

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

Kátia de Laura Borges

**A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da
flexibilização do currículo**

Juiz de Fora

2019

Kátia de Laura Borges

**A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da
flexibilização do currículo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Juiz de Fora

2019

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

Borges, Kátia de Laura.

A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo / Kátia de Laura Borges. -- 2019.
184 f.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Educação Integral. 2. Flexibilização do currículo. 3. Integração Curricular. I. Oliveira, Roberto Perobelli de, orient. II. Título.

Kátia de Laura Borges

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO SOB A ÓTICA
DA FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 22 de julho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (orientador)

Prof^a. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Prof^a. Dra. Luciana Verônica Silva Moreira

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por ter me permitido realizar mais um sonho.

Agradeço à minha família, por sempre estarmos juntos em tudo que faço.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação por ter me proporcionado a realização desse sonho. Agradeço aos colegas da Diretoria de Ensino Médio, que me ajudaram muito, seja com as entrevistas, com as informações que precisava, com o companheirismo, a escuta, a partilha de tantos acontecimentos felizes e difíceis.

Agradeço muito à Diovana Paula Bertolotti, que foi mais que uma “ASA”, foi mãos que acolheram e pés que caminharam comigo em todos os momentos. Também agradeço à Camila Gonçalves Figueiredo, ao Roberto Perobelli, meu orientador, e às professoras Carla Silva, Priscilla Sant’anna, Rosângela Veiga e Luciana Moreira, que tanto contribuíram para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos amigos que conheci neste curso, pois foi fundamental a presença, a amizade e o apoio de vocês.

Agradeço aos amigos de longa caminhada, que me apoiaram neste momento e confiaram em meu potencial.

Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278).

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 (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão estudado buscou discutir a implementação do Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais sob a ótica da flexibilização do currículo. Os objetivos definidos foram delinear estratégias para aprimorar a gestão curricular nas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado; descrever o contexto de implementação desse Programa no Estado, a partir do olhar da Diretoria de Ensino Médio, bem como analisar o currículo das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017. Para tanto, foram analisadas as 44 matrizes curriculares dessas escolas, com o foco em identificar os conteúdos escolhidos pelos alunos para a parte flexível do currículo e se elas foram atendidas pela gestão. Por fim, objetivamos investigar se a flexibilização curricular causou mudanças na ação pedagógica dessas escolas e compreender as dificuldades que são enfrentadas para implementar esse novo currículo. Para levantar os dados necessários, foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos foram usados entrevistas com os coordenadores do Programa que atuam no Órgão Central, questionário com os diretores ou coordenadores que atuam nas 44 escolas onde o Ensino Médio Integral Integrado foi implantado em 2017 e análise documental das matrizes curriculares adotadas nessas escolas no ano de 2017, bem como questionários com as escolhas dos alunos. Pela análise, foram encontradas, principalmente, dificuldades na implementação do Ensino Médio Integral Integrado no que se refere à falta de formação dos professores e ao financiamento do Programa, problemas com o uso dos recursos que são centralizados no Órgão Central, falta de recursos nas escolas para realizarem as aulas da parte flexível do currículo e falta de infraestrutura adequada para oferta do ensino médio em tempo integral. No último capítulo, foi escrito um PAE, com propostas de formação a distância e presencial de professores, especialistas e gestores para que haja mudanças na prática pedagógica das escolas, sugestões para um monitoramento contínuo e eficiente, bem como proposta para solução dos problemas relacionados aos recursos que são destinados à implementação do ensino médio em tempo integral, para que as escolas superem as dificuldades de

implementar o Ensino Médio Integral Integrado, no que se refere ao desenvolvimento do currículo.

Palavras-Chave: Educação Integral. Flexibilização do currículo. Integração Curricular.

ABSTRACT

The present dissertation is developed within the scope of the Professional Masters in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). This case study wanted to discuss the implementation of “Ensino Medio Integral Integrado” in Minas Gerais under the vision of the curricular flexibility. The defined objectives were to write strategies to develop the curriculum management at schools that implanted “Ensino Medio Integral Integrado”, to describe the context of implementation of this Program in the state, from the High School Department’s vision and to analyze the curriculum from the schools that implemented “Ensino Medio Integral Integrado” in 2017. For this, 44 curricular matrices from these schools, with the focus to identify the contents that the students chose for the flexible part of the curriculum and if they were attended from the school managers. At last, our objective was to investigate if the curricular flexibility caused changes in the pedagogical action at these schools and to understand the difficulties that these schools face to implement this new curriculum. To get the necessary data, it was used as methodology the qualitative research and as instruments were used interviews with the Program coordinators who work at Central Department of Education, questionnaires with the directors or coordinators who work at the 44 schools where “Ensino Medio Integral Integrado” was implemented in 2017 and documental analysis of the curricular matrices adopted in these schools in 2017, and questionnaires with the students’ choices. Through the analysis, we found difficulties, principally, in the implementation of “Ensino Medio Integral Integrado” related to lack of formation for teaches and to the financial resources that come for the Program, problems with the use of these resources that are centralized in the Central Department of Education, lack of resources at schools to have the classes of the flexible part of curriculum and lack of adequate school structures to offer the high school during the full time. In the last chapter was written an Educational Action Plan, with proposes of distance and in-person formation for teachers, educational specialists and managers to have changes in the pedagogical school practice, suggestions for a continuous and efficient monitoring, and a purpose to solve problems related to the resources that are destined to the implementation of the high school in full time so that the schools overcome the difficulties in the implementation

of “Ensino Medio Integral Integrado”, related to the development of curriculum.

Keywords: Full-time Education. Flexibility of curriculum. Integration of curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	37
Figura 2 – Divisão de Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais	41
Figura 3 – Atendimentos da Educação Integral Integrada de 2014 a 2018.....	58
Figura 4 – Localização das Escolas de Minas Gerais que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017 por SRE	64
Figura 5 – Sugestão de matriz curricular para o Ensino Médio Integral Integrado Campos de Integração Curricular.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atendimento das escolhas dos alunos nas aulas da Base Comum.....	106
Gráfico 2 – Atendimento das escolhas dos alunos nos Campos de Integração.....	110
Gráfico 3 – Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Curricular Pesquisa e Inovação Tecnológica	112
Gráfico 4 – Aulas oferecidas no Campo de Pesquisa e Inovação Tecnológica	113
Gráfico 5 – Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	114
Gráfico 6 – Aulas oferecidas no Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	115
Gráfico 7 – Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania	116
Gráfico 8 – Aulas oferecidas no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania.....	117
Gráfico 9 – Escolha dos alunos nos Cursos Técnicos Profissionalizantes como 1ª e 2ª opção.....	118
Gráfico 10 – Cursos Técnicos Profissionalizantes ofertados em 2017.....	119
Gráfico 11 – Atendimento das escolhas dos alunos nos Cursos Técnicos Profissionalizantes.....	120
Gráfico 12 – Principais mudanças nas escolas após a implantação do EMII.....	124
Gráfico 13 – Formação para Diretores das escolas, Coordenadores do EMII nas escolas e professores.....	131
Gráfico 14 – Infraestrutura das escolas que implantaram o EMII em 2017	137
Gráfico 15 – Utilização de diferentes espaços para desenvolvimento do EMII	138
Gráfico 16 – Maiores dificuldades encontradas pelas escolas para implementação do EMII	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de atendimento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2018 – Resultado Preliminar.....	40
Quadro 2 –Atendimento do Programa Mais Educação em Minas Gerais	54
Quadro 3 – Escolas de Minas Gerais que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017	62
Quadro 4 – Distribuição das aulas BNCC	105
Quadro 5 – Dificuldades encontradas x ações sugeridas	144
Quadro 6 – Detalhamento sobre formação de professores usando a ferramenta 5w2h	146
Quadro 7 – Conteúdo Programático do curso	147
Quadro 8 – Detalhamento sobre aumento de visitas às escolas para 1º eixo.....	150
Quadro 9 – Ações para monitoramento das escolas por Analistas das SRE: Ações para monitoramento das escolas por Analistas das SRE	152
Quadro 10 – Detalhamento sobre formação continuada – fase II usando a ferramenta 5w2h para 2º eixo.....	154
Quadro 11 – Proposta de reuniões formativas nas escolas	156
Quadro 12 – Detalhamento sobre seminário de práticas exitosas usando a ferramenta 5w2h para 2º eixo.....	158
Quadro 13 – Detalhamento sobre mudança do desenho da política usando a ferramenta 5w2h para 3º eixo.....	160
Quadro 14 – Detalhamento sobre mudança do atendimento das compras e licitações na SEE/MG, usando a ferramenta 5w2h para 3º eixo	162

LISTA DE ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIC	Campos de Integração Curricular
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EFA 9	<i>Education for All 9</i>
EII	Educação Integral Integrada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMII	Ensino Médio Integral Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação

Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEM	Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIAIS	22
1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSOLIDAÇÃO E DESCONTINUIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	22
1.1.1 A Educação Integral sob a influência do Movimento Anarquista	26
1.1.2 A Educação Integral sob a influência do Movimento Integralista	27
1.1.3 A Educação Integral sob a influência do Movimento Escola Nova	28
1.1.4 A Educação Integral sob a influência dos Movimentos Populares	31
1.1.5 A Educação Integral sob as influências dos Movimentos de redemocratização do país	33
1.2 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	35
1.2.1 O Projeto Aluno de Tempo Integral	42
1.2.2 O Projeto Escola de Tempo Integral	44
1.2.3 Projeto Educação em Tempo Integral	47
1.2.4 O Programa Mais Educação	51
1.2.5 A Educação Integral Integrada	55
1.3 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL E INTEGRAL	68
2 CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO DE DIÁLOGOS?	77
2.1 CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO DE PROFESSORES, CONHECIMENTOS E DESEJOS	78
2.2 A FLEXIBILIZAÇÃO COMO BENEFÍCIO ADICIONAL AO CURRÍCULO	87
2.3 O PERCURSO DA PESQUISA	96
2.4 ANÁLISE DE DADOS	102
2.4.1 Flexibilização do Currículo	102
2.4.2 Integração do Currículo	128
2.4.3 Dificuldades para implementação do currículo	132
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	143
3.1 Proposições do eixo de Flexibilização Curricular	146
3.2 Proposições do eixo Integração Curricular	153
3.3 Proposições para implementação do currículo	159

CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

Por décadas, o ensino médio esteve restrito às classes socioeconômicas privilegiadas, que representavam uma pequena parcela do total a ser atendido pela educação pública. Entretanto, a partir da década de 1990, com o aumento de vagas e matrículas nessa etapa e o reconhecimento da sua importância como processo formativo, as escolas passaram a receber, no ensino médio, alunos de diversas origens sociais, culturais, étnico-raciais e econômicas. Pode-se dizer que essas mudanças vieram em consequência do processo de redemocratização da política brasileira, após o fim do Regime Militar (1964-1985), sobretudo a partir da promulgação da Constituição de 1988, que definiu como um direito do cidadão a garantia do acesso ao ensino público, este estabelecido como uma obrigação do Estado (BRASIL, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, tais determinações são reforçadas (BRASIL, 1996a).

Com a ampliação de oferta para acesso e permanência na escola, surgem novas demandas e dificuldades para os estabelecimentos de ensino alcançarem suas finalidades, pois até então, eles recebiam os filhos dos mais ricos, os quais eles tinham que preparar para a entrada na universidade ou os filhos dos pobres, os quais eles tinham que preparar para a profissionalização, sem se preocupar com a formação geral e a cidadania desses alunos. Com os problemas advindos com a chegada desses novos alunos, aliados aos de cunhos sociais, históricos, econômicos do país e à crise identitária e pedagógica do ensino médio, essa etapa da educação básica passa a ganhar destaque no cenário político educacional.

Para solucionar dificuldades referentes à estrutura, às metodologias, aos componentes curriculares e falta de formação dos professores, novas políticas, legislações e programas são elaborados e aprovados com mudanças no currículo e nas avaliações, com inclusão e/ou alterações de componentes curriculares, no financiamento e na organização da educação. Como exemplo, pode-se citar o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), que é um programa cujo objetivo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

Também políticas voltadas para a educação integral vêm sendo consideradas como uma proposta para atenuar problemas com a permanência dos discentes na escola. A ideia de educação integral está presente no cenário brasileiro desde o início do século XX e ganhou destaque com a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e assume o compromisso de oferecer, conforme meta 6, educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Deste modo, a educação integral se solidifica por meio de experiências que já datam de mais tempo e vão se tornando políticas públicas locais ocorrendo a implementação de programas em novas escolas.

Desde o ano de 2005, Minas Gerais possui escolas estaduais que desenvolvem ações que convergem para a educação em tempo integral. Até 2006, essas escolas funcionavam apenas em Belo Horizonte e na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberaba e, atendiam exclusivamente alunos do ensino fundamental. Após a constatação de baixos níveis de desempenho em Língua Portuguesa (leitura), evidenciados por meio 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 na intervenção para o aprendizado.

Em 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, com diretrizes da educação em tempo integral a serem seguidas pelas escolas da rede pública estadual e a proposta foi implementada em escolas regulares de ensino fundamental urbanas, do campo e em unidades de medidas socioeducativas (MINAS GERAIS, 2012a). No período de 2005 a 2016, foram atendidos apenas os estudantes do Ensino Fundamental.

Em relação à educação em tempo integral no Ensino Médio, em 2017, a Secretaria de Educação, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, implantou em quarenta e quatro escolas estaduais, o Ensino Médio Integral Integrado (EMII). Esse é o foco da análise deste trabalho: o Ensino Médio Integral e Integrado, que visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, com garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades em jornada de tempo integral. O Ensino Médio em Tempo

Integral tem por objetivo assegurar a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que os estudantes permanecerem na escola ou em outros espaços educacionais, em atividades educativas (MINAS GERAIS, 2017a).

Porém, sabe-se que não é fácil implementar essa nova política em escolas que estão em diferentes territórios e com realidades tão diversas e essa dificuldade deve-se, principalmente, ao fato de essa proposta trazer muitas mudanças nas ações curriculares das escolas, em relação ao tempo, espaços, saberes escolares; integração da escola, estudantes e a sociedade; currículo, escolha de conteúdos; gestão democrática, protagonismo dos alunos e perfil dos professores.

Em busca de refletir sobre as experiências de educação integral ocorridas no Brasil e em Minas Gerais e conhecer as legislações que orientam a educação integral, em especial a Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, esta dissertação tem como foco a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a Diretoria do Ensino Médio pode atuar para superar as dificuldades de implementação curricular do Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais? Para o desenvolvimento deste trabalho, foi feito o levantamento de dados nas 44 escolas que, em 2017, implantaram, em Minas Gerais, o Ensino Médio em Tempo Integral, chamado de Ensino Médio Integral Integrado neste Estado. No ano de 2018, outras 35 escolas também implantaram o Ensino Médio em Tempo Integral, porém, dado os limites de uma pesquisa de mestrado, optamos em não incluí-las na análise.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi delinear estratégias para aprimorar a gestão curricular nas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado. Objetivos específicos foram delineados para auxiliar no desenvolvimento do texto: o objetivo descritivo foi apresentar o contexto de implementação do Ensino Médio Integral Integrado nesse Estado, a partir do olhar da Diretoria de Ensino Médio; já o objetivo analítico foi analisar o currículo das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017 para compreender as dificuldades enfrentadas para implementar esse novo currículo. Após o alcance dos objetivos descritivo e analítico, como objetivo propositivo pretendeu-se propor ações que se configuraram como instrumental de apoio para a Diretoria de Ensino Médio para a implementação do currículo, seguindo as diretrizes para a implantação do Novo Ensino Médio.

A dimensão deste caso é estadual, pois se trata de uma mudança no currículo de escolas que estão localizadas em diferentes regiões do estado. O interesse da pesquisadora em conhecer as particularidades da implementação do currículo do Ensino Médio Integral Integrado está por atuar como analista educacional da Diretoria de Ensino Médio. Entre as atribuições deste cargo, pode-se citar o planejamento e o desenvolvimento curricular do ensino médio e orientação às escolas no cumprimento de sua função, como determinado no Decreto nº 45.849/2011 (MINAS GERAIS, 2011a). Também é do interesse da Diretoria que esse Programa possa realmente assegurar o acesso e a permanência dos jovens nas escolas, melhorar a qualidade de ensino e, por conseguinte, garantir condições necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos.

Com a implementação da educação integral, o Ministério da Educação (MEC) e a SEE/MG buscam oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola. Além disso, espera-se que a ampliação da jornada escolar possa promover o cumprimento dos deveres escolares e civis, a prática de esportes, a participação em atividades artísticas e culturais, alimentação adequada e aumento do conhecimento intelectual, institucional e acadêmico, por meio de um currículo integrado que não se preocupe em separar componentes obrigatórios concernentes ao currículo básico regular (história, geografia, artes, línguas, entre outros) de um currículo diversificado com atividades integralizadoras (por exemplo: judô e ginástica, entre outras).

Para consecução da pesquisa, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “As políticas de educação integral na história brasileira em diferentes contextos políticos e sociais”, é apresentada a educação integral em diferentes contextos políticos e sociais no Brasil e como sua concepção alterou ao longo dos anos. Além disso, é realizada uma breve explanação sobre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Diretoria de Ensino Médio, diretoria do Órgão Central responsável pela implantação e acompanhamento do Ensino Médio Integral Integrado. É exposto o histórico de como a educação integral tem sido desenvolvida em Minas Gerais, na rede estadual, desde 2005, no Ensino Fundamental até que, em 2017, é implantado o Ensino Médio Integral Integrado. Por fim, são listadas as escolas onde o Ensino Médio Integral Integrado foi implantado em 2017, as diretrizes que o Programa deve seguir e as características do currículo, que deve ser flexível e integrado.

O segundo capítulo cujo título é “Currículo: Um território de diálogos?” foi dividido em três seções. A primeira trata do referencial teórico que se constituiu como base para desenvolvimento da análise acerca do currículo do Ensino Médio Integral Integrado. Para o intento, foram usadas como respaldo as obras de autores como Saviani (2016), Dayrell (2016), Paraíso (2009; 2010; 2015), Freire (1967; 1983; 1994), Dayrell e Carrano (2014), Beane (2003) e Berticelli (2005).

A segunda seção do capítulo 2 traz o aporte metodológico da pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados. Como instrumentos foram usadas entrevistas com os três coordenadores responsáveis pela implantação e acompanhamento do Ensino Médio Integral Integrado na Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação. Foi adotado, para essas entrevistas, o modelo semiestruturado, no qual questões comuns aos servidores selecionados foram delineadas e outras foram elaboradas com o foco em compreender as especificidades da função de cada coordenador. Ao longo das entrevistas, essas perguntas puderam sofrer pequenas modificações. Além das entrevistas, foi usado questionário criado pelo *Google drive* e enviado para os *e-mails* institucionais das escolas que são o público-alvo deste trabalho, para conhecer os processos de implementação do Programa, as opiniões de diretores e coordenadores a respeito do Ensino Médio Integral Integrado, suas potencialidades, desafios e as dificuldades que as escolas estão tendo para implementá-lo. Também foi feita uma análise das matrizes curriculares adotadas nas 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017, com foco em compreender como os currículos foram estruturados e verificar até que ponto essas escolas consideraram o protagonismo e as escolhas de seus alunos no que se refere aos conteúdos da parte flexível do currículo.

A terceira seção do Capítulo 2 expõe as análises desenvolvidas a partir dos instrumentos de pesquisa, que permitiram chegar a algumas considerações a respeito da implementação do currículo nas 44 escolas analisadas. A primeira consideração diz respeito às disciplinas que, dentro dos respectivos macrocampos, os alunos escolheram para compor a matriz curricular da escola. A pesquisa demonstrou que as aulas mais escolhidas na parte flexível foram as de (i) Robótica e Introdução às Engenharias (ii) Conversação em Língua estrangeira, (iii) Informática, jogos digitais e animação digital e (iv) Aprofundamento e revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); (v) Dança ou atividades físicas diferentes e (vi)

Música e/ou instrumentos musicais. Já sobre os cursos técnicos profissionalizantes, os mais escolhidos foram os de (i) Marketing, (ii) Recursos Humanos, (iii) Logística. A segunda consideração feita diz respeito às principais mudanças ocorridas nas escolas, como (i) as aulas dos Campos de Integração Curricular, (ii) o protagonismo dos alunos em poderem escolher o que gostariam de estudar e (iii) a integração dos componentes da Base Comum e dos Campos de Integração Curricular. A próxima consideração está relacionada ao entendimento dos coordenadores do Programa que trabalham no Órgão Central e o das escolas a respeito da proposta do Programa e do novo currículo, que apresenta alguns pontos em comum, mas é contrário em relação ao aumento da carga horária. Também foram abordadas as potencialidades do Programa (como flexibilização e integração do currículo) e as dificuldades para implementá-lo (como falta de estrutura das escolas, falta de formação para professores, dificuldades para uso dos recursos destinados para a implementação do EMII. Enfim, foi mencionado sobre o desenvolvimento do currículo na prática, nas atividades dentro e fora do contexto escolar. Esses temas foram distribuídos dentro de três eixos: flexibilização do currículo, integração do currículo e dificuldades na implementação do currículo.

Por fim, no terceiro capítulo é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas de ações que devem ser realizadas no âmbito do MEC, da SEE/MG e das SRE e das próprias escolas, num trabalho articulado e contínuo, para superação das dificuldades evidenciadas pela pesquisa realizada na implementação do Ensino Médio Integral Integrado, no que se refere ao desenvolvimento do currículo e a uma melhor articulação entre a Diretoria de Ensino Médio e as escolas. O PAE apresentou ações voltadas para formação a distância e presencial dos profissionais envolvidos na Educação Integral e Integrada; aumento de visitas e monitoramento mais frequente às escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado; organização de um seminário e de uma revista para divulgação de práticas exitosas; escrita de um Relatório Circunstanciado, mostrando ao MEC que a política desenhada precisa ser alterada na questão da distribuição de recursos; atendimento das demandas das escolas que oferecem o EMII por servidores do Órgão Central que vão atender exclusivamente a essas escolas.

1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA HISTÓRIA BRASILEIRA EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIAIS

Esse capítulo é composto por três seções, sendo que a primeira tem por objetivo descrever a educação integral, situá-la na educação brasileira em diferentes momentos históricos e políticos e as diferentes concepções vinculadas a ela.

A segunda seção descreve a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a quantidade de escolas e de alunos a que ela atende, suas divisões internas e descentralizações para assistir as suas demandas e alunos. Em se tratando de suas divisões, será dada especial atenção para a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio, que é formada por quatro diretorias: a Diretoria de Educação Profissional, a Diretoria de Jovens e Adultos, a Diretoria de Juventudes e a Diretoria de Ensino Médio. Embora todas elas tenham como público-alvo os alunos de 15 a 17 anos, elas têm suas especificidades. É apresentada a Diretoria de Ensino Médio, seus objetivos e as atribuições de seus servidores e explicado quem são os responsáveis nessa Diretoria pela discussão, implantação e monitoramento do Ensino Médio Integral e Integrado.

Depois, são relatadas as experiências com a educação em tempo integral ocorridas em Minas Gerais, que iniciaram em 2005, até a implantação do Ensino Médio Integral Integrado, em 2017, e são apresentadas as escolas e SRE onde o EMII foi implantado em 2017. São citadas as legislações federais e estaduais que o instituíram e que o norteiam, os objetivos, as concepções e as práticas de educação integral que são propostas por essas legislações e como elas estão representadas nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas adotantes do Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSOLIDAÇÃO E DESCONTINUIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

A sociedade brasileira foi historicamente construída com grandes desigualdades materiais e imateriais e a escola pública, conseqüentemente, seguiu esse mesmo trajeto, privilegiou alguns em detrimento de uma grande parte da população. Essas desigualdades e insuficiências em relação ao capital econômico, social, cultural, político resultaram em crises na sociedade e na educação brasileira.

São alarmantes os números de alunos evadidos, com distorção idade/série, repetentes, que não são alfabetizados ou letrados mostrados pelas pesquisas. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017, 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio e 14,6% dos jovens de 15 a 17 anos não estudam e não concluíram essa etapa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Quando comparamos esses dados do Ensino Fundamental aos do Ensino Médio, percebemos que a ausência histórica dessa etapa educativa como direito de todos agravou mais ainda a situação e que mudanças no ensino médio são mais urgentes.

A progressiva universalização do ensino médio gratuito só é considerada a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 (BRASIL, 1996b), e a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, sendo o ensino médio sua etapa final, só passa a ser considerada dever do Estado com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a). Essas mudanças apenas tornam parte do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2009 e em 2013, respectivamente. Com isso, pode-se dizer que é recente o reconhecimento do ensino médio como direito de todos os jovens no Brasil.

Além da necessidade de tornar o ensino médio universal e obrigatório, passou a ser reconhecida a responsabilidade de as instituições escolares prepararem os alunos do ensino médio para o exercício da cidadania, não só para o mercado de trabalho. Esta prerrogativa vem expressa na LDB de 1996, em seu artigo 35, que estabelece:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a, s/p).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2011, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, define que:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio - última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2012a, s/p).

Diante dessas demandas, surgiram ações para romper com o ensino tradicional propedêutico e a formação dos sujeitos apenas para o mercado de trabalho. Essas ações objetivam que as instituições escolares reconheçam os alunos como sujeitos ativos na construção da sua própria história. Tarefa nada fácil, sobretudo, quando analisamos o contexto social, histórico e cultural brasileiro em suas complexidades e disparidades. Por isso, o Parecer CNE nº 5/2011, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagem de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2012b, p. 152).

Com essa visão de uma escola mais plural, acolhedora de todos os alunos, menos rígida e como uma nova organização temporal, novas políticas foram sendo criadas e outras foram sendo resgatadas do passado.

Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que previa em seu artigo 34 que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e no artigo 87, § 5º que “serão conjugados todos os

esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996a, s/p), surgiram, em vários estados e municípios brasileiros, políticas públicas com implantação de programas com ampliação da jornada escolar, que convergiam gradativamente para escolas de tempo integral.

De acordo com Parente (2018), há inúmeras políticas de educação em tempo integral sendo delineadas por diferentes instâncias do governo (União, estados, Distrito Federal, municípios), configuradas com a participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas. Há, ainda, uma diversidade de políticas de educação em tempo integral: políticas de educação em tempo integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; implementadas com recursos públicos ou com recursos públicos e privados; implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas.

Apesar de ter ganhado força nas últimas décadas, o debate sobre educação integral não é recente, ele já esteve presente em diferentes correntes políticas, desde o início do século XX, mas foi marcada por descontinuidades. Em relação a isso Parente (2018) afirma que:

Os modelos de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral são resultados da construção de diferentes atores, ou seja, há uma multiplicidade de atores e instituições delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola ampliada. Isso é decorrente da ação do Estado, mas a ação do Estado, na configuração das políticas públicas, não ocorre de forma isolada; tem recebido diferentes intervenções de diversos segmentos da sociedade e de instituições públicas e privadas (PARENTE, 2018, p. 416).

É nesse contexto de muitas influências de movimentos sociais e de intervenções políticas que as experiências de educação em tempo integral foram e vêm sendo desenvolvidas no país. Nos tópicos expostos adiante serão apresentadas algumas das principais experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil.

1.1.1 A Educação Integral sob a influência do Movimento Anarquista

Entre os inúmeros movimentos sociais que despontaram na Europa durante os séculos XIX e XX, o movimento anarquista foi uma ideologia que influenciou na concepção de educação de tempo integral. A ideologia anarquista existiu em vários países e buscava o fim do Estado, a transformação da sociedade e o combate ao capitalismo. No período da Primeira República (1889 – 1930), esse movimento ganhou força no Brasil.

As ideias dos anarquistas também modificavam a escola. Para eles, a ação educacional era fundamental para a transformação das relações sociais e econômicas e para instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática. Um dos pensadores que mais influenciou o modelo pedagógico no movimento anarquista foi o espanhol Francisco Ferrer. Para ele, as concepções de castigos, repressão e obediência deveriam ser substituídas pela ideia da formação de um ser, privilegiando uma educação integral. Com esses princípios, foram criadas as Escolas Modernas no Brasil no início do século XX, no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Belém (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013).

As escolas Modernas de São Paulo, desde a sua fundação, em 1912, já traziam novidades: atendiam meninos e meninas em turmas mistas. Sua proposta curricular abrangia leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, entre outros conteúdos. Para as meninas, além de todas as disciplinas mencionadas, era oferecido o curso de costura e de bordado. Também eram realizadas excursões para que os alunos e alunas tivessem contato com a realidade cotidiana. O horário de funcionamento dessas escolas era assim organizado: Ensino Primário e Médio para crianças e jovens (das 11h às 16h) e adultos (das 19h às 21h) (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013, p. 13).

Os referidos autores apontam que também fazia parte da proposta pedagógica das Escolas Modernas o incentivo à leitura e a produção de periódicos, na tentativa de preparar os alunos não só para o trabalho, mas para a reflexão e militância. A escola tinha que unir diferentes atividades culturais e outras atividades para transformar a sociedade. O projeto dessas escolas era regulado pela educação formal, que é realizada na escola; a educação informal, que abrange todas as

formas e possibilidades educativas do cotidiano e a educação não formal, caracterizada por não fixar tempos e locais e ser flexível na escolha de temas.

Segundo Oliveira (2016), paralelamente ao ensino teórico e prático, devia ocorrer a formação moral do estudante através de experiências ocorridas no ambiente educacional pautadas nos princípios da autogestão, da autonomia e da solidariedade. Por isso, esse ensino é chamado de integral, pois visa a atingir a dimensão teórica, baseada na racionalidade, a prática, por meio da instrução industrial, e a moral, desenvolvida a partir da vivência em sociedade.

[...] a ideia de educação para os anarquistas é um conceito muito amplo, visto que o indivíduo deveria se educar não só na escola, mas em todas as instâncias da sociedade, no contato com outras pessoas, no trabalho, nas oficinas, nos sindicatos. A escola parece ser um microcosmo, um espaço que deve refletir o funcionamento da sociedade, logo, uma escola autônoma para uma sociedade autônoma. É sabido que a educação pensada pelos anarquistas era tanto formal como informal: a atuação em teatros, sindicatos, periódicos jornalísticos, movimentos sociais, ateneus, era tão educativa e importante quanto assistir às aulas na escola. Os espaços informais se mostram importantes meios de fabricação de subjetividades (OLIVEIRA, 2016, p. 160).

Segundo o mesmo autor, esse tipo de escola era livre da interferência direta do Estado, sua autonomia era exercida por práticas de autogestão, feita pelos professores e colaboradores e pela organização de grêmios, ausência de castigos e prêmios, salas mistas, inexistência de provas como nas escolas públicas e religiosas. Além disso, a escola possuía um compromisso com a reforma social e criação de condições mais justas para todos.

O modelo educacional da Escola Moderna foi extinto precocemente, porém alguns de seus preceitos, como a universalidade, a laicidade, a autonomia, a criticidade, a participação cidadã permaneceram em alguns modelos que o sucederam.

1.1.2 A Educação Integral sob a influência do Movimento Integralista

O integralismo foi um dos significativos movimentos de massa ocorrido no Brasil na década de 1930. A proposta integralista, lançada em 1932 por Plínio Salgado, trazia renovação nacional e o início de uma pregação nacionalista,

patriótica e cristã e defendia o que chamavam de Educação Integral, com base em princípios como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Era uma política social e educacional conservadora (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013).

Coelho (2003) afirma que a educação proposta pelo movimento integralista encontra-se alicerçada no equilíbrio entre fatores morais e ideais cívicos, o componente espiritual estava fortemente presente nessa formação, que é triádica – Deus = espiritual + Pátria = civismo + Família = moral, que consubstanciam uma visão ideal de sociedade e de homem para o Integralismo. Para os integralistas, a concepção de Educação Integral era a ação que tinha que formar o homem em todos os aspectos: físico, científico, artístico, econômico, social, político e religioso. À Educação, Plínio Salgado, segundo a autora, dispensava uma função: a de formar o caráter.

A mesma autora coloca que por meio de pesquisa realizada em exemplares referentes aos anos de 1934 a 1936 na atual sede do jornal “O Teresópolis”, periódico simpatizante ao movimento, descobriu-se que as escolas integralistas foram criadas e constituíram-se como instituições de alfabetização existindo, também, escolas profissionalizantes.

Quanto à visão de educação integral defendida pelos integralistas, Leite, Carvalho e Said (2013) enfatizam que:

[...] os integralistas refletiam sobre a educação integral, atribuindo-lhes uma natureza diversa daquela proclamada pelos anarquistas. Os anarquistas, com o princípio da igualdade e da verdade humanas, faziam uma clara opção pelos aspectos emancipadores da formação humana. Já os integralistas, ao enfatizarem a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, explicitavam aspectos da formação humana de cunho mais conservador (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013, p. 16).

O movimento integralista, ocorrido no início da década de 1930, contribuiu para a elaboração de uma concepção de educação integral na medida em que se refere ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos físicos, morais, cívicos, intelectuais, artísticos e espirituais.

1.1.3 A Educação Integral sob a influência do Movimento Escola Nova

Outro movimento que muito influenciou a educação brasileira é o Escola Nova, que foi forte na Europa e nos Estados Unidos, e no Brasil. Teve importantes intelectuais como seguidores. Os adeptos à Escola Nova visavam a uma renovação do ensino em que o professor não seria mais o transmissor ativo e sim um facilitador da aprendizagem e o aluno ia ser o centro do processo de aprendizagem, um ser ativo. Nesse sentido,

[...] a iniciativa e a espontaneidade são valorizadas, e se fomenta o respeito pelo ritmo de cada aluno nas suas atividades. Em programas e horários maleáveis, são estimuladas as pesquisas e experiências, privilegiando, assim, a pedagogia do fazer. A avaliação é considerada apenas uma das etapas da aprendizagem, visando não somente aos aspectos intelectuais, mas especialmente às atitudes e à aquisição de habilidades (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013, p. 17).

O maior nome do movimento Escola Nova na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey, que era contra os modelos tradicionalistas de educação e considerava a democracia e a prática como importantes elementos da educação. Esse movimento influenciou muito a educação brasileira e, em 1932, um documento é escrito por 26 educadores¹ e tinha como título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, porém, ele ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento considerava que a educação nova tinha uma feição mais humana e ela tinha por objetivo dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento. Os educadores que assinaram o Manifesto consideravam que a educação era de responsabilidade do Estado, ao afirmarem que

[...]do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO et al, 1932, s/p).

O documento também previa a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios da Escola Nova. A educação devia ser para todos, única e comum e devia ser reorganizada de maneira que o trabalho fosse seu

¹ Dentre eles estão: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta e três mulheres: Noemy da Silveira, Cecília Meirelles e Armanda Alberto.

elemento formador, procurando estimular o aluno e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo agir ativamente na sociedade.

Anísio Teixeira assinou o Manifesto e buscou colocar as concepções da Escola Nova em prática e alcançar no Brasil uma educação de qualidade, pública e laica. De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), a vida de Anísio foi pautada por alguns eixos, sendo um dos principais deles a crença de que educação é um direito e não um privilégio.

Com o movimento escolanovista, várias experiências educacionais foram desenvolvidas durante o século XX, com características básicas de educação integral.

A expressão educação integral surge, nesse período, como renovação da escola e base de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania. Tal concepção passou a abarcar a permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (GUIMARÃES; MAIA; PASSADES, 2015, p. 34).

Um exemplo dessas experiências foi o das escolas-parque, que foram implantadas na década de 1940, na cidade de Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, depois expandidas no Rio de Janeiro e em Brasília.

Anísio Teixeira acreditava que os altos índices de evasão e de repetência, já constatados nos anos de 1930, eram resultados da inadequação do modelo tradicional de escola para atender às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares. Por isso, ele defendeu a ampliação do tempo da criança na escola, antecipando o que hoje chamamos de educação em tempo integral. A criança permanecia o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, entre outras (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Nos Centros Educacionais criados por Anísio Teixeira, a escola primária foi dividida em dois setores: o da instrução e o da educação. No setor da instrução, era mantida a educação convencional: o ensino de leitura, escrita, aritmética e ciências físicas e sociais. No setor da educação, seriam desenvolvidas as atividades

socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física. A escola foi construída em pavilhões, num conjunto de edifícios. Nos pavilhões funcionaram as escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais formava a escola-parque, onde aconteciam as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A criança fazia um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Os professores primários comuns atuavam nas escolas-classe e para a escola-parque, os professores primários eram especializados em música, dança, atividades dramáticas, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física, recreação e jogos (TEIXEIRA, 1959).

Anísio Teixeira e os adeptos da Escola Nova consideravam que uma das principais responsabilidades da escola era educar, não só instruir, então, ela tinha que formar pessoas livres, com atitudes, ideais e senso crítico, com mais inteligência e tolerância.

1.1.4 A Educação Integral sob a influência dos Movimentos Populares

Depois que o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi lançado, cresceram os movimentos de defesa à educação popular, à ampliação do sistema público de ensino, à escola para todos e voltada para os interesses da população. Vários movimentos despontaram com o ideal da educação popular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos marginalizados. O educador Paulo Freire foi um dos grandes nomes a defender esses ideais.

O pensamento e as ideias de Paulo Freire apoiam-se em três eixos: o diálogo na relação educador/educando, marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas; o respeito ao saber popular, ir ao contexto de quem seria alfabetizado, pesquisar seu discurso e de lá retirar o vocabulário a ser usado; e a dimensão política da educação, isto é, a ação educativa articula-se com os diversos movimentos que visam à formação do sujeito para sua atuação no contexto social (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013, p. 36).

De acordo com Henz (2012), para Freire, a escola era um lugar de gente se relacionando social e humanamente. Ao compreender o indivíduo como aquele que se constitui social e culturalmente, imerso em uma trama de múltiplas dimensões, os

educadores devem buscar organizar e desenvolver, com os educandos, práxis educativas que estivessem a serviço da aprendizagem de corpos conscientes em permanente processo de humanização; em uma história que também não é acabada.

Paulo Freire criticou uma educação “bancária”, que é centrada na figura do professor autoritário, cuja função é depositar conhecimentos em alunos passivos, ouvintes e disciplinados a força, que, por sua vez, reproduziam o conhecimento de forma decorada e mecânica. Freire defendeu uma educação significativa para os alunos, que os considerasse como centro do processo de aprendizagem e seus conhecimentos prévios de mundo fossem o ponto de partida para o professor iniciar o trabalho educativo, a fim de preparar indivíduos competentes, conscientes e criativos. Para ele, a educação tinha que ser dialógica e afetiva, ou não era educação.

Ao tratar das contribuições das obras de Freire para compreender a necessidade de um ensino que desenvolva a autonomia e consciência crítica dos alunos, Henz afirma que a educação dialógica é:

[...] uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração, desenvolvendo em todos e todas as capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmos, com os outros e com a realidade circundante, permitindo que as surpresas, as emoções, as pulsações, a imaginação, o gosto pelo risco, o corpo, a sexualidade e o sonho façam parte do seu modo de ser, viver e aprender como crianças, adolescentes, jovens e adultos. Na escola convivem sujeitos totais [...](HENZ, 2012, p. 89).

Se na escola existem sujeitos totais, a educação não deve ser fragmentada, com propósitos restritos, pelo contrário, ela deve ser integral. Freire defende a formação integral do ser humano, em que o processo pedagógico desenvolve as várias dimensões do aluno: intelectuais ou cognitivas, afetivas, espirituais, ético-moral, lúdica, cultural, artística, política e social. Para alcançar essa educação integral, o currículo a ser desenvolvido nas escolas deve ser abrangente, diversificado, interdisciplinar e integrado. Assim, pode-se dar aos alunos, com a ajuda da família e outras instituições, condições para atuarem como sujeitos históricos na sociedade em que vivem, transformando-a para melhor.

A proposta de Paulo Freire era um projeto educativo crítico e transformador, que possibilitava uma ressignificação do conhecimento, da educação, do lugar de onde os alunos vinham, dos tempos e espaços de aprendizagem, baseado em uma compreensão emancipadora de educação. Com as mobilizações e movimentos de educação popular, que começaram na década de 1950 e vão até 1964, houve a passagem da pedagogia centrada no ensinar para a pedagogia centrada no aprender.

A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se Integral Integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. Sim, com Freire (1995b, p. 96) acreditamos que, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Não queremos colocar aqui que Freire é o único a nos apontar possíveis caminhos para uma educação integral; apenas consideramos que ele tem contribuições que podem colaborar quando queremos “mais educação” para ser mais e para aprender a gostar de ser gente (HENZ, 2012, p. 83).

Paulo Freire trazia a ideia de uma educação integral centrada na relação intrínseca entre educação, política e cultura. Lutou principalmente pelos marginalizados, pela democratização ética e política do país e por uma nova concepção de educação. Concepções defendidas naquela época estão presentes nos discursos dos que defendem a educação: ensino centrado no aluno, pedagogia crítica, educação e direitos humanos, educação libertadora, educação e desenvolvimento humano, educação para todos.

1.1.5 A Educação Integral sob as influências dos Movimentos de redemocratização do país

Com o Golpe Militar, em 1964, os movimentos sociais, de educação e de cultura que foram fortalecidos nas décadas anteriores, foram desmobilizados. Direitos civis e sociais foram abolidos e políticas públicas voltadas para a melhoria da vida da população foram invalidados. Anísio Teixeira, Paulo Freire, outros educadores e líderes de movimentos sindicais e sociais foram presos e exilados.

Quando o período militar chega ao fim, começa o processo de redemocratização da política brasileira e os movimentos sociais ganham maior

liberdade para se organizar e reivindicar seus direitos. Seguindo a tendência do que acontecia no mundo, esses movimentos lutam por uma educação como direito público e dever do Estado, por uma escola menos discriminatória e que desenvolva diferentes dimensões do ser humano.

A respeito da conjuntura política e social vivenciada pelo Brasil na década de 1980, Guimarães, Maia e Passades (2015) afirmam que:

Com a abertura política, no início dos anos de 1980, os movimentos sociais retomam o debate sobre o direito à educação e a uma escola pública menos discriminatória. É em meio a essa luta que surge a experiência dos Centros de Educação Pública (Ciep), pensados por Darcy Ribeiro, quando secretário de Educação do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Nas ideias de Darcy Ribeiro estava intrínseca a concepção de que uma forma de reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades que ultrapassassem a noção de conteúdos acadêmicos. Darcy propunha um espaço de instrução, atividades artísticas, desenvolvimento das técnicas e das ciências, além de assistência médica, odontológica e alimentar (GUIMARÃES; MAIA; PASSADES, 2015, p. 35).

Esses Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), criados pelo educador Darcy Ribeiro, foram inspirados no projeto Escolas-parque criadas por Anísio Teixeira, e tinham como objetivo proporcionar escolarização em tempo integral a crianças de classes populares com atividades que fossem além dos conteúdos acadêmicos como esportes, atividades culturais e artísticas e assistência de que essas crianças carentes necessitavam.

Na concepção de Darcy Ribeiro, os Ciep atendiam aos três requisitos essenciais de uma escola popular eficaz. O primeiro refere-se ao espaço para a convivência e às múltiplas atividades sociais durante todo o período da escolaridade, tanto para as crianças como para os professores. O segundo diz respeito à ampliação da jornada escolar dos alunos. Essa disponibilidade de tempo possibilitava a realização de várias atividades educativas, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à biblioteca e à videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. Por fim, o terceiro requisito trata da capacitação do magistério, pois só através do professor e de seu preparo adequado, a escola alcança com todos os seus alunos o domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural (LEITE; CARVALHO; SAID, 2013, p. 43).

Nos Ciep, o projeto arquitetônico era de Oscar Niemayer e foi projetado para a oferta da educação integral, possuía refeitório, sala de leitura, quadra de esportes,

casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido e consultório médico-odontológico, além das salas de aula.

Darcy Ribeiro teve participação na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e em 1996, também participou e lutou pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que também é conhecida como lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996a).

De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), o cenário político dos anos de 1950 e 1960 possibilitou a aproximação de educadores como Anísio e Darcy, visto que ambos tinham um mesmo ideal: a construção de uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes historicamente excluídas. A filosofia liberal de John Dewey inspirou Anísio Teixeira e o movimento escolanovista influenciou diretamente Darcy Ribeiro, transformando-o em um dos seus herdeiros mais ilustres. Se hoje a importância da educação torna-se tão presente nos discursos oficiais, no processo de desenvolvimento e democratização do país, não se pode negar a contribuição histórica de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defenderam até o final de suas vidas essa ideia “revolucionária” e utópica.

Após mostrar algumas das experiências de educação integral no contexto brasileiro, será apresentada a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, suas divisões, os alunos atendidos e alguns de seus projetos/programas de educação integral.

1.2 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A SEE/MG tem sua sede na Cidade Administrativa, em Belo Horizonte, onde funciona o Órgão Central. No mesmo local, funcionam as Subsecretarias e suas respectivas Superintendências e Diretorias. Do organograma completo, apresenta-se um recorte na Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, que é composta, entre outras, pela Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio (SEM). Por sua vez, a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio, na gestão de 2015-2018, passa a ser composta por quatro Diretorias: a Diretoria de Educação Profissional, a Diretoria de Jovens e Adultos, a Diretoria de Juventudes e a Diretoria de Ensino Médio, todas as quatro atendem aos jovens de

15 a 17, porém possuem diferentes competências e públicos, de acordo com suas especificidades. Conforme organograma representado pela Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Organograma da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica



Fonte: Minas Gerais, 2016a.

A pesquisadora atua no cargo de analista educacional na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) e é essa Diretoria a responsável pelo desenvolvimento do Ensino Médio Integral Integrado.

Art. 17. A Diretoria de Ensino Médio tem por finalidade o planejamento e o desenvolvimento curricular do ensino médio e orientação às escolas no cumprimento de sua função, competindo-lhe:

I – orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo, elaboração de material didático-pedagógico e a aplicação de metodologias específicas de ensino médio;

II – fomentar e apoiar inovações pedagógicas para o enriquecimento do currículo;

III – implementar ações pedagógicas com base nos resultados da avaliação sistêmica;

IV – desenvolver ações e projetos para promover a ampliação do tempo de estudo na escola e garantir melhor formação em nível médio; e

V – incentivar o desenvolvimento científico, literário e cultural dos alunos da rede pública (MINAS GERAIS, 2011a, s/p).

Com essas atribuições a cumprir, quando foi publicada a Portaria nº 1.145/2016, a qual instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no seu artigo 7º estabelecia que a SEE/MG deveria indicar uma equipe de implantação, assim, os servidores foram escolhidos entre aqueles que atuam na Diretoria de Ensino Médio. Coube à Superintendente de Desenvolvimento do Ensino Médio, da época da publicação da Portaria, a função de Coordenadora-Geral do Programa e a três analistas educacionais da Diretoria de Ensino Médio as funções de Especialista pedagógico, de Especialista em gestão e de Especialista em infraestrutura, todos eles com dedicação de 40 horas, isto equivale a dizer que teriam dedicação exclusiva ao Programa.

Como o Programa trouxe muitas mudanças para as escolas, apenas esses três servidores, juntamente com a coordenadora-geral, não eram suficientes para realizar todas as ações necessárias, cabendo aos outros analistas educacionais da Diretoria de Ensino Médio auxiliá-los, quando necessário.

É neste contexto que a pesquisadora tomou conhecimento da proposta do Programa, das mudanças necessárias em relação ao currículo, às ações pedagógicas, aos tempos e espaços de aprendizagem. Durante reuniões de alinhamento entre a equipe e trabalhos coletivos, as experiências, as dificuldades e

os êxitos do Programa são tratados e conhecidos por todos os servidores que trabalham na Diretoria de Ensino Médio.

Como o Programa de Fomento para implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é apenas uma das ações propostas pelo Governo Federal para a Reforma do Ensino Médio e várias outras ações terão que ser desenvolvidas pela Diretoria de Ensino Médio, cabe a todos os servidores conhecerem esse Programa. Além disso, para a implantação do Novo Ensino Médio, previsto para acontecer a partir de 2019, será necessária a reformulação dos currículos do ensino médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e a inclusão de itinerários formativos, e para isso, os currículos das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral servirão de embasamento para os currículos do Novo Ensino Médio.

Além desses motivos, o MEC determinou, pela Portaria nº 649/2018 que:

Art. 9º A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, deverá atender aos seguintes critérios:

I - implantação, em 2019, em:

a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e

b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir:

1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMli, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;

2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e

3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II - oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2018a, s/p).

Assim, cabe à pesquisadora conhecer e estudar o currículo do Ensino Médio em Tempo Integral para poder desenvolver bem suas atribuições, inclusive no que

² A BNCC do ensino médio foi homologada em dezembro de 2018, porém, os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e da Lei nº 13.415/2017, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da base nacional comum curricular (BRASIL, 2017a).

se refere à “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo, elaboração de material didático-pedagógico e a aplicação de metodologias específicas de ensino médio”, tanto em relação ao desenvolvimento do Programa de Educação em tempo Integral quanto à implantação do Novo Ensino Médio.

De acordo com o Inep (BRASIL, 2018b), Resultado Preliminar, que contém os resultados referentes à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na EJA presencial Fundamental e Médio - incluindo a EJA integrada à educação profissional - das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral, a SEE/MG atendeu a um total de 2.442.491 estudantes, sendo assim distribuídos:

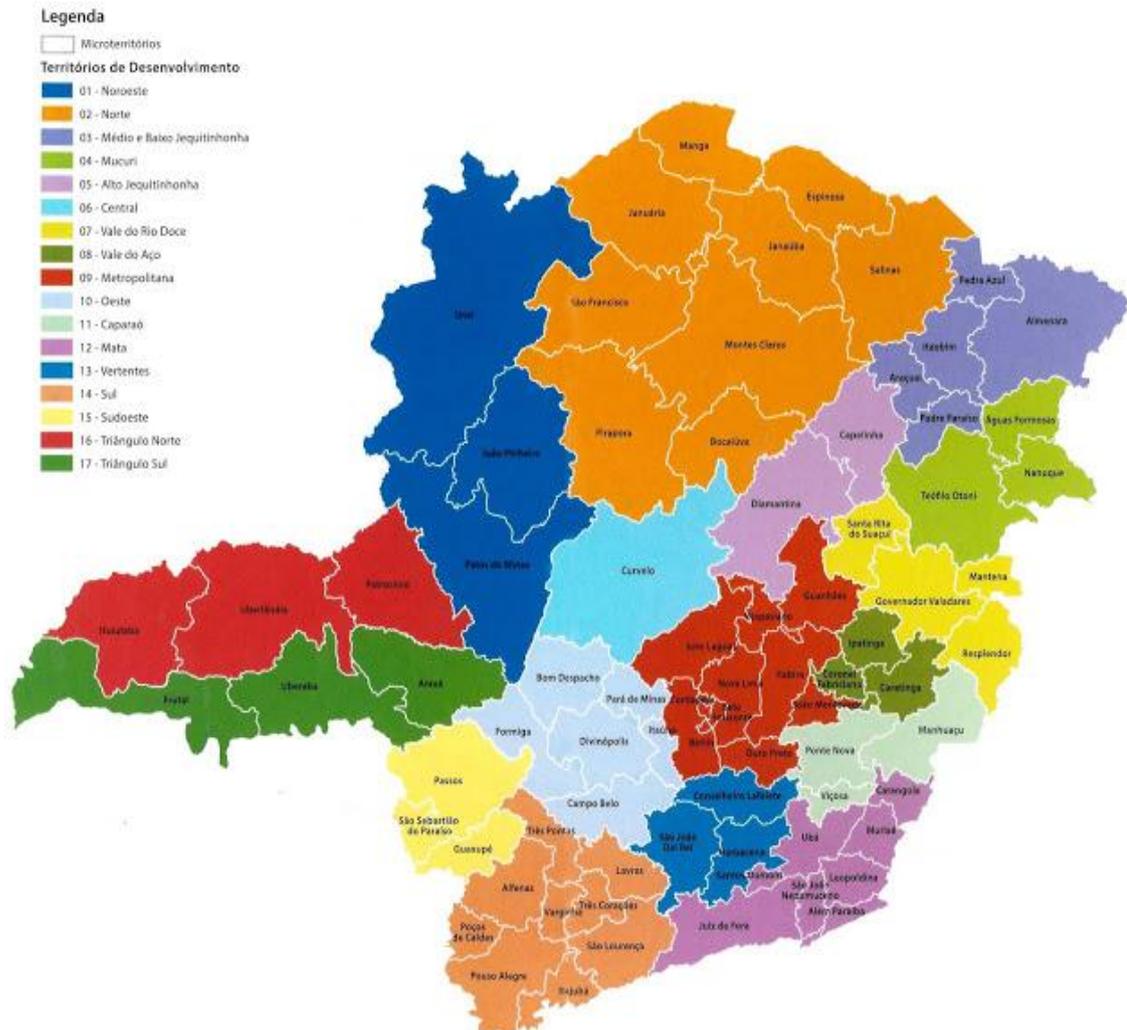
Quadro 1 – Total de atendimento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2018 – Resultado Preliminar

Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	12	0	289.989	54.198	615.201	39.581	682.670	7.106	25.766	111.287
Estadual Rural	0	0	548	0	11.623	4.163	18.116	3.476	16.343	0	1.857	1.115

Fonte: Brasil, 2018b.

Para atender a esse grande número de alunos, além do Órgão Central, há 47 SRE em Minas Gerais, que representam a Secretaria de Estado de Educação em 17 diferentes territórios de desenvolvimento que compõem o Estado, divididos, conforme a Figura 2, a partir de 2015.

Figura 2 – Divisão de Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais, 2017a.

De acordo com Cartilha de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2009), fatores como a universalização do acesso ao ensino fundamental, ocorrida na década de 1990/2000, atendendo 97% das crianças em idade escolar originárias de todas as camadas sociais, as transformações na instituição familiar, a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e a ausência de espaços públicos de compartilhamento e integração social exigiram da escola um novo modelo de organização escolar que oferecesse um projeto educacional efetivamente democrático e de qualidade satisfatória.

Para atender a essas demandas e ao artigo 34 da LDB que estabelece “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de

permanência na escola” (BRASIL, 1996a, s/p), no início dos anos 2000, Minas Gerais implantou políticas públicas educacionais como a inclusão da criança na escola aos 6 anos e projetos com propostas de ampliação da jornada escolar, com vistas a proporcionar aos alunos experiências pedagógicas, culturais e esportivas em tempo integral nas escolas estaduais, sob a forma de iniciativas próprias das escolas e parcerias, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2009).

Assim, em 2005, nascem os projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais referentes à educação integral: Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI); O Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI); Projeto Educação em Tempo Integral (que ainda será designado pela sigla PROETI); Programa Mais Educação (PME); Educação Integral Integrada (EII), que serão apresentados nas próximas subseções deste capítulo.

1.2.1 O Projeto Aluno de Tempo Integral

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implantou o PATI, que constituía numa estratégia para, gradativamente, tornar as escolas da rede estadual de ensino capazes de atender aos alunos em tempo integral. Esse Projeto era desenvolvido como uma ação do Projeto Estruturador Escola Viva, Comunidade Ativa, em que o aluno frequentava as aulas em um turno e participava de atividades complementares em outro, com matriz curricular que envolvia linguagem e matemática, arte, cultura e formação social.

As ações do Projeto Aluno de Tempo Integral eram voltadas para crianças vulneráveis e desfavorecidas economicamente, com baixo rendimento escolar e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados. Ele visava à melhoria do desempenho escolar e à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas desses alunos, com extensão do tempo de atendimento pela escola.

Os alunos do PATI eram os que apresentavam desempenho escolar abaixo do esperado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, necessidades básicas não atendidas e necessidades de estimulação geral para o desenvolvimento pleno e a escolha era baseada nas produções escolares, avaliações formativas do ano letivo anterior e dificuldades familiares.

As turmas eram compostas por, no máximo, 20 alunos e apenas 10% do total dos alunos da escola eram atendidos pelo PATI. Ele iniciou em 77 das 81 escolas que desenvolviam o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa em Belo Horizonte. Em 2006, o PATI atendeu a cerca de 19,9 mil alunos do ensino fundamental de 171 escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social de Belo Horizonte e quatorze municípios da região metropolitana, depois foi incluído o município de Uberaba.

As oficinas eram desenvolvidas no turno contrário ao das aulas formais, no mesmo espaço da escola ou em outros espaços sociais, através de parcerias com a comunidade. Na maioria dessas escolas, o projeto era oferecido de duas a três vezes na semana e havia designação de professores alfabetizadores e/ou professores de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte.

Do Projeto Aluno de Tempo Integral, pode-se dizer que ele tem certas características peculiares: ele atendia apenas a alguns alunos da escola (10% do total, sendo que eles podiam ser mudados quando as dificuldades de aprendizagem fossem sanadas), atendia apenas a alunos em situação de risco e vulnerabilidade, desfavorecidos, e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados, o que dá um caráter assistencial e protetivo ao Projeto. Em relação a essa característica, ela continua valendo até o presente ano, tanto para as escolas que atendem aos requisitos do Governo Federal, quanto aos do Governo Estadual. Moll (2012, p. 141) justifica que

[...] é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório.

Além do aspecto da vulnerabilidade, o aluno tinha que estar com baixo rendimento escolar, o que lhe dá um foco no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares que são cobrados nas avaliações externas. Esse propósito não seguia as ideias da busca do desenvolvimento integral dos alunos, conforme defendeu Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mas estão coerentes

com a concepção de Giollo (2012), que entende que a escola de tempo integral não pode perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular. Primeiro, devem ser focadas as atividades complementares em vez do tema de casa, da leitura dirigida, das experiências em laboratório, das aulas de reforço; depois, o teatro, a dança, a música, os passeios, as palestras, e outros.

Outro aspecto é que o Projeto não acontecia durante todos os dias da semana, mas considerava-se que o aluno ficava na escola em tempo integral, isto é, durante uma carga horária de pelo menos 4 horas diárias, que deve ser progressivamente ampliada, como a LDB estabelece. De acordo com Gabriel e Cavaliere:

Em geral, políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se daquilo que seria uma proposta de educação integral (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Após a constatação de baixos níveis de desempenho evidenciados por meio do Proalfa, que teve seus testes amostrais em 2005 e 2006, a educação de tempo integral foi expandida para todas as SRE do estado, priorizando a intervenção para o aprendizado.

1.2.2 O Projeto Escola de Tempo Integral

Em 2007, o Projeto Aluno de Tempo Integral tornou-se um projeto estruturador, teve sua estrutura modificada em alguns aspectos e seu atendimento ampliado. Foi proposto o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI a todas as escolas estaduais de Minas Gerais, que desejavam desenvolvê-lo e que atendessem aos requisitos mínimos estabelecidos: ter espaço físico compatível (sala de aula disponível, quadra poliesportiva, preferencialmente coberta ou, na indisponibilidade desta, quadra descoberta, desde que houvesse outro espaço coberto) e, no mínimo duas turmas de 25 alunos.

Esse Projeto tinha como objetivo geral melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandavam maior atenção do sistema educacional,

ampliando a sua permanência diária na escola. Em um turno era desenvolvido o currículo básico do ensino fundamental e no outro turno, a escola desenvolvia, em todos os dias da semana, um projeto apresentado por ela com atividades que ampliariam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas.

A proposta do currículo do Projeto Escola de Tempo Integral era que tivesse equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e as lúdicas e articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações. O foco da ação pedagógica tinha que ir além da simples transmissão do conteúdo escolar. Com esse currículo mais flexível, a ação escolar teria um caráter mais interdisciplinar, um trabalho mais coletivo e a superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais (MINAS GERAIS, 2009).

A matriz curricular do PROETI previa oficinas na área de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e motora, na área de formação pessoal e social. Essas oficinas eram escolhidas pela escola, de acordo com o interesse e as necessidades dos alunos. De acordo com essa proposta, a ampliação do tempo pedagógico deveria significar mais que a extensão do tempo escolar, devia implicar em uma nova construção curricular, com base na integração como princípio de organização pedagógica da escola, na flexibilidade como dinâmica da produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade.

Conforme o documento orientador do PROETI, as aulas deveriam ser criativas e prazerosas, com ênfase no desenvolvimento integral. O trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, entre outros constituiriam temas de projetos a serem trabalhados. As atividades extraescolares, tais como as excursões, não eram consideradas apenas como mero passeio, mas também deviam conter função pedagógica e as ações deviam ser desenvolvidas em ambientes mais confortáveis e lúdicos, em espaços como bibliotecas, laboratórios, quadras poliesportivas. Considerava-se, ainda, neste projeto a possibilidade de utilização de espaços cedidos por parceiros.

Problemas na operacionalização e logística do Projeto tais como: ausência de transporte escolar, falta do espaço físico, em virtude do aumento da matrícula do ensino regular, falta de apoio das famílias, trabalho infantil, ausência de profissional

com perfil adequado e redução dos recursos financeiros são alguns dos problemas recorrentes ainda hoje no Ensino Médio.

Da análise do Projeto Escola de Tempo Integral, pode-se dizer que o atendimento aumentou muito em relação ao Projeto anterior, tanto em número de escolas, de alunos e de regiões do Estado, mas quanto ao público, assim como o PATI, o Projeto continuou a atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem e alunos em situação de vulnerabilidade, tanto que o Relatório de 2010 diz que uma das suas maiores características é “a dubiedade em relação ao modelo adotado que, para algumas localidades e atores, apresenta predominantemente o recorte para alunos com baixo rendimento escolar e ora como aquele com recorte social e de vulnerabilidade” (MINAS GERAIS, 2010, p. 21).

A concepção de educação integral do PROETI ainda estava mais relacionada ao tempo de permanência na escola e de desenvolvimento de atividades com os alunos que com o desenvolvimento integral deles. Diante dessa afirmação, faz-se importante destacar que “educação integral” e “educação de tempo integral” não são expressões sinônimas, pois “em geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280), enquanto na educação de tempo integral, “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p. 80).

Essa concepção de Educação Integral adotada pelo governo estadual de Minas Gerais, com foco na melhoria da aprendizagem, era diferente de outras adotadas em vários outros estados e municípios, principalmente nos lugares em que foram implantados projetos com base nos pressupostos do Programa Mais Educação, que veremos logo adiante. Porém, era um modelo de Educação Integral previsto no artigo 37, parágrafo 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de nove anos, propostas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação em 2010, aí definir que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, **implica a ampliação da jornada diária mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento pedagógico, reforço e aprofundamento da**

aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, **cultura e artes, o esporte** e o lazer (BRASIL, 2013, p. 139, grifo nosso).

Algumas mudanças no PROETI em relação ao PATI aconteceram, no que se refere à preocupação em ter um espaço compatível com a proposta da escola em tempo integral, tanto que se torna um dos requisitos para a adesão ao Projeto; à construção de um currículo mais flexível, sem perda do sentido da unidade; à formação integral do aluno; à nova dinâmica para a organização do tempo e dos espaços escolares; com equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e as lúdicas, a uma ação pedagógica mais interdisciplinar, coletiva e com superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais. Muitas dessas mudanças podem ter sido causadas por influência das diretrizes do Programa Mais Educação, que começou a ser desenvolvida em Minas Gerais a partir de 2009.

Outra característica que permaneceu foi a divisão da carga horária diária em dois turnos, um para o desenvolvimento do currículo básico e o outro, no contraturno, para o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, esportivas, culturais e de formação cidadã, havendo, assim, uma ruptura na concepção de educação em tempo integral, uma vez que o currículo é fragmentado em turno e contraturno. A respeito desse aspecto, Moll (2012) explica que se inscreve o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”, pois não se trata de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária, é necessário rearticular os conteúdos da base comum e os da parte diversificada.

Na conclusão do Relatório de 2010 do Governo de Minas, foi mencionado que após processo de avaliação executiva do projeto estruturador Escola de Tempo Integral percebeu-se a grande necessidade de replanejamento estratégico (MINAS GERAIS, 2010), então, o PROETI foi modificado no ano seguinte.

1.2.3 Projeto Educação em Tempo Integral

Com a mudança de governo, de 2011 a 2014, o Projeto Escola de Tempo Integral passou a ser chamado de Projeto Educação em Tempo Integral, continuou com a mesma sigla – PROETI, mas teve mudanças na sua concepção. O

atendimento pelo Projeto Educação em Tempo Integral foi ampliado, porém, a SEE/MG estabeleceu como critérios para adesão ao Projeto ser desejo da comunidade escolar e a escola ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar parcerias com o poder público municipal, pessoas físicas e jurídicas de dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional. Os parceiros seriam todos os que pudessem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas aos alunos do Projeto.

O Projeto Educação em Tempo Integral continuou a atender, prioritariamente, às escolas e aos alunos em situação de vulnerabilidade, alunos em distorção idade-ano e com necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); beneficiários do Programa Bolsa Família; com problemas de abuso, violência e trabalho infantil e com baixo rendimento escolar (MINAS GERAIS, 2014). Sendo que a escola e a comunidade deveriam escolher quem iria participar do Projeto.

O PROETI era atendido por professores regentes de turma e o professor de educação física para os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e por professores de língua portuguesa e matemática para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, porém, outros profissionais poderiam participar como educadores: estagiários, voluntários, monitores, oficinairos, entre outros atores sociais que integrassem à comunidade escolar. O PROETI buscava estreitar a relação entre a escola e a comunidade; considerar a cidade como educadora³; minimizar a fragmentação dialógica do turno e contraturno e promover parcerias que representassem uma relação de corresponsabilização pelo processo educativo.

Cavaliere (2009) aponta a necessidade da integração desses novos espaços e atores educacionais estarem de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qual visa, pois

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da

³ Considera-se que uma cidade é educadora quando “os atores que nela atuam das mais diversas formas tornam-se corresponsáveis e colaboradores no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes na sua plenitude e o fazem no turno complementar ao ensino regular, através de oficinas, projetos comunitários e reforço escolar” (COELHO, 2010, s/p).

qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Não havia modelos de currículos predefinidos, mas foi orientado que eles fossem capazes de integrar os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens. A escola devia preocupar-se, também, com a formação cidadã do aluno, priorizando práticas para a construção de valores que possibilitassem a convivência em sociedade e atribuindo valores aos conteúdos ensinados. As múltiplas linguagens e as diferentes formas de expressão da arte, da cultura, do esporte, das novas tecnologias deveriam ser contempladas para que contribuíssem para a formação integral dos alunos.

O Projeto Educação em Tempo Integral deu prioridade ao desenvolvimento das atividades do contraturno em outros espaços da cidade, desde que fosse respeitado o Projeto Político Pedagógico da escola. Em relação a esse vínculo com outros espaços da cidade, Giollo (2012) defende que ela é importante, porém,

[...] a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho. [...] o conceito de cidade educativa não se realiza dessa forma, mas apenas quando a escola eleva-se perante contexto externo como uma instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade (GIOLLO, 2012, p. 101).

Sendo assim, as atividades realizadas fora da escola tinham que estar relacionadas ao conteúdo aprendido nos componentes curriculares e deviam aumentar o conhecimento dos alunos. A organização didático-pedagógica devia ser dividida entre projetos de trabalho, com desenvolvimento dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transversais e/ou oficinas que iriam favorecer a compreensão de conceitos e procedimentos na prática.

Em 2012, a SEE/MG publicou a Resolução nº. 2.197/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, e reforçou as diretrizes da educação em tempo integral, que tinha por finalidade ampliar a jornada escolar com duração mínima de 3 (três) horas diárias durante todo o ano letivo; ampliar os espaços educativos, com atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar, e ter a participação da família e da comunidade. A composição curricular da Educação em Tempo Integral devia ser

organizada contemplando os campos de conhecimento: I - Acompanhamento Pedagógico; II - Cultura e Arte; III - Esporte e Lazer; IV – Cibercultura; V - Segurança Alimentar Nutricional; VI - Educação Socioambiental; VII - Direitos Humanos e Cidadania. Todos eles deviam estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio (MINAS GERAIS, 2012a).

Pode-se perceber que esses campos do conhecimento, bem como as atividades a serem realizadas dentro de cada um deles, eram muito próximos àqueles propostos pelo Programa Mais Educação: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das Ciências da Natureza; educação econômica (BRASIL, 2009b).

A SEE/MG determinou que as ações do PROETI ocorressem das 13h às 17h10 para os alunos matriculados no turno matutino e das 7h50 às 11h30 para os alunos matriculados no turno vespertino. Esse modelo de organização da carga horária ampliada foi o mesmo nos três Projetos da SEE/MG apresentados até aqui, ou seja, em um turno aconteciam as aulas da base comum e no outro, as atividades do Projeto. Para Cavaliere (2009) deve-se atentar para essa segregação de turnos e atividades, pois:

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 em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado" (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Em relação ao critério de adesão de uma escola aos três projetos apresentados, esse foi modificando em cada projeto, pois, durante o PATI, as escolas participantes eram aquelas que já desenvolviam o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”, escolhidas por estarem localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Na primeira versão do PROETI, o Projeto ampliou-se para todo o Estado, porém, para uma escola aderir a ele tinha que querer desenvolver o Projeto e ter espaço disponível para a realização das atividades. Na segunda versão do PROETI, ele continuou nas 47 SRE, mas para aderir, a escola além de ter o desejo em desenvolvê-lo, tinha que ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar

outros espaços mediante parcerias, o que mostra uma outra organização de Educação Integral.

Pode-se inferir que no Projeto Educação em Tempo Integral houve a consolidação da concepção de educação integral que começou nos últimos anos do Projeto Escola de Tempo Integral, que é representada pela formação que proporciona ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético. Esse desenvolvimento se dá com a realização de atividades para além do espaço interno da escola, num movimento de aprendizagem na e com a Cidade Educadora, que é considerada um rico espaço educativo, e com outros atores além dos professores que se fazem presentes pela presença da família, pelas parcerias institucionais e com a sociedade civil.

No Relatório de Inteligência do Portfólio Estratégico: Projeto Educação de Tempo Integral é dito que “há que se ressaltar, também, a parceria com o Governo Federal – Programa Mais Educação, responsável por fortalecer a política de educação em tempo integral adotada no Estado de Minas Gerais, por meio de aportes financeiros ao Projeto Educação em Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2014, p. 11).

Na próxima seção, será descrito o Programa Mais Educação (PME), que foi um programa que ocupou a centralidade no MEC, em muitos estados e municípios brasileiros, por muitos anos, por oferecer mais tempo de formação aos alunos na proposta de educação em tempo integral, bem como novos significados pedagógicos para os tempos e espaços de formação do alunos, por meio de financiamento do governo federal.

1.2.4 O Programa Mais Educação

Em 2009, o Governo do Estado de Minas Gerais, em parceria com o Governo Federal, potencializou o PROETI (em suas duas versões) com os recursos financeiros do Programa Mais Educação. O PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que apresenta, em seu artigo 1º, seu objetivo: contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas (BRASIL, 2007).

O programa foi implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer e as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

Esse programa era a estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, por meio de articulação do Governo Federal às propostas e práticas curriculares já existentes nas redes públicas de ensino. Sendo assim, Minas Gerais passou a ter ajuda de recursos financeiros do Programa Mais Educação, em 2009, nas escolas que desenvolviam o PROETI e em outras escolas que começaram a ter um projeto de Educação Integral a partir desse Programa. Mas, “para que as escolas indicadas pelo MEC possam ser inseridas no Programa Mais Educação, a SEE/MG exige também a participação da escola no Projeto Educação em Tempo Integral do Estado, como forma de um projeto fortalecer o outro” (MINAS GERAIS, 2014, p. 6).

O PME foi operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), após adesão de cada escola a partir de suas necessidades, potencialidades e projetos pedagógicos. Esse Programa atendia, prioritariamente, às escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (MINAS GERAIS, 2011b).

As atividades fomentadas eram organizadas através dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Dentro desses 10 macrocampos, que tornaram-se sete em 2008, foram definidas cerca de sessenta atividades a serem realizadas, das quais a escola tinha que escolher cinco ou seis para potencializar seu currículo e ressignificar sua prática educativa. Moll (2012) chama atenção para que essa ressignificação aconteça, pois

um aspecto estruturante do Programa é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, para não incorrer em mais do mesmo. Esse redimensionamento refere-se à organização dos tempos na vida da escola e aos tempos de aprendizagem, à cidade educadora e ao território educativo; à articulação entre os saberes escolares e seus agentes (professores e estudantes), superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares. As ações do PME induziam mudanças nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas, com objetivos de ampliar os tempos, os espaços, os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aumentando, assim, as oportunidades formativas e aproximando as escolas das famílias e das comunidades.

Em 2010, é aprovado o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, e traz em seu artigo 1º algumas novas considerações sobre os objetivos do Programa Mais Educação: contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010). Essa teria a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

As orientações do Programa destacavam que os processos educativos deviam ser desenvolvidos em diversos espaços e tempos e com a participação de múltiplos agentes: da família, da comunidade, do trabalho, dos movimentos sociais e culturais.

Assim, o PME considerava a Educação Integral não como uma responsabilidade somente da escola ou dos setores diretamente ligados à educação, mas de uma rede em união. Nesse aspecto Gabriel e Cavaliere (2012) consideram que:

O projeto de educação integral do Programa Mais Educação é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando os modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 284).

Além dessa mudança na incorporação de novos atores como corresponsáveis pela educação, foram previstas mudanças no processo, principalmente nas ações pedagógicas que deviam abarcar os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, incluindo as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Para a realização dessas ações, a transferência dos recursos financeiros se dava via caixa escolar e eles podiam ser usados para alimentação e custeio das atividades do contraturno. Dessa forma, com a transferência de recursos para a escola, ela tem mais autonomia para a gestão e planejamento do Projeto de acordo com sua realidade e projeto pedagógico.

Moll (2012) afirma que a implementação, através de adesão, do Programa Mais Educação foi iniciada em 2008, em 1.380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal. Em 2009, a adesão foi ampliada para 5.004 escolas e, em 2010, para 10.026 escolas em todos estados brasileiros. Em 2011, o Programa atenderia a 15.018 escolas em 1.354 municípios de todos estados da federação e distrito Federal. Para o período 2012-2014, a previsão era de ultrapassar 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo.

De acordo com o Relatório de Inteligência do Portfólio Estratégico: Projeto Educação de Tempo Integral, as escolas beneficiadas em Minas Gerais pelo Programa Mais Educação seguiram o quantitativo apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Atendimento do Programa Mais Educação em Minas Gerais

Ano	Quantidade SRE	Quantidade municípios	Quantidade escolas	Quantidade alunos
2009	3	617	24	3.344
2010	18	592	231	22.415
2011	40	590	377	32.711
2012	47	575	888	64.448
2013	47	623	1617	114.827

Fonte: Minas Gerais, 2014, p. 6.

Como o Relatório foi feito no ano de 2014, tendo como período de referência 2007 a 2014, mas com data de março de 2014, não foi dado um número exato dos alunos, das escolas e dos municípios atendidos pelo PROETI e PME para esse ano,

mas a Resolução que norteou a Educação Integral em 2015 diz que havia 1.279 escolas de educação integral em 2014.

1.2.5 A Educação Integral Integrada

Em 2015 começa um novo governo em Minas Gerais e, em 1º de abril, é aprovada a Resolução nº 2.749/2015, que dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de educação integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais que autoriza o funcionamento das ações de educação integral nas escolas participantes do Programa Mais Educação (MINAS GERAIS, 2015). As escolas que não aderiram a ele, em 2014, e que desejavam implantar ações de educação integral em 2015, poderiam enviar suas propostas para análise do Órgão Central e, embora os recursos financeiros fossem provenientes da SEE/MG, as atividades a serem ofertadas deveriam seguir os macrocampos e as respectivas atividades apresentados no Manual Operacional do PME (MINAS GERAIS, 2015). A mesma orientação aconteceu em 2016.

As ações da educação integral deveriam contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório); esporte e lazer; memória, cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; educação em direitos humanos; promoção da saúde; educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; agroecologia e iniciação científica (MINAS GERAIS, 2015).

De acordo com Documento Orientador da Política de Educação Integral Integrada e implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais (2017a):

Desde 2015, o atendimento em Educação Integral em Minas vem fortalecendo a concepção de “Educação Integral Integrada”, no lugar de “Tempo Integral”, e a ampliação progressiva da oferta. Desde então, procura-se consolidar o projeto da Educação Integral na perspectiva do direito, a ser garantida para toda a Rede Estadual de Educação, a partir do desenvolvimento das distintas aprendizagens e da proteção social dos estudantes, considerados sujeitos de direitos e ocupando a centralidade do projeto educativo (MINAS GERAIS, 2017a, p. 1).

As escolas que desenvolvem ações de Educação Integral podiam escolher em ofertar de sete a nove horas diárias, de acordo com o decidido pelo colegiado escolar. Essas ações podiam ser desenvolvidas por professores regentes de turmas ou de aulas, monitores ou agentes culturais, de acordo com as necessidades dos estudantes, a avaliação do colegiado escolar e as orientações do PME. Elas também podiam ser estendidas para as comunidades nos finais de semana, com projetos em parceria com instituições públicas ou comunitárias, em especial, aquelas orientadas para a educação econômica, economia solidária e criativa.

O financiamento das ações e das novas escolas que desejassem iniciar ou ampliar o atendimento das ações de Educação Integral seria garantido pela SEE/MG e por recursos complementares do PME (MEC). Porém, no ano de 2016, pela Portaria nº 1.144/2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME), que de acordo com artigo 1º, esse programa 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, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016a, s/p).

Como exposto na Portaria, o Programa não foca mais na formação integral dos alunos, sua concepção está centrada no aspecto da aprendizagem e é uma estratégia para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, mantendo a ideia de ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola.

As escolas podem optar por oferecer as atividades complementares em duas situações: cinco horas de atividades complementares por semana, com a realização de duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada ou quinze horas de atividades complementares por semana, com a realização de duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e

uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes. Isso equivale dizer que apenas a escola que oferecer quinze horas de atividades complementares farão outras atividades que não estão relacionadas à aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

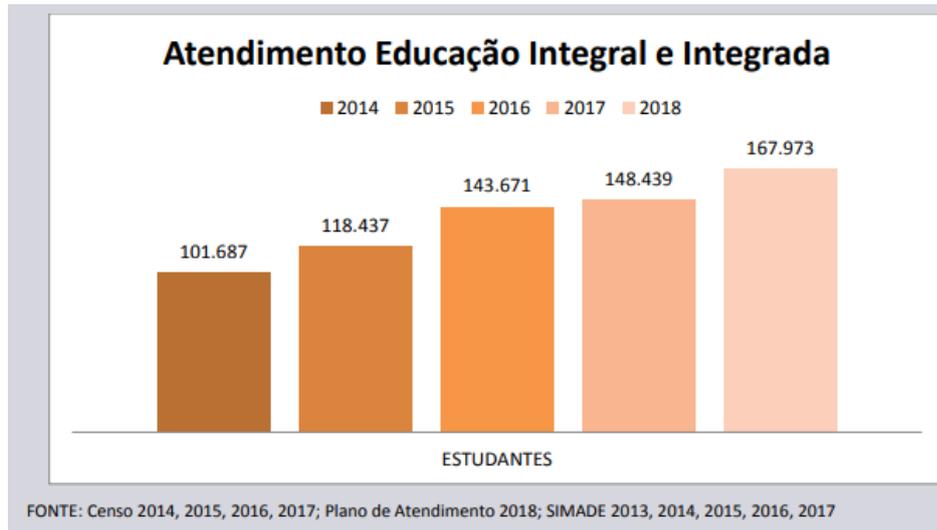
O Programa Novo Mais Educação tem por finalidade contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes; reduzir o abandono, a reprovação, a distorção idade/ano; melhorar os resultados de aprendizagem do ensino fundamental e ampliar o período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a).

Este novo Programa enfatiza muito a busca pela melhoria da aprendizagem, que já estava presente no Programa Mais Educação, bem como a diminuição da reprovação, distorção, abandono, no entanto, a maneira como as escolas deviam alcançar essa “melhoria” é baseada em princípios bem distintos. 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.

Para atender às finalidades do Novo Mais Educação, a seleção dos alunos participantes do Programa deve ser feita entre os alunos mais vulneráveis, com dificuldades de aprendizagem e com piores desempenhos educacionais.

Apesar destas mudanças, de acordo com Documento Orientador das ações pedagógicas da Educação Integral Integrada de Minas Gerais (2018a), os atendimentos na Educação Integral Integrada em Minas Gerais de 2014 a 2018, foi sendo ampliado, como pode ser comprovado pela Figura 3:

Figura 3 – Atendimentos da Educação Integral Integrada de 2014 a 2018



Fonte: Minas Gerais, 2018b.

Esse mesmo documento aponta que, no ano de 2016, 633 escolas, de um total de 2.072 escolas, foram atendidas exclusivamente com recursos do Governo Estadual. Com a mudança do Programa Mais Educação para Novo Mais Educação e as novas regras para recebimento dos recursos do Governo Federal, em 2018, apenas 34 escolas que ofertam educação em tempo integral em Minas Gerais estavam recebendo recursos por esse Programa (MINAS GERAIS, 2018b).

Em entrevista, Moll diz que com o Programa Novo Mais Educação, o texto foi reestruturado e não corresponde mais aos ideais da educação integral (MOLL, 2017). Segundo ela, uma abordagem diferente, que se foca em “reforço escolar”, com ênfase em matérias como português e matemática, o que é exatamente o tipo de prática engessada que a empreitada original buscava evitar. Ela conta que durante o PME foram feitos investimentos que beneficiaram mais de 3 milhões de alunos em quase 15 mil escolas, as quais podiam optar entre vários macrocampos, as áreas que seriam o seu foco, como música, comunicação, esportes, saúde e outros. Poderiam ser escolhidos até sete macrocampos, sendo que aquele que dizia respeito à orientação pedagógica era obrigatório para todas – não se tratava de um reforço, como propõe o novo texto, mas de um acompanhamento diferenciado da aprendizagem. Segundo a professora, essa liberdade de escolha é importante para manter a autonomia das escolas em formarem o seu próprio perfil, sua identidade, já que cada uma possui o seu contexto (MOLL, 2017).

A opinião de Parente (2018) em relação às políticas de educação integral é que elas não deviam focar no reforço dos conteúdos curriculares e, sim, numa educação mais integral possível, com mais oportunidades educacionais e, para tanto, a mais tempo de escola. No entanto, nem sempre as políticas estão embasadas nessa concepção de formação humana e, muitas vezes, articulam-se apenas para a melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados. Esse tipo de concepção e de suposição acaba por delinear, inclusive, modelos de políticas de educação em tempo integral, alguns deles focalizados no reforço dos conteúdos curriculares mínimos, limitando qualquer proposta de ampliação da formação humana (PARENTE, 2018).

Além dessa concepção de escola em tempo integral para reforço escolar, outro ponto modificado foi que o Programa Mais Educação oferecia diversas atividades no campo pedagógico como português e matemática, mas também práticas educativas de outros campos do conhecimento, como ciências, estudos sociais e línguas. Já o PNME orienta que as atividades devem ser voltadas apenas para o macrocampo acompanhamento pedagógico, que é obrigatório, com foco na aprendizagem do aluno em língua portuguesa e matemática.

Mesmo com a permanência dos alunos por mais tempo na escola, percebe-se uma ênfase em atividades repetitivas e nas avaliações, principalmente nas escolas que não oferecem 15 horas de atividades complementares e só podem oferecer essas atividades do acompanhamento pedagógico citadas anteriormente. A visão de Moll (2017) em relação a essa situação de oferecer “mais do mesmo” aos alunos e em relação ao cuidado que se deve ter ao pensar numa educação integral é que se, como afirmou Anísio Teixeira, “a cara da escola é a cara da pátria”, então o Brasil precisa de uma escola que acolha seus estudantes em todos os âmbitos, promovendo não só o aprendizado das matérias no formato didático, mas, também, o exercício de outras áreas do desenvolvimento humano, como as artes, os esportes, a comunicação, a cidadania, a saúde, e outros. Uma educação que pensa a formação integral e que prepara o indivíduo para exercer sua participação nas esferas social e política.

É com essa concepção de uma educação pautada numa formação integral do aluno que é aprovada a Medida Provisória nº 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a

LDB e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016b).

De acordo com essa Medida Provisória (MP), a Lei nº 9.394/1996, passa a vigorar com várias alterações, das quais algumas interessam mais para este trabalho:

- A carga horária mínima anual no ensino médio será progressivamente ampliada de oitocentas horas para mil e quatrocentas, o que significa uma ampliação da jornada escolar diária de quatro para sete horas. É fixado prazo de que em até cinco anos, os sistemas de ensino ofereçam pelo menos 1.000 horas de aula (BRASIL, 2016b).
- Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira que o trabalho seja voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2016b).

Além dessas mudanças no texto da LDB, essa MP trouxe em seu artigo 5º, a instituição da política que financiará escolas de ensino médio em tempo integral, foco deste trabalho:

Art. 5º. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal **pelo prazo máximo de quatro anos** por escola, contado da data do início de sua implementação (BRASIL, 2016b, s/p, grifos nossos).

A Medida Provisória nº 746/2016 foi considerada a base da chamada Reforma do Ensino Médio e entre suas ações está prevista a ampliação do tempo escolar e para financiá-la é instituída a Política supracitada para ajudar os Estados e Distrito Federal com apoio financeiro.

No início de 2017, essa MP foi modificada em alguns pontos e, em fevereiro de 2017, foi promulgada pela Lei nº 13.415/2017, instituindo, no âmbito do MEC, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do

ensino médio integral na respectiva escola (BRASIL, 2017a). Com ela, o prazo de repasse de recursos do MEC para os Estados e Distrito Federal passa de quatro para dez anos.

Em 10 de outubro de 2016, menos de um mês após a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, e no mesmo dia da publicação da Portaria nº 1.144/2016, que instituiu o Novo Mais Educação, foi publicada a Portaria nº 1.145/2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2016c). A proposta pedagógica dessas escolas terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Pode-se perceber mais alteração da MP (de setembro de 2016) para a Portaria nº 1.145 (outubro de 2016): na MP é instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; já na Portaria, o artigo 1º afirma que fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com Souza (2006), não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública. Ela é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, que pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento e que repercute na economia e nas sociedades. Souza ainda explica que, após as políticas públicas serem desenhadas e formuladas, elas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Assim, pode-se dizer que ao transformar a Política de Fomento em Programa de Fomento, perde-se a ideia do holístico, de uma política mais forte e bem estruturada e ganha uma característica “menor”, como parte de um todo que pode ser modificado a qualquer momento.

Cada SEE poderia aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 alunos e, no máximo, ao número de alunos por estado estabelecido na Portaria. Para Minas Gerais, o número máximo autorizado foi de 30 escolas e 13.500 estudantes. Após análise das escolas, de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC, foi negociada a flexibilização de alguns desses critérios e foram apresentadas 50 escolas para análise do MEC, das quais 44 puderam

implantar o Programa ainda que com ressalvas sobre infraestrutura (sala de aula, vestiário e refeitório) e que, oficialmente, aderiram ao Programa em 23 de dezembro de 2016. As 44 escolas estão em diferentes SRE e territórios do Estado. A lista das escolas, bem como a SRE a qual elas pertencem segue no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Escolas de Minas Gerais que implantaram o EMII em 2017

(Continua)

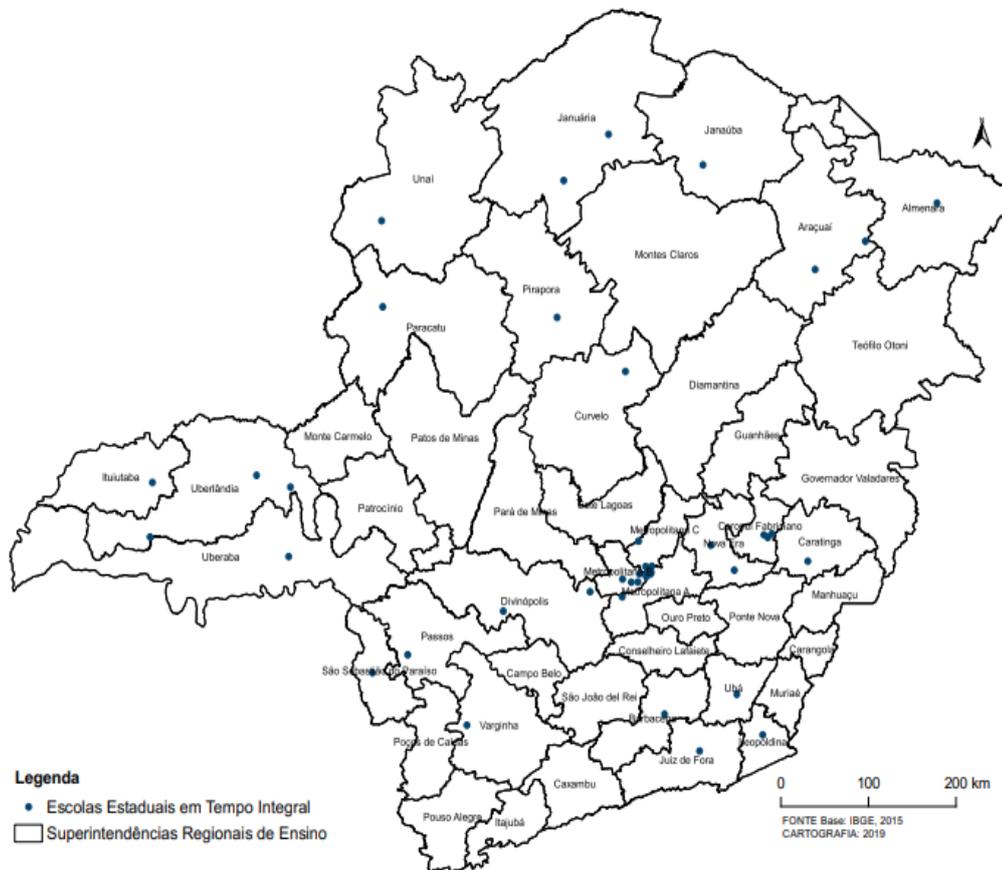
Nº	SRE	Município	Nome da Escola
1	Almenara	Almenara	EE Tancredo Neves
2	Araçuaí	Itaobim	EE Chaves Ribeiro
3	Araçuaí	Araçuaí	EE Industrial São José
4	Barbacena	Antônio Carlos	EE Lima Duarte
5	Caratinga	Caratinga	EE José Augusto Ferreira
6	Coronel Fabriciano	Coronel Fabriciano	EE Alberto Giovanninni
7	Coronel Fabriciano	Ipatinga	EE Maurílio Albanese Novaes
8	Coronel Fabriciano	Timóteo	EE Professora Haydee de Souza Abreu
9	Curvelo	Buenópolis	EE Padre Laerte Esperança Oliveira
10	Divinópolis	Arcos	EE Dona Berenice de Magalhães Pinto
11	Divinópolis	Itaúna	EE Professora Gilka Drumond de Faria
12	Ituiutaba	Ituiutaba	EE Professora Maria de Barros
13	Janaúba	Janaúba	EE Barão de Gorutuba
14	Januária	São Francisco	EE Brasiliano Braz
15	Januária	Januária	EE Olegário Maciel
16	Juiz de Fora	Juiz de Fora	EE Hermenegildo Vilaça
17	Leopoldina	Leopoldina	EE Professor Botelho Reis
18	Metropolitana A	Belo Horizonte	EE Coração Eucarístico
19	Metropolitana A	Belo Horizonte	EE Governador Milton Campos
20	Metropolitana A	Brumadinho	EE Paulina Aluotto Ferreira
21	Metropolitana A	Belo Horizonte	EE Professor Neidson Rodrigues
22	Metropolitana A	Belo Horizonte	EE Professora Amélia de Castro Monteiro
23	Metropolitana A	Belo Horizonte	EE Walt Disney
24	Metropolitana B	Betim	EE João Paulo I
25	Metropolitana C	Belo Horizonte	EE Maria Luiza Miranda Bastos
26	Metropolitana B	Betim	EE de Ensino Médio
27	Metropolitana B	Belo Horizonte	EE Doutor Lucas Monteiro Machado
28	Metropolitana B	Belo Horizonte	EE Ministro Alfredo Vilhena Valladão
29	Metropolitana B	Belo Horizonte	EE Silvano Brandão
30	Metropolitana C	Pedro Leopoldo	EE Magno Claret

31	Metropolitana C	Belo Horizonte	EE Professor Hilton Rocha
32	Nova Era	São Domingos do Prata	EE Marques Afonso
33	Nova Era	Itabira	EE Mestre Zeca Amancio
34	Paracatu	Paracatu	EE Neusa Pimentel Barbosa
35	Passos	Passos	EE Professora Júlia Kubitschek
36	Pirapora	Pirapora	EE Deputado Quintino Vargas
37	São Sebastião do Paraíso	São Sebastião do Paraíso	EE Paula Franssineti
38	Ubá	Ubá	EE Senador Levindo Coelho
39	Uberaba	Uberaba	EE Lauro Fontoura
40	Uberlândia	Uberlândia	EE Ângela Teixeira da Silva
41	Uberlândia	Indianópolis	EE Nelson Soares de Oliveira
42	Uberlândia	Campina Verde	EE Nossa Senhora das Graças
43	Unai	Unai	EE Virgílio de Melo Franco
44	Varginha	Alfenas	EE Doutor Emilio Silveira

Fonte: Quadro Elaborado pela Autora, 2019.

Para facilitar a localização geográfica dessas escolas, bem como a Superintendência Regional de Ensino a qual elas fazem parte, foi construído o mapa, na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Localização das Escolas de Minas Gerais que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017 por SRE



Fonte: Figura elaborada pela autora, 2019.

O repasse de recursos para que o ensino médio em tempo integral fosse implantado nessas escolas é realizado via FNDE. Os valores transferidos só podem ser usados pelos Estados e pelo Distrito Federal em despesas para a implementação do Programa. Esses recursos podem ser destinados a diversas frentes: realização de projetos; eventos e atividades de campo; reuniões e formações; acompanhamento e monitoramento; *pró-labore* para consultores, oficinheiros, educadores sociais e encargos; materiais de consumo e serviços de terceiros; elaboração de materiais didáticos e pagamento de direitos autorais; reforma e/ou adequação de espaços escolares. Para a merenda escolar são utilizados recursos do Pnae.

Quanto ao Plano de Implementação, devia ser composto por vários documentos e dados, entre eles as informações da equipe de implantação (que são os coordenadores que participam da entrevista); as escolas escolhidas para participarem do Programa e suas informações gerais; a matriz curricular dessas

escolas (foco deste trabalho); o plano detalhado de implementação (para os dois primeiros anos); a proposta curricular integrada e específica para as escolas a serem beneficiadas pelo Programa.

As SEE podiam escolher entre fazer a conversão para a nova proposta de educação em tempo integral das escolas selecionadas de duas formas: a) modelo de implantação simultâneo, ou seja, com a conversão de todas as turmas de todas as séries do ensino médio de uma escola ao mesmo tempo; ou b) modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pela 1ª série e chegando a todas as séries do ensino médio ao final de três anos. Entre as duas opções, a SEE/MG escolheu implantar o modelo simultâneo. Por isso, a análise das matrizes curriculares, que será tratada mais a frente, foi feita baseada nas matrizes do 1º ano do ensino médio das escolas que implantaram o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 2017.

Além dos vários requisitos estabelecidos pelo MEC para a escolha das escolas, as escolas escolhidas tinham que ter uma estrutura adequada, com capacidade física para atender a no mínimo 400 estudantes de ensino médio em período integral e ter melhores condições de desenvolver as atividades e estarem localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

Outra exigência do Programa é que a SEE/MG apresentasse proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual, seguindo as diretrizes do Programa. Então, em Minas Gerais foi publicado o Decreto nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral Integrada na rede de ensino pública do Estado (MINAS GERAIS, 2017b). Em seu artigo 1º estabelece:

Art. 1º – A Educação Integral Integrada visa a 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, 2017b, s/p).

Em 2017, uma nova portaria foi publicada pelo MEC, a Portaria nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017b), em

conformidade com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e revogou a Portaria nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016c).

No artigo 1º, não aparecem grandes diferenças em relação à Portaria de 2016, mas os pilares da educação são retirados, aparece como pilar a BNCC e a estrutura do Novo Ensino Médio. É reforçada a ideia de Programa de Fomento, não Política de Fomento:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, **em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415**, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e **a formação Integral Integrada** do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017b, grifos nossos).

No artigo 3º é reforçado que o Programa de Fomento terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados e no artigo 10 é determinado que as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação (BRASIL, 2017b). Pode-se dizer que essa determinação veio porque as escolas que foram escolhidas no ano de 2016, para começarem em 2017, não foram consultadas anteriormente e muitas manifestaram contra a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral por falta de condições físicas, de equipamentos, de estrutura, ou porque os alunos já estudam em outras instituições ou trabalham e/ou têm que ajudar os pais com as tarefas domésticas.

As diretrizes dadas para a implantação das escolas que ofertam Ensino Médio Integral Integrado foram que a organização pedagógica deve ter uma proposta na perspectiva de um currículo integrado, que vai além da ideia de somente acrescentar novas disciplinas. Esse currículo deve possibilitar o exercício dos quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco): o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver. A escola também deve organizá-lo tendo em mente que:

Educação Integral é um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”. Nessa visão, a escola passa a dialogar com o bairro, com a cidade, formando uma Rede Educativa. A Educação Integral, assim, busca inserir a escola em seu território, dialogando com os saberes ali produzidos, bem como com os educadores detentores destes saberes - o que demanda a extensão da jornada escolar diária, o que por sua vez não é objetivo da política de Educação Integral, mas, sim, condição para que ela se efetive (MINAS GERAIS, 2018a, p. 10).

Entende-se que, nessa concepção, a extensão da carga horária não é o fim da Educação Integral, mas é um dos meios para que os alunos tenham mais tempo para aprender, para desenvolver atividades culturais, esportivas, sociais e a interação com a escola e o território, que será formalizada por meio de campos de integração curricular, que se configuram como:

[...]ação curricular na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares (MINAS GERAIS, 2018a, p. 10).

Além das aulas que fazem parte dos Campos de Integração Curricular, há os Projetos de Pesquisa e Intervenção e os Diálogos Abertos com a Cidade, que serão apresentados posteriormente durante análise do currículo do Programa. Assim, as escolas que ofertam o Ensino Médio Integral e Integrado devem se organizar e formular a proposta curricular levando em consideração os seguintes aspectos: organização do currículo, tempos e espaços escolares; organização das aulas e das atividades; organização administrativa e quadro de pessoal.

Diferentes formas de organização podem ser construídas em cada escola, de acordo com as possibilidades locais:

- As aulas podem ter início às 7h30 e término às 17h30, com um intervalo de 90 minutos para o almoço e o efetivo início das aulas às 8h.

- Das 7h30 às 7h50 será o momento de acolhimento dos alunos e haverá um café coletivo com professores, estudantes e gestores para trocar ideias e ampliar a convivência, construindo vínculos de afeto e confiança.
- As aulas/atividades serão organizadas em módulos de 50 minutos e deverão contemplar uma carga horária de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos ou 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais.
- As aulas podem ser organizadas em jornadas de, no máximo, 100 minutos, ou seja, podem ocorrer até duas aulas de uma mesma disciplina. Não serão permitidos três ou mais horários consecutivos de uma mesma disciplina, mesmo que haja intervalo.
- As escolas devem organizar o horário de tal forma que haja em um dia da semana um horário em que todas as turmas desenvolvam a atividade de Pesquisa e Intervenção, componente obrigatório na Matriz Curricular.
- Deve ser organizada uma saída mensal dos estudantes para as atividades relativas aos Diálogos Abertos com a Cidade.
- As aulas da Base Nacional Comum não podem ocorrer em um turno e as aulas dos Campos de Integração Curricular no outro turno (MINAS GERAIS, 2018a).

Percebe-se que, além das mudanças em relação a tempos, espaços e maior interação com a sociedade e com o território, procurou-se corrigir o problema da dicotomização dos turnos, ou seja, separar as aulas dos Campos de Integração Curricular das aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, buscando um currículo mais integrado. Currículo esse que será analisado mais detalhadamente na próxima seção.

1.3 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL E INTEGRAL

Em agosto de 2017, foi implantado em 44 escolas o Ensino Médio em Tempo Integral, que visa a promover a formação integral e a inclusão social de jovens de 15 a 17 anos de idade, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania. Para atender às particularidades dessas escolas, um novo currículo foi criado em nível da SEE/MG. Ele foi dividido em duas partes:

uma referente à formação básica, que são as áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, e a outra, referente à formação flexível, que é composta por Campos de Integração Curricular, que “devem proporcionar ao jovem a interlocução entre as áreas de conhecimento da Base Comum, os conhecimentos científicos, suas experiências pessoais e outras atividades que enriqueçam a sua formação e a sua atuação/intervenção na sociedade” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 16).

Foram escolhidos três Campos de Integração Curricular (CIC) para compor o currículo de Minas Gerais: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias e Pesquisa e Inovação Tecnológica. Cada Campo de Integração Curricular tinha a seguinte divisão: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias e Pesquisa e Inovação Tecnológica.

Como se pode perceber, os Campos de Integração Curricular para o Ensino Médio Integral e Integrado são muito próximos aos do Programa Mais Educação (que atendia apenas aos alunos do ensino fundamental) e aos do Programa de Ensino Médio Inovador.

As aulas desses CIC não podem ter um caráter de reforço dos componentes curriculares da Base Comum, pois devem desenvolver habilidades e conhecimentos além daqueles propostos para esses componentes, mas devem estar articulados a eles, como proposta de um currículo integrado.

Além dos CIC, outra aula foi acrescida no currículo: Diálogos Abertos com a Cidade, que é o momento do reconhecimento do território, da apropriação e do diálogo com a cidade, uma vez que a aprendizagem deve acontecer além dos muros da escola e por meio da diversidade. A escola deve organizar uma saída mensal com os professores de determinado turno, alternando os dias da semana e os turnos durante o ano, de forma a que todos os professores possam ser envolvidos. Durante esse momento, devem ser criadas possibilidades de intercâmbio com outros jovens e agentes sociais e de conhecer melhor os vários espaços públicos que a cidade oferece, para que a interlocução e a atuação se materializem nas visitas, pesquisas de campo, entrevistas e intervenções de diferentes tipos, tão importantes quanto atividades em sala de aula. Trata-se de um exercício de olhar a cidade e aprender com ela.

Após a visita e (re)conhecimento da realidade social e local, os estudantes devem elaborar um Plano de Participação Cidadã, que deve ser desenvolvido ao

longo do ano letivo, sobre algum problema/desafio da comunidade onde vivem. Esse Plano deve ter como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprende fazendo e deve abordar conteúdos dos componentes curriculares da Base Comum e da parte flexível. Esse Plano implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária, essencial para a formação do jovem e para a mudança na sociedade, a qual ele pertence. Temas como direitos humanos, acesso a bens e serviços públicos, saúde pública, preservação do meio ambiente, violência, uso de álcool e outras drogas, diversidade de gênero e sexualidade, participação social, entre outros, podem ser abordados e traduzidos nesse Plano de Participação Cidadã (MINAS GERAIS, 2017c).

De acordo com o documento, diversos professores devem orientar o Plano ao longo de seu desenvolvimento, que deve ter suas ações divulgadas nas redes sociais, por meio de blogs, programas de rádio, canais no *Youtube*, vídeos, informativos eletrônicos e impressos, painéis, fotos espalhadas pela escola e pela comunidade. Ao final do Plano, as proposições como solução para o problema devem ser apresentadas à escola e à comunidade, em forma de artigo, vídeo, campanha, seminário, debate.

Por meio desse contato com a cidade e a participação na solução de um problema público, procura-se despertar habilidades e competências como a proatividade, o espírito crítico, a oratória, o respeito às diversidades, o protagonismo juvenil e a cidadania desses alunos. Além de tornar o processo de construção do conhecimento mais significativo, mais efetivo e dotado de sentidos para os alunos.

Também foi criada a aula para desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Intervenção, que é um momento em que os alunos devem ser agrupados, por afinidade, por séries diferentes ou até mesmo individualmente com o professor e formularão questões para resolver um problema, pesquisarão o tema e construirão soluções, pois a escola precisa estimular em seus alunos uma atitude investigativa, questionadora.

[...] neste horário, todos desenvolverão projetos de pesquisa e/ou de intervenção concebidos como uma proposta pedagógica que gere situações de aprendizagem, nas quais as disciplinas tornam-se ferramentas de apoio na busca de soluções para o problema proposto, como algo desafiador e não apenas como uma dificuldade. Os projetos poderão ser de uma turma, de toda a escola ou de um ou de poucos estudantes; poderão versar sobre um tema de livre

escolha, que permita a cada estudante pesquisar mais profundamente um assunto de seu interesse... O desafio é transformar os temas de interesse em problemas que instiguem o grupo a compreendê-los (MINAS GERAIS, 2017a, p. 12).

Assim, esse projeto de pesquisa e/ou de intervenção não visa a apenas instigar o aluno a levantar situações-problema, mas propor soluções, tendo por subsídio os conhecimentos aprendidos nos componentes curriculares e na cultura local. O tema pode ser sugerido por um ou vários professores que trabalharão interdisciplinarmente, ou por alunos, como uma forma de escuta e participação. Uma aula no Campo Pesquisa e Inovação Tecnológica será destinada ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e Intervenção e todos os alunos, independentemente do Campo de Integração que escolham estudar, deverão cursá-la. As outras aulas/atividades dos Campos poderão ser adotadas de acordo com a escolha e interesse dos alunos, respeitando o número de professores necessários e o número de aulas previstas para o Campo, conforme o número de turmas e as normas vigentes da SEE/MG.

Após esse currículo ter sido discutido e aprovado, ele foi apresentado aos diretores das SRE e das 44 escolas selecionadas para participar do Programa. Por sua vez, as escolas tiveram que organizar reuniões com os alunos, professores e comunidade escolar para apresentar a estes o Ensino Médio Integral Integrado, o novo currículo e suas divisões, para que, dentro da possibilidade da escola, os alunos pudessem escolher os conteúdos que eles queriam estudar. A realidade da escola também deveria ser considerada, porque não é possível, por exemplo, oferecer natação se na escola não há piscina e se não é possível fazer uma parceria com um clube da cidade para que as aulas de natação aconteçam.

Segundo o Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2017a), a escolha dos alunos deveria ser feita, a cada ano, por meio de um questionário, que deve ficar arquivado na escola e aprovado pela Inspeção Escolar. Em 2017, foi enviada uma cópia desses formulários respondidos pelos alunos para a SEE/MG, para conhecimento da escolha dos alunos, verificação se ela foi respeitada pela escola ao criar sua matriz curricular e para executar as compras de equipamentos e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas dos Campos de Integração. Esses formulários servirão para análise documental e levantamento de dados para a pesquisa.

Durante essas reuniões para falar sobre o Programa e o novo currículo, os pais e alunos do 1º ano do ensino médio solicitaram que, além dos Campos de Integração apresentados, houvesse a oferta de cursos técnicos profissionalizantes. Então, também foram oferecidos os seguintes cursos, para 2017⁴: Técnico em Cooperativismo; Técnico em Logística; Técnico em Marketing; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Secretariado; Técnico em Serviços Públicos; Técnico em Transações Imobiliárias. Esses cursos também são oferecidos pela Educação Profissional de Minas Gerais. Assim, a ampliação da jornada é realizada com o desenvolvimento, em três anos, do Curso Profissionalizante, integrado ao Ensino Médio, com um total de 960 horas. Mesmo no curso técnico profissionalizante, há na matriz curricular um horário destinado aos Projetos de Pesquisa e Intervenção e à saída mensal para os Diálogos Abertos com a Cidade⁵.

Em relação aos cursos técnicos profissionalizantes, a quantidade de turmas a serem formadas deveria seguir as orientações da SEE: se a escola possuísse duas ou três turmas de 1º ano, poderia formar apenas uma turma de Técnico Profissionalizante; se possuísse de quatro a seis turmas de 1º ano, poderia formar duas turmas de Técnico Profissionalizante; se possuísse de sete a nove turmas de 1º ano, poderia formar três turmas de Técnico Profissionalizante; se possuísse acima de nove turmas de 1º ano, poderia formar cinco turmas de Técnico Profissionalizante (MINAS GERAIS, 2017a). Essa limitação ocorreu para que uma escola não tivesse apenas alunos cursando cursos técnicos no 1º ano.

Para organizarem seus currículos, as escolas têm que atender ao art. 12, §4º da Portaria nº 727/2017, pelo qual o MEC estabelece que a proposta curricular integrada e específica das escolas participantes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deve contemplar carga horária semanal mínima de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos, com pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais à Matemática, ou seja, ter seis aulas semanais de Língua

⁴ No Documento Orientador Versão 2018, entretanto, aparecem mais cursos técnicos que foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, que são: Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico em Informática para a Internet e Técnico em Secretariado Escolar.

⁵ Em 2018, os alunos dos cursos técnicos profissionalizantes também puderam fazer aulas dos Campos de Integração Curricular, como, por exemplo, aulas de música, conversação em língua estrangeira, instrumentos musicais.

Portuguesa e seis aulas semanais de Matemática, e ter 500 minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível (BRASIL, 2017b). Além dessas orientações, a SEE/MG ainda estabeleceu que as 44 escolas, ao organizarem suas matrizes curriculares da formação básica, tinham que:

- 1) Oferecer pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa, de um total de três horas semanais de Língua Estrangeira Moderna, sendo que a escola deve escutar o interesse dos estudantes para definição da oferta em novos modelos e arranjos, por exemplo: 1 aula de Língua Inglesa, 1 de Língua Espanhola e 1 de um terceiro idioma; 1 aula de Língua Inglesa e 2 de Língua Espanhola; 1 aula de Língua Inglesa e 2 de um outro idioma que não seja a Língua Espanhola; 3 aulas de Língua Inglesa;
- 2) Garantir o fortalecimento das áreas de Ciências Humanas com o aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia. Porém, as escolas que desejarem redistribuir a carga horária dessa área entre outras disciplinas da área de Ciências Humanas, poderá fazê-lo, desde que a matriz curricular seja aprovada pelo Colegiado, pelo Analista Educacional/Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino e seja encaminhada à Diretoria de Ensino Médio do Órgão Central para aprovação.
- 3) Garantir a ampliação da carga horária de Física e Química, em Ciências da Natureza, diante da Proposta dos Conteúdos Básicos Comuns para o Ensino Médio de Minas Gerais, editado em 2005, uma vez que o Ensino Fundamental do Estado tem uma ampla carga horária destinada às Ciências (MINAS GERAIS, 2017a).

Importante ressaltar que as propostas curriculares dessas 44 escolas devem conter a parte flexível em conformidade com as legislações vigentes e devem estar em conformidade com o artigo nº 36 da LDB, o qual dispõe sobre a organização curricular e da oferta de diferentes itinerários formativos.

Na maioria dessas 44 escolas, ainda há oferta do Ensino Médio Regular, para atender aos alunos que trabalham, já estudam em outro turno ou não podem permanecer na escola 45 horas semanais, mas de acordo com a Portaria nº 727/2017 do MEC, as SEE/MG têm um prazo de três anos após implementação do Programa para conversão completa da escola ao Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017b).

Em relação à organização dos tempos e espaços de aprendizagem, a escola deve ter como foco a integração curricular. Ela não pode separar um turno para a Base Comum e outro para a parte flexível e o Coordenador do Ensino Médio Integral Integrado e professores têm que promover mecanismos de ruptura com a prática tradicional; o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e a parte flexível do currículo; gerar momentos de troca de experiências e a participação ativa dos estudantes na organização dos tempos, espaços e nas práticas curriculares. Assim como é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem):

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012a, p. 189).

Então, mais do que ficar mais tempo nas escolas e realizar atividades fora dela, as aulas e atividades pedagógicas e sociais dos Campos de Integração devem contribuir para a formação integral dos alunos, considerar suas especificidades e sua fase de desenvolvimento, de modo a promover um conhecimento que faça diferença em suas vidas.

Para coordenar essas práticas pedagógicas e lecionar os novos conteúdos, mudanças em relação à organização administrativa e quadro de pessoal também ocorreram. Para acompanhar a implantação e desenvolvimento do Programa, foi contratado um professor(a) coordenador(a) do Programa para cada escola participante, que deve ser preferencialmente efetivo(a), indicado(a) pela direção da escola e referendado(a) pelo Colegiado Escolar para cumprir uma carga horária de vinte e quatro horas semanais.

Para lecionar os conteúdos dos Campos de Integração Curricular, que constituem a parte flexível do currículo e a formação técnica profissionalizante, uma nova orientação para contratação de professores foi feita. Os professores candidatos tiveram que preencher um formulário de inscrição e anexar juntamente com currículo e cópia dos documentos, um Plano de Trabalho com a proposta de trabalho para o período de 01 de agosto de 2017 até 31 de dezembro de 2017. A seleção desse professor aconteceu em duas etapas: a análise do currículo e seus documentos

comprobatórios e apresentação de uma aula prática para uma banca examinadora e a entrega do plano de aula. Os elementos avaliados na aula prática são: o domínio do conhecimento técnico da área e a metodologia da aula.

A partir desse processo seletivo, as escolas receberam professores mais preparados, com mais conhecimento na área que lecionavam e com um plano de trabalho já organizado para o semestre todo. Assim, os alunos também passaram a reivindicar mudanças nas aulas dos componentes curriculares da BNCC, aulas com novas metodologias e didáticas, planos de trabalho mais organizados, conteúdos da BNCC articulados ao que estavam aprendendo nos Campos de Integração Curricular ou nos de formação técnica profissional.

Essas foram as diretrizes para a implementação da educação integral no ensino médio em 2017, que é uma proposta nova para o estado de Minas Gerais e que apresenta tantos desafios para que seja bem-sucedida.

Para concluir este capítulo, a partir da análise das diferentes propostas de educação integral apresentadas, pode-se afirmar que a concepção sobre o que é educação integral mudou de acordo com os ideais sociais, políticos e educacionais dos diferentes grupos envolvidos em implantar políticas públicas em diferentes momentos em nosso país. Essas concepções estão ligadas ora à defesa de uma educação integral em que o tempo na escola é determinante para a aprendizagem dos alunos; ora ao tempo em si que não determina a integralidade da proposta educativa, mas sim o currículo e as práticas pedagógicas; ainda, algumas vezes, a proposta é voltada para a formação integral como ser humano, no sentido do desenvolvimento de suas múltiplas faculdades e dimensões, para que o aluno seja educado para ser emancipado, consciente e livre; em outras, a proposta é voltada para a melhoria da aprendizagem e dos índices de avaliações internas e externas.

Permeado a todas essas concepções, está a característica protetora, compensadora e assistencialista dessa política pública, pois ela também parte do princípio que para uma criança ou adolescente aprender, ele precisa ter condições afetivas, culturais, alimentares e intelectuais estáveis. Por isso, os alunos escolhidos para participarem desses programas devem pertencer a classes desfavorecidas socioeconomicamente e serem moradores de áreas vulneráveis.

A partir dos dados apresentados, o que chama a atenção é a descontinuidade das políticas de educação integral ao longo da educação brasileira e como as propostas ora são políticas de estado, ora são políticas de governo. Suas finalidades

e concepções sofrem alterações por várias influências, além de sofrerem ameaças de serem descontinuadas pela falta de apoio financeiro e político.

Por fim, faz-se importante destacar a importância do currículo e das atividades pedagógicas para o alcance dos objetivos em todas as propostas apresentadas, independentemente de qual seja o programa ou projeto e a concepção de educação integral que o grupo defensor e/ou criador tivesse. Vimos que ou foram incluídos componentes curriculares que são importantes para as avaliações externas; ou são incluídas atividades culturais, esportivas, sociais; ou, ainda, atividades voltadas para o mundo do trabalho; ou para o desenvolvimento religioso, moral e político dos alunos.

Um currículo bem desenvolvido e coerente com a realidade dos alunos e da escola, seja ele composto dos componentes curriculares da Base Nacional Comum ou dos componentes flexíveis, desenvolvido por professores, agentes comunitários ou outros atores sociais, na escola e fora dela, ofertado no turno e no contraturno, é um dos grandes responsáveis pelo sucesso de uma escola que oferece educação integral.

Assim, no próximo capítulo, é desenvolvido um estudo sobre currículo, o que diferentes autores e educadores versam sobre ele, será abordada a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados e, por fim, serão explicadas como as matrizes curriculares das 44 escolas da rede estadual de Minas Gerais que implantaram o Ensino Médio Integral em 2017 foram desenhadas, para conhecermos as escolhas dos alunos, se essas escolhas foram atendidas pelas escolas, o que foi ofertado na parte da Base Comum e nos Campos de Integração Curricular, parte flexível do currículo.

2 CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO DE DIÁLOGOS?

Este capítulo será dividido em três seções, na primeira, serão apresentadas as discussões teóricas respaldadas nos autores que abordam a temática concernente a esta pesquisa, dentre os quais Saviani (2016), Dayrell (2016), Moll (2012, 2017), Cavaliere (2009), Paraíso (2009; 2010; 2015), Paulo Freire (1967; 1983; 1994), Dayrell e Carrano (2014), Beane (2003), Berticelli (2005).

Será mostrado que, a partir da década de 1990, a flexibilização do currículo tornou uma temática presente nas discussões sobre políticas públicas educacionais. Essa proposta de flexibilização e novas práticas perpassaram pelos Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e por diferentes programas implementados no Brasil e em Minas Gerais. A partir da instituição do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a flexibilização do currículo passou a ser considerada mais do que apenas um recurso, mas uma das principais estratégias para melhorar a educação oferecida no ensino médio, principalmente a política pública educacional em tempo integral no ensino médio, foco deste trabalho.

Na segunda seção deste capítulo, será feita uma análise de como essa flexibilização foi concretizada na escolha do currículo das 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017, e qual a participação que os alunos tiveram na escolha da parte flexível desse novo currículo.

Será apresentada a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento dessa análise e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Para o desenvolvimento deste estudo, recorreremos à realização de entrevista com os responsáveis pela implantação e monitoramento do Ensino Médio Integral Integrado na Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação; consulta documental nas 44 matrizes curriculares apresentadas pelas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017, além de questionários com as escolhas dos alunos e aplicação de um questionário para diretores ou coordenadores das escolas de Ensino Médio Integral Integrado.

Na terceira e última seção deste capítulo, após a análise das informações obtidas com os instrumentos citados, serão apresentados os resultados alcançados que tratam da implementação do Ensino Médio Integral Integrado, a escolha do currículo nessas escolas, o entendimento a respeito da nova proposta e do novo

currículo, a percepção das escolas em relação aos alunos e o desenvolvimento da prática pedagógica dessas escolas.

2.1 CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO DE PROFESSORES, CONHECIMENTOS E DESEJOS

O currículo é uma das questões centrais da escola, pois ele diz respeito às escolhas, àquilo que a escola faz ou deixa de fazer; como ela conduz seu ensino e quem ela prioriza ou deixa de priorizar. Assim como o conceito de educação integral, o de currículo pode ser entendido de várias maneiras e vai modificando de acordo com a época, a origem e o enfoque. Como ele está associado a políticas, a alunos, a escolhas, está em constante construção.

Partindo do pressuposto de que currículo é construção, subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares. Tempo e lugar ou, se quiser, tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos diferentes de entender e produzir *curricula* (os currículos) (BERTICELLI, 2005, p. 159).

Além do tempo e lugar, o currículo também depende muito de quem o decide, pois a decisão daquilo que os alunos aprenderão e todas as outras questões que o envolvem são marcadas por influências pessoais, políticas, econômicas, culturais, sociais e religiosas. Isso foi demonstrado nos diversos momentos em que um projeto de educação integral foi implantado. A escolha depende de que tipo de cidadão os sistemas de ensino querem formar, pois o currículo carrega uma ideologia e uma intencionalidade educacional.

Sobre a concepção do que é currículo, Berticelli (2005) afirma que até a década de 1970, o currículo se atinha à ideia de rol de disciplinas, com uma mera função instrumental das disciplinas escolares. A partir da década de 1980, visando a buscar causas para evasão e repetência, pesquisas apontavam que as razões desses problemas estavam nos conteúdos. Então, no final de 1980, superou-se a visão do currículo como o conjunto de disciplinas ou lista de conteúdos e deu-se foco na questão da adequação dos conteúdos aos alunos, às classes e aos grupos mais excluídos, respeitando questões e interesses regionais. Considerou-se

importante discutir quais conteúdos são realmente importantes e necessários à educação. De 1990 em diante, teorias discutidas e firmadas em países desenvolvidos passaram a ser utilizados para análise dos problemas curriculares no Brasil.

De acordo com Saviani (2016), embora currículo ainda seja entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, o que coincide também com o termo programa,

[...] no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (SAVIANI, 2016, p. 55).

O mesmo autor aponta que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, mobilizada em todos os seus recursos materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação dos seus alunos. Mas o professor alerta que se currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, há que se distinguir o que é curricular e extracurricular. O secundário (extracurricular) não pode substituir aquilo que é a atividade *nuclear* da escola: propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada, assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. De acordo com Saviani, o currículo incorporou muitas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia e artes. Ele defende que:

[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (SAVIANI, 2016, p. 58).

Na visão de Saviani, o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento, mas não se trata de qualquer saber e sim desse saber sistematizado, pois o conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido

independentemente da escola. O que não é transmissão-assimilação dos componentes curriculares é extracurricular. Por outro lado, ele aponta que:

[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita (SAVIANI, 2016, p. 58).

Para que essa passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado aconteça, sem que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história se percam ou sejam motivos de preconceitos e exclusão, deve-se ter em mente que os interesses da cultura erudita e da cultura popular não podem ser conflitantes, pois

A rejeição da cultura popular conduziria, de facto, à inibição das possibilidades de se estabelecerem ligações com as experiências pessoais dos alunos, ao passo que, a rejeição da alta cultura privaria o acesso de estudantes não privilegiados ao conhecimento que eles possivelmente não encontrariam fora da escola, mas que todavia lhes seria exigido saber (BEANE, 2003, p. 105).

Assim, os saberes escolares são aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de sua existência, valorizados e selecionados para que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, de sua formação social, ética, cultural e política. O saber que diretamente interessa à educação é aquele voltado à produção do resultado do trabalho educativo, mas para se chegar a esse resultado, a educação tem que tomar como referência o saber produzido historicamente. Por isso,

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas

escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2013, p. 179).

Daí dizer que o currículo possui um caráter polissêmico, pois ele engloba os componentes curriculares; os conhecimentos acumulados pelo homem a serem ensinados e aprendidos; a proposta pedagógica com suas finalidades e objetivos a serem alcançados; as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas; os processos de avaliação a serem adotados; as relações que envolvem profissionais da educação/alunos, alunos/alunos e alunos/conhecimento.

[...] currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p. 588).

O que o currículo envolve para que se possa dizer que a vida de muitas pessoas depende dele? Disciplinas; saberes; professores; estudantes; família, comunidade; livros didáticos; conteúdos; relações interpessoais; exercícios repetitivos; atividades criativas e prazerosas; conhecimento; salas de aula; espaços diversos; diferentes saberes; leituras; escritas; explicações; projetos; aprendizagem; ensino; diferentes identidades. Tomando todas essas questões como referência, este capítulo começa afirmando que o currículo é uma das questões centrais da escola, pois “o currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e um lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos” (BERTICELLI, 2005, p. 173).

No meio desses ordenamentos, organizações, estruturações, enquadramentos e divisões é que a rotina da escola vai-se desenvolvendo, a partir de suas práticas formais e informais. Pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), falar em currículo implica em duas dimensões:

I – uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e

II – uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional.

Ambas as dimensões geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola (BRASIL, 2013, p. 179).

Assim, há uma parte prescritiva, que segue um fluxo “mais linear” dentro do que foi previsto para um tempo, um espaço, um grupo e há a parte que vai sendo construída pelas relações interpessoais e pelas relações pessoais com o currículo. Mas esses tempos, conteúdos, pessoas, relações mudam, daí não se pode pensar que o currículo está definitivamente formado.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Para que haja rompimento, construções de projetos de vida e manutenção e conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos, as práticas escolares, que dão materialidade à proposta do currículo, devem dialogar com os saberes e as experiências que os alunos trazem para a escola, de modo a facilitar as aprendizagens e viabilizar a inclusão educacional, cultural, social e política.

De acordo com Dayrell e Carrano (2014), as escolas devem estar preparadas para receber e viver bem com esses alunos, aceitando suas diversidades, particularidades e necessidades, pois:

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis

ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 127).

Daí a importância da ação pedagógica e das relações interpessoais construídas dentro da escola, pois elas podem ser a diferença na vida desses alunos, serem momentos de encontro e conexão com pessoas de múltiplas trajetórias e experiências, que são unidas pela ciência, pelos saberes, pelo respeito, pela aceitação das diferenças: atos que vão além da simples convivência.

Paulo Freire ressaltou que “deve existir uma cumplicidade entre o educador e o educando, pois sem essa cumplicidade, não há educador. Cabe ao educador provocar essa cumplicidade (que não é convivência, mas aceitação do legítimo) para fazer melhor a prática” (FREIRE, 1994, p. 7). Ele também sustentou que o processo de conhecer e de produzir conhecimentos é um processo social, do qual também faz parte uma dimensão individual, que deve ser respeitada.

Partindo desse pressuposto, Paulo Freire defendeu a educação baseada no diálogo, no entendimento que o aluno e o professor são seres em busca constante, que ensinam e aprendem mutuamente, pois “não há ensinar sem aprender e os dois são momentos de um processo maior – o conhecimento. Para aprender eu preciso ensinar e para ensinar preciso ter aprendido e continuar aprendendo” (FREIRE, 1994, p. 7).

Do professor, espera-se a construção e a mediação desse diálogo entre ele e os estudantes, entre os estudantes em si e entre eles e as práticas pedagógicas, tendo em mente que a aprendizagem depende desse diálogo produtivo com o outro e dessa busca constante pelo crescimento. Por isso, Freire critica a educação com concepção bancária, em que os estudantes não são considerados como um todo, apenas um ser passivo que recebe informações do ser dominante que é o professor.

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem lata”,

podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (FREIRE, 1983, p. 23).

Então, espera-se que o aluno, visto como um ser em constante busca, seja levado a refletir sobre ele mesmo, sobre a construção de sua identidade, sobre o mundo que o rodeia e aquilo que está aprendendo, pois:

As ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. – constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de uma outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente (BEANE, 2003, p. 94).

Por isso os professores não podem esperar que seus alunos aprendam e gostem de estudar apenas com saberes que estão longe de suas realidades, com “depósitos” de informações, que não serão assimiladas e que logo serão substituídas por outras novas e descartáveis que lhes interessam. Esse método de educação pode afastar os alunos das escolas e fazer que o professor também perca o amor e interesse pela profissão, pois,

Quando as expectativas são frustradas e os sonhos acabam; as rotinas pesam e desanimam; a fadiga e o desinteresse se explicitam e as divisões se multiplicam: “bons e maus” alunos, “interessados e desinteressados”, alunos “com bom e com baixo desempenho”, “organizados e desorganizados”, “indisciplinados e obedientes”, “desatentos e atenciosos”, “inteligentes e com dificuldades”, “normal e com defasagem”, “meninas agitadas” e “meninos desorganizados” etc. – as divisões e diferenciações iniciais se transformam explicitamente em hierarquizações, explicações e justificativas para resultados nas avaliações, para comportamentos e para outras práticas curriculares que, por sua vez, trazem outras formas ao currículo. Um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença (PARAÍSO, 2015, p. 52).

Em contrapartida, quando os professores e o currículo estão abertos para tratarem as realidades e os projetos dos estudantes, o conteúdo da cultura popular é

valorizado e encontra-se paralelo ao da “alta cultura”, que tradicionalmente tem dominado o currículo, e espaços são abertos para a participação dos estudantes nesse processo dialógico.

De acordo com Dayrell e Carrano (2014),

Falar em participação implica levar em conta dois princípios complementares. Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. – e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120).

Esses dois princípios são fundamentais, principalmente, quando estamos focando no currículo a ser desenvolvido no Ensino Médio. Assim sendo, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 17, enfatiza que os sistemas de ensino, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

II – promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, **respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem;**

b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – **para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes;**

c) articulações institucionais e comunitárias necessárias ao cumprimento dos planos dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares;

d) realização, inclusive pelos **colegiados escolares e órgãos de representação estudantil**, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.

III – fomentar **alternativas de diversificação e flexibilização**, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, **estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses**

e necessidades dos estudantes (BRASIL, 2012b, s/p., grifos nossos).

Diante dessas determinações, pode-se dizer que o Ensino Médio é uma etapa da educação básica que não pode estar focada apenas na formação intelectual-cognitiva, mas na construção de identidades e de projetos de vida dos estudantes, em atividades educacionais e socioculturais diversificadas e flexíveis, que favorecem a autonomia, a iniciativa e o protagonismo dos estudantes.

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa "o primeiro, o principal" e *agon*, que significa "luta", então, protagonista quer dizer o personagem principal. O estudante se torna protagonista quando ele é o personagem principal do seu processo de desenvolvimento e pode interferir ativa e construtivamente no ambiente escolar e na sociedade. Para que isso aconteça, o professor deve ser um facilitador, um criador de ações protagônicas e um incentivador. Porém, de acordo com Dayrell (2016),

xs jovens continuam a ser desconsiderados como interlocutores válidos com os quais as instituições devem dialogar para construir ações e tomar medidas que vão ao encontro de seus interesses e necessidades. Parece existir uma falta de sensibilidade e disponibilidade do mundo adulto e suas instituições para criar espaços institucionais, na escola e fora dela, que estimulem a participação dxs jovens e o desenvolvimento de valores democráticos (DAYRELL, 2016, p. 47).

O mesmo autor diz que é fundamental que educadores façam um exercício de autorreflexão para tomar consciência de qual representação fazem dos estudantes com os quais eles lidam, de tal forma a superarem estereótipos e abrirem a conhecer quem de fato são aqueles sujeitos que pretendem formar (DAYRELL, 2016).

Para conhecer é necessário ouvir os estudantes, prestar atenção neles, deixá-los que também tomem decisões e participem das práticas pedagógicas, tenham liberdade de conhecer, de terem compromisso e serem conscientes. As práticas e as vivências são atividades que ajudam a formá-los, nas múltiplas dimensões como pessoa e como ser social.

Assim, com o conhecimento que abre caminhos e forma cidadãos; com a construção de projetos de vida; com a convivência social com diferentes atores; com experiências que extrapolam o contexto das aulas, o currículo pode ser considerado “um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”, como é expresso na epígrafe deste trabalho. A mesma autora complementa que:

Um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. Muitos/as de nós, quando pensamos em nossa vida na escola ou na universidade, lembramos de um professor ou de uma professora, de uma aula, de uma matéria ou de um livro que marcou um antes e um depois em nossas vidas. Podemos contar histórias de uma transformação em nosso viver que se deu por meio de contágios e conexões produzidas no território do currículo ou no convívio com um/a professor/a. Aqueles momentos em que sentimos, de repente, ao lado de um professor ou de uma professora, que podemos, que podemos muito, que podemos mais, que o mundo a ocupar é nosso (PARAÍSO, 2009, p. 285).

Assim, como um dos grandes norteadores do processo educacional, o currículo pode proporcionar bons momentos na escola, pode garantir um aprendizado efetivo, pode tornar o ensino cada vez mais próximo do que o aluno espera e necessita, pode ajudar os alunos a conquistarem seus objetivos, pode formar para a vida. O currículo é um território privilegiado de diálogos.

O desenvolvimento da próxima seção se dá com o objetivo de apresentar propostas de flexibilização curricular em programas nacionais e da rede estadual de Minas Gerais, até chegarmos ao Programa que é o tema-chave deste trabalho e possamos analisar como o currículo das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017 foi construído, se ele representa o diálogo da escola com os alunos, como essa flexibilização foi representadas nesse currículo e como ela vem sendo desenvolvida na prática pedagógica dessas escolas.

2.2 A FLEXIBILIZAÇÃO COMO BENEFÍCIO ADICIONAL AO CURRÍCULO

A partir da década de 1990, foram iniciadas discussões em seminários e conferências internacionais apontando a flexibilização do currículo como uma alternativa para garantir a permanência dos alunos na escola e a redução das taxas de analfabetismo. Também era defendido que a ampliação da jornada escolar seria

uma importante estratégia para melhorar a qualidade da educação oferecida e para promover a formação de valores, atitudes e habilidades necessárias às novas exigências do mundo moderno e a participação cidadã.

Um exemplo foi a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990.

A conferência de Jomtien começou a nascer em 1985 quando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em sua 23ª reunião, diante do quadro alarmante de crescimento do analfabetismo no mundo, chamava a atenção das Nações Unidas para que se iniciasse um processo de mobilização da opinião pública para o problema. Os compromissos de Jomtien têm dupla direção: redução das taxas de analfabetismo e envolvimento da sociedade (GADOTTI, 2000, p. 27).

Como fruto dessa Conferência, é produzida a Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a qual o Brasil se tornou um signatário. Essa Declaração traz como um de seus objetivos, no seu artigo 2º:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes (UNESCO, 1990, s/p).

De acordo com a referida Declaração, é necessário assegurar mais recursos, melhores estruturas e currículos mais flexíveis do que os oferecidos nos sistemas de ensino para se garantir a permanência dos alunos na escola, o acesso à educação, a promoção da inclusão e mais oportunidades para a aprendizagem.

De acordo com Gadotti (2000), a preparação dessa conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Os que prepararam as propostas a serem levadas para a conferência não puderam participar dela, porque o governo mudou. Com exceção das pessoas vinculadas à sociedade civil, os representantes do governo brasileiro não estavam a par de todas as discussões anteriores, por isso, o debate no Brasil desapareceu em 1991 ou 1992 e reapareceu em 1993, quando o MEC foi chamado a participar da conferência de Nova Delhi. Essa Conferência fazia uma avaliação dos compromissos de Jomtien

e os resultados estavam muito aquém dos esperados. Decidiu-se então concentrar o debate não em todo o mundo, mas no máximo em dez países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Entre eles estava o Brasil. Foi quando nasceu o *Education for All 9* (EFA 9).

Os compromissos firmados pelo Brasil orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). Esse Plano foi baseado em três eixos: o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que teve o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) como parte desse regime de colaboração; a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas e a melhoria do salário dos professores, que também foi incluída na proposta do Fundef.

Dentre as instituições internacionais voltadas ao debate da educação, podemos fazer menção à Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM), que possuem grande influência na formulação das políticas de vários países, inclusive nas brasileiras.

Em Nova Delhi, em 1993, foi dada ênfase à diversidade cultural, à equidade e à formação do magistério. O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da Conferência de Jomtien passou a ser educação não mais identificada como escolaridade.

No ano de 2000, foi realizado o Fórum de Dakar, em Senegal, que contou com a participação de mais de cem países. Durante esse Fórum, foram avaliados os progressos conseguidos na educação desde a Conferência de Jomtien em 1990, reafirmados os compromissos assumidos em 1990 e decididas novas metas e estratégias que deveriam ser consideradas nos planos nacionais de educação pelos diferentes países participantes num prazo de quinze anos. Desse Fórum nasceu o documento Educação para Todos: O Compromisso de Dakar.

Nesse documento, aparecem os quatro pilares da educação: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, e a preocupação com uma educação que satisfaça as necessidades dos alunos, que leve em conta seus talentos e suas potencialidades:

Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de

Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 8).

Ao defender a noção de que a educação deve ter os alunos e suas habilidades como ponto de partida, pode-se afirmar que ela não pode ser dotada de rigidez. Outro ponto em que essa questão da diversidade na maneira de organizar a prática pedagógica aparece é quando o documento afirma que:

Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam a suas necessidades [...] Essas oportunidades não devem excluir nem discriminar. Uma vez o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais, na medida em que assegurem um aprendizado de boa qualidade e confirmem status equivalente (UNESCO, 2001, p. 15).

Por esse excerto, é possível compreender que os participantes do evento defenderam a concepção de que os sistemas de ensino apenas alcançarão uma educação de boa qualidade se considerar a diversidade dos seus alunos e oferecerem boas oportunidades educacionais, com diferentes e diversas abordagens pedagógicas, pois os alunos também são múltiplos.

A proposta do Documento elaborado a partir do Fórum é que cada Estado participante desenvolvesse ou fortalecesse seus planos nacionais de ação em até, no máximo, 2002. Esses deveriam dar forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos durante o Fórum e aos compromissos estabelecidos durante as conferências internacionais ocorridas nos anos de 1990. Cumprindo essa determinação, o Plano Nacional de Educação do Brasil é instituído pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) um ano após o Fórum de Dakar. A preocupação com um currículo diverso aparece na referida Lei, ao estabelecer que o currículo deve ser atualizado e voltado à constituição de um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade e que possa abrir novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação dos sujeitos. Além do currículo composto

pelas disciplinas tradicionais, é proposto a inserção de temas transversais, dentre os quais, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros.

Essa ideia de complementação da parte comum dos currículos também está presente na Lei nº 9394/1996, ao afirmar que os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996a), e em 2013, a palavra clientela é substituída por educandos.

No artigo 35 da LDB é estabelecido que o ensino médio tenha duração mínima de três anos e tenha como finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar para o trabalho e a cidadania do educando; aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a). Essas finalidades dão a entender que os sistemas de ensino devem adotar diferentes formas de organização curricular e estabelecer diferentes práticas pedagógicas para orientar a formação para a cidadania, para a inserção no mundo competitivo do trabalho e para a continuação dos estudos. Essa nova organização busca superar o dualismo entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante e ganhar uma identidade mais singular, ainda que possua diferentes modalidades. A LDB também prevê uma formação global, combinando aspectos científicos, tecnológicos, culturais e conhecimentos técnicos, laborais e experimentais.

Os PCN, divulgados no ano de 2000, apresentaram alterações na organização do currículo do ensino médio ao dividi-lo por áreas de conhecimento: linguagens, seus códigos suas tecnologias; ciências da natureza, com suas tecnologias; ciências humanas e sociais com suas tecnologias. Essa proposta visava a integrar os diferentes componentes curriculares e superar um currículo formado por disciplinas. Os PCN também introduziram os temas transversais: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde e orientação sexual, que deveriam ser estudados em todas as áreas (BRASIL, 2000).

Programas também foram instituídos pelo governo federal para consolidação de um currículo mais flexível, como, por exemplo, o ProEMI, que foi instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009c). De acordo com essa Portaria, ele foi criado,

no âmbito do Ministério da Educação, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Esse Programa oferece apoio técnico e financeiro para desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009c).

O ProEMI induz a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, a ampliação do tempo dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, por meio de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Para atender a uma das condições básicas do Programa, as escolas tinham que, efetivamente:

Contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios (I, II, III e VIII) e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizando assim ações em no mínimo cinco campos, conforme indicado abaixo:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2017c, p. 05).

As ações a serem desenvolvidas dentro dos Campos de Integração Curricular devem superar a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos e saberes, permitindo a articulação entre as formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, favorecendo a diversificação de arranjos curriculares. Nota-se que os Campos de Integração Curricular que constituem o currículo do Ensino Médio Integral Integrado foram baseados, também neste programa.

O currículo, em todas suas dimensões e ações, deve garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, a partir da perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de

experiências e a promoção de atitudes que se materializem na formação humana integral (BRASIL, 2017c).

A proposta do ProEMI, em 2018, ainda está vigente nas escolas de ensino médio que aderiram a ele em Minas Gerais. As 44 escolas que são estudadas neste trabalho e que implantaram o Ensino Médio Integral e Integral tiveram que ser desvinculadas ao ProEMI, pelo fato de que a escola não pode acumular os recursos financeiros desse Programa com os recursos do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012, a proposta de flexibilização curricular é reforçada no artigo 14, que estabelece que o ensino médio, etapa final da Educação Básica, é concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado. Além disso, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização, dentre elas:

- XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;
- XII – formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida à simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;
- XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012a, p. 6).

A proposta é que os sistemas de ensino, seguindo as legislações nacionais e de seus respectivos Estados, atendam às necessidades de seus estudantes, com diferentes propostas de oferta e organização curricular, promovendo, assim, uma reformulação em seus currículos e nas propostas político-pedagógicas. Abram espaços para participação da comunidade e dos estudantes, promovam alternativas pedagógicas, com ações, situações e tempos diversos.

Nessa perspectiva de mudança de currículo, em 2012, foi instituído o Programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais. De acordo com Resolução SEE/MG nº 2251/2013, os objetivos desse Projeto eram:

- buscar a excelência no ensino e na aprendizagem;
- garantir a especificidade da formação do ensino médio da rede pública estadual de educação de Minas Gerais;
- gerar competências e habilidades para empregabilidade;
- preparar para o prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2013, p. 1).

A organização curricular do Reinventando o Ensino Médio previa, nos 200 dias letivos anuais, o desenvolvimento da formação geral dos alunos, compreendida pelos Conteúdos Básicos Comuns e por uma formação específica, permitindo aos alunos percursos curriculares distintos. Essa formação era composta de conteúdos destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade.

Art. 3º. A organização curricular do Projeto Reinventando o Ensino Médio deve ser acompanhada, em cada escola, por um coordenador do Projeto e por um orientador para cada área de empregabilidade.

§ 1º. O Projeto Reinventando o Ensino Médio, no ano de 2012, oferece três áreas de empregabilidade:

- I- Comunicação Aplicada;
- II- Tecnologia da Informação;
- III- Turismo (MINAS GERAIS, 2012b, p. 1).

Entre essas opções, o aluno escolhia qual área de empregabilidade queria cursar. O currículo do Programa contemplava uma carga horária de 3.000 horas distribuídas, ao longo de três anos, em que 2.500 horas eram para formação geral e 500 horas para formação específica. Para o cumprimento dessa carga horária, no turno diurno, foi instituído o sexto horário e no turno noturno, as 500 horas deviam ser organizadas sob a forma de projeto, sendo 300 horas para os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, relacionados aos Conteúdos Básicos Comuns, e 200 horas para os Conteúdos Práticos nas áreas de empregabilidade.

Para o ano de 2013, quando o Projeto foi expandido para outras 122 escolas em todas as SRE de Minas Gerais e para 2014, quando foi universalizado, ele foi apresentado com sete opções de áreas de empregabilidade para as escolas, que são: I – Comunicação Aplicada; II- Empreendedorismo e Gestão; III- Estudos avançados: Ciências; IV- Estudos avançados: Linguagens; V- Meio Ambiente e

Recursos Naturais; VI- Tecnologia da Informação; VII -Turismo. Dessas sete áreas, a escola tinha que optar por três, que eram mais adequadas para seu contexto, e o aluno escolheria uma área.

Embora o Projeto Reinventando o Ensino Médio tivesse como característica a extensão da carga horária, ele não pode ser considerado como uma educação em tempo integral, por não oferecer sete horas diárias de estudos e atividades dentro e/ou fora do ambiente escolar. Neste trabalho, este Programa serviu apenas para dar um exemplo de programa que foi implantado em Minas Gerais com uma proposta de flexibilização de currículo.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apresenta informações significativas a respeito da flexibilização do currículo, nas estratégias da meta 3, referente à universalização do Ensino Médio, e na meta 6, referente ao aumento da oferta da educação em tempo integral: institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, com práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis e diversificados, com conteúdos obrigatórios e eletivos; promover a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares; adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando o efetivo trabalho escolar e combinando-o com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Por essas estratégias, é possível identificar a preocupação com o desenvolvimento de atividades diversificadas como atividades multidisciplinares, culturais e esportivas, estruturadas pela relação teoria e prática, para promover a renovação do ensino médio. Também é citada otimização do tempo e as atividades recreativas, para que o aluno não sinta o ensino como um fardo pesado e cansativo.

Além de aparecer nessas duas metas (3 e 6), que estão mais relacionadas com o tema deste trabalho: ensino médio e educação integral, a questão da flexibilização do currículo aparece em diversas outras estratégias do PNE 2014: “incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas”; “desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas[...]”; “estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos”; “prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização

pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica [...]”; “disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região”; “promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas...”; “garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar” (BRASIL, 2014, s/p).

Como se pode perceber, a flexibilização curricular é bem recorrente ao longo de todo o PNE, pois ganhou força desde as Conferências Internacionais e foi se consolidando a partir das propostas de educação em tempo integral.

Como análise mais detalhada, este trabalho foca na proposta de flexibilização curricular do Programa Ensino Médio Integral Integrado, a partir do estudo de sua proposta e de suas matrizes curriculares.

2.3 O PERCURSO DA PESQUISA

Para a realização do presente trabalho, alguns passos foram percorridos: primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da educação integral, da escola em tempo integral e do currículo, temas centrais desta dissertação; depois foi realizada uma pesquisa documental em documentos oficiais e publicações parlamentares, como Leis, Ofícios, Resoluções, Decretos, Portarias, Documentos Orientadores. Por fim, foram utilizadas três técnicas para coleta de dados: um questionário, três entrevistas e uma análise documental das matrizes curriculares das 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em Minas Gerais em 2017 e nos questionários com escolhas dos alunos.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2011) a definem como:

[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 12).

Esta pesquisa compreende toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo: livros, pesquisas, teses, jornais, monografias, publicações, gravações, vídeos, etc. Ela é importante para conhecer trabalhos e fornecer dados atuais sobre os temas de estudo.

Foram realizadas leituras de diferentes trabalhos de mestrado e doutorado que têm abordado temas sobre a educação integral e os principais termos que ela envolve. Desses trabalhos, há aqueles que foram baseados em pesquisas realizadas em Minas Gerais e os realizados em outros estados, há trabalhos com foco no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há estudos em escolas estaduais e em escolas municipais. Ler esses trabalhos foi essencial para conhecer como a educação integral tem sido desenvolvida em diferentes estados, no âmbito municipal e estadual. Também é importante realçar que dentre os trabalhos lidos, apenas um deles aborda a educação em tempo integral desenvolvida no ensino médio, visto que poucos estados brasileiros possuíam projetos ou programas de educação em tempo integral nessa etapa da educação básica antes de 2017. Assim como aconteceu em Minas Gerais, a maioria dos estados brasileiros começou a oferecê-los após a política educacional do governo federal que, em 2016, instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criado pelo MEC. Assim como essa Portaria, vários outros documentos oficiais de arquivos públicos do governo federal e do governo estadual (Leis, Decretos, Portarias, Documentos Orientadores, Ofícios, Resoluções, Relatórios, Diretrizes Curriculares Nacionais, Medidas Provisórias), que tratam da educação integral, educação em tempo integral e currículo foram estudados. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), os documentos oficiais constituem a fonte mais fidedigna de dados, pois dizem respeito a atos individuais ou atos da vida política e o pesquisador não exerce controle sobre a forma como eles foram criados.

No Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, o modelo de dissertação a ser desenvolvido é um caso de gestão, que visa a refletir a respeito das práticas profissionais em gestão da educação pública e a garantir que as discussões e pesquisas estejam envolvidas com questões empíricas. Daí, o interesse em compreender o contexto de implementação do EMII, a partir do olhar da Diretoria de Ensino Médio, e conhecer como o currículo dessas escolas foi desenvolvido, quem participou de suas

discussões, se seus conteúdos no nível da escola foram escolhidos pela gestão e professores ou também pelos alunos e saber se ele causou mudanças na ação pedagógica dessas escolas.

Como o objeto deste trabalho visa a melhorar a compreensão de grupos (gestores/professores/alunos/pais) e de instituições (escola, grupos sociais, comunidade escolar, família), trata-se de uma pesquisa social. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa social se faz dentro das especificidades que são próprias das Ciências Sociais e uma delas é que seu objeto é essencialmente qualitativo, pois a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que dela transborda e é maior que qualquer teoria ou pensamento que possam ser elaborados sobre ela. Porém, as Ciências Sociais possuem instrumentos capazes de aproximar, ainda que de forma imperfeita e incompleta, a vida dos seres humanos em sociedade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Apesar de ter essas características apontadas acima, que não são mensuráveis com exatidão por meio de equações e estatísticas, a autora afirma que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas complementam-se, “pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22). Essa complementaridade será percebida na apresentação dos dados colhidos pelos instrumentos de pesquisa que serão apresentados na próxima seção.

Após um conhecimento mais aprofundado sobre os temas relevantes para este trabalho e levantamento de dados, foram desenvolvidos os instrumentos para coleta de dados. O primeiro deles foi o questionário enviado para as escolas que implantaram o EMII em 2017, para que, preferencialmente, os diretores ou coordenadores do EMII o respondessem, a respeito do primeiro ano da implementação do Programa. Como as escolas estão em diferentes SRE do estado,

de regiões geográficas distantes, o questionário foi enviado para o *e-mail* institucional da escola. Segundo Vergara (2009):

Questionário é um método de coletar dados no campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar. Tais questões são apresentadas a um respondente, por escrito, para que ele responda também dessa forma, independentemente de ser a apresentação e a resposta em papel ou em um computador (VERGARA, 2009, p. 39).

O questionário foi criado no Google Drive, para facilitar o envio das respostas e a tabulação delas. Das 44 escolas que implantaram o EMII em 2017, 42 escolas o responderam. As perguntas do questionário estão no Apêndice deste trabalho. Ele era composto de questões abertas, com perguntas como número de turmas do 1º ano regular, turmas do Ensino Médio Integral Integrado, total de alunos, dentre outras, que visavam a respostas de abordagem mais quantitativa; questões fechadas, com perguntas sobre formação para diretor/coordenador, infraestrutura da escola, planejamento das ações pedagógicas da escola; e questões mistas, em que a escola podia marcar uma ou mais respostas e também escrever algo para complementá-la, como se houve formação para os professores, se sim, quem a ofereceu (havia as opções fechadas e a opção “outro” para ser completada pelo respondente).

O questionário tem as vantagens de obter um grande número de informações de pessoas que não estão próximas do pesquisador e também facilita a interpretação dos dados, porém, também possui suas limitações, como percentagem pequena de respondentes; perguntas sem respostas; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra; devolução tardia; desconhecimento pelo entrevistador das circunstâncias em que foi preenchido; nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário (MARCONI; LAKATOS, 2011).

No caso deste trabalho, as desvantagens, recorrentes foram: algumas escolas estaduais estavam em greve, por isso demoraram para respondê-lo, foi necessário enviar o pedido repetidas vezes para algumas escolas, em outras escolas, outros servidores que não o diretor e/ou o coordenador do ensino médio que responderam e estes não tinham tanto conhecimento sobre os dados

solicitados; também aconteceu de mais de um servidor da mesma escola respondê-lo e deram informações divergentes; houve perguntas que não foram respondidas e outro problema verificado foi que alguns dados quantitativos não coincidiam com os dados que a Secretaria de Educação já possuía, nem com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Dos 42 questionários respondidos, 26 foram respondidos pelos Diretores; 2 foram respondidos pelos Vice-diretores; 13 pelos Coordenadores do Ensino Médio Integral e 1 pelo Especialista da Educação Básica.

O segundo instrumento de coleta de dados usado foi entrevista com os coordenadores responsáveis pela implantação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que trabalham na Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio, no Órgão Central. Esses servidores foram os escolhidos uma vez que

[...] a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16).

Assim como aponta as autoras, apenas os conhecedores do tema são capazes de dar respostas profundas e emitir opiniões concretas a respeito do tema em questão, por isso, esses servidores responsáveis pela implantação do Programa e que trabalham no Órgão Central: a Coordenadora-geral da Política Estadual de Educação Básica Integral Integrada de Minas Gerais, a Coordenadora do Currículo e o Coordenador de Gestão do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, foram escolhidos. Por mais que outros servidores da Superintendência e da Diretoria de Ensino Médio e estejam participando da implantação e acompanhamento do Programa, esses três coordenadores são os mais envolvidos com os temas: implantação da educação integral no ensino médio, gestão do Programa, discussão sobre o currículo, criação de matrizes curriculares, participação estudantil. Durante a apresentação das falas desses coordenadores, eles serão tratados de C1, C2 e C3, sem seguir nenhuma ordem, a fim de que não sejam identificados.

Foi adotado o modelo de entrevista semiestruturada, para a qual foram feitas algumas questões comuns aos três coordenadores e outras foram elaboradas com foco nas especificidades de cada função exercida e, quando necessário, outras perguntas foram feitas pelo entrevistador para complementar as respostas, buscar esclarecimento de uma resposta dada, pois neste modelo de entrevista “as questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30).

Essas autoras complementam que as questões devem ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas, assim, o questionamento é mais profundo e mais subjetivo e isso demanda um relacionamento recíproco e de confiabilidade, pois o roteiro de tópicos selecionados diz respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Foi percebida disponibilidade dos coordenadores a participarem da entrevista e, durante ela, mostraram confiança na relação entrevistador e entrevistado, conhecimento profundo dos temas e dedicação, dificuldades, confiança, preocupação e anseios em relação ao Programa. As perguntas estão no Apêndice deste trabalho, bem como o termo de cessão de direitos sobre depoimento oral, assinado por eles.

Por fim, foi feita uma análise nas matrizes curriculares que foram criadas pelas 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017, com base nas opções oferecidas dentro dos CIC e nos exemplos de quadro de horário enviados nos Documentos Orientadores da SEE/MG. Após a escolha dos campos e aulas feita pelos alunos, as escolas criaram suas matrizes curriculares e as enviaram para a Diretoria de Ensino Médio, para aprovação da Especialista de Currículo do Programa. Anexados a essas matrizes estavam o questionário respondido pelos alunos referente às aulas que eles gostariam de ter. É importante ressaltar que essas matrizes foram as adotadas no segundo semestre do ano de 2017, quando o Programa foi implantado nas primeiras escolas, uma vez que ele foi expandido para 79 escolas em 2018⁶. Esta pesquisa em documentos da escola, registrados na Diretoria de Ensino Médio, atua como uma importante fonte de dados,

⁶Em 2018, essas matrizes sofreram modificações: os alunos puderam escolher entre outras aulas nos Campos de Integração Curricular e outros cursos técnicos, mas não puderam escolher mais as aulas da Base Comum, todas as escolas ofereceram as mesmas aulas, seguindo Resolução da SEE/MG.

de onde podem ser retiradas evidências para as análises e servem de fundamentação para as declarações dos respondentes dos questionários e entrevistas e para as afirmações do pesquisador.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

Ao tratar da educação integral várias questões podem ser abordadas, como a ampliação dos tempos e espaços, a gestão escolar, a gestão da carga horária ampliada, entre outros, porém, nesta pesquisa, consideramos os eixos escolhidos como os mais pertinentes para este estudo de caso: a implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização curricular. Então, mesmo que sejam abordados alguns pontos relacionados aos exemplos dados ou a outros temas, como financiamento ou infraestrutura das escolas, eles serão incluídos dentro dos eixos relacionados ao currículo.

2.4.1 Flexibilização do Currículo

De acordo com a Portaria 727/17, o Ensino Médio em tempo integral deverá ter uma carga horária de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos ou 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais. O currículo nas escolas do Programa será constituído de duas partes: formação básica e formação flexível. A formação básica compreende as áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com seus respectivos componentes, e a formação flexível é composta pelos três Campos de Integração Curricular, com suas respectivas aulas ou aulas de formação técnica profissional.

Em relação às aulas da Base Nacional Comum, as escolas que implementaram o Ensino Médio Integral Integrado devem oferecer 35 horas-aulas semanais, cumprindo o quantitativo obrigatório: seis aulas semanais de Língua Portuguesa, seis aulas semanais de Matemática e pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa de um total de três horas semanais de Língua Estrangeira moderna.

Como já explicado no capítulo I, o Documento Orientador de 2017 instruiu as escolas quanto ao aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia e as escolas que desejaram redistribuir a carga horária da área de Ciências Humanas entre

outras disciplinas da mesma área puderam fazê-lo, desde que a sua Matriz Curricular fosse aprovada pelo Colegiado, Analista Educacional/Inspetor Escolar da SRE e Órgão Central (MINAS GERAIS, 2017a). O mesmo procedimento foi adotado para a ampliação da carga horária de Física e Química no que se refere à área de Ciências da Natureza

O Documento Orientador de 2017 também estabeleceu que alunos e pais deviam ter participação consultiva nas ações e projetos a serem realizados durante o ano e sobre os interesses das aulas que compõem o currículo (MINAS GERAIS, 2017a). Por esse motivo, um questionário foi aplicado para os alunos antes de as escolas criarem suas matrizes curriculares, no qual eles podiam escolher cinco componentes da Base Comum que eles tivessem interesse de aumentar a carga horária, desde que respeitadas as exigências de carga horária obrigatória anteriormente apresentada.

O Documento Orientador 2017, no Anexo I, trazia uma sugestão de Matriz Curricular para o Ensino Médio Integral Integrado, em relação às aulas da Base Nacional Comum e Campos de Integração Curricular, conforme a Figura 5 a seguir (MINAS GERAIS, 2017a).

Como essa matriz é uma sugestão, cada escola poderia, então, atender ou não a indicação feita no documento orientador. As únicas exigências dispostas na matriz curricular que deveria ser contemplada por todas as escolas do programa eram a alocação das aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Língua estrangeira moderna, mas cada escola poderia redesenhar conforme deliberado em seus conselhos internos, com a devida aprovação das instâncias superiores.

Figura 5 – Sugestão de matriz curricular para o Ensino Médio Integral Integrado
Campos de Integração Curricular

Componentes Curriculares			Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total Ensino Médio
			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
		Língua Estrangeira	3	3	3	120	120	120	320
		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	80	320
		Física	3	3	3	120	80	120	320
		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
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, 2017a, p. 32.

Dentro desse cenário, as informações recolhidas por meio das matrizes enviadas para a SEE/MG indicam que 14 escolas criaram suas matrizes curriculares seguindo exatamente esse modelo de matriz que foi sugerido no Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2017a), cumprindo as determinações do MEC em relação às seis aulas de Matemática e seis de Língua Portuguesa e três aulas de Língua Estrangeira, sendo, no mínimo, uma aula de Língua Inglesa.

A distribuição das outras aulas, respeitando o número de aulas já estabelecido na Resolução nº 2843/2016 (MINAS GERAIS, 2016b), ficou conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Distribuição das aulas BNCC

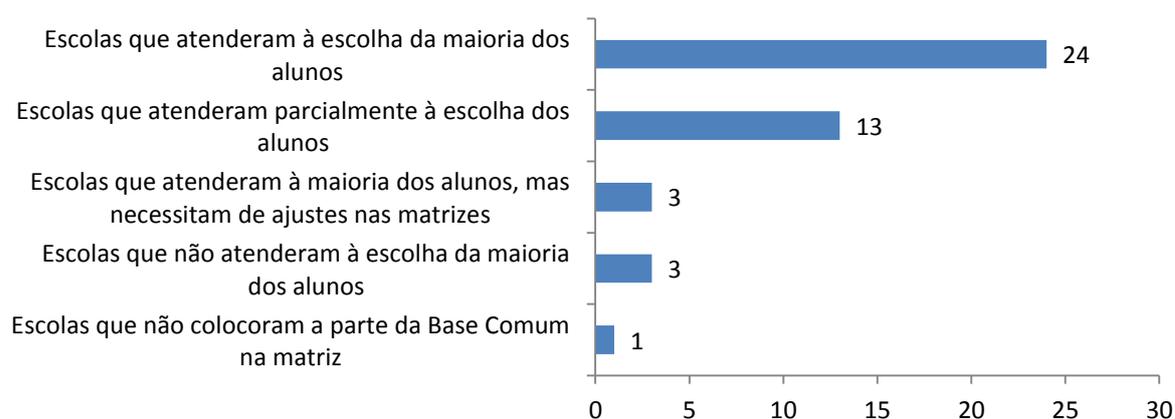
Artes	11 escolas permaneceram com apenas uma aula de Artes, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842	
	30 escolas aumentaram para duas aulas semanais;	
	1 escola aumentou para três aulas semanais	
	1 escola aumentou para quatro aulas semanais	
Educação Física	32 escolas permaneceram com duas aulas semanais de Educação Física, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842	
	11 escolas aumentaram o número de aulas em Educação Física para três aulas semanais	
Ciências da Natureza	Química	5 escolas permaneceram com duas aulas semanais de Química, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		38 escolas aumentaram o número de aulas para três aulas semanais
	Física	2 escolas permaneceram com duas aulas semanais de Física, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		41 escolas aumentaram o número de aulas para três aulas semanais.
	Biologia	30 escolas permaneceram com duas aulas semanais de Biologia, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842.
		13 escolas aumentaram o número de aulas para três aulas semanais
Ciências Humanas	História	29 escolas permaneceram com duas aulas semanais de História, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		14 escolas aumentaram o número de aulas para três aulas semanais
	Geografia	28 escolas permaneceram com duas aulas semanais de Geografia, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		15 escolas aumentaram o número de aulas para três aulas semanais e uma escola aumentou o número para quatro aulas semanais.
	Filosofia	17 escolas permaneceram com uma aula semanal de Filosofia, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		26 escolas aumentaram o número de aulas de Filosofia para duas aulas semanais.
	Sociologia	22 escolas permaneceram com uma aula semanal de Sociologia, que é o estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 2842
		21 escolas aumentaram o número de aulas de Filosofia para duas aulas semanais

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

Desses números, compreende-se que os componentes que tiveram aumento no número de aulas em maior número de escolas foram Química e Física, atendendo à escolha dos alunos e seguindo a orientação da SEE/MG que orienta que o aumento da carga horária na área de Ciências da Natureza deve recair sobre esses componentes. O componente de Artes foi o terceiro em que o número de aulas aumentou, para complementar sua carga horária que é muito pequena (uma aula semanal). Na área de Ciências Humanas, a maior incidência de aumento no número de aulas foi em Filosofia e Sociologia, também seguindo a orientação da SEE/MG e para complementar a carga horária desses componentes que também é muito pequena (uma aula semanal). Entendemos que as escolas acham importante complementar a carga horária desses componentes que têm uma pequena quantidade de aulas na carga horária dos alunos, porque essa já é uma reivindicação dos professores que lecionam esses componentes curriculares, tendo em vista que o docente não tem tempo para desenvolver os conteúdos e atender a todo programa previsto no Currículo Básico Comum de Minas Gerais, fazendo com que os próprios alunos desmereçam a importância desses componentes.

Em atendimento à escolha dos alunos, em relação às aulas da Base Comum, ao verificar as 44 matrizes curriculares, temos o cenário representado pelo Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Atendimento das escolhas dos alunos nas aulas da Base Comum⁷



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

⁷ Não foi possível fazer a análise da matriz curricular de uma escola porque esta não seguiu a orientação dada pela SEE/MG e não incluiu a parte da Base Comum na matriz enviada para análise.

A partir da análise do Gráfico1, entende-se que 40 escolas, o que corresponde a quase 91% do total de escolas, atenderam às escolhas dos alunos. Desse total, 13 instituições atenderam parcialmente às orientações, pois não colocaram na matriz todas as aulas mais votadas pelos alunos. Ainda, três precisaram fazer alterações em suas matrizes: como ilustração ponderamos que uma escola subdividiu o componente Arte em “Artes” e “Artes plásticas” e essa subdivisão não pode ser feita; uma escola colocou muitas aulas no mesmo conteúdo e, a outra, não acrescentou aulas em cinco componentes, como orientado.

Apenas três escolas não atenderam à escolha da maioria dos alunos no que concerne à Base Comum: uma não atendeu ao aumento de aulas de Biologia e Educação Física, uma não atendeu ao aumento de aulas de Artes e Educação Física e uma não atendeu ao aumento de aulas de Biologia, Educação Física e Filosofia. A partir desses dados, pode-se dizer que a grande maioria das escolas atendeu à escolha das aulas da Base Comum que os alunos fizeram. Como não foi perguntado aos diretores e coordenadores nos questionários e não há nas matrizes uma justificativa que nos permite conhecer os motivos pelos quais as escolas não atenderam às escolhas dos alunos, abre-se o caminho para futuras pesquisas com teor mais qualitativo.

Entendemos que existem várias maneiras de preparar os alunos para participarem da vida cidadã, dentro e fora da escola, cabendo a esta instituição a abertura de espaços e tempos para esse exercício e um deles é permitir que os alunos participem da construção do currículo. Em relação à participação dos alunos na escolha do currículo, Beane (2003) argumenta que a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspecto crucial da concepção do currículo, pois, é difícil imaginar como os adultos poderão descobrir o que um grupo de jovens pensa de si mesmo, bem como do seu mundo, sem os consultar diretamente.

Durante entrevista,C3 aponta que “*quando o estudante escolhe e ele é bem orientado em relação às escolhas dele, o índice de desistência nas escolas é bem menor*”⁸. Daí a importância da participação dos alunos na escolha do currículo e de uma boa orientação pela escola e pelos responsáveis, pois a evasão é um problema sério a ser combatido no ensino médio. A Portaria nº 1.145/2016 estabelece que um

⁸ Quando as falas dos entrevistados forem usadas no texto, elas serão registradas em itálico, para diferenciar da escrita da pesquisadora e das citações bibliográficas.

dos critérios para as SEE é apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, sendo que: a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p. p; no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p. p e no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5% (BRASIL, 2016c).

A parte flexível do Programa é composta por três Campos de Integração Curricular: (I) Cultura, Artes e Cidadania, (II) Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias e (III) Pesquisa e Inovação Tecnológica. A oferta desses três Campos é obrigatória para todas as escolas que participam do Ensino Médio Integral Integrado e a escolha das atividades a serem desenvolvidas dentro deles, ao longo do ano letivo (2º semestre de 2017) é dos estudantes. Uma aula de Projeto de Pesquisa e Intervenção e uma de Diálogos Abertos com a Cidade também são obrigatórias para todas as turmas.

O Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias objetiva desenvolver experiências que promovam a criatividade e a autoria dos estudantes, fora do currículo tradicional da escola, por meio de práticas de multiletramento, desenvolver habilidades em tecnologias digitais para utilizar novas linguagens em práticas comunicativas, familiarizando-os com conteúdos que circulam na rede por meio do uso de dispositivos móveis e produção de conteúdos multimodais (MINAS GERAIS, 2018a). O Campo pode incluir atividades relacionadas a Ambiente de Redes Sociais, Animação Digital, Conversação em Línguas Estrangeiras, Cinema, Designer Gráfico, Fotografia, Grafite, História em Quadrinhos, Informática Básica, Introdução ao Jornalismo, Jogos Digitais, Rádio, Estudos Individuais Orientados e outras temáticas que podem ser desenvolvidas na escola. No questionário respondido pelos alunos das 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017, eles podiam escolher duas entre essas atividades e suas temáticas, bem como dar sugestão de outras aulas que gostariam de ter. Dessa forma, era permitido aos alunos não optar por nenhuma das disciplinas, propondo outras atividades relacionadas à Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias.

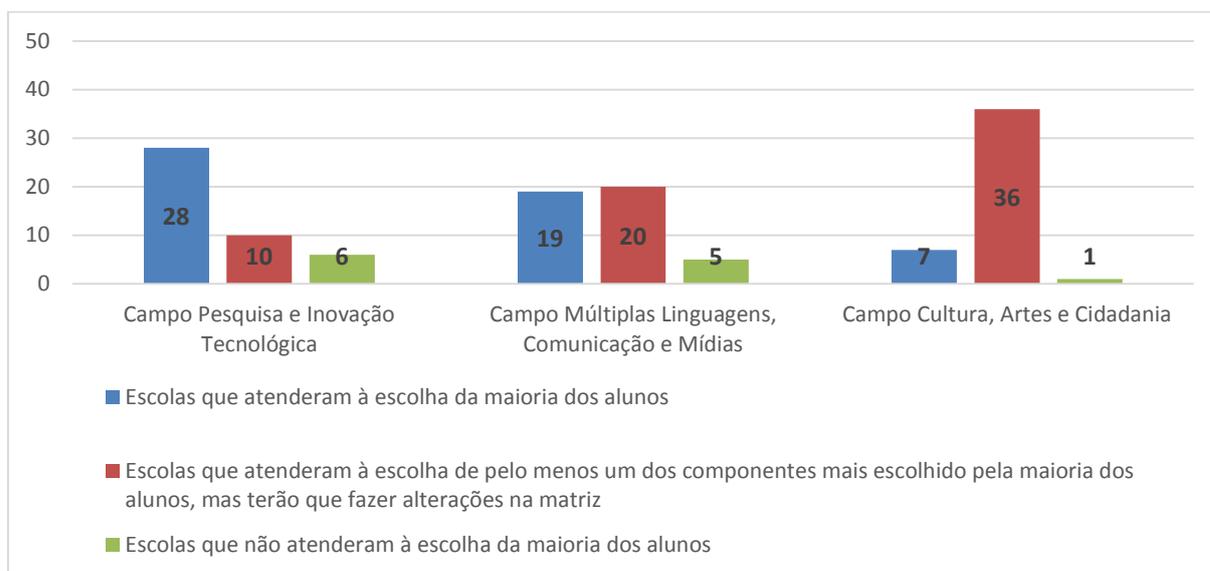
De acordo com o Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2018a), o Campo de Integração Curricular Pesquisa Inovação Tecnológica visa a formar uma visão de liderança entre os estudantes, estimulá-los a identificar um problema, aplicar um método científico para resolvê-lo e analisá-lo para transmitir seus resultados à sociedade.

Este campo deve oferecer mais três aulas aos alunos, poderá incluir atividades relacionadas às seguintes áreas de interesse: 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. No questionário respondido pelos alunos das 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017, eles podiam escolher duas dentre essas atividades e suas temáticas, bem como dar sugestão de outras aulas que gostariam de ter, como os alunos de uma escola escolheram Primeiros Socorros. Obrigatoriamente, uma aula deste Campo é destinada à Pesquisa e Intervenção e deve ser cursada por todos os alunos.

As aulas do Campo de Integração Cultura, Artes e Cidadania incentivam a produção artística, as expressões corporais e as atividades físicas; objetivam aprofundar os estudos das questões relacionadas à vida, à sociedade e à participação política (MINAS GERAIS, 2018a). Incluem atividades relacionadas à 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. No questionário respondido pelos alunos das 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017, eles podiam escolher duas dentre essas atividades e suas temáticas, bem como dar sugestão de outras aulas que gostariam de ter, como a escolha que os alunos fizeram por Produção de eventos neste Campo.

O documento orientador indica um total de três aulas destinadas a cada Campo de Integração e era permitida uma variada organização interna dessas aulas: três aulas do mesmo componente mais votado, duas aulas do mesmo componente e uma de componente diferente ou, também, aulas de três componentes diferentes, respeitando as possibilidades de estrutura física e de pessoal da escola para trabalhar com esses conteúdos. Na verificação das 44 matrizes curriculares enviadas ao Órgão Central para análise e aprovação, foi possível perceber que o atendimento das escolhas dos alunos em relação às aulas dos Campos de Integração aconteceu conforme apresentado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Atendimento das escolhas dos alunos nos Campos de Integração



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

No Campo de Integração Pesquisa e Inovação Tecnológica, pode-se dizer que 38 escolas atenderam à escolha da maioria dos alunos, em pelo menos um dos componentes mais escolhidos pelos alunos dentro das três aulas desse Campo de Integração; desse total, 10 escolas terão que fazer alterações na matriz, pois houve três escolas que não acrescentaram a aula de Pesquisa e Intervenção que é obrigatória para todas as turmas; duas escolas colocaram aulas que não estavam previstas e nem foram escolhidas pelos alunos, três escolas que colocaram aula de outro Campo de Integração Curricular e duas escolas não especificaram quantas aulas para cada opção dos alunos (exemplo: duas aulas para Robótica e uma aula para Introdução às engenharias).

Ainda no Campo de Integração Pesquisa e Inovação Tecnológica, seis escolas não atenderam à escolha da maioria dos alunos, isto é, não respeitaram os componentes mais votados pelos alunos; sendo que quatro delas colocaram aulas que não estavam dentro das previstas pela SEE/MG. Aqui é importante explicar que os alunos podiam escolher aulas além das oferecidas pela SEE/MG, mas a escola não podia acrescentar uma aula além das previstas sem ter sido escolhida pelos alunos.

Já no Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias, 39 escolas atenderam à escolha da maioria dos alunos, em pelo menos um dos componentes mais escolhidos pelos alunos dentro das três aulas desse Campo de Integração. Entretanto, desse total, 20 escolas terão que fazer alterações na matriz,

pois 18 escolas não especificaram qual língua estrangeira foi escolhida no componente Conversação em língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Espanhola ou outra escolhida pelos alunos) e também colocaram os componentes Informática, Jogos Digitais, Animação Digital em uma única aula – entretanto, eles são componentes diferentes e deveriam ser separados com, no mínimo, uma aula para cada um deles.

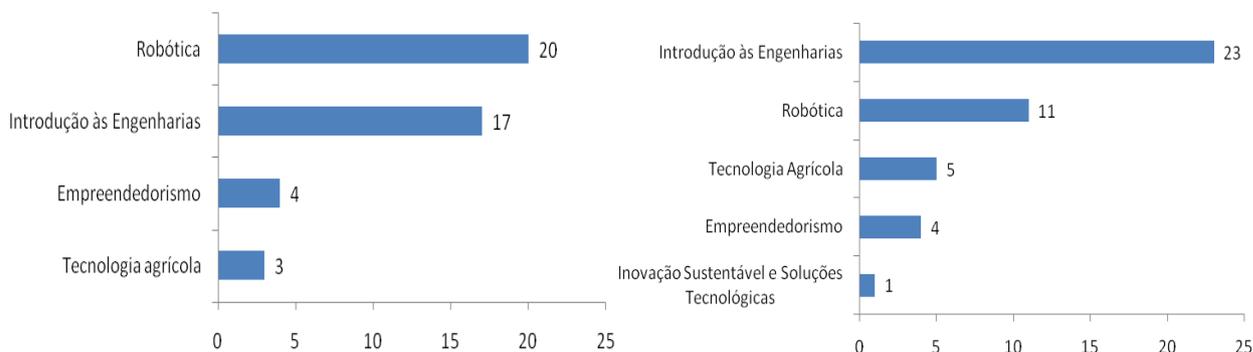
Cinco escolas não atenderam à escolha da maioria dos alunos nesse campo de Múltiplas Linguagens, isto é, não escolheram os componentes mais votados por eles e colocaram outras aulas nas matrizes. Por exemplo, os alunos escolheram Introdução ao Jornalismo e a escola ofereceu Conversação em Língua Estrangeira.

Por fim, o Campo de Integração Cultura, Artes e Cidadania apresentou uma situação um pouco diferente: 43 escolas atenderam à escolha da maioria dos alunos, em pelo menos um dos componentes mais escolhidos pelos alunos, mas desse total, 36 escolas terão que fazer alterações na matriz, pois 33 escolas escreveram “Música e/ou instrumentos musicais” e “Dança ou atividades físicas diferentes” sem especificar que tipo de dança (se é hip hop, balé, zumba..), música (se é iniciação musical, coral, contemporânea...), que tipo de atividade física (se é judô, jiu jitsu, natação...) ou instrumento musical (se é violão, percussão, bateria...). De forma complementar, uma escola não atendeu à escolha da maioria dos alunos, isto é, não colocou na matriz os componentes mais votados pelos alunos. Os alunos escolheram Dança e/ou atividades físicas diferentes e foram colocadas três aulas de Cultura Regional.

Pode-se dizer que, das matrizes enviadas, foi nesse Campo que as escolas mais atenderam à escolha dos alunos, mas também foi aquele que em que elas mais tiveram que fazer alterações nas matrizes por não especificarem o tipo de atividade, de música e instrumento que iam trabalhar com os alunos. O mesmo que aconteceu no Campo de Múltiplas Linguagens, com o componente “Conversação em Língua Estrangeira”. Acredita-se que, para as escolas, não ficou claro que elas tinham que especificar qual a língua estrangeira, a música, o instrumento musical na matriz curricular.

Entre as aulas relacionadas aos componentes apresentados aos alunos (supracitados) e outras temáticas que podem ser desenvolvidas na escola, sugeridas e escolhidos por eles, pertinentes a cada Campo de Integração, temos a seguinte distribuição, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Curricular Pesquisa e Inovação Tecnológica



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

As duas aulas mais votadas no Campo de Integração Curricular Pesquisa e Inovação Tecnológica foram as mesmas como 1ª e 2ª opção: “Introdução às Engenharias” e “Robótica”. Dessas escolhas, depreende-se o desejo de conhecer algo “novo” nas escolas e que podem ajudá-los a desenvolver a inteligência lógico-matemática, a terem raciocínios mais concretos, a conhecer disciplinas que têm um forte caráter integrador e interdisciplinar: relacionadas à matemática, à física, à biologia, à linguística e engenharias, a compreender e atuar mais ativamente no mundo em que vivem, pois de acordo com Silva (2010),

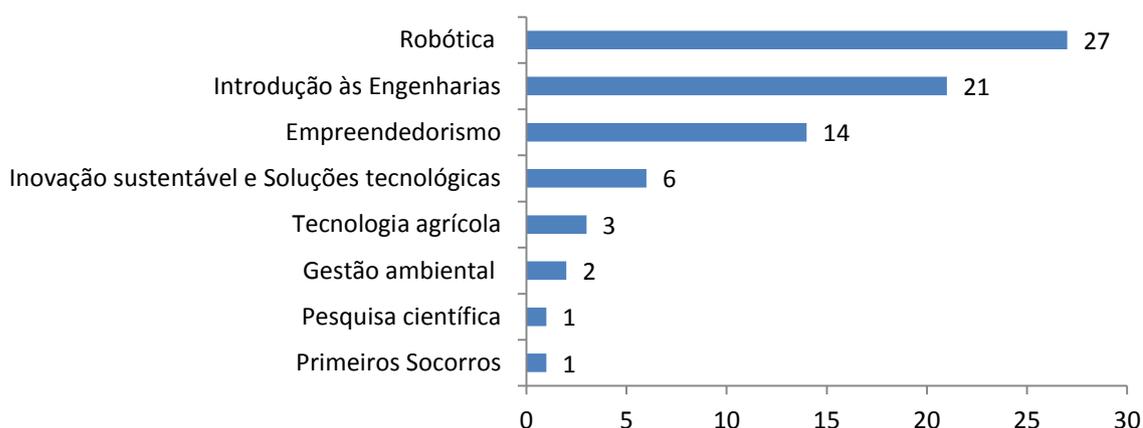
[...] a escola e o currículo devem ser locais onde os alunos tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2010, p. 54).

Espera-se que assim sejam os professores, as escolas e os currículos da educação básica e, conseqüentemente, para que essas novas aulas ofertadas e os conhecimentos compartilhados possam desenvolver nos alunos habilidades necessárias para a formação humana e integral, para o processo emancipatório e libertador apontado por Paulo Freire e, também, que são cobradas em diferentes tipos de avaliações.

Faz-se importante destacar que cinco escolas deixaram de atender à opção dos alunos em relação à Robótica, provavelmente por falta de materiais, equipamentos e professores para lecionar, essas dificuldades talvez justifiquem que este foi o Campo com maior número de escolas que deixaram de atender à escolha dos alunos. As questões relacionadas à falta de formação, de materiais e equipamentos para as aulas dos Campos de Integração serão abordadas posteriormente, mas desde já é importante ponderar que para bem desenvolver uma nova política, é necessário oferecer condições às escolas e aos profissionais que colocarão em prática o que é proposto.

O Gráfico 4, a seguir, mostra as aulas oferecidas neste Campo de Integração em 2017, de acordo com as matrizes enviadas:

Gráfico 4 – Aulas oferecidas no Campo de Pesquisa e Inovação Tecnológica

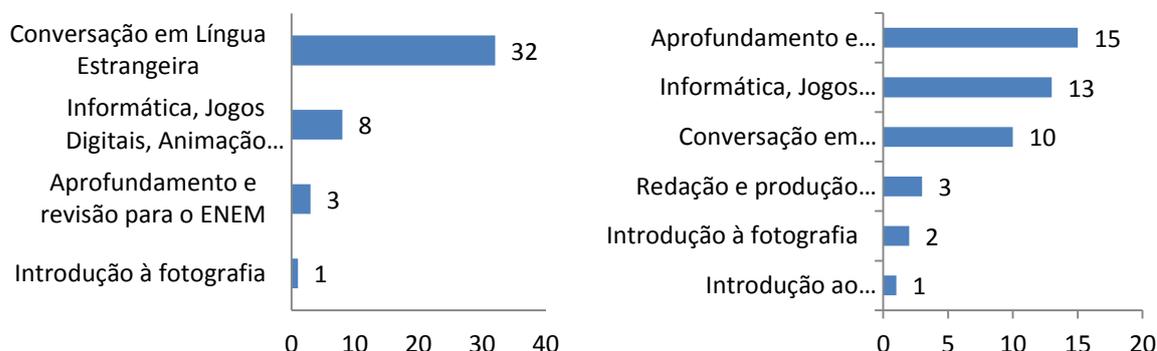


Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Pode-se perceber que mesmo havendo escolas que não ofereceram Robótica pelas possíveis causas apontadas, essa foi a aula mais ofertada em 2017 no Campo Pesquisa e Inovação Tecnológica. Porém, também é preciso ponderar que a oferta de uma aula escolhida é o primeiro passo, mas não é ação suficiente para satisfazer as expectativas e oferecer um ensino inovador, com uma abordagem integradora, que traz os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a experiência escolar dele à experiência social, como é proposto pela SEE/MG.

Em relação às aulas escolhidas pelos alunos no Campo de Integração Curricular Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias, temos o que aponta o Gráfico 5:

Gráfico 5- Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Da análise dos questionários respondidos pelos alunos, que estão anexos às matrizes curriculares, pode-se dizer que as duas aulas mais votadas como 1ª opção do Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias foram “Conversação em Língua Estrangeira” e “Informática, jogos digitais e animação digital”. Já como 2ª opção se destacaram as escolhas “Informática, jogos digitais e animação digital e “Aprofundamento para o Enem”.

A escolha por conteúdos “novos” nas escolas - Informática, jogos digitais e animação digital – se justifica por serem assuntos de muito interesse dos jovens e por estarem muito próximos à cultura juvenil atual. Quando os alunos fazem essa opção, compreende-se o que afirma Silva (2010, p. 43): “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira”. Esse é um dos principais aspectos defendidos nesse Programa, fazer conexão do conhecimento escolar com a história de vida do aluno, para que ele aprenda para a vida e se desenvolva integralmente.

O componente Conversação em Língua estrangeira foi muito bem votado, tanto na 1ª como na 2ª opção, o que mostra que os alunos querem aprofundar o conhecimento das aulas de língua estrangeira que faz parte da Base Comum, por gostarem ou por acharem insuficiente o que aprendem durante as aulas destinadas a esse componente, desejam aprender a conversar em outro idioma, o que é útil tanto para a continuidade dos estudos, para encontrar um emprego, para comunicar, para usar a internet e jogar online.

A escolha recorrente do componente “Aprofundamento para o Enem” também nos leva a refletir sobre alguns pontos: a vontade dos alunos de cursarem o ensino

superior e uma visão tradicional de Ensino Médio, que tem um caráter eminentemente propedêutico – um entre lugar situado entre o fim do ensino fundamental e o início da formação profissional propriamente dita. Para as escolas, é mais fácil atender a essa escolha, pois basta a sala de aula para abrigar os estudantes interessados e designar um professor que assuma essa turma.

O Gráfico 6, a seguir, mostra as aulas oferecidas neste Campo de Integração em 2017, de acordo com as matrizes enviadas:

Gráfico 6 – Aulas oferecidas no Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias



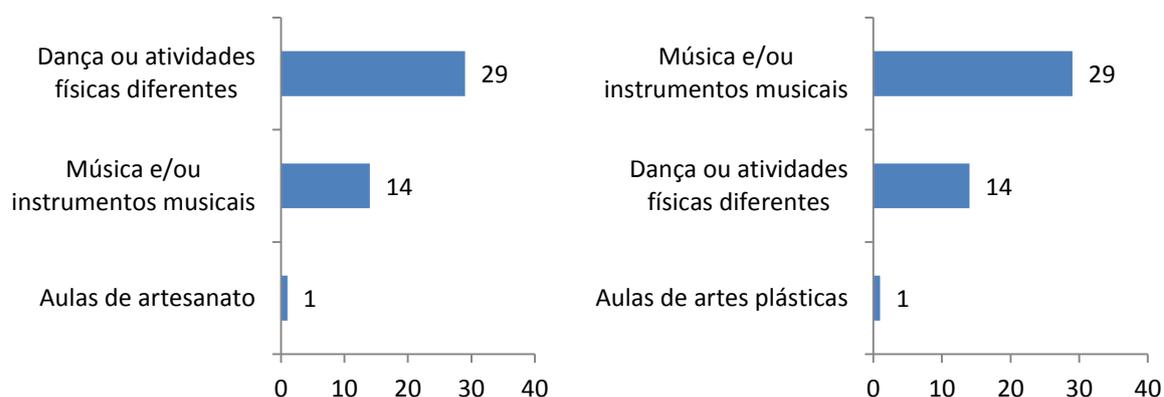
Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Ao comparar o Gráfico 6 da representação das escolhas dos alunos para o Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias e este das aulas oferecidas, pode-se constatar que muitas escolas deixaram de oferecer três aulas diferentes nesse Campo, ofereceram apenas uma ou duas, pois a quantidade de escolas que ofereceram “Conversação em língua inglesa” e “Aprofundamento e revisão para o Enem” é menor que a quantidade feita pelos alunos. Quanto às aulas de “Informática, jogos digitais e animação digital”, já houve um equilíbrio entre as escolas que as ofertaram e o número de escolha dos alunos. De todas as aulas ofertadas e supracitadas, as opções Ambiente de Redes Sociais, Cinema, Grafite, História em Quadrinhos e Estudos Individuais Orientados foram escolhidas por um número pequeno de alunos, não sendo suficiente para abrirem turmas. Porém, Cinema, História em Quadrinhos, Textos Literários e Grafite devem ser abordados

nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, pois no Currículo Básico Comum de Minas Gerais é expresso o estudo desses conteúdos: textos literários; mitos/ritos de iniciação na cultura contemporânea: canção popular, publicidade, cinema, história em quadrinhos; o cinema como indústria e arte, a linguagem cinematográfica; a literatura brasileira no cinema nacional: autores e obras; signos não verbais, valor informativo; efeitos expressivos.

As aulas mais votadas pelos alunos no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania foram, conforme exposto no Gráfico 8:

Gráfico 7 - Representação das aulas mais votadas pelos alunos como 1ª e 2ª opção no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania



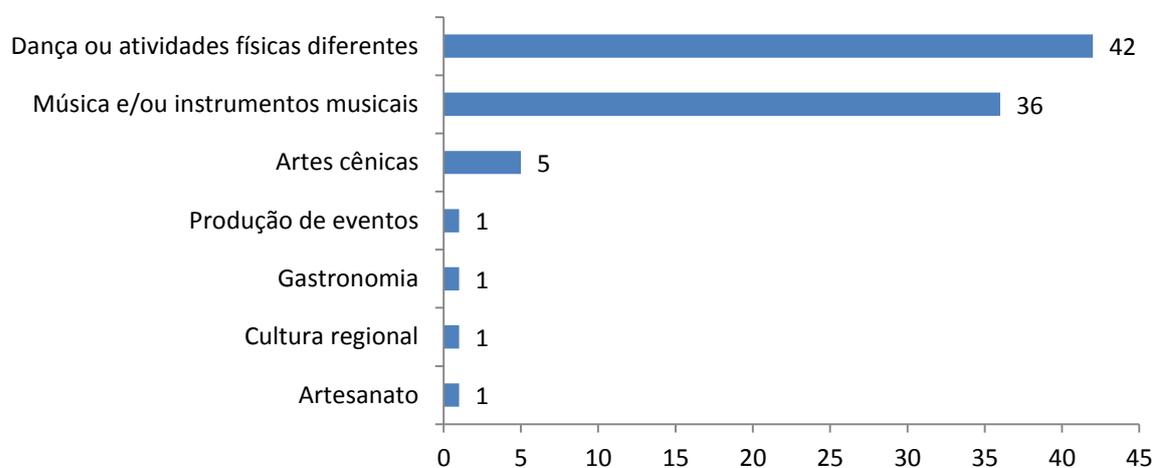
Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

A partir da análise do Gráfico 7, fica evidente que as duas aulas mais votadas do Campo de Integração Cultural, Artes e Cidadania foram as mesmas como 1ª e 2ª opção, Música e/ou instrumentos musicais e Dança ou atividades físicas que vão além daquelas que geralmente são desenvolvidas nas aulas de Educação Física (futebol, vôlei, peteca...). De acordo com Silva (2010, p. 15) “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” e isso fica claro nessa escolha maciça, quase 98% do total de alunos escolheram as mesmas aulas, entre tantas opções. Também dessa escolha, pode-se perceber o desejo de praticar um esporte, aprender a tocar um instrumento, desenvolver alguma atividade coletiva para divertir e relaxar durante uma carga horária tão extensa.

Dayrell e Carrano (2014) apontam uma outra questão que pode justificar essa escolha, ao afirmarem que a partir da década de 1990, no Brasil, surgiu uma nova forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. Assim, a música, a dança, o vídeo, o corpo e visual, entre outras linguagens culturais têm sido os mediadores entre os jovens que se agregam para trocar ideias, ouvir um som, dançar, entre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública. E essa manifestação de expressividade e representatividade e união de pares com gostos parecidos também acontece nas escolas.

O Gráfico 8, a seguir, apresenta as aulas oferecidas no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania:

Gráfico 8 – Aulas oferecidas no Campo de Integração Curricular Cultura, Artes e Cidadania



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Seguindo a escolha dos alunos, percebe-se a grande diferença de escolas que ofertaram as aulas “Música e/ou instrumentos musicais” e “Dança ou atividades físicas diferentes” em relação às que ofertaram outras aulas. Então, espera-se que com essas aulas, o aluno possa demonstrar mais sobre si e sua cultura, sua identidade, seus projetos de vida, suas percepções e experiências. Espera-se, também, que alcancem o objetivo do Ensino Médio Integral Integrado no que se refere ao prazer e ao respeito às especificidades dos jovens que estão no ensino médio e sua fase de desenvolvimento, de modo a oferecer um conhecimento que

faça diferença ao longo de suas vidas e que os alunos se coloquem como produtores culturais e não apenas fruidores, produzam músicas, blogs, vídeos, danças, filmes, poesias e possam vivenciar diferentes formas culturais e de lazer.

Em relação às escolas que não atenderam às escolhas dos alunos ou atenderam-nas parcialmente, não é possível afirmar o motivo desse não atendimento ou do atendimento parcial por meio dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados, agora abre a possibilidade para outras pesquisas mais “qualitativas”.

Além desses três Campos de Integração, aparte flexível também pode ofertar um Curso Técnico Profissionalizante, integrado ao Ensino Médio e com um horário destinado a Projetos de Pesquisa e Intervenção e a saída mensal para os Diálogos Abertos com a Cidade. Para 2017, houve a opção de sete Cursos que também eram oferecidos pela Rede de Educação Profissional de Minas Gerais: 1. Técnico em Cooperativismo; 2. Técnico em Logística; 3. Técnico em Marketing; 4. Técnico em Recursos Humanos; 5. Técnico em Secretariado; 6. Técnico em Serviços Públicos e 7. Técnico em Transações Imobiliárias.

No questionário respondido pelos alunos, explicava que com a ampliação da carga horária, havia a possibilidade de Cursos Técnicos Profissionalizantes e perguntava qual eles gostariam de cursar. O Gráfico 9, a seguir, apresenta os cursos mais votados pelos alunos:

Gráfico 9 - Escolha dos alunos nos Cursos Técnicos Profissionalizantes como 1ª e 2ª opção

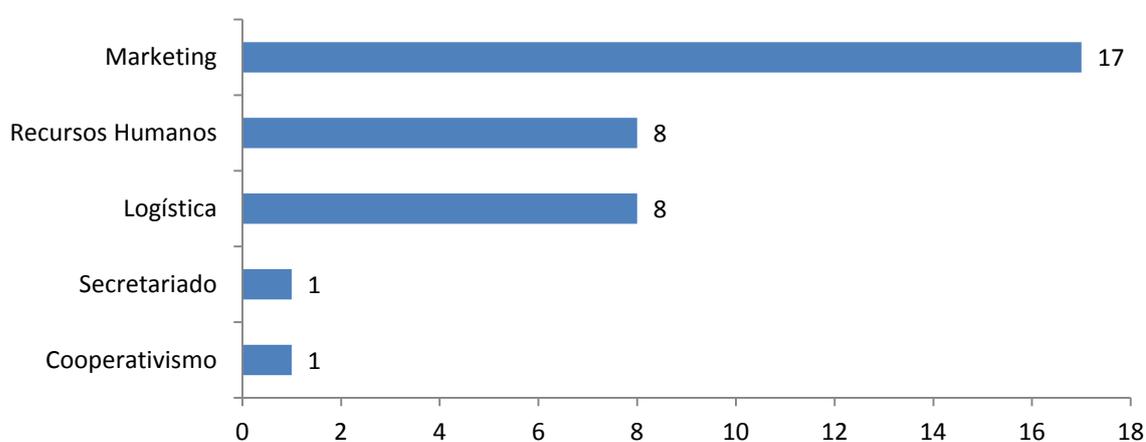


Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Apesar de os alunos terem respondido o questionário sobre suas preferências em relação aos Cursos Técnicos, nem todas as escolas ofereceram um Curso Técnico Profissionalizante, pois no próprio Documento Orientador estabelecia que “a escolha e a composição de uma turma de um Curso Técnico Profissionalizante deverão ocorrer apenas se os estudantes manifestarem interesse na Educação Profissional e após consulta à comunidade” (MINAS GERAIS, 2017a, p. 21).

Sendo assim, 35 escolas ofereceram os seguintes Cursos Técnicos Profissionalizantes em 2017:

Gráfico 10 - Cursos Técnicos Profissionalizantes ofertados em 2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Mesmo com a orientação de que turmas dos Cursos Técnicos Profissionalizante seriam abertas apenas se os alunos demonstrassem interesse, quase 80% do total das escolas abriram-nas. A busca por um curso técnico profissionalizante é muito comum entre os jovens do ensino médio. Para uns, o ensino médio é o tempo da preparação para as universidades, mas para a grande maioria, é tempo de compartilhar estudo e trabalho. Vivemos um período de instabilidade econômica, desemprego, perda de direitos trabalhistas, que agrava mais ainda as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelas famílias dos alunos das escolas públicas. Por isso, o trabalho, em suas mais diversas formas (formal, informal, bicos), já faz parte do cotidiano de uma grande parcela dos estudantes de ensino médio ou é o objetivo principal para estudarem.

A princípio não havia cursos técnicos no currículo do Programa, mas o C1 explica, durante a entrevista que:

[...] a escola ouvindo os pais e os estudantes, que foi colocado para que eles ouvissem, eles solicitaram que tivesse educação técnica profissional, a possibilidade de ter a educação técnica profissional nesse currículo. Então, a partir daí, a gente fez um estudo de colocar também a formação técnica profissional no currículo integrado (C1, 2018).

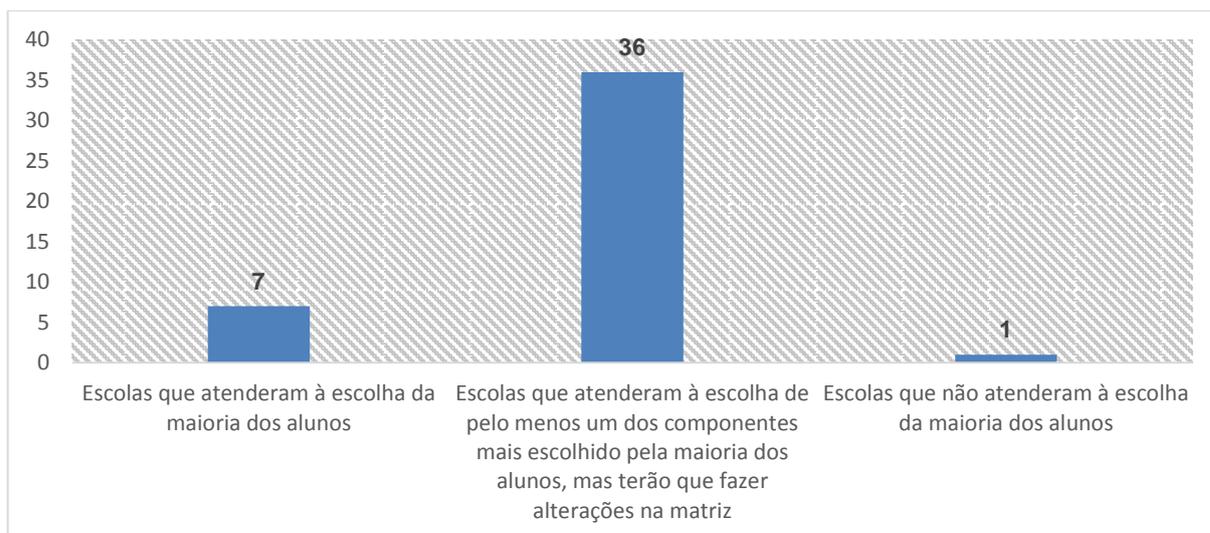
Então, apreende-se a importância que é dada a esses cursos e a expectativa de pais e alunos que se os jovens cursarem um curso técnico profissionalizante será mais fácil ser encaminhado para um trabalho.

O entrevistado C2 aponta que ao discutir o desenho que o currículo teria, ficou garantido aos alunos do Programa:

[...] a possibilidade daqueles estudantes que gostariam de ter no ensino médio a ampliação da jornada para uma qualificação profissional, para se tornar um profissional, a oferta de um curso técnico, mas de um curso técnico profissionalizante que fosse integrado e ao mesmo tempo permitisse também experiências de flexibilização (C2, 2018).

O atendimento das escolhas dos alunos em relação aos Cursos técnicos profissionalizantes pode ser representado pelo Gráfico 11:

Gráfico 11 - Atendimento das escolhas dos alunos nos Cursos Técnicos Profissionalizantes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Mais uma vez, o Gráfico revela que atender às escolhas feitas pelos alunos não foi um dos maiores desafios que as escolas tiveram, pois em todos os três

Campos de Integração Curricular, na parte da Base Comum e dos Cursos Técnicos, a porcentagem de escolas que atenderam às escolhas dos alunos foi muito alta, chegando a quase 98%.

Faz-se importante ressaltar que essa análise foi feita a partir das matrizes enviadas pelas 44 escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017, que foram as primeiras matrizes a serem feitas pelas escolas e as únicas que foram enviadas para o Órgão Central. As escolas que não tinham construído as matrizes de acordo com o formato orientado pela SEE/MG e as escolas que não tinham atendido às escolhas da maioria dos alunos tiveram que ser modificadas, para seguirem o modelo orientado pela SEE/MG e, à medida do possível, para atenderem às escolhas dos alunos. Após a alteração feita pelas escolas, o(a) Inspetor(a) Escolar fazia a análise e aprovação das novas matrizes. Então, elas não foram retornadas à SEE/MG e não entraram neste corpus de análise.

Ao perguntar para os Coordenadores responsáveis pelo Programa no Órgão Central a respeito da flexibilização do currículo, C1 aponta que:

Eu acho que a maior potencialidade é a questão da formação integral e de ele não estar fechado. A partir desses Campos de Integração, o leque de escolha dos estudantes é bem grande, então, pode satisfazer aos anseios dos jovens e das famílias e da comunidade local[...] (C1, 2018).

[...]está também na própria escolha do que eu posso fazer e também de redirecionar minha escolha, [...] eu não preciso ficar os três anos do ensino médio fazendo a mesma atividade se eu senti que aquilo não é o que eu gostava (C1, 2018)

Da primeira fala, destaca-se a importância de se oferecer diferentes aulas aos alunos e eles também poderem escolher as que eles mais se interessam ou outras, de acordo com a comunidade, costumes, cultura local. Apesar de o Coordenador apontar que existe um leque de escolhas, vimos pelas aulas mais votadas que, geralmente, duas aulas foram as mais escolhidas em todo o estado: Conversação em língua estrangeira e Informática, jogos digitais e animação digital, Aprofundamento e revisão para o Enem num Campo de Integração; Robótica e Introdução às engenharias em outro e, principalmente, Música e/ou instrumentos musicais e Dança ou atividades físicas diferentes no Campo de Cultura, Artes e Cidadania. Da segunda fala, pode-se assinalar a possibilidade de os alunos

escolherem aulas diferentes em cada ano do ensino médio, na parte flexível do currículo.

C1 ainda aponta que outro ponto importante da flexibilização do currículo é: “[...]a gente também enquanto gestor, a gente pode estar mudando a prática ou a orientação, o documento orientador, para adequar mais as necessidades desses estudantes e da própria escola e região” (C1, 2018).

Dessa fala, ressalta-se a importância de gestores monitorarem as políticas públicas no momento em que estão sendo implementadas e avaliarem o desenho dos textos e dos documentos, pois é nessa fase que se percebe o que é executável, o que é bom ou não na prática e, também, é nessa fase que novas propostas devem ser feitas. Em relação ao EMII, pode-se afirmar que seu desenho e seus textos e documentos orientadores estão em constantes alterações. Na opinião do C2, a flexibilização do currículo é importante pois: *“todas as escolas que ofertariam o Ensino Médio Integral e Integrado deveriam ofertar os dois: o regular e o integral e integrado e quem decidiria em qual dos dois a caminhar seria a juventude que ali está, porque ela sabe de suas necessidades”* (C2, 2018).

Essa possibilidade de a escola oferecer o ensino médio regular e o ensino médio em tempo integral foi no início do Programa, pois a SEE/MG escolheu o modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pelo 1º ano. Assim, a escola deve oferecer, ao final de três anos, o Programa em todas as séries, porém, foi importante ter essas duas opções para os alunos que não podiam permanecer na escola em tempo integral, pois eles tiveram como finalizar o ano na escola onde estavam, uma vez que o EMII foi implantado em agosto e também para aqueles estudantes que tiveram a oportunidade de conhecer o Programa e saber se queriam permanecer nele ou voltar para o regular.

Outro ponto que a C2 aponta é que:

[...] era preciso construir uma parte flexível de currículo que engrandea a aprendizagem, mas que não seja pré-requisito para aprendizagens futuras. [...] Um currículo integrado à Base Comum, mas que efetivamente trouxesse experiências para além da Base Comum, para além da escola (C2, 2018)

A Portaria nº 1.145/2016 estabelecia que o estado que aderisse ao Programa tinha que elaborar uma proposta curricular integrada e específica para as escolas que implantassem o Programa, então, essas escolas não podiam ter o mesmo

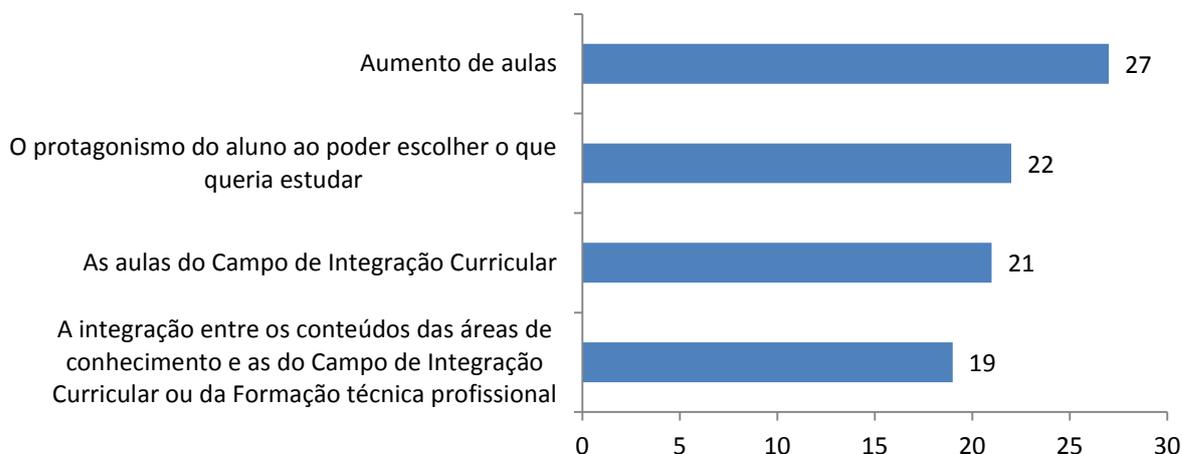
currículo que as outras, modificando apenas o número de aulas (BRASIL, 2016c). Estabeleceu, também, que 500 minutos semanais fossem dedicados para atividades da parte flexível, que devia integrar a proposta curricular em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e locais. Com essas orientações, baseada nas propostas do Programa Mais Educação e do ProEMI, a SEE/MG criou a parte flexível com campos de integração, com aulas que aumentariam o conhecimento dos alunos, sem ser pré-requisito para o ensino médio regular, caso mudassem de escola e/ou voltasse a cursar somente o ensino regular.

O Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2017a) apontava que:

A finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma Educação Integral aos jovens, por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e execução de um plano de participação cidadã, a promoção e o desenvolvimento de habilidades e de atuação social e, inclusive, a possibilidade de fazer um Curso Técnico profissionalizante (MINAS GERAIS, 2017a, p. 9).

Para saber como essa flexibilização do currículo tem ocorrido na prática pedagógica, foi perguntado via questionário enviado para as escolas (que consta no anexo deste trabalho) quais foram as principais mudanças nas ações curriculares advindas com o Ensino Médio Integral Integrado, dentre uma lista com nove opções, entre elas, aumento de aulas; as aulas do Campo de Integração Curricular; as aulas de formação técnica e profissional; a integração entre os conteúdos das áreas de conhecimento e as do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional; os projetos de Pesquisa; as ações dos Diálogos abertos com a Cidade; o protagonismo do aluno ao poder escolher o que queria estudar; uso do espaço da escola; organização do tempo da escola para o novo currículo, as escolas podiam escolher três opções e as mais votadas constam no Gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 – Principais mudanças nas escolas após a implantação do EMII



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Se compararmos essas respostas do questionário com os excertos das entrevistas, percebemos que apenas na opção “aumento de aulas”, que foi a mais votada pelas escolas, houve divergência entre a opinião dos Coordenadores do Programa da SEE/MG e dos gestores/coordenadores do Programa das escolas, em relação às potencialidades da flexibilização do currículo e entre as principais mudanças ocorridas na prática curricular da escola. Essa escolha das escolas se deve ao fato de que puderam aumentar as aulas da Base Nacional Comum de acordo com a escolha dos alunos, como vimos nos dados provenientes da análise das matrizes, ou como as escolas escolheram/puderam escolher, uma vez que das 44 escolas, 13 atenderam parcialmente à escolha da maioria dos alunos e 3 não atenderam à escolha da maioria dos alunos.

Para Moll (2012), para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, tem-se o desafio da qualidade desse tempo, a fim que ele, necessariamente, constitua-se como um tempo que compreenda os ciclos, as linguagens e os desejos das infâncias e juventudes, que acolha e modifique esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

A proposta é que não seja ofertado mais do mesmo, só mais tempo na escola, mais um turno com as mesmas aulas e as mesmas ações pedagógicas, como explica Moll (2012), pois o aumento da jornada escolar não assegura a implementação real da Educação Integral Integrada. Para que a prática seja modificada e aprimorada, ter mais aulas não é o suficiente, principalmente se elas

não são de qualidade em um número menor, aumentando-as, os alunos ficarão cada vez mais insatisfeitos e cansados.

Para mudança dessa concepção, precisa-se de conversa, de formação, de conhecimento e de compartilhamento de informações com os envolvidos, principalmente nas escolas. Quando perguntado para os coordenadores que trabalham na SEE/MG, o que a Secretaria de Educação tem feito para que essa proposta não seja entendida apenas como mais tempo na escola, C1 respondeu que:

As formações que a gente já fez, elas sempre contemplaram essa questão, mas eu percebo que o que funciona mais para esse entendimento é quando a gente senta junto na escola, como se fosse uma aula mais particular e uma conversa mais próxima dos gestores e dos professores. [...]Então, quando a gente senta, conta experiências e trabalha com eles dando sugestões junto ali, dentro da escola, funciona melhor. Então, a Secretaria tem feito, mas ainda não foi possível que esse trabalho fosse realizado com todas as escolas (C1, 2018).

Dessa fala, destaca-se a importância das formações e, principalmente, do monitoramento da implementação e da necessidade de um contato mais próximo na escola, onde gestores e professores estão trabalhando, para sanar dúvidas, mas que essas visitas às escolas e acompanhamento não têm ocorrido como necessário.

Quando feita a pergunta “Quais medidas a Secretaria de Estado de Educação tem tomado para que a proposta da Educação Integral Integrada não seja entendida nas escolas apenas como Educação em Tempo Integral?”, C2 respondeu:

É, dentre os desafios, um maior de todos seria a formação continuada. A grande medida que nós estamos tomando é a construção de um projeto de formação continuada em larga escala, atendendo semanalmente a uma demanda de formação para a educação integral e chegando igualmente em todas as escolas, em igual tempo, com professores e com debatedores e formadores de opinião em iguais condições. Nesse momento, está aberto na Secretaria um processo gigantesco de 10 meses de formação telepresencial para todos os professores que estão atuando na educação Integral Integrada do nosso Estado. Este projeto está, neste momento, em fase de licitação e deve concretizar a partir de março de 2019, previsão de dez meses e possibilidade de dois anos de revalidação (C2, 2018).

Percebe-se que o coordenador reconhece que uma formação continuada para todos os profissionais envolvidos com a educação integral integrada é essencial para o bom desenvolvimento e para o entendimento da concepção do Programa. Ele apontou algumas ações que foram desenvolvidas para conhecimento e compreensão da proposta tais como: uma agenda de reuniões com diretores e superintendentes dessas escolas, presencial ou a distância mensalmente; a escrita do Documento Orientador do Ensino Médio o mais didático possível, para entendimento de todos os profissionais; uma formação *online* pela Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais, a publicação de dois livros e um evento dos Diálogos Abertos com a Capital, para apropriação do território pelas juventudes e de formação continuada para os professores, em Belo Horizonte, em que 3.200 estudantes e 263 professores participaram. Porém essas ações, que tiveram um caráter mais direcionado a alguns profissionais e alunos, não substituem a formação continuada de todos os profissionais da educação envolvidos com o Programa.

Pela fala de C2, pode-se dizer que houve reuniões e formação para os Superintendentes das SRE e para os diretores/coordenadores que trabalham nas escolas que implantaram o Programa, mas para mudar a prática pedagógica, é necessário que, principalmente, professores e especialistas da educação básica, que coordenam as atividades pedagógicas das escolas, também sejam formados continuamente. No próximo eixo, será verificada a opinião dos gestores/coordenadores que trabalham nas escolas a respeito das formações que foram relatadas pelo coordenador que trabalha na SEE/MG.

Em relação à segunda opção mais escolhida pelos gestores e coordenadores do Programa nas escolas, “o protagonismo do aluno ao poder escolher o que queria estudar”, em 2017, tanto no que se refere às aulas da Base Comum, quanto às aulas dos Campos de Integração, houve coerência da escolha dessa opção com a prática das escolas, uma vez que, foi grande o atendimento da escolha dos alunos em relação às aulas que eles escolheram. De acordo com análise das matrizes mostradas: Base Comum, quase 91% das escolas atenderam à escolha dos alunos totalmente ou parcialmente; Campo de Integração Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias, quase 89% das escolas atenderam à escolha dos alunos totalmente ou parcialmente; Campo de Integração Curricular Pesquisa e Inovação Tecnológica, cerca de 86% das escolas atenderam à escolha dos alunos totalmente

ou parcialmente; Campo de Integração Cultura, Artes e Cidadania, quase 98% das escolas atenderam à escolha dos alunos totalmente ou parcialmente e nos Cursos Técnicos Profissionalizantes cerca de 97% atenderam à escolha dos alunos.

Esse ponto de a escola ouvir o aluno e atender suas escolhas já é muito positivo, considerando que “muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108).

A terceira opção mais marcada pelos gestores ou coordenadores do Programa nas escolas foi “as aulas do Campo de Integração Curricular”, escolhida em 21 escolas, equivalente a 50% do total das que responderam o questionário, mostrando a importância de investir em aulas mais atrativas para os alunos, menos conteudistas, mais próximas aos projetos de vida dos alunos e às mudanças do mundo contemporâneo.

De acordo com Beane (2003), uma proposta de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular e subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes: ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências e promover a integração social democrática entre os jovens.

Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinado tipo de relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc (BEANE, 2003, p. 92).

A proposta das aulas dos Campos de integração do Ensino Médio Integral Integrado está relacionada a essa ideia de garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o desenvolvimento dos estudantes, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, por meio de ações e atividades que contemplem a abordagem de conhecimentos, as experiências e atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando reflexão crítica e autonomia (MINAS GERAIS, 2017a).

2.4.2 Integração do Currículo

De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012), em tempos de globalização, “integrar” é a palavra da vez nos discursos pedagógicos produzidos por diferentes países e pelas agências internacionais com vistas à implementação de novas políticas educacionais. Nessas políticas, a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular, para se superar muitas das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas e para colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso.

Assim como a concepção de currículo e educação integral são diversas, a de integração e currículo integrado também pode variar de acordo com diferentes tendências políticas e teórico-metodológicas. Então, faz-se necessário explicar que integração do currículo no Ensino Médio Integral Integrado, em Minas Gerais, é a integração das aulas da Base Comum com as aulas dos Campos de Integração Curricular e o Projeto de Pesquisa e Intervenção, desenvolvido dentro das aulas dos Diálogos Abertos com a Cidade, que é a fase de colocar em prática o projeto interdisciplinar e o conhecimento adquirido em todas as aulas.

A 4ª opção mais votada pelos gestores/coordenadores que trabalham nas escolas, em relação às principais mudanças nas ações curriculares advindas com o Ensino Médio Integral Integrado, foi a opção “a integração entre os conteúdos das áreas de conhecimento e as do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional”, escolhida por 19 respondentes, o que equivale a cerca de 45%.

Já C2 explica com muita ênfase que é pela integração curricular que é justificado o nome Ensino Médio Integral Integrado:

O Ensino Médio Integral e Integrado diz respeito principalmente à perspectiva de um currículo que dialoga em todas as suas instâncias. O integrado é a integração do currículo, é um currículo em que a matemática tende ao percurso formativo escolhido pelos jovens numa possibilidade de parte diversificada, de parte flexível do conteúdo. O integrado diz respeito a você ser capaz de na ampliação da jornada integral, você dialogar com a matemática, a física, a química, a biologia [...] (C2, 2018).

O mesmo coordenador ainda explica que a integração curricular difere o ensino em tempo integral do ensino médio integral:

[...] Jo ensino médio integral apenas amplia a jornada, colocando mais aulas de mais conteúdos, o ensino médio integrado, ele coloca aulas de mais conteúdos de forma interdisciplinar, mas o Ensino Médio Integral e Integrado faz as duas coisas na ampliação da jornada, de forma interdisciplinar, com transdisciplinaridade e os Diálogos Abertos com a Cidade, ele dá sentido àquilo que se aprende na escola (C2, 2018).

Essa característica do Programa parece ser uma das principais para os gestores do Órgão Central, mas não é tão valorizada pelos gestores/coordenadores das escolas. Uma das principais razões pode ser porque as escolas ainda não conseguiram mudar sua prática pedagógica e desenvolver a integração curricular como foi desenhado pelos gestores. Apesar de palavras como integração curricular, temas transversais, interdisciplinaridade, contextualização, saberes em rede serem usadas no Brasil e estarem presentes nos documentos das políticas públicas desde os anos de 1990, C3 aponta que um dos maiores desafios pedagógicos no Programa de Ensino Médio Integral Integrado é:

[...] fazer o professor entender que todos os conteúdos têm que conversar, tem que ter aula de violão, mas a aula tem que conversar com português, com matemática, com história, com todos os conteúdos, porque eles são integrados. E na verdade, os professores, nós professores não fomos muito preparados para isso não, fomos preparados para a aula de matemática, para algo bem específico do conteúdo. Então é uma maneira nova de trabalhar. E uma outra coisa também, no currículo prevê pesquisa, que é uma outra deficiência nossa enquanto professores, porque a gente também não foi formado para trabalhar com o estudante fazendo pesquisa (C3, 2018).

Essa questão da integração do currículo merece atenção, pois não basta a escola oferecer diferentes aulas dos Campos de Integração Curricular, dos Diálogos Abertos com a Cidade e de Pesquisa e Intervenção, é necessário promover a integração dessas aulas com a Base Comum e com a bagagem cultural dos alunos, pois não pode parecer que são aprendizagens desconectadas, apenas mais aulas para justificar o aumento da carga horária. Beane (2003) diz que “a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos

seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem” (BEANE, 2003, p. 94).

Pelo acompanhamento do desenvolvimento do Ensino Médio Integral e Integral, C2 diz que:

[...] uma das maiores dificuldades que a gente percebe é o entendimento de uma prática pedagógica inovadora, porque não basta a gente construir uma matriz curricular, a prática tem que ser inovadora, tem que deixar de lado aquele velho conceito de cada professor dentro “de seu quadradinho” e trabalhar de uma forma integrada, fazendo com que o conhecimento seja integral. Para ter uma formação integral, precisamos de ir além daquilo que a gente pensa num conteúdo específico de uma disciplina ou componente curricular. E o desafio é tanto a escola, quanto os professores entenderem que esses outros conhecimentos eles são tão importantes para vida como os que são da Base Comum, que são importantes também pro conhecimento, mas não são únicos pra uma formação integral... essa apropriação dum proposta que vai além daquilo que a escola está acostumada a trabalhar [...](C2, 2018).

Para que haja esse novo entendimento apontado pelo coordenador e a apropriação dessa nova proposta citada, novamente, esbarramos na necessidade da formação continuada para os profissionais diretamente envolvidos com o Ensino Médio Integral Integrado. O próprio C2 aponta os motivos dessa necessidade de formação continuada:

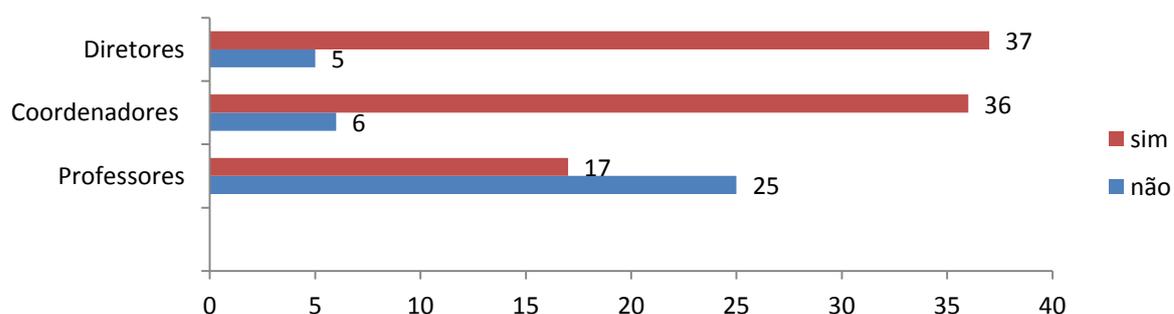
A licenciatura está distante da educação integral, a licenciatura ainda, quando discute educação integral, discute apenas a ampliação da jornada, não existe nos cursos de licenciatura a formação para a constituição de um currículo integrado porque eu ainda formo professores em caixas compartimentadas de suas disciplinas, de seus componentes curriculares (C2, 2018).

Gatti (2008) diz que no Brasil, ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária em nível de graduação, que é uma situação particular nossa. Iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, foram iniciadas pela constatação de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional, então, essas ações têm feição de programas compensatórios e não propriamente de

atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior.

Sabendo dessa deficiência nos cursos de graduação, torna-se ainda mais importante a formação continuada para os profissionais da educação. Para conhecermos sobre a formação que os profissionais das escolas receberam antes da implantação do EMII, foi perguntado no questionário para os gestores e coordenadores do Programa que trabalham em nível das escolas se eles e os professores tiveram essa formação. O Gráfico 13, a seguir, apresenta o resultado da questão da formatação apontada pelo questionário:

Gráfico 13 – Formação para Diretores das escolas, Coordenadores do EMII nas escolas e professores



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Em relação aos dados do Gráfico 13, pode-se observar que: dos 37 que responderam ao questionário que os diretores tiveram formação, seis afirmaram que a formação foi promovida pela SEE/MG e pela SRE e 31 afirmaram que foi feita apenas pela SEE/MG e dois ressaltam que foi em 2017. Dos 36 que responderam que os coordenadores do EMII das escolas tiveram formação, seis afirmaram que a formação foi promovida pela SEE/MG e pela SRE e um respondente acrescenta o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e 30 que foi feita apenas pela SEE/MG, um ressalta que foi em 2017. No que concerne à formação dos professores, 100% das respostas que confirmaram a formação para os professores indicaram que essa formação foi promovida pela própria escola.

Sabendo da necessidade dessa formação acontecer, C2 afirma que:

[...] o grande investimento que a Secretaria de Estado de Educação tem pra fazer a partir de agora, para que as pessoas entendam o que é um currículo integrado, como se constitui um currículo integrado, como que passa a trabalhar com interdisciplinaridade ou de forma interdisciplinar sem pensar em projetos e eventos dentro da escola, mas em uma prática efetivamente interdisciplinar, isso só se vai dar a médio e longo prazo, com formação intensiva. E essa formação não pode ser uma formação que se dá por meio de multiplicadores. No meu entendimento, é uma formação que tem que chegar em larga escala pra todos os professores, de todos os cantos do Estado. Isso é um investimento da ordem de milhões, se não me engano, R\$30, R\$ 40 milhões de reais para esse investimento. Há recursos para isso (C2, 2018).

Sabendo que o Brasil já possui esse problema com a má qualidade nos cursos de graduação, maior ainda é a dificuldade do professor para trabalhar com novos conceitos, práticas e metodologias que ele não aprofundou ou sequer viu durante o curso de graduação e maior é a necessidade da formação no trabalho.

2.4.3 Dificuldades para implementação do currículo

Como já explicado no Capítulo 1, o MEC publicou uma Portaria com os requisitos que as escolas deveriam ter para poderem participar do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa Portaria foi publicada em outubro, as Secretarias enviaram a lista de escolas para aprovação do MEC, que as aprovou em dezembro. De janeiro a julho de 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais planejou o desenho para o plano da política, isto é, precisou se organizar para discutir sobre a política com as escolas, organizar o currículo, preparar a formação para profissionais da educação que trabalhavam nas SRE e escolas que implantariam o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017, preparar um instrumento de escuta aos alunos para saber quais as aulas eles queriam ter; decidir os cursos profissionalizantes que iam oferecer; articular com as Subsecretarias da SEE/MG para fazerem as mudanças necessárias em legislações, no Simade, preparar a contratação de professores; enviar mais merenda; negociar o transporte escolar com prefeitos; entre tantas outras mudanças que ocorreriam para a implementação dessa política.

Sobre a construção do currículo, que é um ponto fundamental para a implantação do Ensino Médio Integral Integrado, C1 aponta que:

[...] para construção desse currículo, nós escutamos algumas experiências do Brasil, de experiências tanto de escolas públicas, como da iniciativa privada. Escutamos essas experiências, comparamos também com estudos que a UFMG fez [...] A partir daí, também pegamos os macrocampos que eram do Programa Mais Educação do Ensino Fundamental, na Educação Integral Integrada do Ensino Fundamental e transformamos em Campos de Integração Curricular (C1, 2018).

O mesmo coordenador relata que, na SEE/MG, participaram das discussões a Superintendente do Desenvolvimento do Ensino Médio, a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, a Secretária da Educação, alguns servidores da equipe da Diretoria de Ensino Médio. Em relação à escola, ele relata que:

[...]na realidade, na construção do currículo não houve tempo de ouvir a escola. O que a gente ouviu foi numa primeira reunião que nós colocamos para os gestores das escolas que a gente teria que fazer essa ampliação de carga horária obedecendo algumas diretrizes do MEC que estavam na Portaria e nós traçamos algumas linhas, e a escola, ouvindo os pais e os estudantes, que foi colocado para que eles ouvissem, eles solicitaram que tivesse educação técnica profissional, a possibilidade de ter a educação técnica profissional nesse currículo (C1, 2018).

Mas depois ele complementa que:

[..] quando eu disse que não foi escutada a comunidade, foi nessa construção macro, mas a comunidade teve a oportunidade de escolher e opinar durante o processo porque a gente ainda acredita que esse processo está em construção.

[...]

Para construção desse currículo, a gente usou também o que tinha sido feito com as Rodas de Conversas na Diretoria de Juventudes. Muito do que os jovens tinham falado na Roda de Conversa foi considerado na hora da construção do currículo. Não deixamos de escutar o jovem, porque a gente já tinha um consolidado de trabalho dessas Rodas de Conversa com todo o Estado, então, a partir do que eles pediam nessas Rodas, também foi construído nesse currículo (C1, 2018).

Pela fala de C1, percebe-se que uma das dificuldades pode ser atribuída ao curto tempo para transformar o desenho na política, pois as escolas e as comunidades não foram questionadas se tinham interesse e estrutura física para participarem do Programa, elas foram inseridas por atender aos requisitos

estabelecidos pelo MEC, e outra observação, que pode ser feita, é a falta de participação das escolas no desenho inicial do currículo.

Outra etapa da política que fica prejudicada, de acordo com C3, é o monitoramento, por questões de dificuldade de comunicação entre a SEE/MG e as escolas que implantaram o Programa. Esse coordenador aponta que:

Outra dificuldade também é a comunicação da Secretaria de Estado de Educação com as escolas, é muito difícil. Então quando você encaminha um e-mail solicitando informações para que você faça o levantamento das demandas, às vezes, leva um mês, dois meses e, às vezes, as pessoas nem respondem. Outras vezes também quando respondem, as informações são totalmente diferentes do que é perguntado na escola, quando a gente visita, do que eles respondem do nosso monitoramento, do que as secretárias das Regionais também respondem (C3, 2018).

Essa dificuldade de comunicação da SEE/MG com as escolas dificulta o acompanhamento, atrasa a coleta de dados e fornece dados incorretos e inconsistentes, facilmente identificados quando comparados com diferentes fontes.

Outra dificuldade está relacionada ao uso dos recursos destinados às diferentes frentes para implantação do Programa, como: formação, realização de projetos, eventos, atividades de campo, elaboração de materiais didáticos, reforma e/ou adequação de espaços escolares. De acordo com C3:

A maior dificuldade tem sido basicamente a questão financeira, no sentido de que todos os recursos são executados pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria tem que ser no processo de licitação, obedecendo à Lei nº 8.666 e é um trabalho muito burocrático (C3, 2018).

Os recursos do Programa, eles são bem significativos, esse recurso é para poder manter as escolas, né, na questão da saída dos alunos, nos materiais necessários às aulas, só que, como falei antes, esse recurso só pode ser executado aqui e isso demora a chegar, e então já temos aí, algumas escolas já vão fazer um ano e meio que estão no Programa e ainda não conseguimos entregar um material sequer (C3, 2018).

Pela fala do coordenador, nota-se que o problema do uso dos recursos tem dificultado o desenvolvimento pedagógico do Programa, não só pela burocratização de todo o processo pelo qual todo e qualquer recurso público tem que passar, mas

pela demora da entrega de bens e serviços que são essenciais para as escolas implementarem o Programa.

Sobre esse problema, C2 aponta a mesma opinião:

[...] o fracasso maior é nossa incompetência em executar os recursos, nós temos o dinheiro, ele é suficiente [...], entretanto, nas nossas escolas, estão faltando os materiais para as aulas de músicas, as aulas de dança, as aulas de educação física, as aulas de gastronomia... Por que, por que o recurso não deu? Não, porque a burocracia, a massa engessante do Estado não nos permite gastar [...]estou com compras que nós tivemos aprovadas no dia 22 de fevereiro e que eu acabo de ver que ainda não foi nem feito o registro de preço. E quando você pergunta por que, ah, não, o processo é esse mesmo. O jurídico esbarra, é burocrata, você tem que entender. Então nós estamos, fizemos aniversário de 1 ano e 4 meses do Projeto e a gente ainda não conseguiu dar materialidade às salas de aula (C2, 2018).

Os Coordenadores apontam as dificuldades em usar os recursos financeiros pelo fato de todo o recurso ser recebido na Secretaria de Estado de Educação, não nas escolas, o processo é lento, burocrático e “um a mais na SEE”. Essa fala que as compras aprovadas em fevereiro que ainda não tinham sido feito o registro de preços foi registrada em novembro. Diferente do que acontece com muitos Programas, que estão com o repasse de recursos atrasados, para a execução desse, os coordenadores falam que o recurso é suficiente para os gastos necessários. C2 aponta que:

[...] talvez seja o projeto ou programa que tem a maior quantidade de recursos. Hoje nós dispomos de R\$2.000,00 pra cada aluno matriculado durante 10 anos e esse recurso é da ordem de R\$47.000.000 a cada ano [...] É um recurso extremamente poderoso. Então ele é um recurso suficiente, tanto para alimentação, quanto para manutenção e custeio das escolas e para a materialidade das aulas na parte flexível, o grande problema são os processos burocráticos que nós temos no nosso Estado (C2, 2018).

Como apontado pelos coordenadores, o problema não é falta de recursos, pois eles reforçam que os recursos são bastante altos e suficientes para atender às demandas para as quais eles são enviados, mas a dificuldade é a burocracia para usá-lo e a morosidade dos processos tramitarem na SEE/MG. Esses problemas com os recursos afetam diretamente o desenvolvimento da prática pedagógica, tanto que cinco escolas deixaram de atender à opção dos alunos em relação à Robótica,

provavelmente por falta de materiais, equipamentos e professores para lecionar essa aula. Essas dificuldades podem justificar o porquê desse Campo ter o maior número de escolas que deixaram de atender à escolha dos alunos.

Quanto às dificuldades pedagógicas, são apontadas, por C2:

Qual é nosso maior desafio de um currículo desse? Um currículo com 45 horas, ele está ficando oneroso no momento em que professores não percebem que o “para casa” tem que estar ali dentro daquela semana, que as pesquisas têm que estar ali dentro daquela semana, que as avaliações têm que ser repensadas, porque se além de todo esse horário, as avaliações ainda precisarem de outras 10 horas de estudo em casa, qual vai ser o tempo para essas juventudes também viverem as coisas que são de interesse pessoal dela (C2, 2018).

Com essa fala de C2, voltamos à questão da apropriação da proposta, de mudanças pedagógicas que precisam acontecer para o bom desenvolvimento do Programa. É nesse sentido que o C1 diz:

Então, por isso, que eu acredito que o entendimento da proposta faz muita diferença porque eu posso até ter o recurso e, às vezes, não utilizar bem esse recurso para atender a uma proposta de integralidade. Então, eu acho que a essência é o entendimento da proposta, o recurso vai ajudar com que isso se desenvolva mais e se ele tiver na escola, é claro que ele vai fazer muita diferença [...]eu faço muita coisa com esse recurso e se eu não entendi a proposta, eu posso não usar bem o recurso (C1, 2018).

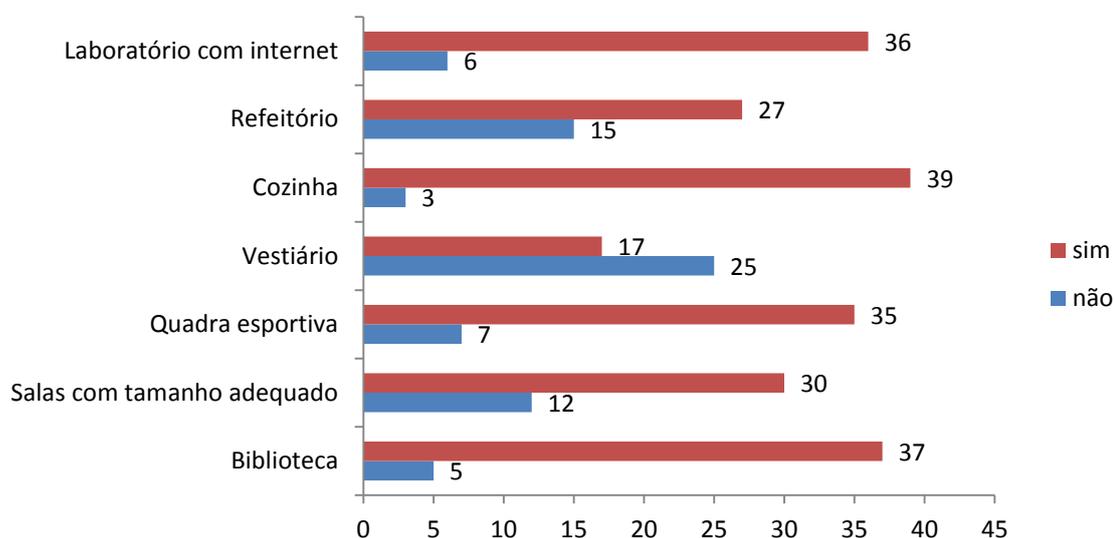
Aliado à dificuldade de modificar as aulas, a metodologia e a didática está também a falta de materiais, equipamentos e falta de infraestrutura das escolas. De acordo com o C2:

[...] o maior desafio é materializar esse currículo, dando às escolas condições de infraestrutura para executar as escolhas que os estudantes fazem, dando às escolas condições de materiais para desenvolver uma aula de dança numa sala de dança espelhada, uma aula de música com todos os instrumentos que os estudantes precisam, um curso de gastronomia que efetivamente tenha os insumos necessários para as práticas que eles fazem, uma pesquisa (C2, 2018).

De novo esbarramos no problema da dificuldade do uso dos recursos para investir nos diferentes espaços das escolas e oferecer a elas condições de ter os materiais e os equipamentos que são necessários para desenvolver as aulas.

Para conhecer essas dificuldades nas escolas e saber se realmente as escolas atendem aos requisitos para desenvolverem o Programa, foi perguntado no questionário enviado para as escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017 se ela possui infraestrutura básica recomendada para o desenvolvimento do Ensino Médio Integral Integrado, as respostas geraram o Gráfico 14a seguir:

Gráfico 14 – Infraestrutura das escolas que implantaram o EMII em 2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

A situação mais crítica está na falta de vestiário e de refeitório. Quase 60% das escolas não têm vestiário e quase 36% não têm refeitório e esses espaços tornam-se muito importantes com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, porque os alunos precisam tomar banho e trocar de roupa depois que participam das aulas de Educação Física e do Campo de Integração Curricular, principalmente aquelas voltadas para esportes, danças, lutas. E como os alunos passam a tomar café quando chegam e também almoçam na escola, elas precisam de um espaço grande reservado para o refeitório, para acomodar os alunos. Em quase 30% das escolas também há o problema de salas de aulas que não possuem tamanho adequado para acomodar 40 alunos, conforme lei que estabelece o limite

máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino, por muitas horas por dia, principalmente, em regiões bem quentes do Estado.

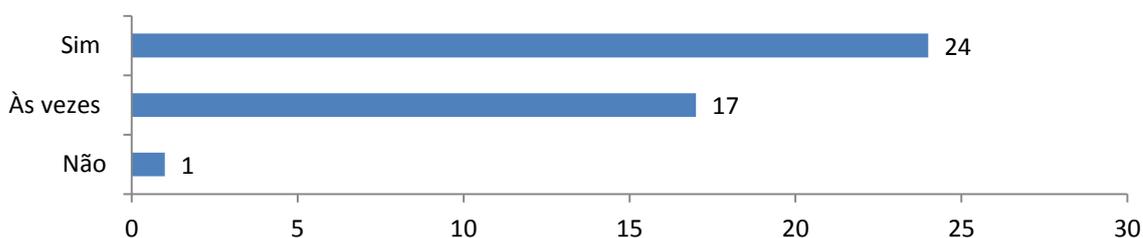
Em relação à necessidade de espaços adequados para o desenvolvimento de ações para educação em tempo integral, Moll (2012) afirma que:

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (MOLL, 2012, p. 138).

Como afirmado por Moll, além das mudanças pedagógicas, as estruturas físicas das escolas que recebem alunos em tempo integral precisam passar por reestruturações, pois além da sala de aula, o Ensino Médio Integral Integrado deve oferecer atividades que devem ser desenvolvidas em outros espaços significativos da escola, com equipamentos e materiais adequados para aquelas atividades.

No questionário para os gestores escolares, quando perguntado se as escolas têm utilizado diferentes espaços internos e externos para o desenvolvimento das atividades do Ensino Médio Integral Integrado, as respostas dadas constam no Gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15 – Utilização de diferentes espaços para desenvolvimento do EMII



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

O questionário foi enviado para as escolas quase um ano após a implantação do Ensino Médio Integral Integrado e ainda podemos constatar que cerca de 40% do total dos gestores/coordenadores que responderam o questionário mostram que não têm utilizado frequentemente diferentes espaços internos e externos para o desenvolvimento das ações, como é a proposta do desenho da política. Então,

percebe-se que as escolas têm dificuldades em colocar em prática o que está no texto e elas podem ter diferentes razões.

Thiesen (2011) destaca três aspectos que marcam a educação atual e, conseqüentemente, os modos de organização curricular das escolas:

O primeiro deles é que a contemporaneidade ainda não abandonou os conceitos mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade. O segundo refere que parte dos educadores se apropria de um discurso relativamente novo, mas, na prática, continua atrelado a uma racionalidade técnica e instrumental, cristalizada nos últimos séculos pela sociedade ocidental. Um terceiro aspecto, que decorre dos dois primeiros, é que o processo de mudança ainda está essencialmente no plano conceitual, portanto, de construção de possibilidades e que, por isso, somente em pequena medida encontra ressonância na ação da escola (THIESEN, 2011, p. 251).

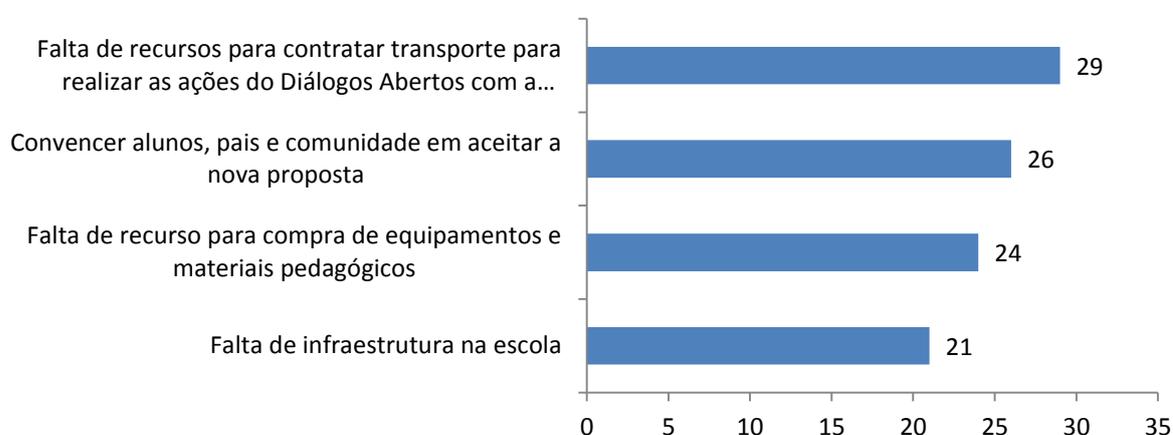
Thiesen aponta algumas razões possíveis que podem nos ajudar a entender essa dificuldade em usar novos espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, como conceitos antigos que estão consolidados nas escolas e que dificultam as mudanças na prática, mesmo que elas sejam discutidas e reconhecidas na teoria (THIESEN, 2011).

Outra razão que pode ser levantada, é que a concepção de utilização de novos espaços ainda está presa a saídas para museus, universidades e outras cidades, que também são importantes, mas não são as únicas opções de outros espaços que podem ser utilizadas para a aprendizagem; e para fazer essas saídas, depende-se muito do uso de recursos financeiros, que como já foi destacado, está sendo um dos problemas maiores na implementação do Programa.

Esta hipótese se sustenta quando é perguntado no questionário quais as maiores dificuldades encontradas pelas escolas para implantar o Ensino Médio Integral Integrado e entre as opções que ela podia marcar estavam: a) Convencer alunos, pais e comunidade em aceitar a nova proposta; b) Falta de infraestrutura na escola; c) Falta de equipamentos e utensílios na escola; d) Falta de recurso para compra de equipamentos e materiais pedagógicos; e) Trabalhar a integração dos conteúdos das áreas de conhecimento e das do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional; f) Falta de recursos para contratar transporte para realizar as ações do Diálogos Abertos com a Comunidade; g) Aluno permanecer na escola por 9 horas por dia; h) Encontrar professor para lecionar

aulas dos Campos de Integração Curricular e Formação técnica e profissional; i) Falta de transporte escolar para os alunos da zona rural. Entre estas opções, as três mais marcadas foram: falta de recursos para contratar transporte para realizar as ações do Diálogos Abertos com a Comunidade, convencer os alunos, pais e comunidade em aceitar a nova proposta e falta de recurso para compra equipamentos e materiais pedagógicos, conforme consta no Gráfico 16:

Gráfico 16 – Maiores dificuldades encontradas pelas escolas para implementação do EMII



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Ao fazer uma análise mais apurada dos dados apresentados, pode-se perceber que três dos quatros itens relacionados às dificuldades de implementação do programa estão direcionados à questão de distribuição/uso de recursos: seja para transporte, equipamentos ou de infraestrutura escolar. Essas questões estão mais relacionadas à gerência de nível macro para a implementação da política, pois cabe à SEE/MG gerir os recursos e prezar pela infraestrutura adequada dos espaços escolares. É consenso que a falta de equipamentos e materiais pedagógicos impacta decisivamente na qualidade do ensino ofertado. De forma complementar, a falta de recursos para contratar transporte para realizar saídas com os alunos para realização de aulas previstas no currículo nos conduz à hipótese de que a utilização de outros espaços além dos da sala de aula e escola estão vinculados a essas saídas. C3 fez considerações sobre essa questão do transporte em sua entrevista:

[...] no nosso Projeto de Educação Integral, nós colocamos algumas saídas dos estudantes para fazerem pesquisa. A gente não consegue fazer locação de ônibus. Nós fizemos, às vezes, precisa de um recurso bem pequeno para executar, revelar uma fotografia, por exemplo, e não se consegue fazer isso. Então essa questão dos recursos ele tem impactado, a meu ver, muito negativamente (C3, 2018).

Como apontado pelo coordenador, essa questão de não ter recursos para transporte, e realizar outras ações, impactam negativamente no desenvolvimento da proposta do currículo do Programa, pois essas atividades realizadas fora do espaço escolar são muito importantes, para estimular a experiência social, política e cultural dos alunos, como parte da ação curricular da escola, pois

O processo do ensinar e do aprender já não se encontra exclusivamente condicionado a esse ambiente, num tempo determinado e por um currículo predefinido. Ainda que a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos continuem sendo importantes para o desenvolvimento dessas atividades, surgem alternativas que, a princípio, respondem bem às demandas do momento (THIESEN, 2011, p. 252).

As respostas que indicam falta de infraestrutura na escola nos levam a refletir sobre a adequação das instituições escolares, as condições iniciais de receber o programa: uma dessas condições era a de ter infraestrutura adequada. Entretanto, a declaração de existência de espaço na escola não significa que é apropriado para o uso em tempo integral, problema que não se resolve facilmente nesse contexto.

Ainda analisando o Gráfico 17, a única opção mais votada sobre as dificuldades de implementação que não se relaciona diretamente à distribuição e uso dos recursos está relacionada à dificuldade em convencer alunos, pais e comunidade em aceitar a nova proposta. Se compararmos esse dado obtido pelo questionário com os excertos das entrevistas, percebemos que essa dificuldade não foi citada pelos Coordenadores que trabalham na SEE/MG, nem foi incluída dentro dos desafios/fracassos e dificuldades apontadas por eles, enquanto cerca de 62% das escolas assinalaram a resistência em relação à implantação do Ensino Médio em tempo integral. Isso remete, então, à questão de que as escolas não foram consultadas se gostariam e tinham estrutura adequada para participar, foram escolhidas por atenderem aos critérios e tiveram que implantar o EMII.

Da análise de todos esses dados, vimos em alguns aspectos uma tentativa para o começo de uma mudança na maneira de educar, de desenhar e implantar uma política de educação em tempo integral para o ensino médio. “Vive-se na educação, portanto, um movimento de transição, quando velhos conceitos coexistem com iniciativas que desafiam um modelo mais tradicional, mas que ainda não encontram sustentação suficiente para uma transformação mais efetiva da realidade” (THIESEN, 2011, p. 251). Porém, os dados coletados também apontam várias dificuldades que as escolas estão enfrentando para implementar o Ensino Médio Integral Integrado. Elas têm diferentes origens: cunho pedagógico, falta de formação, falta de estrutura física adequada nas escolas, falta de materiais e equipamentos, dificuldades de realizar compras e contratação de serviços.

No próximo capítulo, serão apresentadas essas dificuldades por eixo, bem como ações para solucioná-las ou, no mínimo, reduzi-las.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este trabalho buscou discutir a flexibilização do currículo no contexto da implementação do Ensino Médio Integral Integrado, criado a partir da Portaria nº 1.145/2016, que institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016c), bem como analisar o currículo das escolas que implantaram-no em 2017 em Minas Gerais.

Para essa discussão, foram apresentadas, no capítulo 1, diferentes políticas públicas de educação integral que foram desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira, as influências dos contextos políticos e sociais sobre elas e sobre a concepção do que é educação integral. Ainda, no mesmo capítulo, foi apresentada a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e algumas de suas políticas públicas educacionais voltadas para a educação (em tempo) integral, até chegar à implantação do ensino médio em tempo integral em 2017. Desse Programa, foram exibidas as características, os objetivos, a concepção de educação integral, o financiamento, as diretrizes, as formas de organização e o currículo que foi desenvolvido para atender às suas especificidades.

No capítulo 2, foi feita uma explanação de diferentes posicionamentos sobre o que é o currículo, como ele pode ser considerado um território somente de professores e gestores, mas, também, de alunos e de desejos. Também foi abordada a flexibilização curricular, usada como estratégia para melhoria da educação. Na última seção deste capítulo, foi explicada a metodologia que foi usada para realização deste trabalho e para encontrar subsídios que respondessem à questão-chave deste trabalho: “de que maneira a Diretoria de Ensino Médio pode atuar para superar as dificuldades de implementação curricular do Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais?”.

Por fim, neste capítulo, será apresentado um Plano de Educação Educacional (PAE), que sugere soluções à questão supracitada. Um plano de ação “é o conjunto de ações com respectivos prazos, pessoas responsáveis e os recursos necessários para chegar a um resultado proposto” (FRANKLIN; NUSS, 2006, p. 1).

Então, após o levantamento das principais dificuldades encontradas pelas escolas para implementação do currículo do Ensino Médio Integral Integrado, evidenciadas a partir dos instrumentos de coleta de dados: entrevistas com os coordenadores do Programa que trabalham no Órgão Central, o questionário

respondido pelos coordenadores/gestores que trabalham nas escolas que implantaram o Programa em 2017 e a análise documental feita pela pesquisadora, agora é o momento de propor ações que mobilizam diferentes atores, para que as escolas superem as dificuldades de implementar o Ensino Médio Integral Integrado, no que se refere ao desenvolvimento do currículo.

A partir de cada eixo de análise relatado no capítulo anterior, foi criado o Quadro 5, em que são apresentadas as dificuldades encontradas e as ações sugeridas para que tais dificuldades sejam superadas.

Quadro 5- Dificuldades encontradas x ações sugeridas

Eixo	Dificuldades encontradas	Como a Diretoria de Ensino Médio pode atuar para superar as dificuldades de implementação curricular do EMII?
Flexibilização do currículo	Redução da concepção de educação integral como educação em tempo integral; Falta de formação para os profissionais, principalmente para os professores.	Formar Analistas do Órgão Central, das SRE, gestores das escolas, especialistas e professores que trabalham nas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado. Aproximar SEE/SRE e escolas, por meio de mais visitas às escolas.
Integração do currículo	Transformar a prática pedagógica em integrada.	Formar professores que lecionam Base Comum e a parte flexível do currículo; Divulgar boas práticas pedagógicas em seminários, site da Escola de Formação de Professores e numa revista.
Dificuldades na implementação do currículo	A questão financeira, no sentido de que todos os recursos são executados pela Secretaria de Estado de Educação; Falta de materiais, equipamentos e falta de infraestrutura das escolas; Falta de recursos para transporte para promover os Diálogos Abertos com a Cidade.	Solicitar ao MEC a distribuição de parte dos recursos diretamente para as escolas; Ter servidores no Órgão Central para trabalhar exclusivamente neste Programa, para diminuir tempo dos processos na SEE/MG no atendimento às necessidades das escolas.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

Cada ação será detalhada e é importante deixar claro que quando apontamos que as ações são voltadas para solucionar dificuldades na implementação do currículo, muitas outras questões além do currículo em si são consideradas, pois o

currículo é um dos elementos do Programa, não o único nem o mais importante de todos. Até porque vimos que não houve grandes problemas em relação à maneira como o currículo foi desenhado e em atender às demandas dos alunos em relação às aulas que gostariam de ter, mas há várias outras questões que estão diretamente relacionadas a ele e que precisam ser superadas para que ele possa ser colocado em prática de maneira atrativa para os alunos, integrada e eficaz para oferecer uma educação integral. São necessários recursos, formação de profissionais da educação, infraestrutura das escolas, equipamentos, materiais, possibilidades de usufruir de espaços além da escola, atividades interdisciplinares para conectar todas as aulas da Base Comum e dos Campos de Integração Curricular.

Para o detalhamento do Plano de Ação Educacional será usada a ferramenta que se convencionou chamar 5W2H: *Who, What, Why, How, Where, When* e *How Much*. Franklin e Nuss (2006) esclarecem o que seria cada um desses passos do 5W2H:

- *WHO*: Quem executará determinada atividade? Quem depende da execução dessa atividade? Essa atividade depende de quem para ser iniciada?
- *WHAT*: O que será feito? Quais os resultados dessa atividade? Quais atividades são dependentes dessa? Quais atividades são necessária para o início dessa? Quais os insumos necessários?
- *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?
- *HOW*: Como essa atividade será executada? Como acompanhar o desenvolvimento dessa atividade? Como A, B e C vão interagir para executar essa atividade?
- *WHERE*: Onde a atividade será executada? Onde serão feitas as reuniões presenciais da equipe?
- *WHEN*: Quando será o início da atividade? Quando será o término? Quando serão as reuniões presenciais?
- *HOW MUCH*: Quanto custará essa atividade? Quanto tempo está previsto para a atividade? (FRANKLIN; NUSS, 2006, p. 3).

Essas perguntas e as regras não são rigidamente estabelecidas e podem ser modificadas de acordo com o projeto, as ações e os participantes do grupo; o importante é que o PAE deixe claro quem é o responsável pela ação, quais ações serão feitas, o porquê delas precisarem ser feitas, como, quando e onde serão desenvolvidas e quanto de recursos humanos e financeiros serão precisos.

3.1 PROPOSIÇÕES DO EIXO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Como apontado no capítulo anterior, uma dificuldade no eixo flexibilização do currículo está relacionada à redução da concepção de educação integral como educação em tempo integral e a ação proposta é a formação de gestores, analistas educacionais que trabalham no Órgão Central/Diretoria de Ensino Médio e nas SRE, analistas educacionais/inspetores escolares, gestores, coordenadores, especialistas e professores que trabalham nas escolas que oferecem o Ensino Médio Integral Integrado. O Quadro 6 apresenta um detalhamento sobre a formação de professores a partir da ferramenta 5w2h:

Quadro 6 - Detalhamento sobre formação de professores usando a ferramenta 5w2h

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Analistas da SEE/Diretoria de Ensino Médio e das SRE; Gestores e coordenadores das escolas com EMII; Especialistas e professores da Educação Básica.	Formação a distância, para iniciar uma série de percursos formativos com os profissionais da educação sobre a Educação Integral e Integrada.	Para conhecimento/ aprofundamento dos principais conceitos e metodologias dessa concepção educativa.	Por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.	No âmbito do Órgão Central, SRE e escolas.	Este curso tem a duração de até 45 dias.	Curso já foi criado, serão necessários os equipamentos e tutores da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2019.

O desafio da formação continuada foi apontado de forma bem incisiva pelos entrevistados e se configurou como uma das principais dificuldades do eixo. A formação de dez meses pra todos os professores que estão atuando na educação integral e integrada do Estado, com previsão de dez meses e possibilidade de dois anos de revalidação, com investimento na ordem de milhões, citada por C2, seria ideal para uma mudança/reforço no foco, apontando que educação integral não é apenas educação em tempo integral, porém, como sabemos, é um investimento muito grande. Houve mudança de governo e, como citado pelo mesmo coordenador, os processos são burocráticos e demorados, então, não se pode esperar essa ação

de formação imediata. Por isso, a proposta é trabalhar com o que já existe, enquanto essa grande formação não seja posta em prática.

No ano de 2018, foi criado um curso que aborda os principais conceitos e metodologias da educação integral integrada pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Essa Escola faz parte da estrutura da SEE/MG e tem como objetivo coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão profissional, cultural e ética. O conteúdo desse curso é autoinstrucional e, ao fim de cada módulo, há uma atividade prática propositiva para o educador aplicar em sua comunidade escolar. A duração é de 20 horas (5 horas por módulo) e o tempo de vinculação é de 45 dias. O curso tem por objetivo iniciar uma série de percursos formativos sobre a educação integral integrada, bem como, enriquecer o debate sobre a temática e a sua consequente qualificação.

Esse curso tem a estrutura apresentada no Quadro 7:

Quadro 7 - Conteúdo Programático do curso

Módulos	Especificação do conteúdo
Módulo I - Olhares sobre a Educação Integral e Integrada	Conceituação e contextualização histórica da Educação Integral; O sujeito na centralidade do processo educativo; Currículo Integrado: o diálogo entre a escola e a vida.
Módulo II – Territórios Educativos	Territórios Educativos: a cidade e o campo; Cartografia do território: (re)conhecendo e registrando; Práticas possíveis.
Módulo III - Estratégias metodológicas	O estudante é protagonista do seu processo educativo; Estratégias metodológicas: como envolver os estudantes no processo educativo?; A pesquisa na perspectiva da Educação Integral.
Módulo IV – Potencialidades, desafios e caminhos possíveis	É tempo de celebrar! Quais passos já demos na construção da Educação Integral em MG? Desafios a serem superados; Próximos passos para o currículo integral e integrado.

Fonte: Minas Gerais, s/d.

Quando o curso foi planejado, a iniciativa foi da Coordenadora da Educação Integral do Ensino Fundamental e ainda não havia um trabalho integrado entre esta e a Coordenadora da Educação Integral do Ensino Médio. Quando a primeira saiu

do cargo, a segunda assumiu como Coordenadora Geral da Educação Integral de Minas Gerais e as ações para a educação integral integrada nas duas etapas da educação básica passaram a ser integradas. Quando a primeira turma do curso foi aberta, embora ela tenha sido destinada para professores e coordenadores que trabalhavam nas escolas que ofertam Educação Integral Integrada, mais escolas de ensino fundamental se inscreveram do que as do ensino médio e, quando foi aberta a segunda turma, que foi destinada a todos os educadores da rede interessados, mas com um número de vagas limitado, não foi possível que todos os professores, analistas, coordenadores, especialistas e gestores que trabalham nas escolas que oferecem educação integral integrada no ensino fundamental e no ensino médio participassem. Até o encerramento da escrita deste trabalho, ainda não tinham sido abertas turmas em 2019.

Neste sentido, a proposta é que a SEE/MG e DIEM solicitem a abertura de novas turmas para que os analistas do Órgão Central que acompanham e monitoram as escolas de educação integral integrada, bem como os que trabalham nas SRE e os analistas educacionais/inspetores escolares que atendem a essas escolas possam aprofundar sobre os conceitos e metodologias da educação integral integrada para melhor atender e orientar às escolas de ensino médio participantes do Programa. Esses analistas fariam o curso dentro da carga horária semanal, por ser parte de seu trabalho.

Todos os gestores e especialistas que trabalham em escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado também fariam o curso, para melhor desenvolvimento das ações, principalmente as pedagógicas, e promoção de um trabalho mais flexível, diferenciado e interdisciplinar. Esses profissionais também fariam o curso dentro da carga horária semanal, por ser parte de seu trabalho.

Assim que um professor for assumir aulas na Educação Integral Integrada, ele deve ser avisado que terá que fazer o curso de formação, pois, às vezes, o convite não é suficiente para garantir a participação do professor num curso de formação.

A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:

- I – dezesseis horas semanais destinadas à docência;
- II – oito horas semanais 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, 2016c, s/p).

O Ofício Circular nº 2663/2016, que orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, estabelece que essas 8 horas semanais devem ser cumpridas:

- a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.
Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso do estudante no processo de ensino e aprendizagem.
- b) 4 h semanais na própria escola ou em local definido pela direção.
Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão ser dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do caráter de professor, que não configurem o exercício da docência (MINAS GERAIS, 2016c, p.1).

Como exposto, o professor que tem uma carga horária de 24 horas semanais já recebe financeiramente essas 8 horas correspondentes a estudos, formação e formação continuada, então, os professores fariam o curso dentro da sua carga horária semanal, que pode ser realizada na própria escola ou em local definido ou autorizado pela Direção.

Com essa ação, espera-se reduzir ou resolver dificuldades apresentadas no capítulo 2 e sua importância está relacionada ao fato de que:

[...] ainda paira na gestão pública brasileira a concepção de que muitos programas foram muito bem formulados, porém não se forneceu a capacitação necessária aos seus implementadores. Nessa perspectiva, a culpa de determinada política não chegar aos resultados que deveria chegar não seria dos formuladores e sim dos implementadores. É preciso investir na superação da dicotomia entre formulação e implementação (PARENTE, 2018, p. 428).

Não se pode culpar os profissionais da educação que estão nas escolas - que são os implementadores da política de educação integral - se o seu trabalho não alcança os resultados pretendidos no momento que aquela política foi criada pelos formuladores, pelo contrário, deve-se deixá-los participar da construção da política,

ou, ao menos, formá-los para que entendam o programa, seus objetivos e tenham condições de realizar bem a parte da implementação da política.

Outro desafio apontado foi a necessidade de um monitoramento mais próximo e frequente nas escolas, que pode ser considerado como um segundo problema apresentado para o eixo 1, relacionado à necessidade dos implementadores terem por perto quem os oriente, os acompanhe e os ajude nessa fase de implementação. Essa aproximação ajudaria a solucionar outro problema apontado pelo coordenador 3: a dificuldade na comunicação entre SEE/SRE/Escolas, no momento de conseguir informações para monitoramento das escolas. A ação proposta é aumentar as visitas e acompanhamento às escolas, apresentada no Quadro 8:

Quadro 8 - Detalhamento sobre aumento de visitas às escolas para 1º eixo

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Analistas da SEE/MG e das SRE;	Fazer visitas e monitoramentos mais frequentes às escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado	Para que as escolas tenham um acompanhamento mais próximo e constante.	Por meio de visitas às escolas, para orientar professores, sugerir mudanças pedagógicas, acompanhar lanche e merenda, propor momentos de integração entre professores da Base Comum e dos Campos de Integração.	Escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado.	Ação contínua à implementação da política na escola, até que as ações de implementação se tornem parte da rotina das escolas.	Gastos previstos: custeamento de carro oficial ou de ônibus, gastos de alimentação e hospedagem dos analistas. Em cada SRE, um plano de trabalho com gastos deve ser planejado e enviado para a SEE/MG com recursos necessários.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

Uma das atribuições dos analistas educacionais/inspetores escolares em Minas Gerais é orientar, assistir e controlar os procedimentos administrativos das escolas e também o seu processo pedagógico. Para exercer bem essa função, os inspetores escolares fazem visitas às escolas regularmente. Além dos inspetores escolares, os analistas educacionais da SEE/MG e das SRE também fazem acompanhamento e monitoramento de programas, porém, com menos frequência que os inspetores escolares.

Quando o Ensino Médio Integral Integrado foi implantado, um ou mais analistas foram selecionados nas SRE para acompanhar a implementação nas

escolas. Como, a partir de 2016/2017, houve um grande corte de verbas por parte do governo federal para os estados, as visitas *in loco* dos analistas educacionais também foram reduzidas para diminuição de gastos. Com a implantação do EMII no segundo semestre de 2017, as escolas podem ter ficado prejudicadas pela falta de um acompanhamento mais próximo dos analistas da SEE/MG e da SRE.

Como o trabalho é dividido para os inspetores de acordo com a demanda do núcleo e eles têm que visitar escolas estaduais, municipais e também particulares, em núcleos maiores, esse profissional pode ter mais de 30 escolas para orientar e dar assistência, e mesmo que nas estaduais as visitas *in loco* sejam mais frequentes que nas escolas de outras redes, esse quantitativo ainda pode ser pequeno para essa etapa de implementação da política. Como para os analistas educacionais que trabalham na SEE/MG é mais difícil fazer esse acompanhamento mais próximo e contínuo, pelo tamanho territorial do Estado, porque são poucos e eles ficariam muito tempo fora do local do trabalho, é necessário que mais visitas às escolas sejam realizadas por eles e pelos analistas das SRE.

Um acompanhamento efetivo foi feito por várias SRE desde a implantação do EMII, porém essa ação é mais fácil quando a escola está localizada no mesmo município da SRE ou próximo dela, pois pela distância, precisam de menos tempo para fazer as viagens e os gastos financeiros são mais baixos. Entretanto, quando as escolas estão situadas em municípios distantes ou quando há várias escolas para serem acompanhadas na mesma SRE, como é o caso das SRE Metropolitanas A, que implantou o EMII em 6 escolas em 2017, esse acompanhamento torna-se mais dispendioso e difícil. Nesse caso, os analistas da SEE/MG podiam ajudar os analistas das SRE no acompanhamento das 14 escolas de Belo Horizonte e região metropolitana, em 2017⁹.

Importante ponderar que se há recursos na SEE, eles precisam ser descentralizados para as SRE, a fim de que um monitoramento mais eficiente aconteça e é um dos fins a que os recursos são destinados: acompanhamento e monitoramento da implementação do Programa. A ação proposta é que os analistas passem a visitar mais essas escolas, acompanhem mais de perto as mudanças ocorridas com a implantação do Programa e realizem as ações propostas no Quadro 9, a seguir, entre outras que se fizerem necessárias:

⁹ Em 2018, esse número passou para 17 escolas.

Quadro 9 – Ações para monitoramento das escolas por Analistas das SRE: Ações para monitoramento das escolas por Analistas das SRE

Quem?	O que fazer?
Analistas com o Diretor e com o Coordenador do Ensino Médio Integral Integrado na escola	<p>Verificação de dados:</p> <p>Analisar número de alunos matriculados no Ensino Médio Integral Integrado, a evasão, a frequência, o desempenho dos alunos; componentes ofertados em cada um dos Campos de Integração e nos cursos técnicos.</p> <p>Verificar materiais e equipamentos que a escola necessita: kit cozinha, limpeza, esporte, TV, kit multimídia, materiais pedagógicos. Acompanhar momentos de lanche e almoço: café coletivo, verificar se os alimentos oferecidos estão seguindo sugestões do cardápio próprio para a educação em tempo integral, integração dos alunos entre si e com os profissionais da escola.</p>
Com o Coordenador do Ensino Médio Integral Integrado na escola e Especialista da Educação Básica:	<p>Conversar sobre as aulas e planejamento coletivo entre os professores da BNCC e parte flexível, sobre a integração do currículo, sobre temas para os Projetos de Pesquisa e Intervenção, Diálogos Abertos com a Cidade, os tempos e espaços em que as aulas e atividades estão acontecendo, como tem sido a prática pedagógica (“para casa”, provas, trabalhos).</p>
Analistas com os Professores, por meio de conversas individuais e/ou coletivas:	<p>Conhecer o trabalho do professor, os momentos de integração que são propostos pelo Coordenador e Especialista da Educação e o apoio que têm recebido desses profissionais, conhecer como os professores têm planejado as aulas da BNCC e da parte flexível do currículo, os temas para os Projetos de Pesquisa e Intervenção, Diálogos Abertos com a Cidade, os tempos e espaços em que as aulas e atividades pedagógicas estão acontecendo, como tem sido a prática pedagógica (“para casa”, provas, trabalhos).</p>
Com os alunos, por meio de conversas individuais com os representantes de classe e/ou por rodas de conversa:	<p>Saber a opinião dos alunos sobre o EMII, sobre as aulas da BNCC e da parte flexível do currículo, se está havendo integração entre essas aulas, quais as mudanças aconteceram na escola e na proposta pedagógica advindas com o ensino médio em tempo integral, quais as potencialidades e o que ainda precisa melhorar na opinião deles, como são desenvolvidos os temas dos Projetos de Pesquisa e Intervenção e dos Diálogos Abertos com a Cidade, quais os tempos e espaços em que as aulas e atividades estão acontecendo, como tem sido a prática pedagógica (“para casa”, provas, trabalhos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019

Esse aumento de visitas também ajudaria a solucionar o problema da falta de comunicação entre SEE/SRE e escolas e os problemas de dados incoerentes que são fornecidos para o monitoramento do Programa.

A análise da implementação de qualquer política pode contribuir não apenas para a visualização de questões técnicas ou erros de operacionalização, mas também propiciar elementos que evidenciem problemas na formulação da política pública. Mais ainda, pode ajudar

a entender como ocorrem as interações entre os atores e o quanto são cruciais nos rumos das políticas públicas (PARENTE, 2018, p. 425).

Daí a importância dessa maior aproximação e interação entre SEE/SER/Escolas, para que as escolas, os profissionais que ali trabalham, suas dificuldades, seus trabalhos, interesses e competências, bem como os recursos financeiros e materiais sejam conhecidos e considerados dentro de sua realidade, para que problemas e dificuldades não se tornem maiores por falta de conhecimento ou por falta de orientação.

3.2 PROPOSIÇÕES DO EIXO INTEGRAÇÃO CURRICULAR

As dificuldades que foram encontradas no eixo 2 estão relacionadas à melhora da prática pedagógica da escola, que precisa oferecer uma educação que eduque integralmente os alunos, de forma integrada, interdisciplinar, com novas metodologias, didáticas e com inserção de pesquisas, planos de intervenção, diálogos com a cidade e outros atores que também educam. Essa nova prática não é fácil, pois:

[...] hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade (THIESEN, 2011, p. 245).

Mudar essa rotina que está incrustada em nós, há tanto tempo, só é possível quando os profissionais param para refletir sobre seu modo de trabalhar, o que está bom e o que precisa ser mudado, a partir do contexto onde a escola está inserida e da realidade dos alunos. Por isso, a ação proposta é que a formação dos profissionais continue dentro da escola, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 - Detalhamento sobre formação continuada – fase II usando a ferramenta 5w2h para 2º eixo

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Gestores e coordenadores, especialistas e professores da Educação Básica das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado.	Formação continuada na própria escola.	Para aprofundamento dos temas ligados à Educação Integral Integrada e para reflexão da prática pedagógica de cada escola, de acordo com suas necessidades.	Por meio das reuniões pedagógicas que devem ocorrer nas escolas, dentro das horas previstas para reuniões coletivas como atividades extraclasse do professor.	Em cada escola que implantou o Ensino Médio Integral Integrado.	Ao longo do ano letivo.	Custos com material, que será criado pelo Especialista e Direção e será reproduzido na própria escola, sem gastos adicionais ao que a escola já prevê com impressão.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

A primeira ação de formação tinha um caráter mais introdutório sobre Educação Integral Integrada e como o curso foi pensado, a princípio, para profissionais que estavam trabalhando com o ensino fundamental, pode ter alguns fatores que não sejam pertinentes para os profissionais que lidam com educação integral no ensino médio e, por isso, precisam ter algumas considerações. Esse também seria fase de refletir coletivamente as ações desenvolvidas na escola, pois o curso sobre metodologias e conceitos é feito individualmente.

Para Gatti (2008), educação continuada

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Podendo a formação continuada ser feita a partir de atividades coletivas na escola, reuniões pedagógicas, trocas com os pares, momentos de reflexão, discussão e trocas para o aprimoramento profissional, sugere-se a segunda fase da formação, que deve acontecer na escola, de forma integrada e continuada, com a participação dos gestores, sempre que possível, dos especialistas e todos os professores. Das 4 horas destinadas a atividades extraclasse, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo, programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político-pedagógico. A carga horária dessas reuniões podem ser cumpridas semanalmente ou podem ser acumuladas no decorrer de um mês, de modo que haja um tempo maior para discussão dos temas propostos e pode ocorrer fora dos dias e horários de funcionamento da escola, para que haja a participação efetiva de todos os profissionais da escola envolvidos no processo pedagógico (MINAS GERAIS, 2016b). Assim, essas reuniões servirão para que toda a equipe pedagógica discuta e reflita sobre a Educação Integral Integrada, principalmente no que se refere à prática pedagógica que a escola vem desenvolvendo, as mudanças que a escola já conseguiu promover e o que ainda pode ser melhorado para atendimento dos objetivos do Programa e para que o desenvolvimento dos alunos seja integral.

Ainda que nem todos os profissionais da escola tenham participado do curso de formação a distância, neste momento, todos vão participar, para conhecerem a proposta, os objetivos, discutirem as ações interdisciplinares, a integração entre as diferentes áreas e componentes curriculares e para que a Educação Integral Integrada não seja um programa à parte na escola, do qual apenas alguns profissionais são convidados a participar e conhecer. Afinal, a proposta é que todos os professores da escola trabalhem de forma integrada.

Os temas das reuniões formativas podem seguir as temáticas do curso a distância, para que já sejam feitas as devidas reflexões e considerações com a participação do especialista, professores da Base Comum e dos Campos de Integração Curricular. As reuniões de formação serão assim organizadas, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 - Proposta de reuniões formativas nas escolas

(Continua)

Encontros	Perguntas Motivadoras	Resultados Esperados
Encontro I – O que é Educação Integral Integrada?	<p>O que é educação integral para os participantes?</p> <p>Que tipo de educação integral a equipe pedagógica e gestora têm desenvolvido na escola?</p> <p>O aluno é o sujeito central do processo educativo da escola?</p> <p>Como tem sido promovido o diálogo entre a escola e a vida dos alunos?</p> <p>O currículo da escola tem sido realmente integrado e, se não, em que precisam mudar?</p>	<p>Discutir a concepção que os profissionais da escola têm de educação integrada e comparar se ela está coerente com a concepção do EMII;</p> <p>Conversar sobre o papel que o aluno, sua vida e seus projetos ocupam no processo educativo;</p> <p>Debater sobre o currículo da escola, as ações de integração que já ocorrem na escola e as que ainda podem ser organizadas.</p>
Encontro II – Educação Integral Integrada – novos tempos e espaços	<p>Como a equipe pedagógica e gestora têm organizado novos tempos e espaços de aprendizagem?</p> <p>Quais os espaços fora da escola têm sido utilizados, como os diálogos com a cidade educadora são promovidos? Como essas interações têm resultado nos planos de intervenção?</p> <p>Como essas práticas ainda podem ser melhoradas, ser mais reais e atrativas para os alunos?</p>	<p>Discutir e refletir como a escola tem mudado sua prática pedagógica em relação ao aumento da carga horária e uso de novos espaços, dentro e fora da escola.</p>
Encontro III – Protagonismo Juvenil	<p>O estudante é protagonista do seu processo educativo?</p> <p>Quais oportunidades têm sido dadas ao estudante para ele realmente participar como protagonista do processo educativo na escola?</p> <p>Quais as estratégias metodológicas estão sendo usadas na escola: são novas ou são as mesmas de antes?</p> <p>Que atividades têm sido usadas para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva da educação integral?</p>	<p>Debater sobre o envolvimento dos estudantes no processo educativo e nas oportunidades que eles têm recebido para aumentar esse envolvimento;</p> <p>Discutir as atividades propostas para o desenvolvimento integral dos alunos.</p>
Encontro IV – Potencialidades, desafios e caminhos possíveis para a construção da Educação Integral Integrada	<p>Quais as mudanças já foram dadas para a construção da Educação Integral Integrada na escola?</p> <p>O que pode ser considerado como potencialidade da escola em relação à construção da Educação Integral Integrada?</p>	<p>Refletir sobre o trabalho da escola na construção da educação integral proposta pelo Programa;</p> <p>Analisar a trajetória já percorrida pela escola, estabelecer o ponto onde</p>

	<p style="text-align: center;">Integrada?</p> <p>Quais são os maiores desafios? Como eles serão enfrentados por toda comunidade escolar?</p> <p>Próximos passos para o currículo integral e integrado.</p>	<p>se deseja chegar e discutir as ações que precisam ser desenvolvidas para se alcançar esse lugar.</p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

O tempo previsto para essa formação dependerá de como a escola organiza suas reuniões pedagógicas, pois elas podem ter duração diferente, de escola para escola, porém, os temas de cada encontro não podem ser finalizados sem ter sido discutidos, pelo menos, em quatro horas.

A partir de todas essas reflexões, que devem ser registradas, o próximo passo é que a escola crie um plano de ação coletivo com objetivo de promover mudança na prática pedagógica, de acordo com os objetivos do Programa, para que ele se efetive na prática. Os alunos devem ser chamados a participar das reuniões para o desenho desse plano de ação e do acompanhamento dele ao longo do ano. Então, ele terá um cronograma que será monitorado por todos da escola, para que todos se sintam responsáveis por ele. As atribuições serão distribuídas e comunicadas a toda comunidade escolar: gestores, especialistas, professores, alunos e seus responsáveis. Os sucessos e as dificuldades encontradas ao longo do cumprimento do plano serão compartilhados e esse pode ser refeito, se for necessário. Nenhum setor, nenhum professor, nenhum componente curricular será culpado ou exaltado isoladamente, pois todos são responsáveis pelos resultados da aprendizagem. A escola poderá usar o método 5W2H para realizar seu plano de ação e a SEE/MG e SRE devem acompanhar a elaboração e acompanhar a sua execução.

Outra ação que este PAE propõe, e que seria planejada a partir dos resultados da formação continuada, é a organização de um seminário para divulgação de práticas integradas exitosas, discussão, reflexão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional. A intenção desta ação é a de que os profissionais das escolas sejam os protagonistas, tendo, assim, um momento de fala e escuta dos pares, troca de experiências, conhecimento de atividades de outras escolas que são localizadas em outros territórios do estado, o Quadro 12 apresenta o detalhamento desta ação:

Quadro 12 - Detalhamento sobre seminário de práticas exitosas usando a ferramenta 5w2h para 2º eixo

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Analistas da SEE/MG e das SRE organizarão o evento, os coordenadores, especialistas e professores da Educação Básica das escolas que implantaram o EMII participarão como convidados.	Seminário de práticas exitosas e criação de uma revista.	Para troca de experiências, conhecimentos e discussão sobre práticas pedagógicas de diferentes escolas, e, quanto à revista, divulgação das práticas exitosas das escolas.	Por meio de Seminário em que terá apresentação de várias práticas pedagógicas integradas divididas por temas ou Campos de Integração. Dessas apresentações, serão escolhidas aquelas que serão divulgadas na revista.	Belo Horizonte ou outro local que oferece estrutura para receber o Seminário.	Um seminário anual, a ser realizado no segundo semestre.	Servidores e recursos para organização do Seminário e para criação da revista, gastos com transporte, hospedagem e alimentação de cerca de 500 participantes. Cerca de R\$1.000.000,00 será necessário, baseadas em outros seminários que já ocorreram.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

O seminário terá por objetivo reunir diferentes profissionais (especialistas, coordenadores do Ensino Médio Integral Integrado, professores da Base Comum e dos Campos de Integração) das escolas públicas de Minas Gerais, para divulgar, conhecer e debater sobre práticas pedagógicas exitosas. Essas práticas pedagógicas devem abordar diferentes formas de planejar, agir e desenvolver aulas e projetos de forma integrada. Além do encontro de profissionais de diferentes realidades para a troca de experiências, dificuldades e êxitos, deve haver o registro de práticas com resultados significativos para a formação integral do aluno. Acredita-se que esse intercâmbio entre esses profissionais possibilita uma aprendizagem muito grande, a valorização dos profissionais, o estímulo a mudanças, estudos e pesquisas para troca da prática educativa e, conseqüentemente, a melhora da qualidade da educação básica.

Como não é possível que todos os professores que atuam na educação integral integrada participem do Seminário, uma seleção desses profissionais terá que ser feita, de preferência leve-se em conta os profissionais que não participaram do evento Diálogos Abertos com a Capital, que aconteceu em outubro de 2018, em

Belo Horizonte, com cerca de 3.200 estudantes e 263 professores. Adicionalmente, a proposta ainda indica que, da apresentação das práticas apresentadas durante o Seminário pode-se criar uma revista *online*, que ficará disponível no site da Escola de Formação, e que seu conteúdo também seja impresso para que as escolas tenham exemplares e possam usá-las como referência durante as reuniões de formação.

A seleção das práticas que serão publicadas na revista pode ser feita pelos próprios profissionais que assistiram à apresentação dos projetos/práticas que exploraram de forma significativa e inovadora diferentes espaços escolares e/do entorno da escola ou da cidade, considerando a integração entre professores, áreas e componentes curriculares, os Diálogos Abertos com a Cidade e os Planos de Intervenção. O objetivo não é dizer que um trabalho é melhor ou mais preparado que outro, mas sim proporcionar reflexões, mostrar desafios superados, conhecer para transformar a realidade local, propor questionamentos e atitudes, sugerir ações que devem ser adaptadas perante a diversidade e pluralidade de contextos que existem nas diversas SRE do Estado. Mostrar que o trabalho do professor é árduo e desafiador, mas, de forma coletiva, pode ser melhorado para que a educação integral alcance seus objetivos e os alunos se desenvolvam integralmente e com satisfação.

3.3 PROPOSIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

No 3º eixo, encontram-se as dificuldades relacionadas ao financiamento do Programa, os problemas com a infraestrutura das escolas, com a falta de recursos para pagarem o transporte escolar para fazerem as aulas dos Diálogos Abertos com a Cidade, para comprarem materiais, equipamentos e arcarem com gastos para desenvolvimento das aulas propostas, e, conseqüentemente, todos os problemas que essas dificuldades em usar os recursos enviados pelo MEC acarretam para colocar em prática a política de educação integral que foi desenhada para o ensino médio.

Quadro 13 - Detalhamento sobre mudança do desenho da política usando a ferramenta 5w2h para 3º eixo

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Coordenadores do Ensino Médio Integral Integrado da SEE/Diretoria de Ensino Médio e indiretamente, analistas das SER e profissionais das escolas.	Fazerem um Relatório Circunstanciado mostrando ao MEC que a política desenhada precisa ser alterada na questão da distribuição de recursos.	Para que as escolas tenham recursos para realizarem as ações e aulas como é proposto no desenho da política.	Os coordenadores que trabalham no Órgão Central juntarão dados, documentos das escolas, número de evasão, depoimentos de professores, pais e alunos que comprovem dificuldades das escolas e solicitação ao MEC envio de parte dos recursos diretamente para a escola.	Órgão Central, SRE e Escolas.	2º semestre de 2019	Serão necessários somente recursos humanos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

Durante o monitoramento da implementação são conhecidas as limitações do plano desenhado e dos objetivos inicialmente delimitados. Os formulares não podem prever todos os problemas que acontecerão, por isso, devem estar abertos a modificarem esse desenho quando eles são percebidos e provados que estão interferindo negativamente na boa implementação da política pública.

De acordo com Parente (2018) dois modelos que se articulam às concepções e às relações estabelecidas entre formulação e implementação são usados para análise da implementação das políticas públicas: o modelo *top-down* (de cima para baixo), que enfatiza a relevância do momento da formulação no sucesso ou fracasso das políticas e o modelo *bottom-up* (de baixo para cima), que enfatiza a relevância dos atores implementadores no processo de (re)definição da política. Ainda que o modelo *bottom-up* não seja muito valorizado nas políticas públicas desenhadas para a educação brasileira, pois elas geralmente vêm prontas a partir das decisões dos governos (federal, estadual, municipal), é válido dar um retorno dos implementadores para esses formuladores, pois são eles que, ao colocarem a política em prática, têm condições de dizer o que é possível ser executado ou não.

No caso do Ensino Médio Integral Integrado, não é possível à escola executar as aulas, os projetos, as saídas com os alunos, organizarem aulas diferentes, comprarem materiais e equipamentos sem recursos que vão diretamente para suas

caixas escolares. Como exposto pelos coordenadores, há recurso, e um recurso muito robusto, porém, num Estado que tem mais de 3.600 escolas para gerenciar, pelo depoimento dos coordenadores, não está sendo possível realizar os processos de licitação e compras num tempo razoável para atender às demandas das escolas tais como: montagem de equipamentos, eletrodomésticos e louças para oferecer almoço para os alunos na própria escola, compra de uniformes, roupas adequadas para realização de esportes e danças dos Campos de Integração, equipamentos e materiais para uma aula de robótica, contratação de transporte para realizar atividades em diferentes espaços da cidade. Então, a solução é que o MEC reveja esse desenho e distribua uma parte dos recursos para as escolas, assim como acontece em outros programas do governo federal. Dessa forma, os coordenadores que trabalham no Órgão Central e são responsáveis pelo acompanhamento do Programa devem reunir os dados dos materiais e equipamentos que as escolas demandam, porém, o tempo médio dos processos está demorando a ser tramitado; e isso atrapalha o andamento das atividades das escolas. Os depoimentos dos gestores das escolas ressaltam que se a aquisição dos materiais fosse feita com o recurso no próprio caixa escolar, poderia ajudar em relação ao tempo de entrega de materiais, o que afetaria positivamente na organização de aulas em diferentes tempos e espaços, na contratação de ônibus; no levantamento de dados sobre evasão causada pelos problemas já apontados como falta de recursos financeiros na escola. É importante ponderar que esses problemas influenciam muito na implementação do currículo do Ensino Médio Integral Integrado, pois fatores como estrutura física das escolas, a qualidade de recursos humanos e materiais, interações e negociações são fundamentais para que a política implementada se torne a política desenhada.

Outra parte da ação deve surgir de mudanças na SEE/MG, no que se refere à gerência desses recursos: dois coordenadores do Programa que trabalham na SEE/MG citam o quanto é moroso e burocrático o processo para usar os recursos do Programa, que são centrados na SEE/MG. Então, a ação proposta é que servidores da SEE/MG fiquem exclusivamente para atender às demandas das escolas que oferecerem Ensino Médio Integral Integrado. O Quadro 14 detalha esta ação:

Quadro 14 - Detalhamento sobre mudança do atendimento das compras e licitações na SEE/MG, usando a ferramenta 5w2h para 3º eixo

<i>Who</i>	<i>What</i>	<i>Why</i>	<i>How</i>	<i>Where</i>	<i>When</i>	<i>How Much</i>
Gestores da SEE/MG.	Servidores da Assessoria Jurídica e da Diretoria de Compras que possam atender exclusivamente e às demandas das escolas que oferecem o Ensino Médio Integral Integrado.	Para acelerar o tempo dos processos de compra, de contratação de serviços e bens.	Um ou dois servidores que já trabalham na Assessoria Jurídica e na Diretoria de Compras atenderiam exclusivamente às demandas das escolas que oferecem o Ensino Médio Integral Integrado.	Na SEE/MG, onde estão os recursos do Programa e onde os processos para compras, contratação de bens e serviços são tramitados e a prestação de contas acontecem.	Ao longo do ano letivo.	não gerará custos porque é proposta a realocação de servidor(es) para realização desse serviço.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

A burocracia da administração pública é citada pelos coordenadores como um empecilho no momento de usar os recursos do Programa para comprar o que a escola necessita, contratar bens e serviços para implementação do currículo. A burocracia possui diversas dimensões, por isso, pode ser explicada e vista por diferentes métodos e óticas. Não vamos ater em definições e origens da burocracia da administração pública, mas no pensamento que ela não pode atrapalhar o funcionamento e a organização da política e da administração pública, pelo contrário, ela existe para seu bom gerenciamento. No caso deste trabalho, o desenvolvimento de uma política pública educacional que atende a milhares de alunos. Por isso, a ação sugerida é que um ou mais servidores do Órgão Central que trabalham nas Diretorias responsáveis pela tramitação dos processos de compras, contratos, prestação de contas dos recursos destinados à implementação e desenvolvimento do Programa, possam atender às necessidades das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado exclusivamente, para que o trabalho seja mais fluido e mais eficiente. Uma vez que essas Diretorias atendem às necessidades de toda SEE/MG, com suas 3.600 escolas e mais de dois milhões de alunos, visto que o prazo para tramitação desses processos não está satisfatório, justifica-se esses servidores trabalharem exclusivamente com as demandas apenas das escolas que implantaram o EMII. E que eles que trabalhem conjuntamente com servidores que trabalham na área pedagógica, porque, muitas vezes, quem realiza o

trabalho administrativo, não tem conhecimento das prioridades das escolas, por questão da formação que tiveram e do trabalho que executam.

A preocupação desta dissertação é propor um trabalho mais consistente e condizente com as necessidades das escolas para a implementação do Ensino Médio Integral Integrado. Para isso, mudanças devem ocorrer em diferentes instâncias: no MEC, na SEE, nas SRE e nas escolas. Tanto no que se refere ao desenho da política e distribuição dos recursos recebidos pelo Governo Federal, como em relação a formações para os profissionais envolvidos e monitoramento pela SEE/MG, para que o resultado possa realmente favorecer expressivamente as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

As ações propostas neste PAE buscam apontar possíveis soluções para aprimorar a gestão curricular nas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado. Se cada instância realizar as ações propostas, a prática pedagógica será mudada, assim como a concepção do que é educação integral, a comunicação entre SEE/SRE/escolas e a maneira de os profissionais da escola trabalharem, a partir das discussões e da criação do plano de ação coletivo. Se os alunos realmente forem convidados a participar, eles terão mais oportunidades de se sentirem protagonistas de seu processo de aprendizagem e a comunidade escolar também participará mais da escola, diminuindo as dificuldades que a distância entre elas podem causar.

Embora se saiba que as escolas tenham problemas de diversas naturezas que afetam direta e indiretamente a implementação de um novo programa, é preciso que ela também faça uma releitura de seu processo pedagógico, para que possa alcançar mudanças significativas nas formas de organização curricular condizente com a atualidade e com as juventudes as quais ela atende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é instituído para propiciar novas organizações curriculares, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, bem como para operacionalizar ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino médio e aumentar a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica.

Para alcançar tais objetivos, as Secretarias de Estado de Educação participantes receberão transferências do Governo Federal, por dez anos, para implantar uma proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio, tendo por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante.

Para solucionar ou, ao menos, reduzir problemas tão graves dessa etapa da educação: a falta de sintonia do que é ensinado e aquilo que é anseio dos jovens e da sociedade moderna, bem como o acesso e a permanência dos estudantes no ensino médio, é necessário mais que a formulação de uma política pública. É preciso (re)pensar o estudante que temos, seus projetos, suas necessidades e seus saberes e oferecer às escolas condições de materialidade que vão desde adequadas estruturas físicas, reformas dos espaços escolares, materiais e equipamentos, boas situações de trabalho para os profissionais, formação continuada, momentos de interação e construção conjunta e para dedicação necessária. Só assim se pode colocar em prática tal plano.

Também é necessário pensar em um novo currículo, que seja mais adequado ao ensino médio, para que os estudantes possam desenvolver habilidades, condutas e conhecimentos que os ajudem a tornarem-se cidadãos mais conscientes, críticos e realizados. Um currículo não construído para eles, mas com eles e com as escolas, que conhecem suas realidades, potencialidades e limites.

Nas legislações do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é reforçada a ideia da formação e da educação integral e integrada, daí a necessidade de compreender que sua proposta não é apenas a ampliação da carga horária, mas uma possibilidade de aprendizagens significativas que os jovens não teriam se não tivessem mais tempo na escola. Aprendizagens de formação humana, não apenas intelectual e técnica.

Como mostrado durante este trabalho, a concepção de educação integral foi bem diversa ao longo da história brasileira, de acordo com o período histórico, político e religioso daquele determinado momento e de acordo com os anseios do grupo que a estabelecia. Como a educação não é neutra, ela vem incrustada de objetivos sociais, políticos, culturais e econômicos, assim como o currículo que foi criado para atender a cada proposta de educação integral.

As demandas da sociedade moderna, provenientes da expansão da internet, o crescimento das tecnologias da informação e da comunicação, que tanto repercutem naquilo que os alunos querem aprender e como aprendem, associadas a problemas advindos desde a construção do nosso país, como as desigualdades sociais e os preconceitos, vão exigindo cada vez mais que o trabalho docente vá se modificando. Elas requerem novas capacidades, sensibilidades e conhecimentos. Essas exigências são mostradas ao longo da pesquisa sobre a implementação do Ensino Médio Integral Integrado e vimos escolas e professores sem as necessárias condições para atender aos desafios da proposta de oferecer aos estudantes do ensino médio uma jornada de nove horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo de permanência na escola ou em outros espaços, em atividades educativas.

A pesquisa também nos aponta desafios na implementação de um currículo que foi bem desenhado, criado a partir das escolhas dos estudantes, mas que encontra tantas dificuldades para ser colocado em prática, por falta de espaços apropriados, materiais e equipamentos para desenvolvimento de aulas diferentes e mais práticas; falta de formação para professores entenderem a educação integral proposta e o que precisa ser modificado na prática pedagógica; falta de recursos financeiros para os alunos desenvolverem aulas fora do espaço escolar; falta de aceitação da proposta pelos alunos, pais e responsáveis; dificuldades para usar os recursos disponíveis. Todos estes são desafios que precisam ser repensados a partir de uma política que necessita ter seu desenho modificado, pois durante a implementação, foi constatado que nem tudo que foi previsto é viável na prática.

Ficou evidenciado que as escolas ainda precisam de mais acompanhamento, que os professores das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado precisam ser mais bem preparados e formados para trabalhar na educação integral no ensino médio e para que mudanças aconteçam nas salas de aula e nas práticas pedagógicas e curriculares, principalmente no que se refere a um currículo novo,

integrado e flexível. Mais informação para romper com uma graduação limitada, com conceitos que já são solidificadas na educação brasileira, como as concepções que ainda se tem de tempos e espaços escolares ou a forma de se trabalhar de maneira isolada, conteudista e marcada pela fragmentação do saber.

Concretizar uma proposta que vai além do espaço da sala de aula e da escola, em que o tempo não é linear e definido para cada componente curricular, pois os componentes são integrados, em que os atores que ensinam são diversos e as formas de aprender são novas e múltiplas não é uma tarefa simples, pelos tantos problemas que já existem nas escolas, pela padronização de conceitos que marcam a cultura escolar há séculos e pela formação técnica e instrumental que os profissionais recebem durante os cursos de licenciatura.

Pode-se concluir que ainda existe um distanciamento entre o que é proposto e a prática, mas educação integral ainda é uma proposta nova no ensino médio no estado, pois começou há menos de dois anos e toda nova política pública exige um tempo para amadurecimento. Para além da pesquisa deste trabalho, pelas visitas às escolas e acompanhamento da implementação do Ensino Médio Integral Integrado, sabe-se de experiências exitosas, de professores, gestores e coordenadores que reconhecem o esgotamento do modelo tradicional que temos e tentam romper com ele com uma nova maneira de trabalhar, buscam inovar a prática pedagógica, para que o ensinar e o aprender no ensino médio sejam mais significativos para os alunos, considerando as diversas juventudes que existem dentro da mesma escola e todas as particularidades que elas trazem consigo. Podem ainda ser experiências isoladas, pequenas, mas também podem ser o começo de uma mudança que encontre sustentação para uma transformação efetiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

BEANE, J. **A integração curricular**: a essência de uma escola democrática. Currículo sem fronteiras, [s. l.] v. 3, n. 2, p. 91-110, jul/dez. 2003.

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 93-104

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 jul. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 set. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n.80, p. 5, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 9, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

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. 2009c.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Ed. extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 10, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192 Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ed. Extra, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 193, p. 23, 11

out. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2018.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

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. 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2018.

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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2018.

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. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017b. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27442769_PORTARIA_N_727_DE_13_DE_JUNHO_D E_2017.aspx Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file> Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

Disponível em: **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n.132, p. 72, 11 jul. 2018a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216 Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: Resultados Preliminares do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) 2018 - Anexo I. 2018b. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 08 dez. 2018.

CAVALIERI, A. M. V. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHAGAS, A. M. M.; SILVA, R J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81

COELHO, J. S. Cidades educadoras. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F (Org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COELHO, L. M. C. C. **Integralismo, anos 30**: Mais uma concepção de educação integral? SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2003, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2003. p. 1-17.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: Diálogo, Sujeitos, Currículos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, J. A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, J (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17-78. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes/> Acesso em: 06 jul. 2019.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. **Ferramenta de gerenciamento**. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO DA TECNOLOGIA, 14, 2006. Rezende: Faculdades Dom Bosco, 2006. p. 1-10. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465_PA_FerramentadeGerenciamento02.pdf Acesso em: 21 mar. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Coleção Educação e Mudança). v. 1.

FREIRE, P. Ensinar, Aprendendo. **O Comunitário**, São Paulo, ano 6, n. 38, p. 6-9, mar. 1994.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. C. Educação integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, M. Da palavra à ação. In: **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-32. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485575 Acesso em: 06 jul.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIOLLO, J. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUIMARÃES, M. B.; MAIA, C. L.; PASSADES, D. B. M. S (Org.). **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. C (Org.). **Educação Integral e Integrada**. Módulo II – Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa cultural. In: MINAYO, M (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9-30. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

MINAS GERAIS. **Relatório Completo: Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

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. 2011a.

MINAS GERAIS. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2011b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.197, de 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. **Diário Oficial do estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26 out. 2012a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: Cad. 1, Belo Horizonte, p. 7, 27 jan. 2012b. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/50862/caderno1_2012-01-27%207.pdf?sequence=1 Acesso em: 06 jul. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2251, de 2 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 02 jan. 2013. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Relatório de Inteligência do Portfólio Estratégico**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 01 de abril de 2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: Cad. 1, Belo Horizonte, p. 27, 02 abr. 2015.

MINAS GERIAS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Organograma**. 3 ago. 2016a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>. Acesso em: 18 mai. 2018.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2843, de 14 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Ensino Médio na escola pública estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: Cad. 1, Belo Horizonte, p. 33, 14 jan. 2016b. Disponível em: <https://www.sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2842-16-r.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS nº 2663/2016, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às

atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2016c.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da Política de Educação Integral e Integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado e Educação, 2017a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf> Acesso em: 06 jul. 2019.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017b. 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. 2017b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47227&ano=2017>. Acesso em: 10 maio 2018.

MINAS GERAIS. **Instrução Complementar SEM/SB/SEE nº 01, de 14 de julho de 2017**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado e Educação, 2017c.

MINAS GERAIS. **Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado**: Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018a. Disponível em: <http://www.dcs.ufv.br/wp-content/uploads/DOCUMENTO-ORIENTADOR-2018-20-dezembro-2017.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental de Minas Gerais**: Organização e Funcionamento em 2018. 2018b. Disponível em: <http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2018/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf> Acesso em: 08 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Escola de Formação. Conceitos e Metodologias para a Educação Integral e Integrada - 2ª Oferta**. s/d. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/encerradas/175-conceitos-metodologias-02> Acesso em: 08 jul. 2019.

MOLL, J. 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.

MOLL, J. Jaqueline Moll e a educação integral. [Entrevista concedida a Yuri Correa]. **UFRGS Ciência**. Rio Grande do Sul, 10 de março de 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/secom/ciencia/jaqueline-moll-e-a-educacao-integral/>. Acesso em: 05 out. 2018.

OLIVEIRA, G. C. B. Foucault e a Educação Anarquista. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História – UFJF**, Juiz de Fora, v. 2, n. 4, p. 149-171, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/4.Artigo-D9.-Gustavo.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 591-609, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. 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.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

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

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf> Acesso em: 22 mar. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 08 jul. 2019.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília. Ação Educativa, 2001 Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 08 jul. 2019.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM O C1

1. Em termos pedagógicos e curriculares qual o maior diferencial do Ensino Médio Integral e Integrado em relação ao Ensino Médio Regular?
2. O currículo do Programa do Ensino Médio Integral e Integrado foi baseado em experiências já existentes em outros estados brasileiros e/ou em alguma experiência de educação integral do estado de Minas Gerais?
3. Você já falou um pouco de quem participou, mas especifique melhor quem participou dessa discussão em nível da Secretaria e em nível da escola.
4. Você apontou a flexibilidade, o currículo integrado e a maior opção de disciplinas como o diferencial. Você pode dizer que esses também são os maiores potencialidades desse Programa? Ou existem outros? Se existem, quais são?
5. Quais as maiores dificuldades para implementação desse novo currículo?
6. Essa proposta curricular possibilita participação do sujeito para o exercício da cidadania e protagonismo juvenil? Como?
7. Por isso que nós podemos dizer que esse currículo está sempre em formação, por que o aluno sempre pode escolher para um novo ano um novo conteúdo?
8. Essa questão da flexibilidade ajuda no desenvolvimento da educação integral dos jovens de Minas Gerais? Você já falou um pouco sobre isso, mas dê exemplos de como esse desenvolvimento integral pode acontecer a partir da flexibilidade do currículo.
9. Você cita que um dos maiores desafios dessa nova proposta de flexibilidade do currículo, de trabalhar o currículo integrado é a questão de os professores, os gestores das escolas terem essa percepção que o Ensino Médio Integral e

Integrado vai além do que apenas oferecer mais tempo na escola. O que a Secretaria de Educação tem feito para que essa proposta não seja entendida apenas como mais tempo na escola?

10. Em relação às dificuldades, você diz que um dos maiores desafios é o entendimento da proposta do que é uma Educação Integral Integrada. O que você me diz em relação aos recursos financeiros, eles são suficientes para desenvolver o Programa?

ENTREVISTA COM O C2

1. Qual a avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em relação à Educação Integral para o Ensino Médio? Em que medida essa política pode melhorar a qualidade do ensino médio de Minas Gerais?
2. Por que ocorre a definição Ensino Médio Integral e Integrado e não apenas Ensino Médio Integral ou Ensino Médio em Tempo Integral?
3. O currículo do Programa do Ensino Médio Integral e Integrado foi baseado em experiências já existentes em outros estados brasileiros e/ou em alguma experiência de educação integral do próprio Estado de Minas? Como ele foi desenvolvido e quem participou da sua discussão e elaboração?
4. Quais as maiores potencialidades do currículo desse Programa e quais as maiores dificuldades para sua implementação?
5. Como esse currículo pode ajudar no desenvolvimento da educação integral desses alunos e favorecer o exercício da cidadania e protagonismo juvenil?
6. Quais medidas a Secretaria de Estado de Educação tem tomado para que a proposta da Educação Integral Integrada não seja entendida nas escolas apenas como Educação em Tempo Integral?

7. Quais as prioridades a Secretaria de Estado de Educação tem dado nos gastos dos recursos destinados à implementação e desenvolvimento do Programa e podemos dizer que esses recursos são suficientes para promover o plano previsto pela Secretaria?

ENTREVISTA COM O C3

1. Na perspectiva curricular quais os diferenciais do Ensino Médio Integral e Integrado em relação ao Ensino Médio Regular?
2. Essa flexibilidade e essa possibilidade de escolha podem ser consideradas como as maiores potencialidades do currículo desse Programa?
3. Quais as maiores dificuldades para sua implementação desse Programa?
4. Quais os maiores desafios pedagógicos para gerir o Programa de Ensino Médio Integral e Integrado?
5. Quais as prioridades da Secretaria de Estado de Educação em relação aos investimentos e aos recursos deste Programa?
6. O fato de o repasse de recursos do Ministério da Educação ser direto para os Estados e para o Distrito Federal e não diretamente para a Caixa Escolar interfere diretamente no desenvolvimento do currículo e no cumprimento de seus Projetos Político-Pedagógicos? Como acontece essa interferência?

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo _____ presente _____ documento, eu, _____, nacionalidade: _____, estado civil: _____, profissão: _____, portador do documento de Identidade Nº: _____, domiciliado e residente na cidade de _____, endereço: _____, nº: _____, bairro: _____, declaro ceder ao pesquisador _____, portador do documento de Identidade Nº: _____, disponibilizo, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, de maneira total e definitiva os direitos autorais do depoimento (áudio) e da transcrição do mesmo, que prestei ao referido pesquisador em _____ de _____ de 201____, num total de _____ horas gravadas.

_____ / _____, _____ de _____ de 201_____.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B - Questionário enviado para as Escolas que implantaram o Ensino Médio Integral e Integrado em 2017

Escola:

1. Mês e ano da implantação do Ensino Médio Integral Integrado nessa Escola:

2. Cargo/Função que o respondente desta pesquisa ocupa:
 - a) Diretor
 - b) Vice diretor
 - c) Especialista
 - d) Coordenador(a) do Ensino Médio Integral
3. Número de turmas de 1º ano do Ensino Médio a Escola possuía em 2017 _____
4. Número de turmas de 1º ano do Ensino Médio iniciaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017? _____
5. Total de alunos do 1º ano no Ensino Médio Integral Integrado em agosto de 2017: _____
6. Total de alunos no 1º ano do Ensino Médio Integral Integrado em dezembro de 2017: _____
7. Total de alunos no 2º do Ensino Médio Integral Integrado ano em fevereiro de 2018: _____
8. Total de alunos no 1º do Ensino Médio Integral Integrado em fevereiro de 2018: _____
9. Houve formação para o gestor da Escola?
 - a) Sim
 - b) Não
- 9.1 Se sua resposta foi sim, quem a(s) promoveu?
 - a) SEE
 - b) SRE
 - c) Outras Instituições _____
10. Houve formação para o coordenador do Ensino Médio Integral Integrado?
 - a) Sim

- b) Não
- 10.1 Se sua resposta foi sim, quem a(s) promoveu?
- a) SEE
- b) SRE
- c) Outras Instituições _____
11. Houve formação para os professores da Escola participantes do Ensino Médio Integral Integrado?
- a) Sim
- b) Não
- 11.1 Se sua resposta foi sim, quem a(s) promoveu?
- a) SEE
- b) SRE
- c) A própria escola (Coordenador do Ensino Médio e/ou Diretor)
- d) Outras Instituições _____
12. A escola possui infraestrutura básica recomendada para o desenvolvimento do Ensino Médio Integral Integrado?

	Sim	Não
a) Biblioteca ou sala de leitura		
b) Salas de aulas com tamanho adequado para receber 40 alunos		
c) Quadra poliesportiva		
d) Vestiário masculino e feminino		
e) Cozinha		
f) Refeitório		
g) Laboratório de informática com internet		

13. A escola tem utilizado diferentes espaços internos e externos para o desenvolvimento das atividades do Ensino Médio Integral Integrado?
- a) Sim
- b) As vezes
- c) Não
14. Como a escola tem organizado os tempos e espaços das aulas e atividades do Ensino Médio Integral Integrado?
- a) A coordenação do Ensino Médio Integral os organiza e comunica com os professores

- b) Direção, Coordenação, Especialista e professores os organizam coletivamente
- c) Os professores os organizam juntamente com o Especialista
- d) Os professores os organizam de acordo com seus planos de trabalho e disponibilidade de tempo
- e) Outro: _____
15. Como se dá o planejamento das ações a serem desenvolvidas no Ensino Médio Integral Integrado e a integração dos conteúdos da Base Nacional Comum com os componentes dos Campos de Integração Curricular ou Formação Técnica e Profissional?
- a) A coordenação do Ensino Médio Integral os organiza e comunica com os professores
- b) Direção, Coordenação, Especialista e professores os organizam coletivamente
- c) Os professores os organizam juntamente com o Especialista
- d) Os professores os organizam de acordo com seus planos de trabalho e disponibilidade de tempo
- e) Outro: _____

16. Pode-se dizer que as principais mudanças nas ações curriculares foram: (escolha até 3 itens)

	Sim	Em parte	Não
a) Aumento de aulas			
b) As aulas do Campo de Integração Curricular			
c) As aulas de formação técnica e profissional			
d) A integração entre os conteúdos das áreas de conhecimento e as do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional			
e) Os projetos de Pesquisa			
f) As ações dos Diálogos abertos com a Cidade			
g) O protagonismo do aluno ao poder escolher o que queria estudar			
h) Uso do espaço da escola			
i) Organização do tempo da escola para o novo currículo			

17. Pode-se dizer que a(s) maior(es) dificuldade(s) na implantação do novo currículo foi(ram): (escolha até 3 itens)

	Sim	Em parte	Não
a) Aumento de carga horária			
b) Falta de formação continuada para professores			
c) Desenvolvimento das aulas do Campo de Integração Curricular			
d) Escolha do curso de formação técnica e profissional			
e) Integrar os conteúdos das áreas de conhecimento e as do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional			
f) Desenvolver os projetos de Pesquisa			
g) Realizar os Diálogos abertos com a Cidade			
h) Oferecer ao aluno as aulas que ele escolheu estudar			

18. A escola pôde ofertar para os alunos as aulas que eles escolheram:

- a) Sim
- b) Não
- c) Em 2017 não, mas em 2018 sim.

19. A(s) maior(es) dificuldade(s) da Escola em implantar o Ensino Médio Integral Integrado foi(ram)? (escolha até 3 itens)

	Sim	Em parte	Não
a) Convencer alunos, pais e comunidade em aceitar a nova proposta			
b) Falta de infraestrutura na escola			
c) Falta de equipamentos e utensílios na escola			
d) Falta de recurso para compra de equipamentos e materiais pedagógicos			
e) Trabalhar a integração dos conteúdos das áreas de conhecimento e das do Campo de Integração Curricular ou da Formação técnica e profissional			
f) Falta de recursos para contratar transporte para realizar as ações do Diálogos Abertos com a			

Comunidade			
g) Aluno permanecer na escola por 9 horas por dia			
h) Encontrar professor para lecionar aulas dos Campos de Integração Curricular e Formação técnica e profissional			
i) Falta de transporte escolar para os alunos da zona rural			

20. Como a escola desenvolve os Projetos de Pesquisa e Intervenção e os Diálogos Abertos com a Cidade?

Usando o próprio espaço da escola

- a) Utilizando os espaços do entorno da escola
- b) Utilizando os espaços da cidade, por meio de parcerias com colaboradores (pessoas físicas) e/ou instituições
- c) Não realizamos as ações desses conteúdos em 2017
- d) Outro: _____