, Portal Simade e Diário Digital Escolar – DED; e a Divisão Pedagógica (Divep), setor responsável pela orientação, acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas junto às escolas estaduais e Secretarias Municipais da jurisdição.

A Escola Estadual Tancredo Neves é uma das seis escolas estaduais do município de Almenara, atende aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, e de forma inédita na jurisdição de Almenara, iniciou, em agosto de 2017, o EMII em três das cinco turmas do primeiro ano.

O estudo apresenta de forma detalhada a experiência dos três anos iniciais de implementação (2017-2019) do EMII na escola supracitada. A proposta visava a atender, inicialmente, os primeiros anos do Ensino Médio da escola e estender,

gradualmente, aos anos seguintes de forma que ao longo de três anos a escola atendesse unicamente o EMII.

Esta dissertação traz em discussão o EMII e seus desdobramentos enquanto política pública no estado de Minas Gerais, mais precisamente como se deu esse processo na escola. O estudo apresenta como questão principal: Quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na Escola Estadual Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do programa?

Como objetivo principal buscamos compreender de que forma se deu o processo de implementação e como ele pode ser aprimorado a partir dos dados levantados na pesquisa. O estudo visa também descrever como o processo vem acontecendo, analisar a forma como a SRE Almenara vem participando neste monitoramento e propor ações para um acompanhamento e atuação mais efetivos.

Sou formado em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), possuo Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e trabalho na área pedagógica da SRE Almenara desde 2011. Acompanhei as ações do ensino fundamental até 2014. De 2015 até o final de agosto de 2019, fui responsável pelas ações pedagógicas do ensino médio em toda a jurisdição de Almenara.

O tema surgiu a partir da minha vivência com a implementação do Programa na escola em questão, justamente por fazer parte da equipe responsável pelo ensino médio na SRE Almenara. Como integrante da equipe, sou responsável pelos programas e ações relacionados à referida etapa, tais como Proemi, Enem, Encceja, entre outros. Como atribuições, orientamos e monitoramos as escolas, presencialmente e à distância, quanto à correta execução das ações. Atualmente, exerço desde o dia 30 de agosto de 2019, a função de diretor Educacional na Dire da SRE Almenara.

O EMTI é uma experiência recente no país, motivo pelo qual carece de uma grande atenção a fim de se consolidar enquanto política pública já prevista no PNE (2014-2024) e atingir os resultados almejados no que concerne à educação integral no Ensino Médio.

Minimizar os péssimos resultados das avaliações externas estaduais e nacionais, e diminuir os índices de reprovação, abandono e evasão, principalmente no primeiro ano do ensino médio sempre foram um desafio por parte da Secretaria de

Educação, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e da equipe do ensino médio. As políticas praticadas até então não geraram os resultados esperados e a implementação de uma experiência inovadora na escola diante de uma matriz que visava a outros conteúdos, além do Currículo Básico Comum, foi outro fator motivador de estudo.

O Decreto n.º 47.227/2017, que introduziu o EMII no estado, pontua essa melhoria na qualidade do ensino como um dos objetivos da proposta em seu art. 1º:

[...] assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (MINAS GERAIS, 2017, p. 1).

Nesse sentido, é importante considerar que a melhoria no desempenho escolar, a redução da reprovação escolar e a elevação nos índices das avaliações externas dependem do oferecimento de um ensino de qualidade capaz de oportunizar uma aprendizagem significativa e garantir a permanência do estudante na escola. Assim, é necessário que o estado pense em programas e políticas que tenham como foco oferecer condições para uma aprendizagem significativa para que esses efeitos aconteçam.

Este trabalho é estruturado em três capítulos, sendo o primeiro, dividido em seis seções; o segundo capítulo, por sua vez, é subdividido em três partes; e por fim, o último Capítulo, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), proposta criada a partir da análise das pesquisas realizadas ao longo deste trabalho.

A primeira seção do Capítulo I descreve o histórico da Educação Integral no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, tomando como ponto de partida a década de 1930, período em que Anísio Teixeira propôs a criação das Escolas em Tempo Integral, como forma de melhorar o aprendizado dos alunos, principalmente, das classes mais desfavorecidas; destacamos, brevemente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, primeiro modelo brasileiro a trabalhar com a Educação em Tempo Integral; e abordamos também os Centros Integrados de Educação Pública, criados por Darcy Ribeiro na década de 1980 e demais propostas nacionais até os dias atuais.

Em seguida, na seção dois, é apresentado um panorama da Educação Integral em Minas Gerais, abrangendo o histórico das ações da Secretaria de Educação do estado, desde 2004, com a criação da Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), destacando o Programa de Atendimento em Tempo Integral (Pati), criado em 2005; as ações do Programa de Educação em Tempo Integral (Proeti) a partir de 2007, sua reestruturação em 2012; e as alterações feitas a partir de 2015 e a situação atual do Programa.

A seção três apresenta um histórico do Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição de 1988, e aponta seus principais desafios, os resultados educacionais obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desde 2005, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), as iniciativas nacionais de extensão da carga horária e garantia de um Ensino Médio Integral, e os principais desafios nesta etapa de ensino.

A quarta seção apresenta o recorte da implantação do EMTI em Minas Gerais a partir do Plano Nacional de Educação, pela Portaria n.º 1.145/2016 e Portaria n.º 727/2017, que tinham como objetivo a ampliação da carga horária, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na Educação Profissional.

Por fim, a última seção do primeiro Capítulo aborda a introdução do EMII em Almenara, mais precisamente na E.E. Tancredo Neves. E pontuamos as principais mudanças estruturais da proposta, a atuação da Equipe do Ensino Médio, a formação de professores e as etapas de implementação.

O Capítulo II tem como objetivo fazer uma análise do processo de implementação do EMII na E.E. Tancredo Neves. Apresentamos em sua primeira seção, na visão dos autores Gonçalves (2006), Moll (2008), Cavaliere (2009; 2010), Coelho (2009), Antunes e Padilha (2010), Azevedo *et al.* (2014) e Silvano (2018), os conceitos de Educação em Tempo Integral e Educação Integral, e destacamos os pontos de aproximação entre os dois modelos, os objetivos principais que são abrangidos em cada um deles, e o propósito das atividades oferecidas.

A segunda seção apresenta o referencial teórico, a descrição da metodologia de pesquisa. E, na terceira seção apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados. Na sequência, subdividida em três subseções, é apresentada a análise das entrevistas realizadas com os principais atores educacionais da SRE e escolas envolvidos na implementação do programa.

Por fim, no quarto capítulo é exposto o PAE, que tem como objetivo oferecer subsídios à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na tomada de decisões quanto à continuidade do trabalho no EMII na EE Tancredo Neves e ser utilizado como referência para a continuidade do programa em outras escolas de ensino médio do estado de Minas Gerais.

O PAE apresenta como sugestões a criação de fóruns municipais de educação de modo a envolver toda a comunidade no compartilhamento de práticas exitosas do Programa. Propõe também uma maior descentralização dos recursos do EMTI e o fortalecimento das ações de protagonismo juvenil, além da indicação de um professor referência por turma. O PAE propõe também a institucionalização no calendário escolar de um cronograma de formação continuada dos docentes do EMTI, um melhor monitoramento ao longo da implementação e a redistribuição de atribuições dos Analistas responsáveis pelo Ensino Médio.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as Considerações Finais do presente trabalho.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Este capítulo visa a descrever o processo de introdução do EMII na E.E. Tancredo Neves, localizada no município de Almenara, Minas Gerais. Para isso, será subdividido em cinco seções que têm o objetivo apresentar um histórico da Educação Integral no Brasil, as principais legislações que tratam sobre o tema no Brasil, as políticas públicas de Educação Integral no estado de Minas Gerais, a construção da proposta do EMII pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), a responsabilidade pedagógica da SRE Almenara e como ocorreu o processo de implementação do programa na escola analisada.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Azevedo *et al.* (2014) relata que nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, a educação integral, fundamentada nas ideologias políticas do conservadorismo, socialismo e liberalismo foi representada, respectivamente, e entre outras possibilidades, pelos movimentos integralista, anarquista e pela vertente liberal, sendo esta última a base do ideário do movimento da Escola Nova (COELHO; PORTILHO, 2009).

Os liberais, representados pelo movimento Escola Nova, tinham como objetivo superar o modelo de ensino tradicional da época, tendo como foco formar o sujeito para trabalhar na nova sociedade industrial. “As correntes liberais encampavam a educação integral com o de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático através de indivíduos formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Curiosamente, Anísio Teixeira, principal expoente do movimento escola novista, não utilizava a palavra “Educação Integral”, talvez por não a considerar suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas.

Conforme Cavaliere (2010, p. 251):

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores,

inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades.

Cabe ressaltar que em 1932, aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento idealizado por diversos educadores e intelectuais da época, entre eles, Anísio Teixeira, é considerado para muitos como um “divisor de águas” na história da educação brasileira, pois estabeleceu algumas características, tais como a educação como direito de todos, cabendo ao estado assegurar esse direito; adoção pelo estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de ensino; adoção de métodos e processos de ensino modernos da psicologia e ciências sociais (IVASHITA; VIEIRA, 2009).

Conforme Cavaliere (2010):

O termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Os primeiros indícios no Brasil de uma discussão pautada na Educação Integral datam de 1930, mas apenas na década de 1950, com Anísio Teixeira, que tiveram “início as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa” (COELHO, 2009, p. 90). Conforme a autora, este tipo de formação teria como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para encarar o progresso e capaz de alavancar o país.

Anísio Teixeira foi o primeiro educador a defender a garantia e implementação de escolas públicas em turno integral para educar a população brasileira. Ele acreditava que os altos índices de reprovação e evasão estavam relacionados ao modelo tradicional das escolas na época, pouco adequado às crianças das classes populares.

Em 1950, como Secretário da Educação do Estado da Bahia, implantou, em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O local era composto por quatro escolas-classe de ensino primário para um total de 1000 alunos, divididos em dois

turnos, além de uma escola-parque com sete pavilhões, onde os alunos eram agrupados conforme suas preferências e, completavam, em horário diverso, sua educação (ERNICA, 2006).

Em discurso proferido pelo próprio Anísio Teixeira na inauguração do centro em 1950, ele detalha a sua estrutura:

[...] quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola classe e um segundo turno na escola-parque (TEIXEIRA, 1959, informação verbal)¹.

O centro possuía também uma biblioteca infantil, dormitórios para duzentas das 4.000 crianças atendidas, além de serviços gerais e de alimentação. As crianças tinham um regime de semi-internato, em que recebiam educação e assistência alimentar. As crianças órfãs, cerca de cinco por cento delas, ficavam em regime de internato.

Na década de 1980, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), concebidas por Darcy Ribeiro a partir de experiências anteriores de Anísio Teixeira, constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral no país. Com ênfase no fortalecimento da unidade escolar, o programa previa a abertura da escola à comunidade e contava “com escolas de educação integral, em que as crianças permaneciam durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Tendo como proposta o atendimento às crianças, principalmente, de baixa renda, que tinham uma larga desvantagem por conta do ambiente em que viviam, os Cieps surgiram com o objetivo de oportunizar um tempo maior a estas crianças das classes menos favorecidas (MOTA, 2008).

¹ Discurso realizado por Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950.

Conforme Magalhães (2018):

O currículo dos Ciep abrangia um horário integral de aulas, que se estendia das 8 às 17 horas e, oferecia, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Cada unidade do Ciep atendia 1000 alunos que recebiam, além da instrução pedagógica, atendimento médico e odontológico e refeições completas. [...]. Os Ciep ofereciam, ainda, atividades aos alunos durante as férias, com atividades recreativas e acesso aos demais recursos da unidade, como as salas de leitura e as refeições. Também era oferecido aos estudantes os materiais didáticos e uniformes e, com o objetivo de tirar as crianças carentes das ruas, a estrutura contava com chamados "pais sociais". Os pais sociais eram funcionários públicos que residiam nos Ciep e cuidavam de crianças que também residiam, pelo Projeto Alunos-Residentes (MAGALHÃES, 2018, p. 20).

Segundo Cavaliere (2009), em São Paulo, na mesma década de 80, foi realizado o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) que destinava recursos financeiros às prefeituras do estado com projetos de atendimento em tempo integral existentes ou àquelas que apresentavam interesse em desenvolvê-los. "Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar" (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Na década seguinte, em 14 de maio de 1991, foi formalizado os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs). Curiosamente, a proposta de criação dos centros surgiu na Legião Brasileira de Assistência (LBA), através do "Projeto Minha Gente". "Os CIACs não são um projeto em si mesmos. Constituem, antes e apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto "Minha Gente"" (FERRETI, 1992, p. 65).

Conforme o Decreto n.º 539, o principal objetivo do "Minha Gente" era promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade. Descreve ainda suas atividades: I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho.

Os Ciacs eram compostos por cinco prédios, uma quadra poliesportiva e campo de futebol, numa área aproximada de 4.000m², localizados em um terreno de aproximadamente 16.000m². As aulas aconteciam nestes centros que possuíam os seguintes atendimentos: I – Creche e pré-escola; II – Escola de 1º grau em tempo

integral; III – Centro de saúde e cuidados básicos da criança; e IV – Centro de convivência comunitária e esportiva.

O programa de creche e pré-escola, com jornada de quatro a oito horas, era destinado às crianças de seis meses a seis anos de idade e visava a ser uma extensão do ambiente familiar. A escola de “1º grau de tempo integral”, proposto pelo órgão setorial próprio, deveria oferecer o ensino da 1ª a 8ª série ou, em parceria com outras instituições existentes na comunidade, ofereceria a extensão de séries ou complementação horária (FERRETI, 1992).

No ano de 1994 foi extinto o Ministério da Criança e o Projeto Minha Gente passou a se chamar Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica), e posteriormente, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic), existentes em diversos lugares do país.

Alguns anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu no segundo parágrafo do art. 34, a progressiva extensão das escolas para o regime em tempo integral, incluindo no parágrafo quinto, inciso IV do art. 87, a conjugação dos esforços necessários para garantir esta integração. Instituiu ainda a valorização de iniciativas educacionais extraescolares e o vínculo entre trabalho escolar e vida em sociedade (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) reforçou a necessidade de uma priorização do Tempo Integral às crianças das camadas sociais mais necessitadas e em sua meta 21, referente ao Ensino Fundamental, determinou ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando a expandir a escola de tempo integral, para abranger um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamento pelo Decreto n.º 7.083/2010, em articulação com quatro ministérios: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; e Ministério do Esporte; visava a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007; 2010).

O programa em articulação com municípios e estados tinha como objetivo ampliar a carga escolar do estudante para sete horas diárias, por meio de atividades definidas pelas escolas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura

digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Mais Educação atendeu inicialmente às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de capitais e regiões metropolitanas. Em 2010, ampliou o atendimento para municípios com mais de 90 mil habitantes e de vulnerabilidade social e educacional, atingindo cerca de 389 municípios num total de 10 mil escolas e 2,3 milhões de alunos atendidos.

Em outubro de 2016, o Mais Educação foi reformulado e através da Portaria n.º 1.144/2016, foi criado o Novo Mais Educação (PNME) com o propósito de melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental através da ampliação da jornada escolar dos estudantes por meio da complementação de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

Caso a escola optasse por cinco horas semanais, obrigatoriamente, deveria oferecer duas atividades, sendo uma de Língua Portuguesa e a outra de Matemática com duas horas e meia cada. Caso optasse pelas 15 horas, duas deveriam ser de acompanhamento pedagógico, sendo uma em Língua Portuguesa e a outra em Matemática com quatro horas cada e nas sete horas restantes, outras três atividades de livre escolha da escola dentre àquelas disponibilizadas no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo.

O art. 2º do decreto supracitado pontua que o Programa tem como finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016, recurso online)².

² Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Enquanto os macrocampos do PME eram compostos por I- Acompanhamento pedagógico (Obrigatório), II- Comunicação, uso de mídias e cultura Digital e tecnológica, III- Cultura artes e Educação Patrimonial, IV- Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa /educação econômica (educação Financeira e Fiscal), V- Esporte e Lazer, VI - Educação em direitos humanos, e VII - Promoção da saúde; havia apenas três no PNME: I - Acompanhamento pedagógico (Obrigatório); II- Cultura, Artes; e III- Esporte e Lazer.

O programa deixa claro sua preocupação, quase que unicamente, com a aprendizagem do aluno e não mais com uma formação integral como era proposto inicialmente no Mais Educação.

Se o Decreto que instituiu o Programa Mais Educação, em 2010, apontava articulação das disciplinas curriculares, valorização das práticas socioculturais; reconhecimento de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades; a integração entre as políticas educacionais e sociais; incentivo de múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, entre outros, o Programa Novo Mais Educação aponta a melhoria apenas por meio de estudos da língua portuguesa e matemática (BORGES, 2018, p. 57).

A escolha de alunos para participação do programa considerava àqueles estudantes mais vulneráveis, com piores desempenhos educacionais e dificuldades de aprendizagem. Percebe-se claramente um distanciamento entre o PME e o PNME. Enquanto o primeiro, mais próximo de um ideal de educação integral, dava condições à escola para escolher entre vários macrocampos, dando assim uma maior autonomia à instituição, o segundo engessou o currículo, dando poucas possibilidades de alteração.

A adesão das escolas foi realizada em novembro de 2016, devendo as escolas atualizarem o cadastro e inserirem o número de alunos da sua instituição no mesmo mês. Conforme o PNME, as propostas deveriam ser realizadas pelo articulador indicado pela escola, pelo mediador de aprendizagem e facilitador. O documento do programa definiu o articulador como o responsável pela coordenação e organização das atividades, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, e prestação de informações sobre a realização e desenvolvimento das ações para fins de monitoramento (BRASIL, 2016).

Tanto o PME quanto o PNME previam a articulação e cooperação entre o ente federativo e os estados e municípios. Tinham como objetivo promover o apoio na

realização de atividades no contraturno escolar, apresentando uma certa divergência nos objetivos, como citado anteriormente. Cabia aos governos estaduais e municipais utilizar os Programas como referência, seguindo as diretrizes propostas, atendendo às competências estabelecidas.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais, a educação integral como política pública apresenta-se no Plano Decenal de Educação, através da Lei n.º 19.481/2011 que previu a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio, em até dez anos.

No estado, as ações voltadas à Educação Integral têm sua origem em 2004 com a Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA) que funcionava em Belo Horizonte e na SRE Uberaba em escolas do Ensino Fundamental. Conforme Magalhães (2018), este Projeto teve como público alvo 81 escolas de Belo Horizonte, atingindo um total de 93 mil alunos.

Em 2005, a SEE/MG implantou o Programa de Atendimento em Tempo Integral (PATI), desenvolvido como uma ação da EVCA. Os alunos frequentavam, além do turno regular, aulas no contraturno com matriz curricular que envolvia linguagem e matemática, arte, cultura e formação social. O Pati era destinado às crianças vulneráveis e desfavorecidas economicamente e que apresentavam baixo rendimento escolar (BORGES, 2018).

Conforme Paiva (2013), o Pati tinha como objetivo geral atender às necessidades educativas de alunos do EVCA visando à melhoria do desempenho escolar e à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo na escola. Como objetivos específicos, o programa visava a ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com deficiências de aprendizagem; desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliassem o universo de experiência dos discentes; e apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio Pati (PAIVA, 2013).

Inicialmente, a proposta do Pati tinha como objetivo principal ofertar atividades artísticas e culturais no contraturno, mas a partir da primeira análise do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) de 2005 - avaliação amostral com os alunos do

2º ano do ensino fundamental da rede estadual -, a educação de tempo integral foi expandida para todas as SRE de Minas Gerais, com ênfase também na intervenção para o aprendizado.

Conforme o documento oficial do Pati, o programa era destinado para aquelas crianças para as quais a escola pública é mais importante: as que são mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados (MINAS GERAIS, 2005, p. 9 *apud* PAIVA, 2013, p. 34).

O programa atendia aproximadamente 10% dos discentes da escola, sendo substituídos à medida que as dificuldades eram sanadas. As turmas eram compostas por cerca de 20 alunos, com aulas no contraturno em duas ou três vezes na semana, desenvolvidas no mesmo espaço da escola ou em outros espaços por meio de parcerias. Havia a contratação (designação) de professores de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte.

Como mencionado anteriormente, o Pati atendia alunos em condições de vulnerabilidade e com baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Percebeu-se uma preocupação por parte da Secretaria de Educação com os resultados das avaliações externas, pois o programa foi estendido às demais SRE do estado, priorizando a intervenção para o aprendizado.

O Pati, inicialmente, foi implementado em 77 das 81 escolas que desenvolviam o EVCA em Belo Horizonte. Em 2006, o programa atendeu aproximadamente nove mil alunos do ensino fundamental de 171 escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social de Belo Horizonte e quatorze municípios da região metropolitana.

Em 2007, o Pati teve a sua estrutura modificada e a SEE/MG propôs a todas as escolas do estado o Programa de Educação em Tempo Integral (Proeti), desde que a instituição possuísse sala de aula disponível, quadra poliesportiva ou outro espaço coberto e, no mínimo, duas turmas de 25 alunos. O objetivo do Proeti era melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental de forma a ampliar a sua carga horária na escola.

Cinco anos depois, a Secretaria de Educação publicou a Resolução SEE n.º 2.197, de 26 de outubro de 2012, sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, apresentando as diretrizes da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da Rede

Pública Estadual. Com esse dispositivo, buscou-se ampliar as possibilidades de ações educativas, além do acompanhamento pedagógico, contemplando outras áreas, como: Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Cibercultura; Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; Direitos Humanos e Cidadania.

Como parte do Programa Estruturador Educar para Crescer, a SEE/MG determinou como objetivo para a Educação em Tempo Integral uma ampliação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas nos diversos campos supracitados, todas articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, numa concepção de educação integral que proporcionasse ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético (MINAS GERAIS, 2012).

Conforme o documento, o projeto, que manteve a mesma sigla, Proeti, deveria ser desenvolvido, prioritariamente, por escolas e alunos em situações de vulnerabilidade: em distorção idade-ano; onde houvesse necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); beneficiários do Programa Bolsa Família; alunos vítimas de abuso, vítima e trabalho infantil; e discentes com baixo rendimento escolar.

Como condição para desenvolvimento do projeto, a escola deveria contar com, no mínimo, 50 alunos, sendo duas turmas por turno. A carga horária diária assistida pelos professores, com exceção do almoço, era de 4h10min. A condução do trabalho era feita por dois professores: um regente de turma (anos iniciais do Ensino Fundamental), ou regente de aulas (anos finais do Ensino Fundamental); e um professor de Educação Física, ambos com carga horária de 18 horas, efetivos ou efetivados na rede estadual de ensino.

O Proeti era composto pelo currículo básico e oficinas curriculares contemplando oficinas na área de linguagem e matemática, nas áreas culturais, esportivas e motoras, e atividades na área de formação pessoal e social. Essas oficinas eram escolhidas conforme interesse e necessidades dos alunos.

O professor regente era responsável por cinco módulos semanais de 50 minutos com os alunos de duas turmas. Nesse período, deveriam ser desenvolvidas, preferencialmente, atividades recreativas, bem como as de formação cidadã; quatro módulos de 50 minutos para atividades de acompanhamento pedagógico; quatro módulos de 50 minutos para outras atividades, conforme projeto da escola, escolhidas

dentre os Campos do Conhecimento; e um módulo para trabalho interdisciplinar com o professor de educação física, com a participação dos alunos das duas turmas

O professor de Educação Física, por sua vez, era responsável por quatro módulos de 50 minutos para atividades esportivas, quatro módulos de 50 minutos para outras atividades, conforme projeto da escola, e um módulo para trabalho interdisciplinar com o professor regente de turma, com a participação dos alunos das duas turmas. Segue abaixo modelo de organização das aulas conforme sugestão da SEE/MG:

Figura 1- Sugestão de organização de aulas (Proeti)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 às 7:50	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas
7:50 às 8:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma/ Educ. Física
8:40 às 9:30	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma/ Educ. Física
9:30 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO
10:40 às 11:30	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO

Fonte: Minas Gerais (2012).

Percebeu-se uma preocupação por parte da SEE/MG em expandir a carga horária, mas sem considerar a qualidade dos módulos ofertados, tendo em vista a condução de 23 módulos-aula por apenas dois professores, contratados muitas vezes, sem critérios específicos por parte da SEE/MG. Segundo relatos das duas Analistas da Dire que acompanhavam o Tempo Integral na época, houve também uma falta de formação inicial aos profissionais das escolas. Tais situações geraram uma grande infrequência dos alunos no decorrer do ano, sendo necessária a fusão de algumas turmas.

A Educação em Tempo Integral nos moldes descritos anteriormente perdurou até 2017, tendo um aumento gradativo ao longo dos anos no número de escolas contempladas no estado. Cabe destacar que em 2015, a nomenclatura Educação em Tempo Integral foi alterada para Educação Integral. Em 2017, houve uma nova

alteração, desta vez para Educação Integral Integrada, a qual permanece até os dias atuais.

Foi através do Decreto n.º 47.227/2017 que a SEE/MG dispôs sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino estadual de Minas incluindo toda a Educação Básica, assegurando a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais durante todo o período letivo, sendo organizada a partir de três eixos estruturantes: projeto político pedagógico, infraestrutura e sistema de gestão, incluindo princípios, estratégias e diretrizes diferentes da proposta nacional.

No art. 5º do Decreto, a SEE/MG utilizou como estratégia operacional para implementação da Educação Integral e Integrada, a constituição de Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem). Conforme parágrafo 1º do artigo supracitado:

As Escolas Polo de Educação Múltipla são unidades de ensino que desenvolverão: atividades curriculares em período integral, contemplando os componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, bem como os diferentes campos de conhecimento e de práticas socioculturais (MINAS GERAIS, 2017, p. 2).

O Decreto estabeleceu que as escolas Polem deveriam promover iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem nas suas múltiplas dimensões. Foi determinado que a SEE/MG promoveria quadro de pessoal qualificado para a efetivação das ações voltadas à Educação Integral Integrada (EII), assegurando o funcionamento das unidades de ensino.

O decreto determinou ainda como responsabilidade da SEE/MG desenvolver metodologias para monitoramento e avaliação da implementação da EII em Minas, levando-se em conta as dimensões que afetam o desempenho escolar dos estudantes, tais como clima escolar, condições docentes, infraestrutura entre outros. No art. 12 foi estabelecido o prazo de 180 dias para que a SEE/MG enviasse orientações quanto à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Entretanto, não se verificou nenhuma ação por parte da Secretaria do Estado quanto às determinações estabelecidas no decreto. As escolas mantiveram o mesmo PPP, sem nenhuma orientação específica. Até o final do ano de 2018 não houve nenhuma formação aos professores e não ocorreu nenhuma mudança na estrutura da escola.

2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NO BRASIL

Por ser o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica, este tem como finalidade, conforme a LDBEN (1996) em seu artigo 35 incisos I e II, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Por sua vez, dados do IDEB do Ensino Médio de 2005 a 2017 têm mostrado pouco progresso nesta etapa nas escolas públicas do país, mantendo-se estagnado desde 2009, tendo distanciado consideravelmente da meta proposta, conforme dados do Inep.

Gráfico 1: Evolução do Ideb nas escolas públicas do Ensino Médio no Brasil



Fonte: QEdu (2017)³.

Conforme o gráfico e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Ensino Médio, de 2005 a 2009, houve um avanço de três décimos no Ideb nas escolas públicas brasileiras, saltando de 3,1 para 3,4. Nas duas edições seguintes, houve uma estagnação. Em 2015, houve um aumento de um décimo, permanecendo o mesmo índice em 2017.

Outra avaliação importante que reúne dados educacionais no país é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exame organizado pela

³ Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizado no Brasil pelo Inep a cada três anos, aplicado a alunos de 15 anos de idade nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

De acordo com o relatório da OCDE (2016), os resultados de 2015 do Pisa revelam que a média dos estudantes brasileiros na área de leitura se mantém estável desde o ano 2000, primeiro ano de Avaliação do Programa. Na área de Matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos entre 2003 a 2015, no entanto, houve uma queda se comparado 2012 a 2015. Na área de Ciências, o resultado se mantém estável desde 2006. Quando comparado à média dos países da OCDE, o Brasil está abaixo da média em todas as áreas avaliadas. Em Ciências, 401 pontos frente à média de 493 pontos; Leitura, 407 comparado à média de 493 pontos; e Matemática, 377 pontos comparado à média de 490 pontos.

Sob a justificativa do pouco progresso nesta última etapa da Educação Básica, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) da Câmara dos Deputados, propôs o Projeto de Lei Nacional n.º 6840/2013, primeiro passo para instituir a jornada em Tempo Integral no Ensino Médio.

Em seguida, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005/2014) definiu em sua sexta meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, recurso online), sendo complementado pela Estratégia 6.9 com a garantia de adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (PNE, 2014).

O PNE estabeleceu ainda na sua primeira Estratégia da Meta 3, a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio. A meta supracitada culminou na Medida Provisória n.º 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017.

Por meio da Portaria n.º 727/2017, o Ministério da Educação (MEC) no intuito de promover ações compartilhadas com os Estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos na referida etapa, instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Esse programa tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às secretarias estaduais e distritais de educação. O MEC criou uma série de critérios para participação das escolas, dentre eles:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:
 possuir, no mínimo 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
 alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino;
 existência de infraestrutura adequada;
 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo; e condicionou a adesão dos entes federados à assinatura de um Termo de Compromisso e entrega de um Plano do EMTI (BRASIL, 2017).

Além das condições supracitadas, as escolas selecionadas deveriam oferecer de forma gradual o EMTI de maneira que, ao final de três anos, houvesse uma “conversão” completa do estabelecimento de ensino médio para tempo integral. Também deveriam reduzir a taxa de abandono em 3,5% no primeiro ano; 3,5% no segundo ano; até 5% no terceiro ano; e elevar a proficiência do Ideb no decorrer dos anos.

Quanto ao financiamento, os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI foram vinculados à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE na Lei Orçamentária Anual – LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei n.º 13.415/2017.

2.4 ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO EM MINAS GERAIS

Em seu Plano Decenal de Educação - Lei Estadual n.º 19.481/2011, Minas Gerais priorizou em sua Meta 3, na Estratégia 3.2.6, ampliar a jornada diária do Ensino Médio, tendo como objetivo ofertar a Educação Integral no Ensino Médio para 20% dos alunos nesta etapa de escolaridade em cinco anos, e ampliar para 40% em dez anos, priorizando alunos em condições de vulnerabilidade social e garantindo a oferta de cursos de formação profissional.

A partir do PNE 2014, que determinou a criação de novos planos estaduais e municipais, Minas Gerais iniciou o processo de reconstrução do seu plano em 2015, na Assembleia Legislativa, por meio do PL n.º 2.882/2015, tendo sido aprovada na

Casa em 05 de dezembro de 2018, tornando-se lei estadual n.º 23.197, em 26/12/2018. O plano, embora não tenha criado uma meta explícita para a Educação Integral no Ensino Médio, estabeleceu em sua Meta 6, assim como no Plano Nacional, a oferta de educação em tempo integral aos estudantes da educação básica em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Enquanto a proposta nacional, através da Portaria n.º 727/2017, tem como objetivo pedagógico a ampliação da carga horária tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários avaliativos, com foco nas áreas de conhecimento e na Educação Profissional, possuindo como objetivo uma educação em Tempo Integral. Em Minas Gerais, a proposta é bem menos conteudista e tem por base a ampliação da carga horária e a formação integral integrada do estudante, e têm como pilares: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, considerando o princípio da inclusão, da equidade, do direito à aprendizagem e do protagonismo juvenil (BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2017).

Numa iniciativa inédita no Estado de Minas Gerais, a SEE/MG iniciou, em 2017, o processo de implementação do EMII em 44 escolas estaduais, por meio, inicialmente, das orientações de um Documento Orientador (versão preliminar), assumindo o compromisso de adequar, junto ao programa, as condições físicas das escolas.

O art. 7 da Portaria n.º 1.145/2016, a qual instituiu o EMTI, estabeleceu que as secretarias de educação deveriam indicar uma equipe de implantação composta por um Coordenador-Geral; um Especialista Pedagógico; um Especialista em Gestão; e um Especialista em Infraestrutura. Todos com dedicação exclusiva de 40 horas ao programa. Na SRE Almenara, estas atribuições ficaram, inicialmente, a cargo de uma analista indicada pela diretora Dire.

Como atribuições, o documento orientador do programa pontuou a necessidade das escolas e das SREs se comprometerem em monitorar, continuamente, as atividades e ações realizadas no âmbito da educação integral, perpassando todos os pontos inseridos na política – quantitativo de estudantes, turmas, atividades desenvolvidas e profissionais atuantes.

Quanto à organização curricular, a proposta do EMII, estabelecida no referido documento, organizou o currículo em duas partes: uma composta pela formação básica, compreendendo as temáticas relativas a cada área do conhecimento

indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (futuramente Base Nacional Comum Curricular); e a outra parte, composta pela parte flexível, podendo ser um curso técnico profissionalizante, ou composta a partir de três Campos de Integração Curricular (CIC): Cultura, Artes e Cidadania (inicialmente três aulas, aumentando para quatro em 2018); Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias (quatro aulas, e posteriormente, seis); e Pesquisa e Inovação Tecnológica (três aulas, e posteriormente, cinco) conforme exemplifica o Quadro 1.

Quadro 1 - Campos de Integração Curricular e atividades relacionadas

Campos de Integração Curricular	Atividades relacionadas ao Campo de Integração Curricular	Componentes (documento orientador maio 2017)	Horas Aula
Cultura, Artes e Cidadania	Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola.	Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, Designer gráfico, Propaganda e Marketing, entre outras.	Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola.	Pesquisa e Metodologia Científica	1
		Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3

Fonte: Minas Gerais (2017).

Cabe ressaltar que na parte flexível, os alunos fazem a escolha das aulas que desejam cursar por meio de um questionário que deve ser arquivado na escola, aprovado pela inspeção escolar e encaminhado à SEE/MG para garantir a execução das aulas conforme escolha dos alunos e realização das compras e materiais necessários.

No campo de integração curricular “Pesquisa e Inovação Tecnológica”, uma aula obrigatoriamente deve ser de pesquisa e intervenção, direcionada ao desenvolvimento de projetos. Nesta aula, os alunos são agrupados por afinidade, séries diferentes ou até mesmo individualmente com o professor e formulam questões

para resolver determinado problema, pesquisando o tema e construindo soluções, estimulando assim a prática investigativa.

Quanto à formação básica, o documento orientador estabeleceu a nova organização do currículo: seis aulas de Língua Portuguesa, seis aulas de Matemática, pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa, num total de três horas semanais de Língua Estrangeira, conforme interesse dos alunos; o aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia ou redistribuição da carga horária entre as outras disciplinas da área de Ciências Humanas; e ampliação da carga horária de Física e Química, conforme exemplifica o Quadro 2 em que apresenta uma sugestão de Matriz Curricular para o EMII no segundo semestre de 2017:

Quadro 2 - Sugestão de Matriz Curricular - turmas com aulas do CIC

			Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total E.M
Componentes Curriculares			Anos			Anos			Total
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		L. estrangeira Moderna	3	3	3	120	120	120	360
		Arte	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	120	120	120	360
		Física	3	3	3	120	120	120	360
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	2	2	2	80	80	80	240
	Total de aulas disciplinares:		35	35	35	1360	1360	1360	4080
Parte Flexível Campos de Integração Curricular	Cultura, Artes e Cidadania	Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	120	360
	Pesquisa e Inovação Tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	1	1	40	40	40	120
		Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	120	360
	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	160	360
Total da Parte Flexível:			10	10	10	440	440	440	1320
Total da Carga Horária:			45	45	45	1800	1800	1800	5400

Fonte: Minas Gerais (2017).

O documento orientador do EMII determinou ainda como proposta integradora, dentro dos Campos de Integração Curricular, o trabalho com “Diálogos abertos com a Cidade⁴”, possuindo como finalidade, através de saídas mensais da escola, promover possibilidades de intercâmbios com outros jovens e experimentar os diversos espaços que a cidade oferece. A partir desta experiência, os alunos devem identificar um problema na comunidade e criar um Plano de Participação Cidadã na tentativa de minimizar ou solucionar tal problema.

Para as turmas com curso técnico, a grade curricular foi composta pela carga horária do respectivo curso, acrescida de disciplinas obrigatórias dos CIC, sendo uma aula destinada aos Projetos de Pesquisa e Intervenção e a saída mensal para os Diálogos Abertos com a cidade, totalizando 46 horas semanais, perfazendo uma carga horária anual de 750 horas em 2017, e previsão de 1.533 horas anuais em 2018 e 2019. Para implementação do programa, a SEE/MG criou um cronograma, estabelecendo o dia 23 de maio de 2017 como data para reunião entre a equipe pedagógica da escola para apresentação do programa e leitura do documento orientador, e o dia 05 de junho de 2017 como prazo final para que a escola fizesse a consulta pública aos pais e estudantes sobre as disciplinas optativas da parte flexível e dos cursos técnicos, sendo este também o prazo para leitura detalhada do documento pelos professores do Ensino Médio.

Embora seja louvável a criação de um programa inédito na Rede Estadual quanto ao Ensino Médio Integral, a iniciativa foi criada sem o tempo de preparação adequado para apropriação por parte tanto da equipe de ensino médio da SEE quanto da SRE, das escolas e da comunidade, tendo em vista o curto período entre as orientações repassadas e o início das aulas. A estrutura física da escola também não estava adequada conforme determinava a proposta, ficando a SEE responsável em fazer as adequações necessárias. Contudo, não houve nenhuma alteração significativa na escola.

⁴ Os diálogos abertos com a cidade têm como objetivo fazer com que os estudantes possam elaborar, implementar e avaliar um projeto de intervenção, ao longo do ano letivo, na comunidade onde vivem. A proposta é que os alunos levem para a escola os problemas de seu entorno e as possibilidades de estudá-los e propor soluções através de um Plano de Participação Cidadã (PLAC) cuja premissa é a de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DO EMII EM ALMENARA

A SRE Almenara é classificada como de Porte II e tem a seguinte estrutura: 1. Diretoria Administrativa e Financeira; 2. Diretoria Educacional; e 3. Diretoria de Pessoal. O Decreto n.º 45849/2011, que dispõe sobre a estrutura da Secretaria Estadual de Educação estabelece como atribuição da Diretoria Educacional em seu art. 74-A:

A Diretoria Educacional tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais, competindo-lhe:

I - Organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;

II - Orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; [...] (MINAS GERAIS, 2011, recurso online)

Tenho formação em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e possuo Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Trabalho como Analista na SRE Almenara desde agosto de 2011. Inicialmente, como Analista Pedagógico de Educação Física do Programa PIP/Anos Finais, responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas dos professores da referida disciplina.

Em 2012, fui aprovado no concurso como Analista Educacional e a partir de fevereiro de 2013, continuei com as funções de Analista Pedagógico até o ano de 2014. Com o término do PIP/Anos Finais, a partir de 2015, fiquei responsável pelo acompanhamento das ações da escola em todas as disciplinas e áreas pedagógicas.

Para realização do acompanhamento às escolas da jurisdição, os servidores da Dire da SRE Almenara são divididos, conforme formação e afinidade, em equipes, e frequentemente realizam visitas às escolas para monitoramento das ações pedagógicas.

Por orientação e como prática já internalizada pela equipe pedagógica da SRE, todas as visitas realizadas às escolas da jurisdição são registradas e compartilhadas com os servidores do setor. Tal prática visa à garantia do cumprimento da diretriz de trabalho, acompanhamento e monitoramento do trabalho pedagógico da escola por

parte da chefia imediata, e como embasamento para continuidade das visitas e orientações das equipes responsáveis.

Até agosto de 2019, fiz parte da Equipe de Ensino Médio da SRE e pude acompanhar de perto a implementação do EMTI no Estado e na EE Tancredo Neves. A partir do dia 30 de agosto de 2019, assumi a função de Diretor Educacional, responsável pela coordenação das Equipes DIVAE e DIVEP.

Como parte do processo de implementação do EMII, a diretora da DIRE da SRE Almenara indicou uma das responsáveis pela Educação Integral do Ensino Fundamental para coordenar o programa também no ensino médio na E.E. Tancredo Neves. Seguindo as orientações do documento orientador (maio 2017), no início do mês de julho de 2017, foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica da escola, a analista da SRE e a inspetora para orientar as ações do EMII e estabelecer um plano de trabalho voltado às ações do programa.

Após a reunião, a E.E. Tancredo Neves definiu, na primeira quinzena do mês de julho de 2017, o quadro de pessoal necessário para atuar no EMII a partir das escolhas dos estudantes e pais de alunos e, no período de 19 a 21 de julho, abriu as inscrições para os interessados em ministrar as aulas nos componentes curriculares relativos aos Campos de Integração e ao curso técnico, conforme edital específico para cada área. Os inscritos foram classificados de acordo com a formação, a experiência no componente pretendido, além da apresentação de uma aula prática a uma banca examinadora. Além destes, a direção da escola indicou um coordenador do programa para atuar, exclusivamente, com o EMII.

Com relação à parte flexível, a escola, durante o ato da matrícula apresentava aos responsáveis as duas opções de EMII: através de curso técnico ou por meio da parte flexível, a partir das áreas dos campos de conhecimento. Caso houvesse uma demanda maior por uma das duas áreas, era feito um sorteio entre os estudantes. Cada um dos campos possui diversas atividades que são desenvolvidas conforme a escolha dos discentes.

Em 2017, segundo o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), que registra as diversas informações escolares da rede estadual, das cinco turmas de 1º ano de ensino médio na E.E. Tancredo Neves, em três delas foram implantadas o EMII, sendo duas delas com conteúdo exclusivamente dos CIC (propedêutica) e uma turma com o curso técnico de marketing, além de algumas aulas dos CIC. As outras

turmas continuaram como turmas regulares, sendo uma no período matutino e a outra no turno noturno.

Para as três turmas, a SEE/MG orientou que não houvesse separação por turno das disciplinas dos Campos de Integração/Curso Técnico, de modo que houvesse uma mescla dos conteúdos nos períodos da manhã e da tarde. A ideia era expandir, gradativamente, de modo que em alguns anos a instituição oferecesse todo o Ensino Médio na modalidade Integral.

Com a extensão da carga horária e a partir das orientações do EMII, as aulas no 1º ano do Ensino Médio Integral Integrado na Escola passaram a iniciar-se às 7h50, sendo que às 7h30 havia um café da manhã coletivo. Foi acrescentada ainda uma aula no turno da manhã, encerrando assim, às 12h20. A partir deste horário até às 13h50, havia o almoço servido na própria escola, e das 13h50 às 17h30, a continuidade das aulas.

No entanto, esta política não tem se mostrado tão efetiva em sua proposta inicial no que se refere ao acompanhamento e monitoramento sistemáticos das equipes responsáveis da SRE Almenara (Inspeção, Educação Integral (EI) e ensino médio. Como integrante da equipe do ensino médio, percebi o pouco envolvimento durante a fase de implementação do programa, oferecendo insuficiente assistência à escola, realização de poucas reuniões com a equipe pedagógica e inexistência de formação dos docentes quanto ao direcionamento do programa de forma a garantir uma maior efetividade das ações do EMII.

Em 2017, durante a implementação do programa EMII na E.E. Tancredo Neves, conforme os relatórios de visitas compartilhados, não houve um acompanhamento pedagógico na escola por parte SRE e nenhuma ação efetiva das equipes do ensino médio e EI diante dos inúmeros relatados de dificuldades por parte da equipe pedagógica da escola, ficando a cargo da inspeção as orientações, embora pouco práticas e essencialmente administrativas, quanto ao programa.

Devido ao pouco tempo entre as orientações do documento orientador da SEE e a implementação do EMII na escola, a gestão escolar e a equipe pedagógica da instituição, segundo relatos da própria gestora, aguardaram orientações e encontros mais práticos quanto ao desenvolvimento do programa. Ao longo do segundo semestre de 2017 e durante o ano de 2018, a direção, em relato de uma entrevista feita por mim, destacou à inspeção e à diretora pedagógica da SRE, por meio dos termos de visita da inspetora e relatórios das equipes pedagógicas as dificuldades

quanto ao programa, desde a falta de materiais, condução do trabalho pedagógico por parte dos docentes e infraestrutura adequada para desenvolvimento do EMII. Apesar disso, as orientações, essencialmente teóricas da SRE concentraram-se apenas aos coordenadores do programa, especialistas e diretora.

Muitos professores, selecionados por meio das bancas examinadoras, possuíam conhecimentos práticos, mas não dominavam práticas pedagógicas direcionadas ao programa. A equipe pedagógica da escola não ofereceu o suporte necessário, pois aguardava orientação por parte da SRE, além da organização de capacitações para equipe docente da escola.

Embora a equipe da SRE tenha feito visitas à escola, conforme relato dos analistas e registros no ponto digital dos servidores, há poucos apontamentos sobre as reuniões na escola. Em busca dos relatórios realizados pelas equipes do ensino médio e EI, foi encontrado apenas um relatório da referida equipe, datado de 3 de setembro de 2017, assinado pelos envolvidos, e outros dois do ensino médio, em 2018, embora não assinados.

Ao final do mês de setembro de 2017, a equipe do ensino médio da SRE, ao criar o Plano de Ação Trimestral, conforme o quadro abaixo, também não deu prioridade ao EMII:

Quadro 3 - Plano de Ação – outubro a dezembro de 2017

O QUÊ	PARA QUÊ	COMO	ONDE	QUANDO	COM QUEM
Verificar o trabalho em desenvolvimento nas disciplinas DIM	Verificar a implementação da metodologia de projetos proposta pela DIM, com foco na aprendizagem e inserção dos alunos nos diversos aspectos da vida social e do trabalho		Escolas Estaduais	outubro a dezembro	Especialistas e professores
Fomentar o protagonismo juvenil através da participação nos coletivos juvenis, utilizando as mídias sociais	Estimular a participação juvenil nos projetos na escola/comunidade		Escolas Estaduais	Outubro	Alunos
Acompanhar o status das ações do PROEMI e a utilização dos recursos	Acompanhar a implementação das ações da PRC (PROEMI)		Escolas Estaduais	outubro a dezembro	Especialistas
Verificar o desempenho dos alunos (1º ano	Reduzir o índice de evasão/reprovação no 1º ano do EM		Escolas Estaduais	outubro a dezembro	Especialistas

EM) egressos da Telessala e situação das Progressões Parciais					
Estabelecer dias de estudo dos documentos orientadores do Ensino Médio	Adquirir novos conhecimentos e preparar material para divulgação na escola		SRE	Outubro	ANE e TDE

Fonte: Documento Interno da SRE Almenara (2017). Adaptado pelo autor.

Com relação aos termos de visita de inspeção em que são pontuadas ações de acompanhamento ao EMII em 2018, disponibilizados pela inspetora que atende à escola pesquisada, o primeiro é referente ao período de 6 a 9 de março de 2018, em que relata uma reunião com a equipe da escola para fazer o monitoramento do programa, mas sem nenhum encaminhamento a ser feito pela equipe.

O segundo relatório da inspeção é do dia 27 de junho de 2018 em que a inspetora relata que foi realizada uma reunião com a diretora e o vice-diretor para avaliar as ações da Educação Integral Anos Finais e EMII, relatando ter havido a fusão de duas turmas no referido ano. A diretora relatou que encontrava dificuldades para executar o programa conforme a proposta, mas que não media esforços para engajar a equipe de professores e alunos para êxito do trabalho.

De acordo com o Quadro de Turmas e Alunos (QTA) do dia 1º de março de 2018, com relação ao Ensino Médio, havia na escola duas turmas de 1º ano de EMII de ensino propedêutico, com 64 alunos, uma turma de 1º ano de EMII de ensino técnico em Administração com 27 alunos, e outras três turmas de 1º ano ensino regular, sendo destas, duas no turno da manhã, com 59 alunos, e uma no turno noturno com 25 alunos. Com relação ao segundo ano, havia uma turma no ensino propedêutico com 33 alunos, redução de uma turma com relação ao ano anterior; uma turma do curso técnico em Marketing com 33 alunos; e mais um 2º ano regular noturno com 37 alunos.

Cabe ressaltar que por ser uma escola Polem, a E.E. Tancredo Neves oferecia diversas outras modalidades de ensino. Em 2018, conforme o QTA de 1º de março de 2018, além do EMII, havia cursos técnicos da Rede no noturno: cinco turmas no total, sendo três turmas do 2º período de Administração, e duas turmas do 2º período de Recursos Humanos; três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio, sendo uma turma do 1º período com 59 alunos, e duas turmas do 3º período

com 64 alunos. Também funcionava na escola duas turmas de cada ano de escolaridade do ensino fundamental anos finais, totalizando oito turmas. Havia no início de março, 932 estudantes matriculados na escola.

No termo de visita da inspetora realizado no dia 1º e 6 de agosto de 2018, foi alertado à gestão quanto ao cadastro em tempo hábil da turma do curso em Administração no Sistema Nacional de Registro e Validação de Diplomas de curso técnico em Nível Médio (Sistec) e atenção quanto ao ofício SB SIF EI n.º 54 de 04 de abril de 2018. O referido ofício tratava da obrigatoriedade da aplicação de uma avaliação diagnóstica on-line às turmas do EMII até o dia 15 de maio; cumprimento das normas e fiel cumprimento às matrizes determinadas pela SEE/MG; obrigatoriedade de seguir o número de aulas para cada componente escolhido nos CIC; e a forma de organização das saídas mensais dos professores e estudantes nos componentes Diálogos Abertos e Pesquisa e Intervenção.

No segundo QTA analisado, feito em 21 de agosto de 2018, das duas turmas de 1º ano de ensino propedêutico, que totalizavam 64 estudantes, restaram apenas uma turma com 28 alunos. Com relação à turma do 2º ano propedêutico, foram diminuídas duas vagas, restando 31 estudantes matriculados. Quanto ao ensino técnico, houve um aumento de seis matrículas no 1º ano técnico em Administração e uma redução de 12 matrículas no 2º ano técnico em Marketing, resultando em 26 alunos. Em relação ao ensino regular, houve um aumento de 19 alunos nas turmas de 1º ano, totalizando 78 alunos nas duas turmas.

No segundo termo de visita da inspetora no mês de agosto, foi repassado à escola as orientações do Ofício EI/SB/SEE n.º 108/2018 referente à semana “Diálogos Abertos com a Capital” no período de 3 a 7 de setembro do mesmo ano. O evento, que contou com a participação dos alunos do ensino médio integral propedêutico e quatro professores da escola, aconteceu em Belo Horizonte no período supracitado através de visitas ao Instituto Inhotim, Instituto Cultural Filarmônica, Esplanada do Mineirão/Conjunto Arquitetônico da Pampulha, Circuito Praça da Liberdade, Praça do Papa e Parque Municipal.

Quanto aos dois relatórios da equipe da Dire de 2018, o primeiro é de 5 de julho. Em reunião com a equipe do Ensino Médio da SRE, a diretora, o vice-diretor, a coordenadora do EMII e a especialista da E.E. Tancredo Neves relataram entre outros pontos a fusão de duas turmas do programa, evasão de alunos, a ausência de estudantes da zona rural por falta do transporte escolar, pouca motivação dos

discentes em cursar o EMII com os conteúdos do CIC, dificuldades de trabalho mais coeso por conta da falta de perfil de alguns profissionais e necessidade de liberação dos alunos no período do almoço por conta da falta de vestiário. Pelo relatório, houve apenas coleta de depoimento, não havendo nenhuma orientação por parte da equipe SRE.

No relatório de 26 de outubro de 2018, feito pela equipe de Educação Integral (Fundamental), quanto às condições físicas materiais e pedagógicas, houve relatos de que a escola não havia recebido o kit de robótica para utilizarem na disciplina “Robótica”, havendo a necessidade de utilização da CPU de alguns computadores da escola e celulares para desmonte. Outra dificuldade apontada, foi na disciplina de Música, em que havia apenas seis violões para uma turma com 25 alunos. Quanto ao uso da internet, as servidoras relataram que o sistema era ineficiente e não atendia de forma eficiente aos estudantes, tornando inviável a saída ao laboratório de informática. Mais uma vez, não houve orientações específicas nem discussão na equipe da Dire para que houvesse uma reflexão maior a fim de minimizar as dificuldades apresentadas.

Cabe destacar também os dados de alunos transferidos e que deixaram de frequentar a escola no período de 2014 a 2018. De acordo com as informações do Simade, em 2014, os alunos do 1º ano transferidos e que deixaram de frequentar a escola somavam 18,22%; em 2015, atingiram 22,92%; em 2016, esses números saltaram para 28,27%; em 2017, o percentual foi de 38,38%; e em 2018, para 28,79%. Com relação ao 2º ano, em 2015, o percentual de alunos transferidos e que deixaram de estudar era de 13,55%; em 2016, este percentual foi de 13,97%, e em 2017, 28,67%. Em 2018, primeiro ano com alunos no 2º ano no EMII, esse percentual saltou para 33,04%.

Tabela 1 - Percentual de alunos transferidos e evadidos na E.E. Tancredo Neves

	1º ano			2º ano		
	Transferidos	Deixou de frequentar	Total	Transferidos	Deixou de frequentar	Total
2014	4,67%	13,55%	18,22%	8,48%	16,36%	24,84%
2015	11,67%	11,25%	22,92%	5,81%	7,74%	13,55%
2016	10,47%	17,8%	28,27%	5,88%	8,09%	13,97%

2017	12,97%	25,41%	38,38%	9,09%	19,58%	28,67%
2018	11,11%	17,68%	28,79%	10,43%	22,61%	33,04%

Fonte: Simade (2017). Tabela adaptada pelo autor.

Diante das informações, percebe-se que houve um grande percentual de alunos transferidos do 1º ano em 2017, ano de implementação do EMII, atingindo quase 13% do total de matrículas neste ano de escolaridade. Quanto aos alunos que deixaram de frequentar, houve um percentual maior do que 25%, o maior entre os cinco anos analisados. Em 2018, os dados de transferência e alunos que deixaram de frequentar nas turmas do 2º ano também foram os mais altos desde 2014.

Mesmo com a mudança de governo em 2019, no dia 27 de dezembro de 2018, a SEE/MG encaminhou um novo documento orientador da EII no Estado para o ano seguinte, ratificando as orientações do documento anterior, realizando algumas alterações quanto ao formato do Programa.

O ano letivo de 2019, desta vez com um novo gestor estadual, iniciou-se, na E.E. Tancredo Neves, bem como nas demais escolas de EMII do estado, sem os professores da parte flexível, visto que não havia orientações sobre o processo de designação para estes docentes. A SEE enviou algumas sugestões como organização de jogos, palestras, filmes, rodas de conversas para garantir a permanência dos alunos na escola durante todo o dia.

Em conversa com a equipe pedagógica da escola foi percebida a dificuldade de organizar tais atividades, tendo em vista as diversas demandas da SRE, da SEE e da própria escola, mas a diretora afirmou estar usando todas as alternativas possíveis para garantir a presença dos alunos. A situação foi resolvida apenas em meados de março após as orientações da SEE/MG para organização do quadro de pessoal da escola.

Em abril, a SEE/MG enviou informativo por e-mail à nova equipe de acompanhamento do ensino médio em tempo integral no estado, e, no mês seguinte, encaminhou à equipe da SRE um relatório do Simade em que apresentava uma queda de 28,67% das matrículas dos alunos no mês de maio em comparação ao mês anterior. O quantitativo informado pela inspeção em abril era de 150 matrículas, no entanto, no Simade no mês de maio constava apenas 107 estudantes matriculados no EMII. Para auxiliar na compreensão da situação, a SEE/MG enviou, no mesmo e-

mail em 7 de maio do presente ano, os questionamentos abaixo para reflexão da SRE e escola:

- a) por que esses estudantes abandonaram o Ensino Médio Integral?
- b) há mais estudantes com desejo de sair do Ensino Médio Integral?
- c) o que a SRE e a gestão da escola acreditam que pode e deve ser feito diante desse cenário?

A partir do mês de maio, a equipe da SEE em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) iniciaram uma série de ações tendo como proposta reestruturar o EMII no estado. No dia 21 do referido mês, um representante da SEE/MG, uma egressa do Ensino Médio em Tempo Integral do estado de Pernambuco, estado em que o ICE atuou, e uma mãe de aluna do estado de Rondônia, estado em que também foi implementado o EMTI, estiveram presentes na escola para uma reunião com pais e estudantes. Por conta na 1ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no mesmo dia, foi feita uma adaptação do cronograma de visita da SEE/MG, conforme cópia do e-mail abaixo:

Figura 2 - E-mail encaminhado pela SEE/MG à SRE, inspetora e EE Tancredo Neves

Prezados,

Devido à OBMEP, a SEE mudou a agenda de visita da EE Tancredo Neves. Segue a agenda:

Tempo previsto	Ação	Público
7h-9h30	Aplicação das Olimpíadas para os estudantes	Estudantes
8h-9h	Conversa somente com as famílias	Equipe SEE parceiros e famílias
9h-9h30	Bate-papo com os professores que estiverem disponíveis	Equipe SEE parceiros e Equipe escolar
9h30-10h	Conversa com todos professores	Equipe SEE e Equipe escolar
9h30-10h	Lanche dos estudantes	Estudantes
10h-11h	Conversa com os estudantes	Equipe SEE e estudantes

Fonte: Minas Gerais (2019).

No dia 4 de julho, a SEE/MG convocou os inspetores escolares e dois analistas por SRE para participarem de um encontro em Belo Horizonte no intuito de dar continuidade ao processo de reorganização curricular e pedagógica do EMII. No dia

25 do mesmo mês, foram convocados para participarem de uma formação do programa todos os professores que atuavam no EMII propedêutico, o coordenador e especialista da escola, além de dois representantes da SRE. Em 9 de agosto, houve uma nova convocação ao professor coordenador do programa, ao especialista, ao analista da SRE e ao diretor da escola para formação de EMII - Rotinas Pedagógicas e Projeto de Vida.

Ao longo do segundo semestre deste ano houve diversas ações da SEE/MG e ICE na E.E. Tancredo Neves, tais como a visita de alunos representantes de outros estados para realização da semana de acolhimento com os professores e alunos do EMII; dois ciclos de acompanhamento na escola (metodologia utilizada pelo ICE quanto a sistematização dos relatórios de visitas); além de mais uma formação ao final de outubro para a SRE. Desta vez, participei como diretor da Dire, além de indicar dois analistas para comporem a equipe da SRE Almenara.

Como apresentado anteriormente, durante os anos de implementação do EMII, houve pouco acompanhamento e suporte à escola por parte da SRE. A questão principal que norteia este estudo é a seguinte: Quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na E.E. Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do Programa?

Este estudo de caso tem como objetivo compreender de que forma ocorreu o processo de implementação e como ele pode ser aprimorado a partir dos dados levantados na pesquisa, além de descrever como o processo vem acontecendo, analisar a forma como a SRE Almenara vem participando nesse período e propor ações para um acompanhamento e atuação da SRE mais efetivos junto ao processo.

A motivação para realização da presente pesquisa reside no fato do autor ter sido o responsável, até agosto de 2019, pelo atendimento à escola em questão, além de ter trabalhado na equipe de ensino médio até o dia 30 de agosto de 2019 na Diretoria Educacional da SRE Almenara, tendo como uma das funções a criação de estratégias de intervenção pedagógica na referida etapa de ensino.

Outro ponto que motivou o trabalho com este tema diz respeito à experiência inédita no estado de Minas Gerais nesta etapa de ensino, razão pela qual exige um maior cuidado no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas pela escola a fim de garantir um maior êxito do programa na instituição em estudo.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NA E.E. TANCREDO NEVES

No primeiro capítulo foi abordado o conceito de educação integral e em tempo integral, o histórico da educação integral em Minas Gerais e da educação integral no Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, as principais legislações que tratam sobre o tema, as iniciativas sobre esta proposta no estado, e por fim, um panorama do processo de implementação do ensino médio integral integrado na E.E. Tancredo Neves e organização do trabalho de monitoramento da equipe pedagógica da SRE Almenara.

Este capítulo está estruturado em quatro seções. Para dar um suporte inicial ao estudo, a primeira seção tem como objetivo realizar uma abordagem sobre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral a partir dos trabalhos de alguns autores, entre eles, Gonçalves (2006), Moll (2008), Coelho (2009) e Azevedo *et al.* (2014). Na parte seguinte, é apresentado um resumo de alguns trabalhos de autores que pesquisaram a temática em questão e as conclusões das análises destes autores.

Na terceira seção é apresentada a metodologia utilizada no trabalho e a escolha do grupo de entrevistados. Na sequência, a seção 2.4 discorre sobre a organização e sistematização dos eixos de análise que serão apresentados em três subseções dentro da seção.

As subseções 2.4.1, 2.4.2 e 2.4.3 têm como objetivo analisar o processo de implementação do EMTI no estado, na SRE e na E.E. Tancredo Neves a partir do relato de atores educacionais da SRE e da escola, envolvidos neste processo por meio de três eixos de análise, a saber: ensino médio integral enquanto política pública; implementação do EMII na SRE Almenara; e Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI; fazendo uma análise com o referencial teórico.

Para embasar a análise de dados a partir dos três eixos supramencionados, serão utilizados os estudos de Jefferson Mainardes (2006) que analisa o Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe, e Conde (2012) para entender o processo de implementação da Educação Integral Integrada enquanto política pública no estado e na escola em estudo. Já os trabalhos de Leclerc (2012), Elisiário (2017), Silvano (2018), Andrade (2019) e Borges (2019) serão utilizados para comparar os principais desafios vivenciados em outras realidades durante o processo de implantação do

Ensino Médio Integral. Por fim, as contribuições teóricas de Luck (2009; 2013) e Vaistman, Rodrigues e Paes-Souza (2006), também serão utilizadas para compreender a importância do monitoramento e avaliação, fazendo uma análise com o processo de acompanhamento e avaliação do EMTI realizado pela SRE Almenara.

Todas as análises farão uma convergência com os discursos dos atores educacionais entrevistados acerca da implementação dessa política na escola e os principais desafios a serem superados por ela, além das observações do autor deste trabalho.

Serão apresentadas também, ao longo dos três eixos de análise, questões e observações que visam a identificar as principais causas do acompanhamento e suporte por parte dos servidores da equipe pedagógica da SRE que são responsáveis pelo monitoramento da escola e a ausência de propostas para minimizar os principais problemas detectados.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Há diferentes entendimentos quanto à definição de educação integral, não havendo um consenso sobre a sua conceituação, tendo em vista que há várias interpretações e definições ao longo da história. “A educação e, mais especificamente, a educação integral, interpretada e defendida pelo conservadorismo, socialismo e liberalismo, mesmo apresentando alguns aspectos em comum, diferem enquanto concepção defendida” (AZEVEDO *et al.*, 2014).

O autor pontua que a concepção de educação em tempo integral é sócio-histórica e destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento. A educação integral, por sua vez, na perspectiva contemporânea, apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações diversas: educação integral como forma de promover proteção integral a crianças e a adolescentes; educação integral através da oferta de um currículo escolar integrado, e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola (COELHO, 2009).

Para alguns pesquisadores falar em escola de Tempo Integral implica considerar a questão da variável tempo e espaço. Já educação integral, é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional “[...] como também na

compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Na mesma linha de pensamento, é possível compreender que “a Educação Integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90). O autor explicita que não há uma hegemonia no que se convencionou chamar de formação completa. Como reflexão, a autora enuncia que falar sobre educação integral pressupõe falar em tempo integral. Com o aumento do tempo escolar e que é possível se pensar em uma educação que englobe formação e informação (COELHO, 2009).

No mesmo sentido, Moll (2008) destaca que o tempo integral é uma das formas para a garantia de uma Educação Integral. Antunes e Padilha (2010) afirmam que a Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é a partir do estudo dos seus princípios e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar ou comunitária de horário ou de tempo integral.

Ainda segundo Moll (2008), “Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública”. A autora complementa ainda que:

Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (MOLL, 2008, p. 13).

Antunes e Padilha (2010) compartilham do mesmo entendimento ao pontuar que para que a Educação Integral realmente aconteça enquanto política pública é necessário a criação de um projeto intersetorial bem organizado que articule e aproxime escola e comunidade civil, conciliando o interesse de instituições e demais envolvidos, unindo sonhos e ideais coletivos dos diversos contextos da sociedade (ANTUNES; PADILHA, 2010).

No mesmo sentido, Cavaliere (2009) afirma que os programas de ampliação do tempo e das funções escolares têm sido defendidos como facilitadores dos modos de socialização das classes populares e os modos de socialização da escola. Com o

objetivo de alcançar as mudanças necessárias, a autora salienta a necessidade do envolvimento de outros atores sociais extraescolares em programas de ampliação do tempo escolar, incorporando a diversidade cultural do mundo que os rodeia (CAVALIERE, 2009). Este autor alerta ainda que:

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).

A autora destaca ainda que construir uma escola justa, democrática, socializadora, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, inclui além da ampliação do seu tempo, a estabilidade de seus atores (CAVALIERE, 2009).

Silvano (2018) descreve que a extensão da carga horária para reforçar o aprendizado de atividades trabalhadas no turno regular com o objetivo de melhorar o aproveitamento das disciplinas curriculares, sem oferecer outras atividades voltadas à formação integral do estudante, aproxima-se mais de uma Educação em Tempo Integral.

Gonçalves (2006) se junta a Silvano (2018) ao enunciar que a expansão da jornada escolar só faz sentido se o horário expandido representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. "Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo" (GONÇALVES, 2006, p. 05).

Silvano (2018) repudia práticas que não levam em conta a integralidade do indivíduo, preocupando-se apenas em elevar o rendimento do aluno e da instituição em avaliações externas. Este modelo, ao considerar apenas o avanço do aluno em dados estatísticos, causa uma sobrecarga de trabalho, pois as atividades no contraturno muitas vezes são replicadas e ministradas pelo próprio professor da turma do turno regular.

Magalhães (2018, p. 67) complementa:

ampliar a jornada escolar não é o suficiente. É preciso articular os currículos da educação regular e da educação integral, de forma a valorizar as diversas dimensões do aluno/sujeito e, sobretudo,

entender que as políticas públicas relacionadas à educação integral, sejam em âmbito nacional, estadual ou regional, exigem uma articulação de saberes, tempos, espaços e currículos, além de um planejamento amplo e prévio de algum instrumento de planejamento, gestão e avaliação dos resultados pretendidos e dos resultados alcançados.

No mesmo sentido, Coelho e Hora destacam que:

pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes (COELHO; HORA, 2011, p. 1).

Mendonça, Lobato e Faria (2013) reforçam que para garantir uma educação integral é necessário oferecer ao estudante uma “aprendizagem que transcenda o ensino sistematizado, o qual eles normalmente recebem, mas que seja capaz de formá-los integralmente, não somente na parte cognitiva, mas cultural e socialmente” (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 43).

As autoras pontuam ainda a necessidade de uma parceria com a comunidade para que a Educação Integral realmente seja implementada:

Sem dúvida é um desafio oportunizar essa formação integral pautada na formação do sujeito que contemple as dimensões ética, social, cultural, cognitiva e política. A escola sozinha não dá conta de responder à proposta da Educação Integral; é necessário o diálogo com outros saberes, dentre eles, a comunidade. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 45).

Para Arroyo (2012) os programas de mais tempo-espaço na escola demonstram a mudança na consciência política da sociedade de que é dever do Estado garantir mais tempo de formação articulada com mais tempo-espaço “de seu viver”, de socialização. Neste mesmo sentido, Cavaliere (2007) aborda a questão da escola de tempo integral como alternativa para um país de extremos sociais, portanto, há a necessidade de adoção do aumento da permanência do aluno na escola.

Moll (2012) disserta sobre a educação integral na agenda da política pública. A autora traz uma prévia da discussão sobre a educação integral e sua relação direta

com os estamentos sociais brasileiros. Isso porque, se fazemos políticas públicas para escolas públicas as quais são territórios de ocupação da maioria da população brasileira, que possui altos índices de desigualdade social, econômica e acesso a direitos, pensar em estratégias em educação para esse público se torna essencial. A autora salienta ser necessária a desnaturalização da escola dividida em turnos, uma vez que, para a melhoria da educação às classes populares, há de se ter maior acesso ao conhecimento, às experimentações e às possibilidades de aprendizagem, e isso implica mais tempo do aluno na escola. No entanto, é imperativo, também, repensar a qualidade desse tempo a mais.

3.2 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI

Esta pesquisa apresenta um problema de gestão identificado pelo presente pesquisador no exercício da função de analista Educacional do setor pedagógico da SRE Almenara. Por ser uma política pública inovadora no estado de Minas Gerais e tendo como objetivo melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, elevar os índices dos resultados educacionais no ensino médio, além de favorecer outros aspectos que garantam a formação integral dos estudantes, busca-se analisar, primeiramente, a implementação do EMII do ponto de vista da SRE Almenara.

Utilizarei Jefferson Mainardes (2006) que analisa o Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe para analisar a implementação do EMII na Escola em estudo e usarei o “contexto da prática” contido neste ciclo para referenciar o estudo.

O referencial teórico aqui apresentado está pautado também nos trabalhos de autores que trataram sobre a temática em questão, tais como Leclerc (2012) que aborda a compreensão do *modus operandi* para a paulatina e progressiva reorganização da escola por meio do Programa Mais Educação, materializado através dos macrocampos definidos no Decreto Presidencial n.º 7083/2010; Elisiário (2017) que discute acerca de entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio de uma Escola Estadual de Manaus; Silva (2018) que investigou o processo de implementação do Projeto Ensino Médio Integrar na Rede Estadual de Educação de Rondônia a partir de 2016; Borges (2019) que analisou a implementação do EMTI em Minas Gerais sob a ótica da flexibilização do currículo; e Andrade (2019) que apresentou a implementação do EMTI em uma

escola da SRE Montes Claros a partir da perspectiva do trabalho do analista Educacional.

Leclerc (2012) no texto “Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral” abordam a implementação da Educação Integral e em Tempo Integral pelo Ministério da Educação em parceria com os estados e municípios, apresentando em seguida o conceito de educação por meio de Anísio Teixeira (2007).

As autoras apresentam conceitos tendo como objetivo a compreensão do *modus operandi* e a reorganização da escola na perspectiva da Educação Integral, materializada através dos macrocampos. Leclerc (2012) reforçam a necessidade da superação do dualismo turno e contraturno para a efetivação do projeto político pedagógico da escola numa perspectiva de Educação Integral.

Elisiário (2017) em seu texto “Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um estudo sobre a Implementação do Tempo Integral em uma escola de Manaus” discute sobre as principais dificuldades para a implementação da proposta curricular da educação integral no Ensino Médio de uma escola estadual do Amazonas no ano de 2011. Para isso, faz, inicialmente, um histórico da Educação Integral no Brasil desde 1930 por meio da Ação Integralista Brasileira que defendia a educação integral tendo como base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Em seguida, aborda sobre a Educação Integral a partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, sobre a Educação Integral no estado amazonense.

O autor faz uma apresentação detalhada do funcionamento, estrutura física, comparativos dos resultados do Ideb e resultados nas Avaliações Externas do Amazonas na escola pesquisada. Relata a importância do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007 e o Programa Mais Educação, criado em 2010, ambos compostos por ações articuladas que tendem a fomentar a educação integral no âmbito das escolas públicas brasileiras, priorizando a realização de projetos e programas específicos para esse fim.

O autor faz uso de Jaqueline Moll (2012) para pontuar os três marcos históricos significativos da Educação Integral no Brasil: o primeiro marco foram as Escolas-Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escola novistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os Cieps, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação.

Elisiário (2017) apresenta a forma de seleção para ingresso nas escolas de Ensino Médio Integral que é feita por meio de uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática em que os melhores colocados ficam com a vaga. O autor relata que essa política do ETI em Amazonas mostra a competitividade numa lógica de mercado, ampliando as desigualdades sociais.

Silva (2018) em seu texto “Projeto Ensino Médio Integrar: Desafios na Implementação e descontinuidade do Projeto” apresenta um histórico do Ensino Médio desde o século XVI, apontando as principais mudanças ocorridas, ressaltando por meio de Krawczyk (2011), Moehlecke (2012) e Lopes *et al.* (2016) a dualidade que sempre existiu nesta etapa de ensino. Apresenta a Lei n.º 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as principais mudanças ocorridas a partir dela e as críticas sofridas por parte da sociedade por não ter sido debatida com a sociedade civil.

Silva (2018) ressalta como principais alterações na Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) a criação de itinerários avaliativos, possibilitando ao estudante “escolher” as disciplinas para aprofundar seus estudos conforme seus interesses, e a ampliação gradativa da carga horária nesta etapa, passando de 800 para 1400 horas. A autora questiona se a partir do congelamento de gastos, a correção inflacionária anual do orçamento suprirá este desafio a ponto de garantir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem ao longo dos anos.

A autora relata ainda a diminuição do quantitativo de matrículas no Ensino Médio na rede estadual entre 2011 e 2015 no estado de Rondônia, as taxas de evasão e repetência e ressalta por meio de Prado (2000) que este atraso pode ocasionar, além de outros prejuízos, alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos estudantes defasados.

A autora descreve que o Projeto Ensino Médio Integrar surgiu a partir dos dados de aprovação, reprovação e evasão escolar de 2015 e como forma de tornar o ensino médio mais atrativo e interessante para os alunos. Para a realização do projeto, a Gerência de Educação Básica solicitou a Seduc que criassem projetos, estratégias e ações para melhorar os péssimos resultados no ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Rondônia.

Como principais dificuldades do projeto, a autora cita o atraso na liberação da obra de infraestrutura, a aquisição de equipamentos a serem repassados a escolas para equipar as salas de aulas, incentivo aos professores em forma de verba

indenizatória, pois aumentaram as demandas de atividades em sala de aula e não havia garantia de que seriam recompensados, conforme previsto no projeto.

Devido à morosidade no trâmite dos processos e as diversas dificuldades para implementação, houve alteração da proposta inicial e descontinuidade do Projeto a partir de 2017. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora definiu a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina, do município de Cacoal, como instituição a ser pesquisada devido ao fato de ser a única a continuar a executar o “Integrar” à época da pesquisa.

Em seu trabalho, Borges (2019), analista Educacional da Diretoria do Ensino Médio da Equipe Central da SEE/MG analisou as matrizes curriculares das 44 escolas que implementaram o EMTI em Minas Gerais em 2017 tendo como objetivo identificar os conteúdos escolhidos pelos alunos na parte flexível do currículo e se os mesmos foram atendidos pelos diretores escolares.

A autora buscou analisar se a flexibilização curricular causou mudanças pedagógicas nas escolas e compreender as principais dificuldades enfrentadas para implementação do currículo. Para levantamento dos dados, a autora realizou entrevistas com os coordenadores do Programa do Órgão Central da SEE/MG e utilizou questionários para os diretores e coordenadores das 44 escolas.

Borges (2019) destacou como principais desafios a realização de formação para professores, descentralização do recurso financiamento do Programa, materiais para realização das aulas da parte flexível e uma estrutura adequada para realização do Programa.

Andrade (2019), analista Educacional da SRE Montes Claros, em seu trabalho sobre a implementação do EMTI em uma escola do município de Montes Claros, descreve o processo conflituoso inicial do programa, a atuação da SRE neste processo, avaliação dos impactos da política quanto a concepção do programa e o conceito de intersetorialidade.

A autora, inicialmente, faz uma contextualização da Educação Integral e do Ensino Médio no contexto nacional e mineiro, apresentando alguns dados de redução de matrículas no ensino médio ao longo dos anos em Minas Gerais e elevação na taxa de insucesso dos estudantes nesta etapa entre os anos de 2014 e 2016.

Andrade (2019) apresenta o conceito e concepção de educação integral previsto no documento orientador do EMII, e descreve o processo de escolha das

escolas em Minas Gerais para oferecer o EMII e a legislação que normatiza o programa.

A autora apresenta na sequência as atribuições do analista Educacional, organização da Dire na SRE Montes Claros e a contextualização do EMII no âmbito da SRE e da escola em estudo e detalhes do processo de implementação do Programa na instituição.

Andrade (2019) utilizou a abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas com três analistas da SRE que participaram do processo de implementação do EMII e mais um analista que a acompanhava a escola em estudo, além do gestor e do ex-gestor escolar e dois professores. A autora utilizou-se também do grupo focal com quatro professores da escola em estudo.

A autora relata a visão ruim que os entrevistados tiveram sobre o programa devido sobretudo às experiências de políticas públicas passadas. De igual forma foi vista pelos servidores da SRE envolvidos no programa, principalmente, pela falta de comunicação entre a SEE/MG e a Superintendência.

Andrade (2019) evidencia como alguns dos principais pontos de destaque identificado na implementação do programa um estudo mais aprofundado por parte da SRE e das escolas quanto às orientações que sustentam a proposta, maior aproximação entre a SRE e a escola, e um melhor compreensão do conceito de educação integral.

Os estudos supracitados têm como objetivo auxiliar no processo de análise deste trabalho fazendo um comparativo com as principais dificuldades encontradas, principalmente, no eixo que trata sobre a implementação na EE Tancredo Neves.

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste trabalho envolve uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo ter uma melhor compreensão do problema levantado neste caso de gestão. O estudo busca respostas dos atores educacionais da SRE responsáveis direta e indiretamente pela escola em questão. Como procedimento e instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a pesquisa de campo e as entrevistas semiestruturadas. Lakatos e Marconi (2003) apontam como característica da entrevista semiestruturada o fato de o entrevistador ter a liberdade para desenvolver

cada entrevista de acordo com a situação que se apresenta e considerar mais adequada.

Conforme Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

O autor complementa:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (DUARTE, 2004 p. 216).

A entrevista semiestruturada comporta um tema sobre o qual confeccionamos um roteiro com as perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias do momento da entrevista.

Como procedimento para coleta de dados, além das entrevistas, também foi utilizada a pesquisa documental através da leitura dos documentos orientadores do programa, leis, decretos, portaria, e-mails e relatórios de visita da equipe pedagógica e inspeção.

Ainda dentro da abordagem qualitativa, esta dissertação apresenta como metodologia o estudo de caso. Segundo Gomes (2008, p. 1) “o estudo de caso exige do investigador o emprego de alguns procedimentos metodológicos, como protocolo do estudo; preparação prévia para o trabalho de campo; estabelecimento de base de dados etc.”. Para Yin (2005), o estudo de caso pode ser entendido como uma importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno.

Considerando a necessidade de compreender como a política pública foi apropriada pela SRE, como foi feita a organização para acompanhamento e avaliação do programa por parte dos servidores responsáveis da Diretoria Educacional e inspeção, e como a escola vivenciou este processo de implementação e monitoramento, as entrevistas foram realizadas com a ex-superintendente de ensino regional, a ex-diretora da Dire, a inspetora que atende à escola, a ex-diretora da escola em estudo, e com as três servidores da equipe do ensino médio para analisar de que forma a referida política pública foi entendida e vivenciada por estes servidores.

As entrevistas com atores escolhidos foram feitas considerando a participação e envolvimento de forma mais direta na implementação da política em estudo, para obter uma melhor compreensão dos fatos a partir dos diferentes pontos de vistas e instâncias, permitindo uma visão mais ampla da implementação da política pública em questão. Tendo em vista que o problema de pesquisa é identificar quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na E.E. Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do programa foram selecionados a ex-gestora da escola em estudo e seis servidores da SRE para participarem das entrevistas.

A opção em ouvir a ex-gestora da escola pesquisada justifica-se pelo fato de que ela participou da implementação do programa em estudo e atuou nos dois primeiros anos do EMII na escola. A inspetora foi selecionada considerando sua atuação na escola desde o início da introdução das ações. A ex-superintendente e a ex-diretora da Dire foram escolhidos tendo em vista que a última era responsável pela gerência pedagógica na SRE e a primeira era a responsável pela administração e ação pedagógica a nível regional. Ambas atuaram durante os dois anos iniciais de implementação do programa. A participação dos analistas da SRE explicar-se pela atuação na etapa do Ensino Médio e pelo envolvimento direto no acompanhamento do programa.

Inicialmente, havia a previsão de que as entrevistas fossem realizadas presencialmente nos meses de março e abril. Entretanto, considerando a Lei Federal n.º 13.979/2020, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento das ações de emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus 2019 (COVID-19), o Decreto Estadual n.º 113/2020, que declarou a situação de emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória ocasionado pelo Coronavírus; e a Deliberação n.º 02 do Comitê Extraordinário Coronavírus (COVID-19/MG), de 16 de

março de 2020, que dispôs sobre a adoção do regime especial de teletrabalho como medida temporária de prevenção ao COVID-19; foi possível a realização de apenas uma das sete entrevistas de forma presencial. As demais foram realizadas de forma virtual.

Desde o mês de março com o Decreto Estadual n.º 47.891/2020, que decretou o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), as atividades na rede estadual de ensino foram suspensas por meio da Deliberação n.º 18 do Comitê Extraordinário Coronavírus (COVID-19/MG), de 21 de março de 2020, sendo instituído, através da Deliberação n.º 12 do Comitê Extraordinário Coronavírus (COVID-19/MG), de 21 de março de 2020, o regime especial de teletrabalho, enquanto durar a situação de calamidade pública, para todos os servidores do estado. Até o mês de julho de 2020, as atividades da rede estadual continuam suspensas e os servidores da SRE e escolas permanecem em regime especial de teletrabalho.

Para as entrevistas, utilizou-se o roteiro de questões referentes ao “contexto de prática” contidas na abordagem do Ciclo de Políticas de Jefferson Mainardes (2006), adaptando algumas perguntas conforme a realidade de estudo, e um modelo criado para a pesquisa, composto por questões diretas. Os roteiros que foram utilizados como base para a ida a campo encontram-se nos apêndices deste trabalho.

As questões buscaram compreender como foi o processo de implementação do EMTI, quais as percepções dos entrevistados quanto à introdução e o desenvolvimento, assim como identificar os maiores dificultadores e a avaliação do programa. O modelo criado apresenta pequenas variações nas perguntas, considerando o nível de atuação do entrevistado. Ao longo dos encontros, em algumas perguntas, os entrevistados aprofundaram suas respostas de modo que perpassaram outros questionamentos, o que gerou algumas adaptações no roteiro de modo a eliminar as repetições.

Para identificação dos entrevistados neste e demais subcapítulos, segue abaixo um quadro com a função exercida por cada entrevistado e a nomenclatura pela qual será utilizada para referenciá-lo.

Quadro 4 - Referência para os participantes da pesquisa

Função	Nomenclatura indicativa
Ex-Superintendente de Ensino	EX S
Ex-Diretora Dire	EX D
Ex-gestora da EE Tancredo Neves	EX G
Inspetora	INS
Analista Educacional – Equipe Ensino Médio	ANE 1
Analista Educacional – Equipe Ensino Médio	ANE 2
Analista Educacional – Equipe Ensino Médio	ANE 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A entrevista presencial com EX G foi agendada previamente por *WhatsApp* e por ligação telefônica, e foi realizada no dia 11 de março de 2020 na casa da entrevistada. As demais entrevistas foram feitas via *Google Meet*. Todos os entrevistados foram antecipadamente convidados de forma presencial para participar da pesquisa. Mas considerando a situação de pandemia relatada, foram novamente convidados por contato telefônico e por mensagem de *WhatsApp* para participarem por Webconferência. O *link* da *Web* foi compartilhado no *Google Agenda* e enviado pelo *WhatsApp* aos entrevistados.

As Webconferências com ANE 1 e ANE 2 foram realizadas no dia 14 de abril de 2020, as entrevistas com ANE 3 e EX S aconteceram no dia 15 de abril de 2020; e por fim, no dia 17 de abril de 2020, realizamos as entrevistas com INS e EX D. Todas as Webconferências foram gravadas pela própria plataforma do *Google Meet* e, junto com as transcrições, compartilhadas via *drive* com o suporte acadêmico.

Todos os entrevistados aceitaram prontamente participar da entrevista. Conforme orientações, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi lido no início da entrevista, e na entrevista feita de forma presencial com a EX G, o termo foi assinado e arquivado.

Para análise das entrevistas serão considerados três eixos de análise: 1) Ensino Médio Integral enquanto política pública, em que busco fazer uma análise da implementação do EMTI a partir dos estudos de Mainardes (2006) que analisou o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e Conde (2012) que mapeia temas relativos às políticas públicas, fazendo uma associação com o ciclo de políticas; 2) o Ensino Médio Integral na SRE Almenara, considerando os trabalhos de Leclerc (2012), Elisiário (2017), Silva (2018), Silvano (2018), Borges (2019) e Andrade (2019) em que busco fazer uma comparação dos referidos trabalhos com a implementação da política na E.E. Tancredo Neves; e 3) a Gestão da SRE quanto ao

acompanhamento do EMTI, a partir dos estudos de Luck (2009, 2013) e Vaistman, Rodrigues e Paes-Souza (2006), fazendo uma convergência com os estudos anteriores.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A presente seção tem como objetivo, através das entrevistas, analisar a partir de três eixos: A) o Ensino Médio enquanto política pública de Minas Gerais; B) o processo de implementação da política na SRE Almenara na escola e a visão dos agentes envolvidos neste processo; e C) a gestão da SRE quanto à condução do programa neste processo.

A subseção 3.4.1 faz uma breve retomada das legislações referentes ao Ensino Médio Integral e a justificativa utilizada para adoção deste modelo. Discorreremos na sequência sobre o processo de implementação do programa e fazemos uma análise do processo por meio das respostas dos sete entrevistados e as considerações de estudiosos como Mainardes (2006) e Conde (2012).

A subseção seguinte, 3.4.2, detalha a implementação do EMTI na SRE e na escola a partir do contexto da prática, destacando os maiores desafios enfrentados pelos agentes envolvidos e como se deu o acompanhamento por parte da SRE, fazendo uma análise com base na fala dos entrevistados e no arcabouço teórico.

A subseção 3.4.3 faz uma análise do ponto de vista da SRE, descrevendo as atribuições do órgão, mais precisamente da Dire, quanto à responsabilidade do acompanhamento e monitoramento dos programas pedagógicos implantados. Busca-se também fazer uma análise utilizando as respostas dos entrevistados e o referencial teórico.

3.4.1 Ensino Médio Integral enquanto Política Pública

O Ensino Médio em Tempo Integral, embora já presente em diversos documentos após a LDBEN (1996), despontou de forma mais veemente a partir de 2013 com a Reforma do Ensino Médio proposta por meio do Projeto de Lei Nacional n.º 6840/2013, que propunha a Educação Integral no Ensino Médio. O projeto passou por diversas alterações até culminar na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este projeto apontava como justificativa para implementação do Ensino Médio em Tempo

Integral o desgaste do modelo atual de currículo do Ensino Médio, com alto índice de evasão e distorção idade-série. Segundo o relatório da comissão, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas nos últimos anos nesse nível de ensino, não houve melhoria na qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017).

Antes de discorrer sobre a análise do EMTI, cabe destacar e deixar como referência o conceito de política pública descrito por Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Para analisar a forma como o EMTI foi implementado na SRE Almenara e na Escola Estadual Tancredo Neves, utilizaremos a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Como material complementar, utilizaremos a entrevista de Mainardes e Marcondes (2009) com Stephen J. Ball.

Nessa entrevista, Ball destaca que “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009. p. 305). O autor ressalta também que o ciclo de políticas tem como objetivo pesquisar e teorizar as políticas e não tentar explicá-las.

O modelo de ensino médio em tempo integral implantado em Minas Gerais diferiu um pouco do proposto na legislação nacional quanto à proposta pedagógica, revela o depoimento da ANE 1 ao afirmar que:

...de certa forma houve uma mudança diante daquilo que...os outros estados estavam é, propondo “né”. O Estado de Minas Gerais, ele quis ser de certa forma um...um...como um dos pioneiros da implementação é...ele elaborou “né”? Uma política, um projeto pedagógico próprio (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Realmente, conforme a fala da ANE 1 e o descrito anteriormente, é perceptível as diferenças na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a política de fomento do EMTI a nível federal e o Decreto Estadual n.º 47.227/2017, marco da implementação da Educação Integral Integrada em Minas Gerais. Enquanto o primeiro previa a ampliação da carga horária tendo como pilar a BNCC e os itinerários avaliativos, priorizando as áreas de conhecimento e a Educação Profissional; a legislação mineira implementa uma proposta bem menos conteudista tendo como base a ampliação da carga horária e a formação integral integrada do estudante, considerando o princípio da inclusão, da equidade, do direito à aprendizagem e do protagonismo juvenil. Isso talvez possa ser explicado pelas diferenças ideológicas entre os governos federal e estadual à época.

Conforme detalhamento, a política de educação integral integrada apresenta diferentes perspectivas conforme a perspectiva ideológica do governo que a implementa. Isto explica as concepções diferentes adotadas pelo governo federal, à época de direita, e o governo estadual, governado por um gestor de esquerda.

Quanto a estas questões, Mainardes (2006) destaca a forte relação entre a política e as políticas públicas, a interferência que a primeira exerce sobre a segunda e a inexistência de neutralidade ou ausência de interesses quanto às mesmas.

Quanto a escolha da escola para desenvolvimento do programa, embora não tenha atendido todos os critérios estabelecidos, mas por aproximar-se de alguns deles e por meio de consultas à SRE por parte da SEE/MG, foi determinado que seria, por fim, a E.E. Tancredo Neves. Conforme EX S, no estado de Minas, apenas 16 escolas atendiam aos critérios estabelecidos pelo MEC para implementação do EMTI. Entretanto, a SEE/MG apresentou 50 escolas no total como aptas para a execução do projeto e, ao fim, 44 instituições foram contempladas com o Programa.

A gente, inclusive, queria colocar em outras escolas, só que a escola Tancredo não foi uma decisão específica nossa (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020).

Sobre a escolha, EX G relata:

A escola foi escolhida e depois da escolha da escola, quer dizer, nós não tínhamos...A escola não teve a opção de dizer: 'Não queremos aceitar o Ensino Médio Integral Integrado'. Está posto (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Neste sentido, Mainardes salienta que “toda política pública se refere a problemas coletivos de grande amplitude e tem caráter “impositivo”, pois emana de uma autoridade pública com legitimidade para implementação” (MAINARDES, 2006, p. 80).

Por ser uma proposta inédita na etapa do ensino médio na escola e por não ter havido uma preocupação da SEE/MG em relação à preparação inicial dos servidores da escola e da comunidade para acolhimento e apropriação dos princípios do programa, é compreensível a estranheza da gestora quanto à forma em que o EMTI foi imposto à instituição. A realização de um trabalho preparatório e melhor condução por parte da SEE/MG e SRE poderia reduzir a visão impositiva do programa e favorecer uma maior aceitação pela comunidade escolar.

Conforme já relatado, a proposta de implementação do EMTI por parte da SEE/MG foi iniciada em maio de 2017, a partir do envio de e-mails com orientações às escolas selecionadas. Houve pouco tempo para organização e apropriação do programa, tendo em vista o ineditismo do EMTI no estado. Um documento orientador enviado pela SEE/MG e reenviado com alterações ao longo do período de implementação era o guia utilizado pela SRE e pela escola para condução do processo.

Quanto à implementação do Programa do EMTI, a EX D, a EX S e a ANE 2 relataram que o programa foi bem recebido na SRE e segundo a ANE 3, foi acolhido com grande expectativa na esperança de causar uma grande mudança para quem dele participasse. Para a ANE 2 “A proposta é espetacular, maravilhosa. Mas, na prática, ela precisa caminhar muito para se chegar ao que se deseja” (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

De acordo com a INS “a equipe tanto da SRE quanto da escola recebeu bem o programa e afirma que houve uma adesão ‘bem bacana’ da comunidade”. A entrevistada encarou de forma positiva a implementação do programa: “Em 2017, entendemos que era um projeto-piloto. Estava sendo implantado e ele foi se estruturando sim, entendeu?” (ENTREVISTA COM INS, ALMENARA, 2020).

A ANE 3, no entanto, avalia o programa como não satisfatório considerando que houve uma “debandada” dos alunos deixando a escola para procurar outras escolas, gerando um descrédito a partir do esvaziamento do Ensino Médio na escola (ENTREVISTA COM ANE 3, ALMENARA, 2020). A entrevistada relata ainda a dificuldade enfrentada pelas escolas quanto ao abandono e evasão dos alunos,

principalmente, no Ensino Médio. Na escola em estudo, um dos objetivos do EMTI era, justamente, garantir uma maior participação dos alunos por meio da inserção de outros campos de integração no currículo. Entretanto, percebeu-se, tanto pelo sistema de dados do Simade, quanto pelos relatórios da inspeção e pelo relato da ex-gestora, um aumento gradativo de transferências dos alunos na escola. Os dados do Simade apresentados anteriormente mostram os altos percentuais de estudantes transferidos e que deixaram de frequentar a escola nos dois primeiros anos de implementação do programa, sendo os mais altos no período entre 2014 e 2018, os cinco últimos anos analisados.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, já destacava como princípio da Educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A LDBEN reforça essa necessidade e a garantia da extensão da jornada escolar. O PNE em sua Meta 6.9 determinou a adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola. As legislações que tratam da Educação Integral no Brasil e em Minas justificaram a implementação do programa justamente para garantir a permanência dos jovens na escola.

Tendo em vista os objetivos principais do EMTI, é evidente que para garantir a permanência de alunos numa etapa de ensino em que ainda não foi consolidada uma cultura de Educação Integral e que os índices de evasão e abandono são altíssimos, os implementadores precisam mobilizar esforços bem maiores do que na educação regular. Mais uma vez, a importância de garantir uma educação de qualidade e que de fato faça sentido para os estudantes é condição essencial para atingir os objetivos da ação.

Assim como a ANE 3, a EX G também diverge dos demais entrevistados em parte: “Olha, foi satisfatório, mas não totalmente. Eu acredito que esse é o caminho para o Ensino Médio, sabe. Só que a forma como ele foi implantada, não foi satisfatório” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020). A entrevistada completa dizendo que:

Não foi satisfatório pela falta do profissional, pela falta de formação do profissional, pelas exigências na contratação desse profissional que muitas vezes a gente não tinha esse profissional disponível, mas eu acho que foi satisfatório do ponto de implantar uma ideia, sabe (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

O depoimento da EX G relata uma questão essencial a ser considerado na implementação de políticas públicas. É preciso, para além de documentos orientadores, garantir que os profissionais envolvidos internalizem a proposta educacional, e que possuam a competência para desenvolver aquilo que é proposto. Para tanto, é necessário a garantia por parte da SEE e SRE de formações para os agentes implementadores do programa.

Embora prevista, não houve nenhuma formação para os profissionais da escola no primeiro ano de introdução das atividades. O que ocorreu foi apenas orientações da inspeção e dos analistas sobre a condução da proposta com base no documento orientador. Considerando ser uma proposta totalmente nova para os agentes implementadores, era previsível a falta de conhecimento e necessidade desta formação aos profissionais até como forma de legitimar o programa. Tendo em vista essa necessidade de apropriação da proposta, Andrade (2019) destaca: “Se eles [professores] não legitimarem a política pública, na discricionariedade que exercem, perde-se um grupo de suma importância para a implementação do programa na escola” (ANDRADE, 2019, p. 127).

Mesmo sem concordar com a proposta do EMTI da forma como foi inserida, a EX G ressalta a importância do Ensino Médio de forma integral, a necessidade de assumir uma responsabilidade social perante à comunidade e como experiência para futuras propostas neste sentido.

Mas eu acredito muito no fazer local, sabe!? Eu acho que independente de governo que esteja à frente, você tem um compromisso com aquela comunidade. Se a coisa está dando certo ali independente de governos, vamos seguir aqui. A gente não pode fugir do que “são” do embasamento legal, aquilo que a proposta está ancorada, a documentação que vai ali ratificar aquela proposta... a gente não pode fugir disso. Agora criar estratégias locais para que funcione, eu acho que isso é muito válido (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Na fala acima podemos verificar a importância de uma maior autonomia e reconhecimento da identidade enquanto instituição escolar. Tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico expressa a identidade da escola e norteia os caminhos que a instituição deve seguir, é imprescindível a reformulação desse documento pela comunidade escolar a fim de direcionar os atores educacionais quanto aos rumos que devem tomar a partir das mudanças advindas da política educacional implementada.

Percebe-se que a entrevistada faz referência ao contexto da prática, elemento importante para pensar a inserção de uma política de educação integral. De acordo com Mainardes (2006), apropriando-se de Ball e Bowe, o “contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. O autor complementa ainda que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

A EX G reconhece que a política pública precisa de adaptações para que a execução aconteça considerando as particularidades locais. Naturalmente, há várias interpretações pelos docentes e demais envolvidos na implementação a partir do conhecimento, experiências e vivências dos atores educacionais. Conde (2012) coloca em evidência a relevância dessa interatividade entre quem cria e quem implementa a política. “Isso exige que decisões sejam tomadas na implementação, conflitos que serão resolvidos nessa fase” (CONDE, 2012, p. 93).

Andrade (2019) fez um estudo parecido em que aborda a implementação do EMTI em uma escola de Montes Claros e, assim como a EX G, salienta a importância de uma autonomia maior por parte dos Analistas Educacionais da SRE quanto à participação na implementação das propostas pedagógicas estaduais:

Como analista educacional, é necessário repensar com criticidade as propostas pedagógicas que são implementadas no espaço escolar. O que não significa que o ANE [Analista Educacional] possa destituir uma política pública educacional proposta em nível federal, mas, antes, exercer uma autonomia para otimizar o que está sendo implementado e sugerir ações para o êxito da política (ANDRADE, 2019, p. 15).

Compete aos Analistas/Técnicos do setor pedagógico da SRE a realização do acompanhamento das propostas promovidas pela SEE/MG nas escolas estaduais. No entanto, na maioria das vezes, os servidores da Dire aguardam formação de professores por parte da Secretaria e orientações específicas quanto à condução das

diretrizes de acompanhamento da proposta, sendo que tais diretrizes já estão dispostas nos documentos orientadores e demais legislações sobre os programas.

É necessária uma autonomia maior por parte dos servidores da Dire no sentido de apropriarem-se das atividades desenvolvidas e criarem junto as escolas ações e estratégias de modo a contornar as principais dificuldades encontradas. Mais do que monitorar, é importante fazer encaminhamentos e cobrar da escola o cumprimento de metas, sendo essencial a parceria e proximidade para conhecer, realmente, os problemas enfrentados pelos docentes e propor soluções viáveis e possíveis, sem esperar determinações e sugestões de resoluções por parte da SEE/MG.

Quanto ao período entre o anúncio da proposta por parte da SEE/MG e a implementação do programa na prática, a EX S pontuou: “[...] agora, a maneira como essas políticas públicas chegam é que elas se tornam um fator complicador. Por exemplo, “ele” chegou para iniciar...como se diz... é trocar o pneu com o carro andando” (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020). Na mesma linha de pensamento, a EX G relatou:

No caso do ensino médio integral integrado, foi uma fala da Secretária [...] na época, que o MEC ofereceu...fez a proposta do recurso para implantação e eles aceitaram de pronto por conta do recurso. Ou seja, não havia uma equipe preparada, não havia nem ideia do que era. “-E aí, vamos aceitar porque vai vir um dinheiro bom para as escolas. E nós vamos equipar essas escolas”. E aí, foi fala dela. Aceitaram na rapidez por conta disso. Para não perder esse recurso, tanto que ele foi implantado no meio do ano. Nós iniciamos o ano com a proposta do ensino regular. Depois do recesso escolar de julho já iniciou. Já voltou com essa proposta (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Quanto a esta situação, Luck (2013) destaca que as propostas são criadas, muitas vezes, segundo a vontade dos aplicadores e desconsiderando a realidade:

[...] políticas públicas e planos de ação se constituem muito mais em meras justificativas de alocação de recursos e demonstração de propaganda de que está “trabalhando” do que em efetivas condições de transformação e melhoria a partir de compromisso sério com esses resultados (LUCK, 2013, p.17).

É enorme a quantidade de programas criados pela SEE/MG que são descontinuados durante as trocas de gestores estaduais. Muitos deles são criados sem evidências plausíveis de melhoria dos problemas, caracterizando-se mais como

programas de governo do que um programa de estado, com objetivos reais e projeção de metas a longo prazo.

Saviani (2006) aborda o histórico das reformas educacionais brasileiras e evidencia a falta de continuidade como uma característica estrutural da política educacional brasileira, operando como um dificultador para questões relacionadas à área. O autor descreve esse movimento como um “ziguezague ou pêndulo”.

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2006, p. 11).

Mesmo sem planejamento e preparo inicial da equipe do Ensino Médio da SEE/MG e da SRE para a implementação do EMTI nas escolas estaduais, a Secretaria Estadual, aproveitando um recurso destinado pelo Governo Federal, propôs a execução do programa em meados de 2017, em 44 escolas estaduais do estado, comprometendo a realização da proposta conforme os objetivos pretendidos.

A EX G destaca:

Então, foi um momento importante? Foi. Porque foi a primeira vez que eu, praticamente aposentando no cargo, em um já, que eu vi a comunidade ser consultada. Ao mesmo tempo, a entrevistada ressalta: Apesar dessa importância da consulta, a comunidade estava pouquíssima preparada para receber essas informações porque eles não foram previamente preparados para isso (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

A informação trazida nessa fala reforça a necessidade de um tempo maior de preparo para a comunidade envolvida em relação à implementação da Política Pública e um estudo mais detalhado sobre as particularidades da escola em que o EMTI seria executada a fim de pensar sobre algumas situações que poderiam comprometer a plena efetivação do programa.

O planejamento inicial é essencial para minimizar os impactos e resistências advindos do programa. Implementar uma política pública educacional implica em comprometimento de todas as partes relacionadas no processo, formação dos agentes envolvidos e manutenção de canais de comunicação efetivos da SEE/MG, da SRE e da escola, além de estabelecer uma aproximação maior com a comunidade de modo que ela se sinta integrada neste processo.

Condé (2012) destaca que a implementação é o teste da realidade e o lugar da ação. Ele complementa ainda descrevendo o porquê da dificuldade da introdução de novas ações:

Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDÉ, 2012, p. 91).

A disponibilização e garantia dos recursos necessários para implementação da política é outro ponto essencial para efetivação do programa. As falas trazidas pelos entrevistados indicam que as dificuldades de descentralização de recursos e aquisição de materiais durante o período inicial do EMII trouxeram empecilhos para execução da proposta conforme o documento orientador e provocaram um desgaste e descrédito do programa por parte dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

A EX G reforçou a necessidade de um preparo inicial antes da implementação do programa, como parte do processo de apropriação da proposta pela comunidade escolar:

Então, Geo, o Programa do jeito que ele foi implantado, eu imagino que deveria ter havido um preparo e uma conscientização do professor no mínimo, seis meses antes. No mínimo (...) (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Isso reforça a importância de um tempo maior de preparo da comunidade envolvida quanto à implementação da Política Pública. A ANE 2 também constata esse dever de um tempo mínimo para apropriação das ações:

mas eu acredito que a gente precisa caminhar muito ainda em relação a... a questão de conhecer mais profundamente a proposta e de colocar em prática, dentro daquilo que é proposto (...) (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) relata essa dificuldade registrada por ANE 2:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Considerando, pelas falas de Ball, a dificuldade na “transposição” do texto para a prática de uma política pública e pensando a mesma como ponto essencial ao se pensar na implementação da política, pode-se considerar que não houve uma preocupação mais diretiva dos responsáveis por introduzir o EMTI no estado de Minas, especialmente no que concerne à formação dos sujeitos envolvidos. Os dados apresentados nessa pesquisa também indicam que essa lacuna na formação comprometeu a execução da proposta na escola e aumentou os desafios dos servidores da SRE incluídos no processo de monitoramento do programa.

Quando questionados sobre a percepção de evidências de resistência individual ou coletiva na SRE e escola quanto ao EMTI, EX S e INS relataram que não perceberam nenhuma resistência na SRE nem na escola. Apenas de alunos. ANE 3 pontuou a inexistência de resistência na SRE, mas afirmou que houve uma resistência por parte dos professores. “Desde o início, havia um pessimismo muito grande dos professores quanto ao “Projeto”” (ENTREVISTA COM ANE 3, ALMENARA, 2020).

A discrepância nas respostas pode estar relacionada ao nível de acompanhamento e distanciamento dos entrevistados. Enquanto a EX S e a EX D tiveram pouca participação e envolvimento na proposta, a INS realizou o monitoramento administrativo e burocrático na escola, tendo, relativamente, pouco contato com os docentes. Já a ANE 3, assim como os demais servidores do Ensino Médio, estava em contato direto com os especialistas da educação e professores, por isso, possuía uma maior proximidade e mais propriedade para falar sobre a resistência ao programa.

A situação relatada apresenta uma preocupação no que se refere ao alinhamento das informações sobre o programa e aponta a necessidade de um contato mais direto do diretor pedagógico da SRE e, principalmente, dos servidores da Dire e da inspeção com aqueles que estão atuando diretamente na implementação do EMTI.

A ANE 1 ressaltou a existência de resistência não especificamente ao EMTI, mas na discussão a nível nacional quanto à questão de falta de investimentos no Ensino Médio e o congelamento de gastos na educação pública:

teve sim uma resistência, a nível de...tanto de Superintendência quanto de escola com relação à forma como a reforma do Ensino Médio estava acontecendo; estava sendo implementada a nível nacional". Acrescentou ainda: [...] então, houve sim uma resistência quanto... não quanto a implementação em si, mas quanto a forma como se deu é... a nível federal, a implantação desse Ensino Médio Integral (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Ao longo do processo de reformulação do ensino médio que culminou na Lei n.º 13.415/2017 houve vários encontros, debates, conferências em nível local, estadual e nacional para garantir uma participação dos professores e da sociedade civil. Mesmo criando espaço de discussão e escuta dos docentes, na maioria das vezes, têm-se a percepção de que os documentos são pouco flexíveis e as propostas sugeridas nestes encontros raramente são consideradas pelos criadores da política pública.

Os docentes e demais servidores da escola que são os que realmente introduzem as políticas públicas, raramente são ouvidos no processo de construção da proposta, o que aumenta ainda mais a resistência destes agentes quanto à execução dos programas, justamente por desconsiderar as particularidades locais e realidade dos estudantes.

A EX D relatou que não houve resistências quanto ao programa na SRE, mas não soube dizer se aconteceu o mesmo na escola. Entretanto, pontuou que nunca teve notícias sobre nenhuma resistência por parte dos docentes. Acrescentou ainda que identificou, durante a sua gestão, uma resistência por parte dos pais dos estudantes (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

Por ser a diretora pedagógica da SRE, a EX D tem como uma das atribuições analisar os relatórios da equipe da Dire, reunir com a equipe responsável e discutir estratégias para otimizar as ações nas escolas. Pelos relatos, percebe-se uma falta do compartilhamento das informações do programa pela equipe do Ensino Médio e um distanciamento da EX D quanto ao processo de implementação do EMTI na escola nota-se a necessidade de maior atuação e participação da EX D também no processo de convencimento à comunidade sobre a importância do Programa.

Schneckenberg (2000) destaca que propostas inovadoras, que gerem mudanças, só são implementadas mediante interseção das dimensões técnica, política e humana de seus atores, as quais passam ainda pelo convencimento da comunidade sobre a sua importância.

A ANE 2 disse que apesar dos impasses para a sua implantação, não percebeu resistência na SRE, mas pode-se notar tal situação na escola por parte da comunidade escolar. A entrevistada pontua que:

[...] ainda não está claro para a comunidade que a ampliação do tempo do aluno na escola é para sua formação integral e para o projeto de vida do estudante (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

[...] então a resistência que eu tenho observado mesmo é por parte da comunidade escolar e, assim, se a gente for pensar, do âmbito da equipe pedagógica, “resistência, resistência” talvez não seria a palavra; talvez seria dificuldades mesmo, dificuldades de compreensão da proposta, dificuldades na questão da implantação, de infraestrutura, questões financeiras... o pedagógico conversando com as questões burocráticas (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

A entrevistada ressalta ainda:

Mas, na escola, a gente tem observado mais por parte da comunidade escolar essa não aceitação do projeto, por achar que o filho, né, o aluno ele só vai estar na escola por um tempo, digamos que um tempo a mais, um tempo ampliado. Então ainda não está claro para a comunidade que esse tempo, essa ampliação do tempo do aluno na escola é para a sua formação integral, né, para a construção do seu projeto de vida (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

Identifica-se pelas falas de EX S e de INS uma percepção de resistência por parte dos alunos, e nas respostas de ANE 2 e de EX D uma “rejeição” ao programa por parte da comunidade escolar. Cabe ressaltar a necessidade dessa aproximação escola e comunidade no intuito de favorecer a compreensão/apropriação e implementação da proposta enquanto política pública. Mendonça, Lobato e Faria (2013) ressaltam que a escola sozinha não dá conta de responder à proposta da Educação Integral; é necessário o diálogo com outros saberes, dentre eles, a comunidade.

Nesse viés, a ANE 2 pontuou também o entendimento distorcido da comunidade quanto ao conceito de Educação Integral, carecendo de um preparo

maior da comunidade como um todo quanto ao conhecimento da proposta. Conforme relatado anteriormente por Gonçalves (2006), a expansão da jornada escolar só faz sentido se o horário expandido representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Por isso, trabalhar com a comunidade escolar esta compreensão e, principalmente, garantir de fato estas aprendizagens, é parte fundamental do processo de implementação do EMTI.

A EX G também relata não ter percebido resistências consideráveis, mas identificou comportamentos mais tradicionais e pouco flexíveis por parte dos docentes:

[...]. Por outro lado, também, tinha professores mais antigos na escola... professores que têm uma didática tradicional, vamos dizer arcaica quanto às mudanças que a gente foi mostrando... o documento trouxe. Dele ser ... de flexibilizar mais a forma de elaborar o conhecimento. Eles não entenderam assim não, sabe. Não houve uma rejeição frontal, mas velada [...] (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Tendo em vista o pouco tempo entre o preparo inicial do programa e sua implementação, constata-se uma falta de formação dos profissionais e um apoio mais efetivo da SRE e da SEE/MG no processo inicial, era esperado algum tipo de resistência por parte dos docentes. Neste sentido, a escola não deve ser responsabilizada sozinha pelo insucesso do programa, tendo em vista a situação relatada e diversos outros fatores que comprometeram o êxito da proposta.

Perguntados se os profissionais receberam algum tipo de pressão durante o processo de implementação, todos os entrevistados relataram não ter existido nada neste sentido. EX G nega qualquer tipo de pressão e ressalta como ponto positivo os ajustes realizados pela SEE ao longo do processo:

Então assim... não acho que houve pressão para que o Programa fosse implantado. Ele foi implantado. Os questionamentos foram todos em relação a não haver uma formação específica para o professor" [...] Para a Secretaria, foi um momento de... no diálogo necessário e mais do que necessário, foi assistencial para que o Programa pudesse funcionar porque muitos ajustes foram feitos a partir da prática mesmo[...] (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Durante a implementação do das atividades, embora com enormes dificuldades, houve uma comunicação e alteração de orientações por parte da

SEE/MG a partir das dificuldades relatadas pela gestora e pela inspeção. Nesse sentido, e conforme assinala Condé (2012), este modelo aproxima mais do modelo *bottom/up* onde há um processo interativo de negociação entre quem formula a política e quem a executa.

A EX G relata também sobre a boa relação mantida com a SEE/MG quanto ao programa:

[...]foi muito humilde por parte de quem esteve lá no comando porque não foi aquela questão assim de que: vocês que estão errando aí. Não. Realmente, fomos rever o documento e vimos, sabe!? Então, esse diálogo foi bacana. Porque houve a reelaboração do documento diversas vezes (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Também houve boa comunicação e retorno por parte da SEE/MG. Quanto a isso, Conde pontua: “Esse é o reino da interatividade, uma vez que situações não previstas na formulação são relevantes. Isso exige que decisões sejam tomadas na implementação, conflitos que serão resolvidos nessa fase” (CONDÉ, 2012, p. 93).

Quanto à avaliação do programa, a EX S relata as dificuldades e deixa claro a necessidade de uma reflexão por parte da SRE e da escola sobre os fatores que precisam ser considerados para que a implementação do EMTI tenha êxito.

Então, realmente, assim... tudo é muito complicado, eu acho que foi novo e assim nós não tivemos esse momento para fazer uma reflexão de quais os pontos que... levaram a várias situações, que eu acho que são vários fatores... que não é um único fator, mas que são vários fatores que influenciaram nessa questão de...de não ter dado certo de não ter surtido um bom... um bom... um bom resultado né, aos olhos dos alunos, talvez (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020).

Sobre esta reflexão, proposta por EX S, Condé considera a avaliação como etapa essencial para que os resultados esperados sejam alcançados. É durante a avaliação que os objetivos esperados e impactos desejados são identificados (CONDÉ 2012, p. 96).

A EX D diz que foi satisfatório, considerando que o programa foi implementado há pouco tempo e destacou a infrequência como maior problema enfrentado pela escola (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020). A ANE 2 relata que os documentos orientadores não observaram as peculiaridades da escola em estudo

tendo em vista os diversos impasses existentes durante a operacionalização das ações.

[...], mas na hora de colocar na prática, a gente esbarrou em situações muito específicas e que, de certa forma impediram dessas ações serem implementadas como elas deveriam é... exatamente como elas estão lá no texto, né, nos documentos orientadores (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

Em relação a esta questão, Condé manifesta que: “Uma dificuldade típica é a “distância” ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado” (CONDE 2012, p. 91). Este distanciamento entre a legislação, os documentos orientadores e a prática é típico das políticas públicas educacionais que se baseiam num modelo ideal de programa e obrigam sua execução, desconsiderando as práticas já desenvolvidas pelas escolas e as características locais, dando pouca ou nenhuma oportunidade dos atores implementadores de sugerir alternativas viáveis de execução.

Condé ressalta ainda a complexidade do processo de formulação e a necessidade de um bom estudo antes da implementação, embora quase nunca seja realizado.

Com tantos atores e instituições envolvidos, é difícil impor um modelo, particularmente em se tratando de um regime democrático onde conflitos são canalizados para as instituições e vão sendo resolvidos por debate, acordos e coalizões, expressos no processo decisório (CONDE, 2012, p. 87).

Mesmo com os entraves apontados, a ANE 2 ressaltou:

Então, assim, tem algumas coisas ainda que precisam ser alinhadas!? Tem. Muitas coisas que precisam ser alinhadas, muitas coisas que precisam ser acertadas, mas a questão de ver mudanças, a gente já consegue ver algumas mudanças. A gente tem batalhado com relação à questão da resistência, né...da comunidade escolar, de alguns profissionais, mas entre a teoria e a prática, a gente tá caminhando aí (ENTREVISTA COM ANE 2, ALMENARA, 2020).

A execução do EMTI no estado e na escola em estudo apresentou diversos desafios, considerando as orientações, inéditas para os profissionais envolvidos, além do pouco preparo e formação dos profissionais da SRE e da escola. É notável também

pela fala dos entrevistados, a necessidade de preparação da comunidade para recepção do programa para que haja maiores chances de êxito da proposta.

A partir dos dados levantados, pode-se perceber que a falta de apropriação da proposta do EMTI pela equipe pedagógica e pela comunidade antes da implementação do Programa na escola foi um dos principais fatores que comprometeram o êxito da proposta. Por mais promissor que seja o programa, se não houver uma internalização e aprovação pelos agentes envolvidos, raramente serão alcançados os resultados esperados.

Embora já apresentado nesta seção sobre a percepção dos entrevistados quanto a implementação do EMTI de forma geral, a seção seguinte será apresentada de forma mais detalhada e direcionada à implementação da proposta na SRE e na EE Tancredo Neves.

3.4.2 Implementação do EMTI na SRE Almenara

Esta subseção busca compreender como ocorreu o processo de implementação do EMTI do ponto de vista da SRE e da escola, considerando o contexto da prática, pontuando as dificuldades dos atores envolvidos e como ocorreu o acompanhamento e o monitoramento da SRE neste processo, a partir de considerações advindas da experiência do autor da pesquisa em relação ao tema analisado e fazendo um diálogo com o referencial teórico.

Ao ser questionada se os profissionais envolvidos no processo de implementação, tanto da SRE quanto da escola, tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas quanto ao Programa, a EX D relatou que “havia sim um espaço e que sempre o analista e a inspeção levavam situações não resolvidas na escola para ela e superintendente, e quando não solucionadas, entravam em contato com a SEE/MG para tentar resolver” (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

A INS relatou que “sempre dava um suporte para a gestão na escola, conversava com os docentes e com os alunos, através de rodas de conversa ou na própria sala de professores, quando necessário.” Segundo a entrevistada, houve momentos para discutir, de buscar alternativas para cada situação (ENTREVISTA COM INS, ALMENARA, 2020).

Questionada sobre as principais dificuldades encontradas na prática quanto ao EMTI, a EX D contou não ter percebido nada a respeito no início, mas em outro momento, numa visita à escola, ao ouvir os alunos, percebeu alguns entraves quanto ao Programa: “Talvez, faltou ter ouvido dos alunos mais. Ter feito algumas rodas de conversa com eles para saber os problemas que eles estavam tendo, mas quando foi feito isso, já tinha passado um tempo maior, né” (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

Percebe-se, através da fala de EX D, a necessidade de um monitoramento de forma mais periódica e sistematizada da SRE sobre a escola a fim de escutar os estudantes e atores escolares envolvidos no processo de implementação e corrigir falhas e os rumos da proposta. As visitas à escola, quando realizadas pela equipe da SRE, era para resolver alguma pendência ou demanda solicitada pela gestão escolar. É possível entender, então, que não foi organizada uma agenda ou algum acompanhamento mais sistematizado da implementação da política de forma ativa pela SRE, e esse é um posicionamento importante da SRE como órgão responsável pela gerência do programa. Neste sentido, a proatividade dos servidores da SRE para o êxito do programa é essencial. Nesta mesma linha, Andrade (2019) coloca:

A presença mais frequente do ANE na escola nessa fase [de implementação] pode se configurar como fator para o sucesso do Programa. Isso porque o diálogo escola e SEE se estreita mais e o enfrentamento das dificuldades sai da unilateralidade e passa a ser de diferentes instâncias. Estando presente e munido dos instrumentos de monitoramento corretos para essa fase, pode o ANE ser um agente fundamental para o êxito da política pública nas unidades de ensino. (ANDRADE 2019, p. 19).

Sobre as dificuldades quanto a implementação, a EX G relatou que: “[...] no início, eu percebi que ela [a proposta] deixou lacunas muito grandes vindas, primeiro, da Equipe Central que era uma equipe que também estava em construção”. Enuncia ainda: “Então, assim, essa logística foi complexa, mas assim, só enfatizando o que eu havia dito antes, foi complexa porque a escola não recebeu orientações precisas do início” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

A EX G destaca uma das questões principais para a garantia de uma implementação bem-sucedida de uma proposta: o preparo inicial daqueles que participarão ativamente do processo. Mesmo assim, é necessário possibilitar à escola

uma liberdade para flexibilização da proposta conforme a realidade da unidade de ensino. Pela fala de EX G, parece que a Equipe pedagógica não está acostumada ou não tem autonomia para adaptar/recriar as ações a partir da proposta do Programa.

Para garantir a execução do EMTI e aproveitar os recursos do Governo Federal, a SEE/MG pulou diversas etapas essenciais para minimizar os problemas da introdução de uma política pública e uma delas foi a capacitação inicial da equipe da SRE e da comunidade escolar. Para além de documentos orientadores, é preciso um contato mais próximo com os atores escolares a fim de esclarecer eventuais dúvidas e garantir que o programa foi, realmente, compreendido pelos professores e demais implementadores. A EX G enfatiza também a falta de apoio da SRE e SEE/MG como uma das dificuldades para um resultado mais satisfatório na implementação do programa:

Porque nós não tivemos esse aporte por parte da equipe Regional e eu acredito que a Regional também não teve da parte da equipe Central porque era uma equipe que estava se formando, nos formando, e nós no meio disso tudo, informando a comunidade escolar o que era completamente novo para eles (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Esta falta de comunicação e apoio apontados por EX G também foram identificados por Andrade (2019) em seu estudo:

Como, ainda, as informações do Programa não estavam claras, tanto para a escola como para a Superintendência, as atitudes em relação ao turvamento das informações também tomaram rumos diferentes: enquanto a escola recriou o Programa com base em hipóteses e informações informais, a SRE optou pelo pronunciamento oficial da SEE para o repasse de informações adequadas (ANDRADE, 2019, p. 118).

Percebe-se tanto na realidade da SRE Almenara quanto na de Montes Claros uma falta de ação organizada dos servidores da SRE diante dos desafios vivenciados pelas escolas analisadas. Os envolvidos na Superintendência sempre aguardavam orientações da SEE/MG para repassar às escolas, muitas vezes, distanciando-se e oferecendo pouco suporte pedagógico à gestão e professores.

A EX G descreveu também sua indignação quanto ao pouco envolvimento da SRE durante a implementação do programa na escola e destacou esta insuficiente

participação dos analistas e da inspeção durante o processo de divulgação da proposta pedagógica do EMTI às demais escolas estaduais do município. Sobre a participação em específico dos analistas na divulgação da escola de EMTI no município, a EX G relata que:

Então, ela [a proposta] morreu ali. Ela morreu ali na SRE, tanto que quando fomos fazer os questionamentos, alguns questionamentos; várias vezes, eu fui pedir a inspetora também para que fizesse, ficava aquela coisa: não. Vai ver. Vai mandar e-mail para as escolas. Os Analistas vão mandar e-mail para as escolas. Os Analistas não foram fazer divulgação nenhuma. Nenhuma. E eu falei: -Eu não me sinto à vontade como diretora dessa escola para ir a outra escola fazer divulgação. Aí, realmente, é um pouco até deselegante com os colegas, embora eu não veja problema nenhum com isso. Mas eu imaginei que eles se sentiriam assim. Que está vindo aqui convidando meus alunos para estudar lá na escola X. Mas, quem estava coordenando o Programa ou a frente do programa na SRE como Analista e mesmo gestor, teria que ter tomado para si essa responsabilidade e dito: Olha, vocês deverão ir à escola divulgar que existe um Programa de Governo acontecendo nessa escola. Aí é opção que o aluno vai ter. Eu tenho colegas também que trabalharam em outra escola que falaram: Ô Gláucia, lá na escola X ninguém nunca ouviu falar em ensino médio integral integrado (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Por ser um programa novo, os servidores da SRE não souberam como realizar a divulgação do EMTI às demais escolas do estado e município. Houve uma certa preocupação por parte da SRE no sentido de deslocar alunos de uma determinada escola para outra, o que geraria uma diminuição de turmas em determinada escola, comprometendo o número de professores designados de uma instituição. O EMTI que deveria ser uma referência para os alunos em terminalidade no Ensino Fundamental acabou sendo pouco conhecido e propagado no município. Não houve uma diretriz da SEE/MG nem da SRE com o objetivo de realizar esta divulgação.

A entrevistada destaca uma situação quanto à divulgação do programa EMTI às outras escolas do município:

Então, questionamos, pedimos, conversei/falei com [...], ou mandamos, não me recordo agora, o ofício, questionando o porquê que a divulgação não poderia ser feita. Era um Programa de Governo, não era um Programa da escola. Até eu disse: Olha, o Programa...a implantação desse Programa está acontecendo na Tancredo, mas ele não é um Programa da Tancredo. Ele é um Programa de Governo (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020).

EX G ressalta ainda: “E aí quando a SRE, quando ela assume como um Programa de Governo, a coisa tem um peso maior, sabe!?” (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020). A entrevistada disse também que o momento de implementação para a gestão foi muito complexo “porque havia além da implantação do ensino médio integral integrado havia também o integrado concomitante ao curso profissionalizante”. A EX G evidenciou a dificuldade de convencimento e apropriação da política pública por parte da comunidade escolar: “E explicar isso para uma comunidade escolar que vem de uma cultura de Ensino Médio nos moldes de meio período, digamos assim, foi um grande desafio, para que fosse implementado” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

A Ex G ressalta o desafio do trabalho de modificação da cultura quanto à implementação de um Ensino Médio funcionando em dois turnos na escola. O envolvimento da comunidade demanda tempo, compreensão da proposta por parte dos atores escolares e da SRE e, principalmente, a apropriação da proposta por parte destes servidores. Andrade (2019) destaca essa necessidade:

Se aqueles que implementam não reconhecem a necessidade no Programa e não legitimam a política pública com clareza – a que veio e a importância de suas ações – instaura-se, originalmente, um processo de distanciamento e compulsoriedade na implementação de políticas públicas. (ANDRADE, 2019, p. 127).

Para esse convencimento quanto ao programa é preciso que exista uma maior aproximação da escola com outros setores da comunidade. Mendonça, Lobato e Faria (2013) enunciam que:

A escola tem estado ao longo dos anos isolada, afastada e fechada às outras instâncias sociais. Todavia, na formulação para a Educação Integral, ela sozinha não dará conta de cumprir essa nova função social, porque a perspectiva da educação integral transcende a sistematização do conhecimento universal (MENDONÇA, LOBATO E FARIA, 2013, p. 44).

Os autores destacam a necessidade de aproximação e o que precisa ser feito para reforçar esse diálogo:

[...]para que esse diálogo entre escola e comunidade aconteça, é necessário haver parceria com as entidades públicas ou pessoas que

administram o seu uso, assim como firmar acordos com o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as Prefeituras e Organizações não governamentais (ONGs) (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 45).

Magalhães (2018) em seu estudo sobre a implementação de um Polo de Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental na SRE Metropolitana B em parceria com a Fundação Helena Antipoff, também ressalta a importância do envolvimento de diversos setores da sociedade para o êxito do Programa.

É necessário que todos os atores como as famílias, a sociedade, entidades governamentais, públicas e/ou privadas, façam parte deste processo educativo, novas oportunidades e experiências a crianças e adolescentes e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral desses sujeitos nas suas múltiplas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e socioculturais (MAGALHÃES, 2018, p. 66).

Assim como a EX G, a EX S também relata a dificuldade de apropriação da proposta alinhada a uma filosofia de educação integral:

Como eu coloquei no início, é uma questão cultural. Nem o aluno e nem o professor; ele está muito preparado para esse tipo de trabalho porque a intenção era de que... a turma que não tivesse... que não tivesse a educação profissional né; ela fosse uma turma de... uma extensão de jornada com maior número de aulas, mas que também tivesse para oferecer para o filho do trabalhador aquilo que os outros alunos, os outros adolescentes também tinham na vida cotidiana da sociedade (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020).

Pela fala percebe-se a propriedade da entrevista quanto à proposta do EMTI ao relatar que o programa não tinha como objetivo estender o número de aulas simplesmente, e sim, oferecer conteúdos além dos regulares, que também tivessem significados para os estudantes. Quanto a isso, Magalhães (2018) destaca:

ampliar a jornada escolar não é o suficiente. É preciso articular os currículos da educação regular e da educação integral, de forma a valorizar as diversas dimensões do aluno/sujeito e, sobretudo, entender que as políticas públicas relacionadas à educação integral, sejam em âmbito nacional, estadual ou regional, exigem uma articulação de saberes, tempos, espaços e currículos, além de um planejamento amplo e prévio de algum instrumento de planejamento,

gestão e avaliação dos resultados pretendidos e dos resultados alcançados (MAGALHÃES, 2018, p. 68).

EX S compara a parte flexível do EMTI como uma possibilidade de acesso aos estudantes que não era oferecida às classes menos favorecidas, ficando restrita aos adolescentes das famílias com melhores condições econômicas, seja por meio de aulas ou cursos particulares no contraturno das aulas.

Leclerc e Moll (2012, p. 106) destacam ainda que:

[...] falamos em tempo ampliado e qualificado como aquele que explicita e articula atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, nos diferentes momentos da sua trajetória pela educação básica.

A EX G ressalta, ainda, a dificuldade de convencimento do professor quanto à proposta: “[...]. Então, para a gente explicar isso também para esse professor no processo foi muito conflitante porque o professor estava ali 20, 30 anos no formato do ensino médio tradicional, carga horária fechadinha [...]” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

Coelho (1997) defende que em uma escola onde se pretenda implantar a Educação Integral as atividades executadas sejam integradas, de modo que os envolvidos no processo possam desenvolver trabalhos que despertem o interesse, não só dos alunos, mas dos demais profissionais envolvidos no processo.

Quando questionada sobre a necessidade de alteração ou adaptação do texto da política para concretização do programa, A EX D relatou não ter havido nenhuma alteração. “As orientações foram seguidas à risca, né? No documento” (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020). Já a EX D afirmou que não houve alteração do texto no Documento Orientador e sim, adaptações na escola (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

Quanto ao modelo atual do EMTI, que agora conta com uma parceria com o ICE, a ANE 1 afirma ser difícil haver um ajuste do projeto para atender às especificidades da realidade local. Citou a questão do “acolhimento”, em que a gestão escolar prepara algo diferente todos os dias e fica na frente da escola antes da entrada dos alunos para fazer essa acolhida. Afirma, ainda, que no modelo atual, não foi dada

autonomia para que a SRE operacionalizasse da forma que achasse mais viável e mais produtiva:

não foi dada, de certa forma, abertura pra gente operacionalizar isso da forma como a Superintendência acha que é mais viável, que é mais produtiva, que surte maior resultado, entendeu!? É... então essa autonomia a nível de Superintendência também, nesse aspecto específico ela foi, de certa forma, limitada (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Constatou-se que os agentes envolvidos na SRE e nas escolas não foram preparados durante a fase inicial de implementação do programa. A gestão escolar não percebeu essa adesão da SRE e em muitos momentos, se mostrou desacreditada na proposta justamente por essa falta de apoio. Como órgão responsável pelo acompanhamento mais próximo ao programa, não houve por parte da SRE uma sistematização e organização de visitas e proposição de ações para minimizar as dificuldades encontradas pela escola.

Pelas falas dos entrevistados, ficou claro a necessidade de um preparo inicial para compreensão e apropriação da proposta tanto pela SRE, pela escola e também pela comunidade. Um acompanhamento mais organizado pela SRE foi problema destacado pela EX G e identificado pelos demais atores envolvidos.

Notou-se também uma falha inicial da equipe da SRE durante a fase inicial de implementação do programa quanto ao repasse de orientações e detalhamento da proposta à equipe da escola. Houve um distanciamento da SRE por conta também das poucas informações recebidas e apoio da SEE/MG.

3.4.3 Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI

Nesta subseção, busca-se fazer uma análise quanto à gestão a nível de SRE, destacando a responsabilidade do órgão quanto à sua atribuição de acompanhamento e monitoramento dos programas pedagógicos, além de confrontar as falas dos entrevistados com os autores que tratam sobre a gestão escolar.

O Decreto estadual n.º 47.758/2019 que dispõe sobre a organização da Secretaria de Educação de Minas Gerais estabelece a competência da SRE em seu art. 52:

As Superintendências Regionais de Ensino têm como competência exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-

pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, com atribuições de:

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;

II – orientar as escolas estaduais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações e as dos seus municípios

[...] (MINAS GERAIS, 2019, recurso online).

O Decreto supracitado estabelece a competência da Dire em seu art. 58 e define nos incisos V e VIII as atribuições de monitoramento e execução dos programas de apoio ao aluno e a implementação de programas pedagógicos, conforme diretrizes da SEE/MG, nas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2019).

Antes de dar prosseguimento à análise, cabe enunciar a definição de monitoramento descrita por Luck (2009) como sendo:

o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos (LUCK, 2009, p. 45).

Para Vaistman, Rodrigues e Paes-Souza (2006, p.21) o monitoramento consiste:

no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. É realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se objetivos e metas estão sendo alcançados.

Embora o Documento Orientador Preliminar do EMTI de maio 2017 não deixe claro como seria feito o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa, ele descreve no tópico relacionado à Organização Administrativa e Quadro de Pessoal que haveria uma equipe de professores e um coordenador para o desenvolvimento e implantação do programa. Entretanto, não informa como seria

formada essa comissão e de que maneira se daria esse acompanhamento. Conforme consta no documento:

Para o desenvolvimento e implantação do Programa, haverá uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações, composta por professores da Educação Básica, que atuam nos componentes da Base Nacional Comum Curricular e professores que desenvolvem ações nos Campos de Integração Curricular, que constituem a Parte Flexível do Currículo e a Formação Técnica e Profissional. Também haverá um professor/a coordenador/a do Programa, preferencialmente efetivo/a, indicado/a pela direção da escola e referendado/a pelo Colegiado Escolar, dentre os/as profissionais que atuam na escola (MINAS GERAIS, 2017, recurso online).

Ao longo do processo de instalação não houve nenhuma determinação específica da SEE/MG sobre a formação desta comissão para monitoramento da proposta nem uma diretriz de acompanhamento e periodicidade de avaliação. Luck destaca os riscos quanto a falta de cuidado durante a implementação de políticas públicas educacionais

[...] caso não haja uma determinação e cuidado com a implementação das políticas educacionais e respectivos planos, esses documentos não passarão de literatura e de retórica, tal como indicado anteriormente. O funcionamento dos sistemas e das escolas continuará a ser determinado pelo espontaneísmo, pelo imediatismo, pela improvisação, orientados por pressões locais, pelo direcionamento inconsistente, pelos avanços “aos soluços”, e até mesmo pelo eventual retrocesso (LUCK, 2013, p. 23)

Outro Documento Orientador disponibilizado posteriormente reforçou a necessidade de as escolas e as SRE se comprometerem em monitorar, continuamente, as atividades e ações realizadas no âmbito da educação integral, perpassando todos os pontos inseridos na Política – quantitativo de estudantes, turmas, atividades desenvolvidas e profissionais atuantes (MINAS GERAIS, 2018). A profusão destes documentos orientadores, que mais confunde do que orienta, acaba revelando uma desorganização e falta de cuidado/planejamento na implementação da política.

Considerando a atribuição da equipe da Divisão Pedagógica (Divep) de acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas das escolas da jurisdição da SRE Almenara e sendo a equipe do Ensino Médio responsável por esta etapa de ensino, considera-se responsabilidade dos integrantes desta equipe o conhecimento

e apropriação da legislação que trata sobre a Educação Integral Integrada no Ensino Médio.

A ANE 1 confirmou ser uma prática da equipe da Divep fazer os relatórios com as demandas da escola.

A Superintendência, ela leva quando chega na escola diante das visitas de rotina, faz o levantamento das dificuldades, dos problemas, daquilo que “tá” dando certo, aquilo que está dando errado. O servidor ressalta ainda que a Superintendência faz, tenta fazer o máximo possível de tentar colocar em prática tudo o que... orientar, porque quem põe em prática mesmo efetivamente é quem tá lá, os professores, a gestão escolar (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Porém, ressalta:

Agora... eu vejo que, diante de algumas, alguns problemas pontuais, eu vejo que, falta um apoio... igual mesmo; diante de que a gente vai na escola, faz um relatório e traz, eu acho que falta um apoio maior, da gestão, da Superintendência, a nível de tomar certas... atitudes, que talvez...deveriam ser tomadas, né. [...]. Então eu acho que falta um pouco mais de, dessa atitude por parte da gestão da Superintendência... aquelas situações em que não podem ser resolvidas a nível de Superintendência, continuar levando para a própria Secretaria mesmo né (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

O ANE 1 relata a pouca autonomia da gestão da SRE na tomada de decisões por parte da instituição. Pontua a necessidade de uma proatividade dos gestores em situações que dependem do órgão. O entrevistado destaca que em algumas visitas à escola, identifica e relata situações em que muitas vezes são desconsideradas pela gestão da SRE.

Enquanto diretoria responsável pelos projetos pedagógicos, a Dire tem como responsabilidade direcionar os programas implementados na jurisdição e fazer os devidos ajustes ao longo do processo para garantia de maior êxito da proposta. A equipe da Dire durante o acompanhamento e após a identificação das dificuldades do programa, salienta de imediato as mudanças necessárias à equipe pedagógica da escola. Quando não tem competência ou envolve a decisão de outros servidores, a equipe relata as situações específicas para a chefia imediata.

Porém, na maioria das vezes, as situações relatadas pela equipe da Dire não são compartilhadas em grupo para discussão e resolução coletiva, caindo no

esquecimento enquanto a escola continua a vivenciar os problemas ao longo do processo. Identificar os principais problemas existentes e não ter a proatividade e autonomia, dentro das suas condições, para realizar as alterações necessárias acaba gerando um certo descrédito da SRE e enquanto isso, a escola mantém o tradicionalismo e resistência às mudanças do Programa.

Quando questionados sobre o acompanhamento, avaliação e monitoramento do trabalho por parte da SRE quanto ao EMTI, a ANE 3 relatou que para os analistas o programa não ficou tão bem esclarecido. “Mesmo no monitoramento a gente não tinha diretrizes onde era colocado quais os critérios de acompanhamento, como seria esse acompanhamento” (ENTREVISTA COM ANE 3, ALMENARA, 2020). Já o ANE 1 afirmou que não houve no início critérios de avaliação e acompanhamento. Segundo o entrevistado, apenas a partir de maio de 2019 com a parceria com o ICE é que houve os ciclos de acompanhamento formativo.

Olha, é... com relação a gestão anterior, é, a gente não tinha, como eu te falei, não tinha nenhum... nenhum... é... como se dizer? Um protocolo de monitoramento e avaliação dessa política pública. Com a mudança de governo, eu já posso te falar que tem sim o protocolo de monitoramento e avaliação [...] (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Embora o ANE 1 tenha atribuído a mudança na sistematização do acompanhamento e monitoramento à escola a partir da mudança de gestão, cabe destacar que essa alteração aconteceu a partir da parceria do ICE com a SEE/MG.

A partir do segundo semestre de 2019, a SEE/MG firmou uma parceria com o ICE para atuar na gestão pedagógica do EMTI a partir de um modelo chamado Escola da Escolha. A proposta sustenta que o modelo tradicional das escolas não tem dado conta das demandas que a sociedade e o mundo na atualidade pedem dos estudantes e, partindo desse marco situacional, constroem o modelo pedagógico da escola constituindo, por centralidade, o jovem e seu projeto de vida.

Andrade (2019, p. 176) destaca as alterações no EMTI a partir da parceria da SEE/MG com o ICE:

O instituto trabalha com a premissa da corresponsabilidade que tem correlação direta com o termo intersectorialidade. Após firmar parceria com o governo do Estado de Minas Gerais, a partir do 2º semestre do ano de 2019, a matriz curricular das turmas de Ensino Médio Integral

Integrado - flexível (que passaram a ser denominada de propedêutico, seguindo o termo da Portaria nº 727/2017) passaram a ter nova formatação e readequação na carga horária, como ainda analistas educacionais, inspetores, gestores escolares, especialistas, coordenadores, professores e alunos iniciaram um ciclo formativo sobre o Modelo e a atuação do ICE em um período de 3 anos com a SEE/MG. Ainda em 2019, as 78 escolas que ainda desenvolvem o EMII no estado receberam a visita dos consultores do ICE, equipe da SEE/MG e SRE para sensibilização sobre a nova formatação no mês de maio e visitas de dois Ciclos de Acompanhamento nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano corrente.

O Instituto possui os chamados Ciclos de Acompanhamento com pontos de para verificação já pré-determinados. Os Ciclos acontecem quatro vezes ao ano por meio de trabalho realizado *in loco* nas escolas e tem como objetivo apoiar a equipe escolar na implementação do Modelo Escola da Escolha.

Conforme o Documento Orientador do EMTI:

Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para o ICE, para a SEE/MG e para as Escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. Este Acompanhamento não é uma “auditoria” ou “checagem” da realização das atividades, mas sim um elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares e apoio para os ajustes necessários, visando a melhoria contínua do Projeto Escolar conforme o Plano de Ação (MINAS GERAIS, 2020, recurso online).

Em relação à importância do acompanhamento, Luck (2013, p. 18) destaca que “monitorar e avaliar são práticas inerentes à gestão, e que o tempo destinado a essas funções constitui-se em maior garantia da realização dos objetivos educacionais propostos[...]”.

A EX D também relatou que no início não houve nenhuma determinação da SEE/MG quanto ao acompanhamento da proposta.

No início, não. Porque a escola já tinha um... já foi solicitado, né? No documento orientador, de ter um coordenador para estar à frente. Então todas as orientações, a princípio, e a questão do monitoramento era deste coordenador. Posteriormente, é que eles pediram para indicar um coordenador do ensino médio integral integrado (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

A INS, porém, ressaltou que o próprio Documento Orientador determinava a necessidade da SRE em realizar esse monitoramento junto com a equipe pedagógica da escola dando apoio e suporte (ENTREVISTA COM INS, ALMENARA, 2020). Segundo a EX S havia um acompanhamento por parte da SRE e que os analistas participaram de capacitações no intuito de um melhor monitoramento das ações na escola. Enunciou que se envolveu apenas em linhas gerais e que não participou de nenhuma reunião pedagógica com a equipe.

Quanto a este monitoramento e avaliação de forma colaborativa, Luck (2013) corrobora com o proposto no Documento Orientador do EMTI ao destacar essa maior efetividade quando exercidos em conjunto com os atores das ações educacionais de modo que desenvolvam uma consciência mais elevada e abrangente do seu trabalho.

Questionada sobre o envolvimento e articulação no processo de implementação e se havia alguma orientação para uma mobilização das outras escolas da rede estadual e municipal do município quanto ao EMTI, a EX D diz:

Eu participei apenas de uma reunião lá de uma conversa com os alunos junto com a [EX S] para conhecer quem eram os alunos, quem eram os professores, como que seria o ensino médio a partir daquele momento. Foi uma aula inaugural, né, no noturno, na qual foi exposto quais os cursos que a escola iria oferecer e... pela Secretaria... de reunião que eu lembro lá foi somente essa. Minha participação foi essa nessa reunião (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

A INS relatou que foi feita uma divulgação. “A diretora foi à rádio local e a equipe da SRE fez uma mobilização na escola”. ANE 1, um dos responsáveis pelo EMTI na SRE, narrou que houve uma divulgação a nível municipal, que houve orientações, mas ratificou o que foi colocado por EX G, anteriormente, que algumas escolas dificultaram a divulgação do EMTI, talvez num certo receio com relação a uma provável perda de alunos (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

ANE 3 afirmou que a participação dele no programa se deu mais por interesse dele mesmo, visto que não estava “escalado” para acompanhar o “projeto” e ressaltou que não houve uma participação da comunidade na implementação.

Quando questionada se houve um atendimento diferenciado da SRE à escola quanto ao programa EMTI, ANE 3, EX S e EX D reconhecem a necessidade de um acompanhamento mais acentuado por parte da SRE, e por ser uma proposta nova, faltou um olhar mais específico no início. Os três entrevistados ressaltaram,

entretanto, o bom acompanhamento realizado pela inspeção. EX D ponderou também, assim como ANE 1, sobre a falta de uma orientação, de forma presencial, mais específica da SEE/MG (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020).

Na mesma linha de EX D, ANE 1 expôs que:

[...] a questão mesmo, tem que ser dedicado um tempo maior dos Analistas para esse Ensino Médio Integral, pra poder sentar e discutir formas de melhorar ainda mais essa implantação dele, porque como eu falei, tem muitas coisas ainda que precisam ser implantadas ainda a nível de escola, então eu vejo que, é... a equipe tem que ter um direcionamento mais específico pra esse Ensino Médio Integral (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020)

Todos os entrevistados reconhecem a necessidade de um melhor acompanhamento à escola por parte da SRE e um olhar especial às dificuldades da escola.

ANE 3 relatou que não notou uma mobilização por parte da equipe do Ensino Médio para um atendimento diferenciado à escola: “Então foi um processo, mas assim que a gente acompanhou mais de fora”. Ressaltou também que a equipe se colocava à disposição da escola, mas a direção sempre dizia que daria conta de fazer sozinha (ENTREVISTA COM ANE 3, ALMENARA, 2020).

A INS descreve que procurou dar todo o suporte e apoio necessário, que fazia visitas semanais à escola e que teve muito apoio da superintendente e equipe pedagógica (ENTREVISTA COM INS, ALMENARA, 2020). Segundo EX S, houve um trabalho muito intenso quanto à parte operacional (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020). ANE 1 justificou o porquê da falta de um acompanhamento mais sistemático à escola:

Olha...uma visão assim, a gente trabalha por temáticas, só que a própria forma de funcionamento da Superintendência, pelo menos no setor pedagógico, a gente ao mesmo tempo que trabalha com temáticas, a gente trabalha com escolas como um todo. É, então assim, querendo ou não, como a gente tinha essa temática específica então a gente não pode falar que não teve um olhar diferenciado pra essas escolas, pra essas escolas aí não. Mas, é, o que eu vejo que, que faltou, pode ter faltado, foi maior integração entre equipe para talvez tomar mais atitudes próprias a nível de Superintendência, a fim de ter um maior acompanhamento do Ensino Médio em Tempo Integral nessa escola que é a Tancredo Neves, “né”. É... eu acho que também diante de outras temáticas que todos nós temos, né, que nós, eu por exemplo, eu sou um dos responsáveis pelo Ensino Médio Integral, mas diante disso eu mexo com outras temáticas também, eu

mexo com a questão do currículo, educação profissional, dentre outras demandas também e que, de certa forma interfere na priorização porque a gente acaba...assim, por mais que a gente tenha um foco principal, um foco principal de uma determinada temática, mas as outras temáticas também diante das demandas da Secretaria a gente já é obrigado a articular com esses outros temas que acabam demandando tempo... e aí poderiam ser empenhados mais em cima do Ensino Médio Integral. E eu vejo também que teve essa questão por parte da Superintendência sim. Faltou um maior envolvimento da equipe na tomada de decisões próprias [...] (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Pode se depreender pelas respostas dos entrevistados que houve um comportamento apático por parte da SRE quanto ao acompanhamento, principalmente, na fala de ANE 3 que relata esse distanciamento do processo de implementação. ANE 1 pontuou a sua responsabilidade e de outros servidores da Dire com outras demandas, além do EMTI, o que comprometeu o foco específico no programa.

Durante a implementação de políticas públicas pedagógicas pela SEE/MG, é preciso levar em conta as atribuições que os servidores da SRE já executam, antes de demandarem um serviço a mais para estes servidores. Atribuir uma responsabilidade apenas para cumprir um protocolo, desconsiderando o serviço que o analista/técnico já executa acaba acarretando numa sobrecarga de trabalho inviabilizando uma priorização em determinada proposta.

A implementação do EMTI na escola carecia de um servidor específico da SRE para esta demanda, exigindo que a Diretoria Pedagógica reorganizasse as atribuições entre os demais analistas/técnicos da Dire de modo a garantir uma atenção mais focada aos desafios do programa e um direcionamento mais preciso de ações estratégicas.

Sobre a existência de um trabalho articulado entre os diversos setores da SRE para atendimento à E.E. Tancredo Neves quanto ao EMTI, EX D relatou que havia sim, que inclusive participou de um momento com a inspeção. Informou que a inspeção fazia visitas à escola junto com o analista para dar esse suporte (ENTREVISTA COM EX D, ALMENARA, 2020). EX S afirma que havia um trabalho de analistas e inspetores com a escola, entretanto pontuou que:

Eu não sei se esse trabalho foi eficiente para atender a escola naquilo que ela estava precisando, mas havia essa articulação da parte pedagógica com a inspeção e a escola. Agora, assim, em termos de

eficiência desse trabalho para chegar até a escola, eu também não sei se houve esse resultado (ENTREVISTA COM EX S, ALMENARA, 2020).

INS contou que sempre que a escola solicitava algo das diretorias da SRE, era sempre bem atendida. ANE 1 expôs a necessidade de uma maior articulação e envolvimento tanto entre a equipe do Ensino Médio, quanto das diretorias da SRE e superintendente de ensino. Ressaltou ainda:

É, mas eu vejo que a nível de Superintendência a gente tem sim, a equipe tem que se unir mais pra poder elaborar estratégias, não só de formação, mas é de “tá” acompanhando também mais de perto mesmo, até porque em formação todos passaram agora a gente tem que dar conta, tem que, é... juntamente com os especialistas de dar conta de que, essa formação também chegue aos nossos alunos, e toda essa reflexão filosófica, conceitual que foi... cultural que foi, éé... discutida, ela chegue no chão da escola e... se faça presente nas relações dos alunos com os alunos né, a relação dos alunos com os professores. É... e eu vejo que, a palavra seria agora é formação e acompanhamento mesmo né, pra que tudo se efetive, pra que a gente consiga ao máximo tornar a teoria em prática, né. E aí eu vejo que a nível de Superintendência, é... toda a gestão mesmo da diretoria tem que “tá” enfocada com isso, a questão é... do Superintendente, tentar é... viabilizar né, viabilizar os recursos né, as, as manutenções necessárias que não depende somente dele mas de pelo menos de “tá” mais focado no atendimento dessas escolas, é... pra gente poder ter um, um resultado mais satisfatório e atingir o objetivo proposto pelo programa. [...] É... então, a Superintendência tem sim, eu vejo que tem... assim, eu vejo que ainda poderia ter um maior entrosamento da Equipe do Ensino Médio, é... pra, tipo assim, hoje se a gente ver lá, sou eu e mais, mais uma colega minha, que nós estamos realmente focados no Ensino Médio Integral, né. Mas eu vejo que, é... a Equipe do Ensino Médio toda, ela tem que, tem que “tá” unida nesse propósito do Ensino Médio Integral, né (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Mesmo acreditando que poderia haver uma melhor articulação, ANE 3 observa o bom envolvimento entre as equipes da SRE e coloca como ponto negativo a ausência das atribuições no Documento Orientador ou informadas pela SEE/MG, a serem desempenhadas pela equipe do Ensino Médio.

Olha, eu vejo que houve um trabalho que foi articulado entre diversas equipes né, e aí a gente coloca a Equipe Pedagógica, a Equipe de Inspeção, o financeiro - eu vejo que também atuou naquilo que era do financeiro. Houve essa atuação. Talvez ela poderia ser melhor articulada que não tinha as orientações tão bem esclarecidas do papel de cada um, desse papel articulado, que deveríamos desempenhar.

Como não teve esse direcionamento que é tão bem trabalhado, apesar de que... não estou dizendo que houve nenhum direcionamento...ele aconteceu, mas ele não aconteceu assim tão claro ou tão objetivo que a gente pudesse visualizar justamente o que a Secretaria queria de cada um. O papel de cada um. Não ficou bem claro para cada um, mas houve sim um esforço. Na medida do possível, aquilo que era possível ser feito - ele foi feito - tanto que as visitas, como eu disse, a gente, às vezes, articulava entre nós mesmos de ir lá saber como que estava, mas não por uma orientação da Secretaria (ENTREVISTA COM ANE 3, ALMENARA, 2020).

Interrogada sobre sua percepção em relação ao atendimento à escola foi verificado um atendimento focado nas demandas do programa EMTI, INS, assim como ANE 1, reforçou a necessidade de um tempo maior para o acompanhamento por parte da SRE para que pudesse atender de forma mais satisfatória a escola. Foi evidenciado também que a grande demanda administrativa comprometeu um atendimento mais pedagógico da inspeção ao Programa. ANE 2 relatou que a Equipe sempre se colocou à disposição da escola, e afirma que esse atendimento surtiu bons resultados. EX G, entretanto, disse que:

Basicamente, a escola/a gestão juntamente com a supervisão, ela teve que caminhar muito sozinha, porque também era “muito” novidade na SRE e confesso que os atores que ficaram... os servidores, na verdade, que ficaram encarregados de fazer esse acompanhamento mais próximo... eu não sei se aí se foi uma falta de acompanhamento ou se foi uma falta de conhecimento de formação desses profissionais; que na verdade eles vinham discutir o óbvio com a gente, digamos assim (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020).

Quando questionada se houve um atendimento diferenciado por parte da SRE à escola, a EX G narrou que: “Não. Não houve. Eu acredito que a própria SRE não acreditou nesse programa em princípio.” E detalha em seguida: “[...] foram inúmeras vezes que nós insistimos junto à gestão anterior para que houvesse uma divulgação via SRE desse programa nas outras escolas; que nós fomos inclusive impedidos de ir às escolas fazer a divulgação, sabe!?” (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020).

Pela fala da EX G, percebe-se o pouco envolvimento da equipe da SRE quanto às orientações pedagógicas durante o processo de implementação. Pelos relatos dos servidores da Equipe do Ensino Médio, embora tenham feito um acompanhamento, as orientações estavam distantes das reais necessidades da escola. Isso, talvez, porque a política é interpretada de diferentes maneiras pelos atores do processo. Por

trabalhar de forma mais administrativa, a equipe da SRE não compreendia de forma clara os anseios e necessidades pedagógicas da Equipe Escolar.

A situação relatada por Ex G foi também identificada no trabalho de Silva (2018) em que os resultados revelaram a necessidade de a Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC) rever o planejamento e ações voltados para o ensino médio envolvendo o público alvo, estruturar de forma mais organizada e com antecedência a futura implementação de políticas, projetos e programas educacionais.

Silva (2018) apontou ainda que segundo os entrevistados da pesquisa as falhas da SEDUC foram marcantes durante o processo de implementação e apontadas pelos entrevistados como falta de planejamento, e que sempre se repete nas execuções dos projetos, dos programas e das ações de modo geral.

EX G relatou que não havia por parte da SRE um atendimento focado nas demandas e dificuldades do programa. Pontuou que as orientações à equipe foram feitas basicamente pela equipe Pedagógica da escola:

Então, a gente ia...normalmente, as visitas eram para ler um manual de alguma mudança na resolução; pra ver uma nova formatação do currículo. O acompanhamento na inspeção também era basicamente carga horária de professor. O fazer pedagógico mesmo; a construção desse trabalho coletivo, foi muito suor da gestão para que houvesse um convencimento dessa comunidade escolar de que seria importante para esse menino ficar o dia inteiro ali estudando [...] (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020).

ANE 1 reforça a necessidade de maior formação por parte dos profissionais envolvidos na implementação: “É... eu vejo que a gente poderia também, estar assim é... viabilizando a maior formação também desses profissionais, né”. Esclarece que já fez formação com especialista de uma escola na SRE e enfatiza que há necessidade, além da formação, de troca de experiências entre escolas para ver na prática como o EMTI está sendo desenvolvido:

Então eu vejo que a secretaria poderia sim desenvolver políticas nesse sentido, né. Desenvolver formações nesse sentido. De levar a gente, nós analistas, levar diretores escolares e especialistas pra ter esse contato... e vivenciar a experiência dentro de uma escola que já executa esse projeto em toda sua integralidade (ENTREVISTA COM ANE 1, ALMENARA, 2020).

Da mesma forma, EX G ressalta a importância de uma formação ao professor:

“Mas assim, nós tínhamos um retorno muito bom por parte do coordenador. Dos coordenadores... que estavam ali, digamos, mais nesse dia a dia, nessa rotina com os alunos. Isso era muito importante para gente. Muito positivo. Mas a questão do suporte aos professores, eles ficaram o tempo de 2017 até o ano passado, eles ficaram o tempo todo questionando uma formação” (ENTREVISTA COM EX G ALMENARA, 2020).

Após a análise das subseções acima, cabe ressaltar o esforço dos agentes da SRE e das escolas na tentativa de garantir uma implementação bem-sucedida do programa. No entanto, algumas questões cruciais precisam ser revistas a fim de corrigir e ajustar a política para garantir resultados mais positivos.

Pela fala dos entrevistados e pesquisa referencial, percebe-se como maiores preocupações na implementação do EMTI uma apropriação dos atores envolvidos quanto ao conceito de educação integral; ausência de espaços com estudantes e professores para discutir sobre as principais dificuldades do programa; a necessidade de formação continuada aos profissionais envolvidos no processo, tanto da SRE quanto da escola; uma melhor organização do processo de acompanhamento e monitoramento por parte da SRE; e acúmulo de atribuições dos profissionais da equipe do Ensino Médio da Dire.

No capítulo seguinte serão apresentadas estas principais dificuldades subdivididas por eixos, as ações de proposição e o detalhamento destas ações no intuito de corrigi-las ou, ao menos, minimizá-las.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este trabalho buscou identificar quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na E.E. Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do programa. Para isto, pautou-se nos seguintes objetivos: identificar as principais mudanças e os impactos pedagógicos na escola a partir da inserção do EMTI, descrever as ações realizadas pela equipe da SRE Almenara na E.E. Tancredo Neves e analisar as ações realizadas pela SRE e escola como forma de manter a permanência dos alunos no programa.

A motivação para realização da pesquisa reside no fato de já ter sido o responsável pelo atendimento à escola em questão, além de ter trabalhar na equipe de Ensino Médio até o dia 30 de agosto de 2019 na Diretoria Educacional da SRE Almenara, tendo como uma das funções a criação de estratégias de intervenção pedagógica na referida etapa de ensino.

Outra razão que motivou a realização do estudo reside no fato do EMTI ser uma experiência inédita no estado de Minas Gerais, exigindo um cuidado maior quanto ao processo de implementação tanto pela SRE quanto pela escola a fim de garantir resultados mais exitosos do programa na instituição.

Para realização deste trabalho, foi apresentado, no Capítulo 1 as legislações e políticas públicas que tratam sobre a Educação Integral no Brasil, fazendo um breve histórico do tema desde 1920, e em Minas Gerais, abordando as principais políticas implementadas pela SEE/MG a partir de 2004. Foi apresentado também um retrospecto das legislações que discorrem sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil e em Minas Gerais até chegar na Implementação do EMTI em Almenara em 2017.

No Capítulo 2 foram apresentadas as concepções de educação integral e educação em tempo integral a partir da visão de diferentes autores, a metodologia de estudo da pesquisa, definição da escolha dos entrevistados e o referencial teórico utilizado, e, por fim, subdivididos em três seções, os eixos de análise e a análise das respostas dos entrevistados a partir do referencial teórico.

A fim de dar um suporte à proposta de intervenção deste Capítulo, a pesquisa de campo apresentada no Capítulo 2 foi realizada através de entrevistas

semiestruturadas com a ex-superintendente de ensino, a ex-diretora da escola em estudo, a ex-diretora Educacional da Dire, a inspetora escolar que acompanha a escola e três analistas da Dire que acompanham o Ensino Médio.

Este Capítulo tem como objetivo apresentar um PAE no intuito de sugerir soluções à questão principal deste trabalho. Para isto, a partir dos três eixos de análise citados, respostas dos entrevistados e referencial teórico, foi criado o Quadro 5, apresentando as principais dificuldades apresentadas e as ações de mudança sugeridas.

Quadro 5 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de pesquisa/ Sujeito de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Ensino Médio Integral enquanto política pública	Ausência de apropriação do conceito de Educação Integral pelos agentes envolvidos da SRE e escola	1.1 Organização de fórum municipal de educação com os servidores da rede estadual e municipal para discussão e aprofundamento de temas referentes à Educação Integral.
		Falta de descentralização dos recursos do EMTI	1.2 Descentralização dos recursos do EMTI a nível regional (SRE) ou escolar a fim de garantir a compra de materiais ou execução de propostas conforme realidade da escola.
2	Implementação do EMII na SRE Almenara	Ausência de escuta dos alunos e professores durante o processo de implementação	2.1 Retomada e fortalecimento das ações de protagonismo juvenil por meio dos Conselhos de Representantes de Turma
		Inexistência de formação inicial dos profissionais envolvidos na SRE e escola	2.2 Institucionalização no calendário escolar de um cronograma de formação continuada aos profissionais envolvidos no EMTI
3	Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI	Falta de acompanhamento e monitoramento sistemáticos por parte da SRE.	3.1 Organização e sistematização na SRE Almenara quanto à avaliação do Programa ao longo da implementação
		Acúmulo de atribuições dos servidores Dire que acompanham as ações pedagógicas na escola	3.2 Redistribuição de atribuições dos Analistas do Ensino Médio de modo a garantir um melhor acompanhamento do Programa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir da pesquisa de campo, respostas dos sujeitos entrevistados e análise dos dados, este PAE terá como objetivo apresentar propostas para aprimoramento da implementação do EMTI.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para construir este Plano de Ação, será utilizado o modelo da ferramenta administrativa 5W2H. Segundo Meireles (2013) a planilha 5W2H é um instrumento importante de planejamento e é aplicada especialmente em desdobramento de planos e projetos. Constitui-se de um relatório por colunas, cada uma delas encabeçada por um título (em inglês, na sua origem): *What?* (O quê?), que define as etapas do processo; *Why?* (Por quê?), contendo a justificativa; *Who?* (Quem?) em que é descrito o responsável pela ação; *Where?* (Onde?), que define o local em que será realizada a ação; *When?* (Quando?), onde é descrito o prazo para realização da ação; *How?* (Como?), descrevendo a forma como será executada; e *How much?* (Quanto?) contendo o custo da referida ação.

Por meio de Franklin e Nuss (2006) podemos compreender de forma mais detalhada como se organiza cada parte da 5W2H:

- a) *who*: quem executará determinada atividade? Quem depende da execução dessa atividade? Essa atividade depende de quem para ser iniciada?
- b) *what*: o que será feito? Quais os resultados dessa atividade? Quais atividades são dependentes dessa? Quais atividades são necessárias para o início dessa? Quais os insumos necessários?
- c) *why*: por que essa atividade é necessária? Por que essa atividade não pode fundir com outra atividade? Por que A, B e C foram escolhidos para executar essa atividade?
- d) *how*: como essa atividade será executada? Como acompanhar o desenvolvimento dessa atividade? Como A, B e C vão interagir para executar essa atividade?
- e) *where*: onde a atividade será executada? Onde serão feitas as reuniões presenciais da equipe?
- f) *when*: quando será o início da atividade? Quando será o término? Quando serão as reuniões presenciais?
- g) *how much*: quanto custará essa atividade? Quanto tempo está previsto para a atividade?

Abaixo serão detalhadas cada uma das ações sugeridas no quadro de propostas de modo que se torne concretizável na própria escola ou em outra escola que venha a implementar o EMTI. As ações envolvem a SEE/MG, a SRE, as escolas e a comunidade, considerando as condições financeiras e recursos humanos existentes e também as características e possibilidades da escola e SRE.

Considerando ainda o período do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) na Rede Estadual de Ensino devido a pandemia causada pelo COVID-19, o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 mantém as aulas da Rede Estadual suspensas como medida de prevenção e enfrentamento à pandemia por tempo indeterminado.

Desde o mês de maio de 2020, a SEE/MG disponibiliza aos estudantes da Rede Estadual de Minas atividades um Plano de Estudos Tutorado (PET) e programas na Rede Minas e Youtube através do “Se Liga na Educação” com o objetivo de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante o período em que as atividades escolares presenciais estiverem suspensas.

Para o desenvolvimento das atividades, os professores e estudantes da Rede Estadual utilizam o aplicativo Conexão Escola, disponibilizado pela SEE/MG. No aplicativo são compartilhadas as teleaulas do Programa Se Liga na Educação, os slides apresentados nessas aulas e os Planos de Estudos Tutorados. O uso do Conexão Escola é de uso gratuito e não consome o pacote de dados de internet.

Para as disciplinas da BNCC do Ensino Regular e parte flexível do Ensino Fundamental Integral e EMTI, a SEE/MG disponibiliza os PET e como mencionado anteriormente, o trabalho é desenvolvido através do aplicativo. Para todos os estudantes que não têm acesso à internet, a escola disponibiliza o PET de forma impressa.

Considerando as incertezas quanto às orientações pedagógicas da SEE/MG quanto à continuidade do ano letivo em 2020, este PAE será implementado apenas no ano letivo de 2021.

Quadro 6 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

Nº	Eixo	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Ensino Médio Integral enquanto política pública	1.1 Organização de fóruns municipais de educação com estudantes, pais, responsáveis, e servidores da rede estadual e municipal para compartilhamento das práticas exitosas do Programa.	Ausência de conhecimento da proposta do Programa e falta de apropriação da proposta numa perspectiva de Educação Integral Garantir que os envolvidos no Programa tenham pleno conhecimento e apropriem-se da proposta do EMTI	SRE e escola	Fevereiro a dezembro 2021	Gestores, Especialistas e professores que atuam na Educação Integral do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de Almenara, representantes de pais, Diretor Dire, Analistas da Equipe do Ensino Médio e inspetores escolares	1. Organização de fóruns bimestrais com duração de 4 horas na SRE Almenara. 2. Organização de palestra com professores ou convidados para aprofundamento da proposta da Educação Integral 3. Compartilhamento de experiências exitosas do EMTI da EE Tancredo Neves 4. Apresentação de atividades artísticas e culturais pelos alunos do EMTI	Sem Custo
2	Ensino Médio Integral enquanto política pública	1.2 Descentralização dos recursos do EMTI	Garantir que os recursos destinados ao EMTI serão descentralizados do Órgão Central (SEE/MG) para nível regional (SRE) ou escola.	SRE e/ou escola	Janeiro 2021	Órgão Central (SEE/MG)	1. Envio de Memorando Dire/SRE à SEE/MG elencando os problemas apresentados pela escola em decorrência da não descentralização de recursos em nível local.	Sem custo

							2. Solicitação de providências quanto à descentralização de recursos em nível local (SRE e/ou escola)	
3	Implementação do EMII na SRE Almenara	2.1 Retomada e fortalecimento das ações de protagonismo juvenil por meio dos Conselhos de Representantes de Turma e criação de um professor referência de turma	Propiciar um espaço de escuta e consideração das dificuldades e implementação de ações por parte dos estudantes do EMTI	Escola	Fevereiro a dezembro de 2021	Estudantes do EMTI	1. Retomada do Conselho de Representantes de Turmas proposto pela SEE/MG em 2017 e implementado no primeiro semestre de 2019. 2. Construção do Plano de Ação do Conselho de Representantes de Turma. 3. Orientações e acompanhamento do processo de construção e execução do Plano de Ação. 4. Indicação de um professor-referência por turma do EMTI.	Sem custo
4	Implementação do EMTI na SRE Almenara	2.2 Institucionalização no calendário escolar de um cronograma de formação	Conhecimento da teoria e prática das orientações referentes ao EMTI	SRE e escola	Fevereiro a dezembro de 2021	Analistas da Equipe do Ensino Médio, Inspetor, Diretor Dire	1. Definição de um cronograma de formação continuada no calendário escolar da escola	Sem Custo

		continuada aos profissionais envolvidos no EMTI					2. Organização de reuniões com os professores para identificar os desafios quanto à execução do Programa	
5	Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI	3.1 Organização e sistematização quanto à avaliação do Programa ao longo da implementação	Garantir que as ações sejam realizadas conforme a proposta Realizar os ajustes necessários em tempo hábil no decorrer do processo	SRE e escola	Fevereiro a dezembro de 2021	Diretor Dire, inspetor e Analistas do Ensino Médio	1. Capacitação dos envolvidos para implementação da metodologia do método PDCA para avaliação do Programa	Sem custo
6	Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI	3.2 Redistribuição de atribuições dos Analistas do Ensino Médio de modo a garantir um melhor acompanhamento do Programa	Atendimento prioritário às demandas do Programa EMTI	SRE	Janeiro de 2021	Analistas do Ensino Médio	1. Reorganizar as atribuições da Equipe do Ensino Médio deixando, formalmente, apenas um Analista responsável pelas ações do Programa	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO ENSINO MÉDIO INTEGRAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

Conforme abordado anteriormente, a apropriação da proposta de Educação Integral pelos servidores da SRE, escola e comunidade foi um dos achados que apresentou maior evidência quanto à dificuldade para uma implementação satisfatória do programa. Como ação propositiva foi sugerida a organização de fóruns municipais de educação com os servidores da rede estadual e municipal para discussão e aprofundamento de temas referentes à Educação Integral.

Abaixo segue o detalhamento da proposição considerando a realidade atual de pandemia, caso persista no próximo ano, sendo melhor executada durante o período presencial. A ação proposta visa a criar condições para realização sem gerar custos e considerando a autonomia de execução por parte da SRE.

4.2.1 Organização de fóruns municipais de Educação Integral

Para garantir uma apropriação e maior integração entre os pais (responsáveis) e os profissionais que atuam na Educação Integral no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual do Município de Almenara, serão organizados fóruns bimestrais para compartilhamento de experiências e apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes do EMTI. Os fóruns terão duração de quatro horas por encontro e serão organizados em dias e turnos definidos pela maioria da comunidade escolar de forma a garantir a maior participação possível. Os fóruns serão organizados conforme quadro abaixo:

Quadro 7 - Sugestão de pauta para os fóruns bimestrais

Tempo	Proposta
30 min	Acolhimento (Apresentação musical pelos alunos do EMTI)
60 min	Palestra sobre a Educação Integral
60 min	Apresentação das propostas exitosas desenvolvidas na escola no último bimestre
60 min	Apresentação artística e/ou cultural pelos estudantes do EMTI
30 min	Abertura para depoimentos de pais e responsáveis sobre o EMTI

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Segue abaixo quadro com sugestões de temas para as palestras nos fóruns.

Quadro 8 - Sugestão de temas das palestras para os fóruns bimestrais

Bimestre	Temas
1º	O que é Educação Integral? Educação Integral e Tempo Integral
2º	BNCC e Educação Integral Educação Integral e Interdisciplinaridade
3º	Educação Integral e Comunidade Educação Integral e Intersetorialidade
4º	Perspectivas da Educação Integral Cultura da Educação Integral no Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para organização dos fóruns, a cada bimestre o analista da SRE responsável pelo EMTI, um professor de uma área do conhecimento e um estudante representante de Turma do EMTI serão os responsáveis pela organização do encontro. Para as reuniões, o docente utilizará a carga horária extraclasse no contraturno de modo a permitir a participação do representante sem prejudicar a carga horária das aulas.

Os fóruns serão realizados no auditório da SRE Almenara. Como forma de divulgação e atendimento aos demais municípios que atuam com Educação Integral, os encontros serão transmitidos ao vivo usando a plataforma do *Youtube* permitindo a visualização de um número maior de pessoas.

Para que não haja um prejuízo da carga do aluno e para melhor organização das aulas pela diretora E.E. Tancredo Neves, durante os dias de fórum, haverá um rodízio nos dias de realização dos encontros conforme dias mais escolhidos pela comunidade escolar.

A organização dos fóruns visa a uma maior aproximação e troca de experiências entre os profissionais envolvidos com a Educação Integral no município, além de apresentar à comunidade os trabalhos desenvolvidos no último bimestre no programa. A ideia é propiciar aos professores e comunidade uma ampliação do conceito de Educação Integral e apresentar aos pais e responsáveis o resultado de trabalhos desenvolvidos nas aulas.

Esta proposta permite uma maior interlocução com a comunidade escolar, dando uma maior abertura para discussão e aprofundamento de temas e ações concernentes à Educação Integral tanto pelos professores quanto pais e

responsáveis. Considerando os temas e tempo de duração, esta ação se torna viável, possível de ser concretizada e com grandes chances de minimizar o problema identificado.

4.2.2 Descentralização dos recursos do EMTI

Um desafio encontrado na pesquisa e também analisado pelas autoras Borges (2019) e Andrade (2019) foram as falhas com relação à centralização dos recursos na SEE/MG. A Secretaria teve imensas dificuldades para comprar materiais a fim de atender as particularidades das 80 escolas com EMTI no estado, cada uma com escolhas diferentes na parte flexível.

As autoras propuseram como ação para este dado de pesquisa a criação de um Relatório Circunstanciado a ser encaminhado à SEE/MG e posteriormente ao MEC, mostrando que a política desenhada precisa ser alterada com na questão de distribuição de recursos.

Como proposição complementar, partindo das ideias de Borges (2019) e Andrade (2019), a Dire Almenara solicitará à EE Tancredo Neves um relatório das ações não realizadas e as dificuldades para implementação do programa em decorrência da centralização dos recursos na SEE/MG. A partir do relatório, a Dire Almenara enviará um memorando à SEE/MG anexando o relatório criado pela escola e corroborando com a indicação de descentralização dos recursos do Programa para um melhor gerenciamento financeiro.

Tendo em vista que a política em nível nacional foi projetada pensando numa centralização de recursos na instância estadual e diante das inúmeras dificuldades apontadas em dois outros trabalhos e também na presente pesquisa, a apresentação de um relatório à SEE/MG e MEC demonstrando a pouca eficiência da proposta é uma ação bastante coerente, tendo em vista que a SRE Almenara não dispõe de outros meios para alterar a política do programa no que diz respeito aos recursos.

4.3 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA SRE ALMENARA

Considerando como principais desafios encontrados na pesquisa a necessidade de um espaço para escuta dos professores e alunos quanto às principais

demandas do EMTI, e formação dos profissionais da escola com o intuito de garantir um melhor conhecimento da teoria e prática do EMTI, serão apresentadas nesta seção, duas propostas com intento de minimizar os impactos dos referidos achados.

Em relação à necessidade de um espaço para escuta dos estudantes, a proposta é a retomada e fortalecimento das ações de protagonismo juvenil por meio dos Conselhos de Representantes de Turma. Quanto aos docentes, este espaço será nas reuniões coletivas extraclasse, registradas por atas e encaminhadas à Dire para esclarecimentos e resoluções. Para garantir um diálogo mais estreito ainda, o coordenador do EMTI, o diretor da Dire e os analistas do EMTI se reunirão mensalmente para discussão dos principais pontos debatidos nas reuniões.

Outro achado neste estudo é a necessidade da realização de formações continuadas para os professores. Para que o tema seja priorizado na escola e garantir que realmente aconteça a atividade, o calendário da escola deverá conter três formações anuais aos professores do EMTI. Estas reuniões deverão ser articuladas pela SRE, pela escola e por parcerias locais tais como o IFNMG, universidades privadas locais, e outras instituições de ensino.

4.3.1 Organização para fortalecimento do Conselho de Representantes de Turma e indicação de um professor-referência por turma do EMTI

No intuito de garantir uma maior participação estudantil, a SEE/MG instituiu em 2017 o Conselho de Representantes de Turma, tendo alcançado em 2018 cerca de 90% das escolas estaduais do estado.

A ação consiste no processo de eleição de representantes estudantis em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os representantes de cada turma compõem o Conselho de Representantes de Turma da Escola. Dentre os estudantes deste Conselho, dois são escolhidos pelos próprios discentes, para serem os representantes da escola. A partir deste processo, diversas atividades são trabalhadas com os estudantes, com apoio de um professor referência na escola, da Superintendência Regional de Ensino e do Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2019).

Em 2019, foram realizadas na primeira etapa do processo, a formação da comissão eleitoral e a eleição dos representantes de turma tendo como objetivo a

constituição da Comissão Eleitoral, a escolha do educador referência e a eleição dos representantes de turma. A segunda etapa consistia na realização de reuniões mensais do Conselho de Representantes de Turma e elaboração do Plano de Ação do Conselho.

Conforme o Documento Orientador (2019), segue abaixo o cronograma inicial para as reuniões:

- 1ª Reunião do conselho (em maio) – Apresentação dos membros do conselho, comunicados gerais e início da discussão e escolha do tema do plano de ação do conselho e eleição dos representantes da escola.
- 2ª Reunião do conselho (em junho) - Discussão e escolha do tema do plano de ação.
- 3ª Reunião do conselho (em julho) – Elaboração do cronograma do Plano de Ação Envio do Plano de Ação a Secretaria de Educação.
- 4ª Reunião do conselho (em agosto) – Execução do que foi delineado no plano de ação.
- 5ª Reunião do conselho (em setembro) – Execução do que foi delineado no plano de ação.
- 6ª Reunião do conselho (em outubro) – Execução do que foi delineado no plano de ação.
- 7ª Reunião do conselho (em novembro) – Culminância do plano de ação na “Semana Escola para a Vida” (MINAS GERAIS, 2019, recurso online).

A terceira etapa consistia na realização de redes de comunicação dos conselhos tendo como objetivo definir a melhor forma de comunicação entre a SEE/MG, o educador referência e os estudantes. Para monitoramento da atividade, a 4ª etapa da ação consistia no diagnóstico do desenvolvimento da ação por meio de formulários online. A última etapa consistia na execução do Plano de Ação e preenchimento do formulário final.

A primeira etapa foi realizada por todas as escolas da jurisdição, sendo que todas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio indicaram, através de formulário eletrônico, os Representantes de Turma, o Educador Referência e os Representantes da Escola.

Entretanto, não houve um acompanhamento quanto às demais etapas do processo, sendo que 51 das 56 escolas enviaram via formulário o Plano de Ação sem nenhum acompanhamento posterior pela SEE/MG ou SRE sobre o monitoramento da execução do Plano de Ação. A E.E. Tancredo Neves foi uma das cinco que não enviaram o Plano de Ação.

Como sugestão para um maior envolvimento dos estudantes nas ações do EMTI, propõe-se a retomada e fortalecimento das ações dos Conselhos de Representantes de Turma na Escola. Para isto, além do coordenador do EMTI na escola, o responsável pelo EMTI na SRE orientará e acompanhará as ações relacionadas à construção e execução do Plano de Ação da Escola.

O responsável pelo EMTI na SRE terá como objetivo esclarecer aos professores e estudantes, durante as visitas à escola, qual o objetivo dos Representantes dos Conselhos de Classes, além de dar sugestões de ações possíveis de serem realizadas, fazendo o monitoramento constante deste processo.

Tendo em vista algumas ações exitosas no estado realizadas pelos Conselhos de Representantes de Turma, a ação supracitada visa a garantir uma maior participação dos jovens nas ações do EMTI a partir de uma política já implementada, mas pouco ou praticamente inexistente na escola. O acompanhamento mais sistemático pelo coordenador do EMTI na escola e Analista da SRE proporcionará uma maior garantia do protagonismo dos estudantes quanto à discussão e participação efetiva na implementação das ações do Programa.

Além da ação supracitada, com o objetivo de criar uma referência maior entre os discentes do EMTI e os docentes da escola, cada turma do Programa escolherá, a partir de uma série de critérios, um profissional para ser o professor-referência da turma. A ideia é construir uma relação mais estreita entre alunos e professores de modo a propiciar um maior sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Baseado na proposta do Professor Diretor de Turma (PPDT) do Estado do Ceará (Ceará, 2010), o intuito principal da proposta é que cada turma fique aos cuidados de um professor Diretor de Turma que passa a conhecer melhor cada aluno, a ter informações sobre seu histórico de vida, seus interesses, atitudes, valores e perspectivas de futuro.

O profissional responsável pela turma terá a sua carga horária ampliada em 4 horas-aula semanais, tendo a seguinte divisão: 02 horas para organização da documentação (dossiê) de cada aluno da turma; 01 hora do tempo reservado para atendimento aos pais; e 01 hora para reuniões com os representantes de turma do EMTI.

O professor referência utilizará uma das reuniões coletivas para apresentar o dossiê aos demais professores do EMTI a fim de conhecer melhor os estudantes e discutir possíveis estratégias para auxiliar melhor a realização do trabalho. O

monitoramento da proposta será feito pelo Analista referência da SRE que se reunirá mensalmente com o professor referência para ajustes ao longo do processo.

4.3.2 Institucionalização de Calendário Escolar com cronograma de formação continuada

O cargo de professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é tem suas atividades distribuídas da seguinte forma: dois terços de atividades destinadas à docência e um terço de atividades extraclasse, sendo esta última subdividida em horas de livre escolha do professor, horas definidas pela direção e horas de reuniões coletivas.

Conforme o art. 33 da Lei n.º 20.592/2012, que alterou a Lei n.º 15.293/2004, que instituiu as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, a carga horária dos profissionais de Educação Básica é

- I - vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica;
- [...]
- § 1º A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:
 - I - dezesseis horas destinadas à docência;
 - II - Oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
 - a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
 - b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012, recurso online).

O Ofício Circular GS n.º 2663/2016 do Governo do Estado de Minas, que orienta o cumprimento da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, define que tais atividades deverão compreender ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, com o intuito de aperfeiçoar sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, garantir o sucesso dos estudantes no processo ensino-aprendizagem (MINAS GERAIS, 2016).

O ofício define ainda que das quatro horas destinadas para serem realizadas na própria escola ou local definido pela direção, até duas horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão ser destinadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como

outras atribuições relativas às atribuições específicas do cargo de professor que não configurem o exercício da docência.

Tendo em vista a necessidade de apropriação da proposta por parte dos professores que atuam no EMTI, durante a elaboração do calendário escolar 2021, a escola deverá estabelecer um cronograma de formação continuada ao longo do ano para todos os professores da escola, utilizando para isto, 20% da carga horária extraclasse individual e 20% da carga horária destinada às reuniões coletivas. Tendo em consideração o processo de consolidação da parceria do ICE com a SEE/MG por meio do modelo “Escola da Escolha”, no primeiro semestre de 2021, o analista referência do EMTI na SRE Almenara, em conjunto com a equipe do Ensino Médio, elaborará um minicurso através do *Google Sala de Aula* tendo como objetivo reforçar a proposta e principais diretrizes do programa na escola contidos nos cadernos disponibilizados pelo ICE.

A participação dos professores terá caráter obrigatório e visa a completar sua carga horária de trabalho. Como requisito de comprovação de participação, a SRE Almenara emitirá, mensalmente, um certificado de participação no curso. No quadro abaixo fazemos sugestão de pautas dos minicursos para o primeiro semestre de 2021.

Quadro 9 - Sugestão de pauta para minicurso

Mês (2021)	Temas
Março	Conceitos e Concepção Pedagógica (Escola da Escolha)
Abril	Princípios Educativos
Maio	Eixos Formativos
Junho	Rotinas e Práticas Educativas
Julho	Gestão do Ensino e da aprendizagem
Agosto	Projeto de Vida

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Além das atividades virtuais, haverá um encontro presencial bimestral com a equipe do Ensino Médio da SRE e os professores da escola para avaliação dos conteúdos das duas pautas anteriores e apresentação de como os conteúdos trabalhados se articulam com a prática e de que forma podem ser executados na escola.

Tendo como objetivo analisar de forma mais prática o trabalho dos professores, no segundo semestre de 2021, o analista referência do EMTI fará reuniões com os professores por área de conhecimento conforme cronograma do quadro abaixo.

Quadro 10 - Cronograma de reuniões com os professores

Mês (2021)	Disciplinas (Áreas de Conhecimento)
Setembro	Linguagens
Outubro	Matemática
Novembro	Ciências Humanas
Dezembro	Ciências da Natureza

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O analista referência utilizará um relatório para descrição dos principais pontos observados e discutidos na reunião quanto ao trabalho dos docentes e ao final, reunirá com os demais analistas do Ensino Médio, a inspetora e o diretor da Dire para compartilhamento das principais observações e definição de apontamentos.

Ao final do mês, durante as reuniões coletivas da escola, o analista referência do EMTI se reunirá com os professores das disciplinas da área de conhecimento observada com o objetivo de discutir os principais pontos e fazer os devidos direcionamentos aos docentes.

A ação mencionada busca garantir uma maior apropriação da proposta do EMTI conforme as diretrizes do ICE. Para que as ações sejam conduzidas conforme o documento orientador, é preciso que os docentes compreendam os principais conceitos, ampliem as concepções de educação integral e, realmente, ministrem suas aulas conforme orientações do documento do EMTI.

Cabe ressaltar a referida ação que não acarretará em custo adicional à escola, à SRE e à SEE/MG e visa a propiciar, dentro da carga horária obrigatória dos docentes, uma formação instituída pelo calendário escolar e validado pelo Colegiado Escolar.

4.4 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO DO EIXO GESTÃO DA SRE E ACOMPANHAMENTO DO EMTI

Tendo como principal achado na pesquisa a falta de um monitoramento por parte da SRE, como proposição principal deste eixo é indicada a formação de todos os envolvidos da SRE quanto ao PDCA, método científico utilizado pelo ICE para a Escola da Escolha; e a definição de um analista, exclusivo para as ações referentes ao EMTI.

4.4.1 Organização e sistematização quanto à avaliação do Programa ao longo da implementação

O método PDCA, já em utilização pelo ICE no modelo Escola da Escolha, significa: *plan*, *do*, *check* e *act*, que traduzidas para o português significam: planejar, fazer, verificar, e agir ou planejar, respectivamente.

A metodologia é utilizada pelo ICE em suas formações aos professores para aplicação nas aulas, processos ou períodos letivos, mas pouco apropriada pelos servidores da SRE que atuam com o EMTI. Tendo em vista a parceria formalizada do ICE com a SEE/MG, torna-se fundamental um maior conhecimento do modelo para garantir que as ações desempenhadas pelo programa sejam monitoradas e avaliadas constantemente.

Considerando as evidências da presente pesquisa quanto ao insuficiente acompanhamento da SRE referente ao programa na E.E. Tancredo Neves, os analistas técnicos da equipe do Ensino Médio, a inspetora escolar e o diretor da Dire se reunirão quinzenalmente na SRE para maior apropriação dos cadernos disponibilizados pelo ICE e a metodologia PDCA. As reuniões acontecerão às segundas-feiras com duração de duas horas.

A execução da referida ação permitirá, a partir das demandas identificadas, que os servidores elaborem as estratégias mensais para um melhor monitoramento do EMTI na escola, garantindo um retorno das demandas da escola e a realização de intervenções mais efetivas seguindo as determinações do Documento Orientador.

4.4.2 Definição de um analista exclusivo para as ações do EMTI

Como já detalhado anteriormente, a DIRE Almenara tem como uma das atribuições o acompanhamento às ações pedagógicas das escolas. Atualmente, a DIVEP possui 12 analistas/técnicos, sendo que dez destes, atuando em duplas, fazem o acompanhamento pedagógico às 60 escolas e a quatro centros de educação continuada. Cada dupla possui como responsabilidade o acompanhamento de 11 a 14 escolas conforme polo de atuação. A divisão é feita de modo a abarcar um certo número de escolas conforme localização geográfica, facilitando o acesso de carros e/ou ônibus a todas as escolas em que a dupla é responsável.

Além da responsabilidade de monitoramento pedagógico, a maioria dos analistas/técnicos possui outras atribuições e programas para acompanhamento. O analista da SRE responsável pelo EMTI acompanha, atualmente, 11 escolas, é responsável pelos cursos técnicos, pela Educação de Jovens e Adultos e é um dos assessores do diretor Educacional.

Visto que o programa do EMTI foi estendido para mais três escolas em 2020, e como forma de garantir um acompanhamento mais direcionado às ações do programa, a proposta é a de que o diretor Educacional faça a redistribuição de oito escolas sob responsabilidade do analista referência aos demais servidores, acrescentando duas escolas a mais para cada dupla.

A partir da divisão, a analista que fazia dupla com o analista referência do EMTI continuará o monitoramento a apenas três escolas, ficando também responsável pelos cursos técnicos e EJA. O analista referência do EMTI ficará exclusivamente responsável pelas ações referentes ao programa, atuando como coordenador da Equipe do Ensino Médio, tendo como um dos objetivos discutir as ações referentes ao EMTI. O analista referência será responsável pelas formações aos servidores da SRE, visitas e reuniões mais periódicas às escolas, garantindo assim uma dedicação maior às unidades de ensino que oferecem o EMTI.

A indicação de um único analista como coordenador para acompanhamento do EMTI tem como objetivo garantir uma exclusividade do servidor quanto às ações do programa e permitir um maior envolvimento com as escolas a fim de sanar em tempo hábil as dificuldades apresentadas.

O analista, raramente, consegue dar a atenção devida às ações do EMTI, tendo em vista a necessidade de acompanhamento de outras escolas e programas

estaduais. Ao garantir uma única atribuição ao servidor, acredita-se que haverá um suporte mais eficiente, proporcionando uma implementação mais satisfatória do Programa nas escolas estaduais da jurisdição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender de que forma se constituiu o processo de implementação do EMTI na E.E. Tancredo Neves e como ele pode ser aprimorado a partir dos dados levantados na pesquisa. O trabalho buscou descrever também como o processo vem acontecendo, analisar a forma como a SRE Almenara vem participando neste monitoramento, e propor ações para um acompanhamento e atuação mais efetivos. A pergunta propositiva que norteou este trabalho foi: quais os desafios encontrados durante a implementação do EMII na E.E. Tancredo Neves e de que forma a SRE Almenara poderia atuar para atenuar as dificuldades no processo de acompanhamento da implementação do programa?

A presente dissertação foi dividida em quatro partes: Introdução, três capítulos de desenvolvimento e Considerações Finais. O segundo capítulo teve como objetivo apresentar um panorama da Educação Integral no Brasil e em Minas Gerais e a trajetória da Educação Integral no Ensino Médio no país, no estado e na SRE Almenara. Foi apresentado também as legislações e marcos legais que consolidaram a oferta da Educação Integral enquanto política pública.

O terceiro capítulo teve o intuito de analisar, a partir do referencial teórico e do relato dos atores educacionais da SRE e da escola envolvidos neste processo, como aconteceu o processo de implementação do EMTI no estado, na SRE e na E.E. Tancredo Neves. Para isso desenvolveu-se três eixos de análise: (I) ensino médio integral enquanto política pública, (II) implementação do EMII na SRE Almenara e (III) Gestão da SRE e acompanhamento do EMTI.

No quarto capítulo foram propostas ações a serem desenvolvidas pela SRE Almenara, em especial pelos servidores envolvidos com a Dire. As ações sugeridas foram: (1) Organização de fóruns municipais de educação com estudantes, pais, responsáveis, e servidores da rede estadual e municipal para compartilhamento das práticas exitosas do programa; (2) Descentralização dos recursos do EMTI a nível regional (SRE) ou escolar a fim de garantir a compra de materiais ou execução de propostas conforme realidade da escola; (3) Retomada e fortalecimento das ações de protagonismo juvenil por meio dos Conselhos de Representantes de Turma; (4) Institucionalização no calendário escolar de um cronograma de formação continuada aos profissionais envolvidos no EMTI; (5) Organização e sistematização

na SRE Almenara quanto à avaliação do programa ao longo da implementação; e (6) Redistribuição de atribuições dos analistas do Ensino Médio de modo a garantir um melhor acompanhamento do programa.

O EMTI desde agosto de 2017 até o fim de 2019 passou por diversas alterações em seus documentos orientadores, apresentando mudanças estruturais a partir do segundo semestre de 2019 quando ocorreu a parceria do ICE e a introdução do modelo “Escola da Escolha”. Tendo em vista o pouco tempo de inclusão, optei por não aprofundar nos detalhes e questões relativas às práticas deste novo modelo.

A realização das entrevistas com os atores envolvidos diretamente no programa sob um olhar de pesquisador foi essencial para entender a partir de diferentes pontos de vistas como a política de fato foi compreendida, vivenciada e coordenada pelos atores da SRE Almenara e gestora escolar. Devido à pandemia do Coronavírus, seis das sete entrevistas foram realizadas de forma virtual, o que gerou um certo “distanciamento” com os entrevistados, não afetando, porém, a essência da pesquisa.

As evidências encontradas apontam para a necessidade de uma melhor compreensão sobre o conceito de Educação Integral pelos agentes envolvidos, uma descentralização de recursos a nível local a fim de possibilitar uma aplicação mais rápida e conforme as necessidades da escola, e a formação continuadas dos docentes que atuam como o programa.

É grande o desafio de implementar uma política de Educação Integral para o Ensino Médio, ainda mais sem a devida preparação dos atores principais da escola e uma mobilização da comunidade. É preciso um melhor acompanhamento, monitoramento e um comprometimento maior da SEE/MG e SRE na implementação do EMTI para evitar um desgaste e descrédito da instituição escolar.

Este PAE tem como objetivo servir de referência para a SEE/MG e SRE Almenara ampliarem a visão da Educação Integral no Estado, compreenderem as principais dificuldades quanto à implementação do Programa e aplicarem as propostas a fim de ajustar alguns rumos do EMTI no estado, na EE Tancredo Neves e nas demais escolas que implementarão a proposta futuramente.

Este trabalho contribui para outros estudos na área de modo a compreender melhor a implementação de uma política tão desafiadora numa etapa de maior gargalo da Educação Básica e como o Ensino Médio Integral pode auxiliar neste

processo. É importante a realização de outras pesquisas sobre o Programa de modo a entender melhor do ponto de vista dos professores e comunidade escolar os pontos positivos e negativos do EMTI.

Foi enorme o desafio de realizar uma pesquisa num ambiente tão familiar com um olhar externo e com um ponto de vista “neutro”. É interessante ouvir e entender como a política foi implementada a partir de diferentes olhares, análises e percepções dos atores que trabalham num mesmo órgão. Compreender este Programa a partir de referenciais teóricos, respostas dos entrevistados e minha percepção foi um processo bastante enriquecedor, tanto pessoal quanto profissionalmente.

A caminhada ao longo de mais de dois anos contou com a contribuição da orientadora, ASA e membros da banca de qualificação que estimularam ainda mais o processo de descoberta de outros referenciais e contribuíram para a criação de um trabalho mais coeso e alinhado à questão e objetivos da pesquisa, garantindo assim, a partir do PAE, a construção de uma proposta coerente e com maiores chances de sucesso na sua execução.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Alves de. Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano-MG. 2018. 264 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/MARIA-ALVES-DE-ALMEIDA_REVISADO.pdf Acesso em: 15 maio 2020.
- ANDRADE, Janaina Honorato. A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência de uma escola da SRE Montes Claros. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.186. 2019. Disponível em <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/248?offset=20> Acesso em: 15 maio 2020.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 67 p. (Acervo Paulo Freire). Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3077/1/FPF_PTPF_12_075.pdf Acesso em: 10 nov. 2019.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_temposespau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_temposespau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf) Acesso em: 25 jun. 2020
- AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **A Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n.1, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892> Acesso em: 25 jun. 2020
- BORGES, Kátia de Laura. A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.184. 2019. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/K%C3%81TIA-DE-LAURA-BORGES_REVISADA.pdf Acesso em: 25 jun. 2020

BRASIL. **Decreto n.º 539, de 26 de maio de 1992.** Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências. Disponível em:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 27833, 20 dez. 1996a.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, ed. Extra, p. 1, 23 set. 2016b.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n.193, p. 23, 11 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 195, p. 52, 13 out. 2009.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e

matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1.

CAMURRA, Luciana; TERRUYA Teresa Kasuco. Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito a Educação. In: **Simpósio Internacional de Educação, XX Semana de Pedagogia, da Unioeste**, 2008, Cascavel. [Anais] Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf> Acesso em: 20 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> Acesso em: 8 dez. 2019

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> Acesso em: 10 nov. 2019

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, v. 20, n.46, pp.249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em: 11 nov. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Diretor de Turma. (Elaboração: LEITE, Haidé Eunice Ferreira). Fortaleza, 12 de Janeiro de 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 09 nov. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DPetAlí, 2009. p. 89-100.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral**. 2011: formação de professores e

condições de trabalho. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Responsabilização na Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em:

www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24 Acesso em: 29 nov. 2019.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um Estudo sobre a implementação do Tempo Integral em uma escola de Manaus. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 185. 2017. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/SIRLEI-ADRIANI-DOS-SANTOS-BAIMA-ELISI%C3%81RIO.pdf>> Acesso em: 2 out. 2019.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: **Seminário Nacional Tecendo Redes Para Educação Integral**, 2006, [Anais]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), p.12-31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8205-14-tecendo-redes-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 out. 2019.

FERRETI, Celso João. Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set, 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1814/1785>>. Acesso em: 23 nov. 2019

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n.2 – Educação Integral – 2/2006. Disponível em: http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/935242_arquivo.pdf Acesso em: 09 nov. 2019.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. Os Antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil**, VIII, 2009, Campinas. Anais Eletrônicos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <<https://document.onl/reader/f/os-antecedentes-do-manifesto-de-1932>>. Acesso em: 24 set. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Disponível em: < <https://siga.ufjf.br/> > Acesso em: 29 ago. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf> Acesso em: 29 ago. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2013, Série Cadernos de Gestão, vol. VII.

MAGALHÃES, Cláudio. Polos de Educação Integral e Integrada: propostas, contribuições e desafios à implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibirité/MG. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2018. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/CL%C3%81UDIO-MAGALH%C3%83ES_REVISADO.pdf Acesso em: 14 jul. 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional De Pesquisa E Estudos, Qualitativos**, II, 2004, Bauru (SP). Anais Eletrônicos. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinibauru2004.pdf> Acesso em: 24 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson; Marcondes, Maria Ines. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303 -318, jan./abr. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 10 jul. 2020.

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Revista Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf_129 Acesso em 21 nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Diário oficial do estado de Minas Gerais: col. 2, Belo Horizonte, p. 6, 28 dez. 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Diário oficial do Estado de Minas Gerais: col. 2, Belo Horizonte, p. 1, 03 ago. 2017.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal de Educação do Estado.

MINAS GERAIS. **Nova programação da visita do dia 21 de maio - ensino médio integral e integrado.** Cidade: Almenara, 17 maio 2019, e-mail.

MINAS GERAIS. **Resolução n.º 2.197, 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o Futuro.** Ano XVIII, Boletim. 13 ago.2008, p. 11-16. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf Acesso em: 15 ago. 2019.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOTA, Silvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. 2008. 292 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/132/1/Silvia%20Mota.pdf> Acesso em: 16 dez. 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: **Revista de Educação,** Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710> Acesso em: 16 dez. 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf Acesso em: 24 nov. 2019.

SILVA, Vitória Régia Mustafá Borges da. Projeto Ensino Médio Integrar: Desafios na implementação e descontinuidade do Projeto. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de

Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 127. 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/04/VIT%C3%93RIA-R%C3%89GIA-MUSTAF%C3%81-BORGES-DA-SILVA.pdf> Acesso em: 24 nov. 2019.

SILVANO, Paulo Cesar. O processo de implementação do Programa Educação Integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar. 2018. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/PAULO-CESAR-SILVANO_REVISADO.pdf Acesso em: 25 nov. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf> Acesso em: 11 jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES Roberto W. S.; PAES-SOUZA, Rômulo. **O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil**. Publicado em 2006 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148514por.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada - Gestores e Equipe SRE:

Ex superintendente de Ensino (EX S), Ex Diretora Dire (EX D), Inspetora (INS), Ex Gestora (EX G), Analista 01 da Equipe Ensino Médio (ANE 1), Analista 02 da Equipe Ensino Médio (ANE 2), Analista 03 da Equipe Ensino Médio (ANE 3).

- 1 - Como a política foi recebida na SRE? Como foi e está sendo implementada?
- 2 - Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política?
- 3 - Você percebeu/percebe evidências de resistência individual ou coletiva na SRE e na escola?
- 4 - Os profissionais da SRE e escola envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Você percebe a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

APÊNDICE B – Roteiro criado pelo autor

1 - Durante a implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral, houve alguma determinação específica da SEE/MG quanto à condução do trabalho de monitoramento e avaliação por parte da Equipe da SRE?

2 - Você conhece as reais mudanças curriculares, estruturais e práticas propostas pelo Programa Ensino Médio em Tempo Integral da SEE/MG?

3 - Como foi o seu envolvimento e articulação no processo de implementação? Houve alguma orientação para uma mobilização das outras escolas da Rede Estadual e Rede Municipal do município quanto ao Programa?

4 - Na sua visão, houve um atendimento diferenciado por parte da SRE quanto ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral?

5 - Durante a sua atuação enquanto (EX D, EX S, EX G, INS, ANE 1, ANE 2, ANE 3) qual a sua avaliação do Programa? Foi/é satisfatório? Percebeu mudanças no Ensino Médio na EE Tancredo Neves? Se sim, quais?

6 - Houve por parte da SRE alguma iniciativa de formação para os professores do Ensino Médio em Tempo Integral?

7 - Houve um trabalho articulado entre os diversos setores da SRE para atendimento à EE Tancredo Neves durante o período de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

8 - Qual a sua percepção enquanto quanto ao atendimento da Equipe Dire e inspeção escolar à escola referente ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral? Percebe(u) um atendimento focado nas demandas do Programa?

9 - Quais os maiores desafios quanto à implementação do currículo do Programa Ensino Médio em Tempo Integral na EE Tancredo Neves a partir de julho de 2017? E a partir de julho de 2019?