

**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**

Janaina Honorato Andrade

**A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência
de uma escola da SRE Montes Claros**

Juiz de Fora

2019

Janaina Honorato Andrade

A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência de uma escola da SRE Montes Claros

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

Andrade, Janaina Honorato.

A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência de uma escola da SRE Montes Claros / Janaina Honorato Andrade. -- 2019.

182 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

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

1. Educação Integral. 2. Ensino Médio. 3. Implementação de política pública. 4. Analista Educacional. I. Oliveira, Roberto Perobelli de, orient. II. Título.

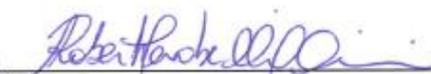
Janaina Honorato Andrade

**A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência
de uma escola da SRE Montes Claros**

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

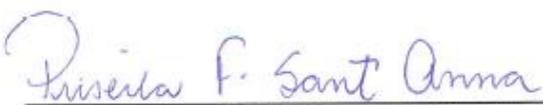
Aprovada em: 27 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira - Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. Frederico Braida Rodrigues de Paula
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora


Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna
Prefeitura de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e persistência dadas a mim para não desistir.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, pela orientação; confiança e por percorrer este caminho comigo.

A minha Agente de Suporte Acadêmico, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelo auxílio; paciência e compreensão.

A minha família, em especial, a minha mãe pela fé depositada e crença na minha vitória.

Ao meu companheiro, Elder, por estar comigo e compreender-me mesmo nos dias ensolarados.

Ao meu filho, João Francisco, por ser luz e esperança em minha vida, por revigorar minha alegria e ser minha fonte de motivação.

As minhas amigas fiéis: Graciele Ribeiro, Alessandra Xavier e Priscila Santana que estiveram comigo e por terem contribuído com o resultado.

Aos meus colegas da Superintendência Regional de Ensino Montes Claros e, em especial, as minhas companheiras da equipe da educação integral.

A vida, por sempre requerer da gente coragem, como bem lembra Guimarães Rosa.

Sabemos que as decisões relacionadas com o início ocorrem todo o tempo e provêm de uma variedade de fontes. Temos uma leve visão de que, dependendo das fontes, do processo seguido e da combinação de condições contextuais na situação, pode-se prever o que acontecerá após a fase de início. Podemos nos voltar para a próxima fase crítica do processo. A implementação está onde está a ação (FULLAN, 2009, p. 84).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado discute o processo de implementação do programa Ensino Médio Integral Integrado na Escola Estadual Irmã Beata, sob a perspectiva do trabalho do Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e seu assessoramento à referida escola. A pesquisa procura responder às implicações consequentes da conflituosa implementação do Ensino Médio Integral Integrado, sobretudo, a construção da concepção do programa para os agentes implementadores e alunos. Os objetivos definidos para este estudo envolvem a descrição da implementação do Programa EMII na unidade de ensino; análise da atuação da Superintendência na implementação do Programa na referida escola e avaliação dos impactos da política quanto à concepção do programa, as dimensões do conflito e o conceito de intersetorialidade. Para tanto, como metodologia, foi utilizada a pesquisas qualitativa, uma vez que, para responder o questionamento central desta pesquisa, não bastou somente a fundação em dados, informações e fatos; foi necessário para além de elencar informações, explorá-las, analisá-las sob a ótica subjetiva do caso de gestão estudado. A abordagem qualitativa envolveu utilização dos seguintes instrumentos: a pesquisa bibliográfica/documental; aplicação de entrevista, realização de grupo focal, além de utilização de pesquisas, relatórios já produzidos acerca da política pública e construção de dados que subsidiaram a escrita. Os dados resultantes da pesquisa permitiram concluir que o programa enfrenta dificuldades relacionadas à compreensão de sua concepção pelos agentes implementadores; questões ligadas às dificuldades de descentralização de recursos e aquisição de materiais; necessidade de formação dos professores e dos agentes implementadores, de modo geral. Além disso, foi possível concluir que, para uma política de educação integral, há a necessidade de estabelecimento do trabalho em rede, com desenvolvimento prático exigido pela intersetorialidade. Assim, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE), expondo possibilidades de ações que contribuam para a melhoria do programa, estratégias que envolvem uma mudança de consciência e formação para os agentes implementadores, bem como soluções para

as questões de financiamento e garantia dos recursos necessários para o desenvolvimento do Ensino Médio Integral Integrado.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio. Implementação de política pública.
Analista Educacional.

RESUMEN

Esta disertación se desarrolló dentro del alcance del Máster Profesional en Gestión y Evaluación de la Educación (PPGP) del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF). El caso de gestión presentado discute el proceso de implementación del programa Ensino Médio Integral Integrado en la Escuela Estatal Irmã Beata, desde la perspectiva del trabajo del Analista Educativo de la Superintendencia Regional de Enseñanza Montes Claros y su consejo para esa escuela. La investigación busca responder a las consecuentes implicaciones de la implementación conflictiva de Integrated Integral High School, especialmente la construcción del diseño del programa para agentes de implementación y estudiantes. Los objetivos definidos para este estudio implican la descripción de la implementación del Programa EMII en la unidad de enseñanza; análisis del desempeño de la Superintendencia en la implementación del Programa en la escuela referida y evaluación de los impactos de la política con respecto a la concepción del programa, las dimensiones del conflicto y el concepto de intersectorialidad. Por lo tanto, utilicé la investigación cualitativa y cuantitativa como metodología, ya que, para refutar el cuestionamiento central de esta investigación, era necesario reunir una cantidad significativa de información en un corto período de tiempo, un hecho que resultó en la elección de métodos de enfoque cuantitativos. Los datos cuantitativos fueron incorporados por información seleccionada en enfoques cualitativos. El enfoque cualitativo y cuantitativo implicó el uso de los siguientes instrumentos: investigación bibliográfica / documental; entrevistas, grupos focales, así como el uso de investigaciones, informes ya producidos sobre políticas públicas y construcción de datos que subsidiaron la escritura. Los datos resultantes de la investigación se asignan en el capítulo dos de esta investigación, lo que nos permitió concluir que el programa enfrenta dificultades relacionadas con la comprensión de su concepción por parte de los agentes implementadores; cuestiones relacionadas con las dificultades de descentralización de recursos y adquisición de materiales; necesidad de formación de docentes y agentes implementadores en general. Además, fue posible concluir que para una política educativa integral, existe la necesidad de establecer redes, con un desarrollo práctico requerido por la intersectorialidad. En el último capítulo, a través del desarrollo del SAP, expongo las posibilidades de acciones que contribuyen a la mejora del

programa, estrategias que implican un cambio de conciencia y capacitación para los agentes implementadores, así como soluciones a los problemas de financiamiento y garantía de los recursos necesarios para el desarrollo de Integrated High School secundaria integral.

Palabras-clave: Educación Integral. Escuela Secundaria. Implementación de políticas públicas. Analista Educacional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	- O ciclo de políticas públicas segundo Howlett e Ramesh	94
Gráfico 1	- Formação docente por nível / EE Irmã Beata	53
Organograma 1	- Modelo de organização de turmas do EMII	64
Quadro 1	- Matrículas no Nível de Ensino Médio da Rede Pública Estadual ...	33
Quadro 2	- Taxas de Aprovação, Reprovação, Abandono e Insucesso no Ensino Médio Regular (Médio, Integral e Normal-Magistério) da Rede Pública Estadual Minas Gerais 2008 a 2016	34
Quadro 3	- Infraestrutura básica da E.E. Irmã Beata	51
Quadro 4	- Espaços de aprendizagens e equipamentos da E.E. Irmã Beata...	52
Quadro 5	- Complexidade da gestão escolar	54
Quadro 6	- IDEB / Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EE Irmã Beata	55
Quadro 7	- IDEB / Anos Finais do Ensino Fundamental da EE Irmã Beata	56
Quadro 8	- Infraestrutura das escolas selecionadas - EMII.....	62
Quadro 9	- Organização das turmas: EM Integral e Regular.....	63
Quadro 10	- Pesquisa de interesse com alunos ingressantes no 1º ano EM na E.E. Irmã Beata.....	70
Quadro 11	- Materiais recebidos pela EE Irmã Beata em 2018	73
Quadro 12	- Referência para os sujeitos da pesquisa.....	107
Quadro 13	- Comparativo de regras de repasse de custeio e capital do PME e PNME	113
Quadro 14	- Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Médio	121
Quadro 15	- Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	150
Quadro 16	- Formação de professores usando a ferramenta 5W2H.....	153
Quadro 17	- Conteúdo programático do curso	155
Quadro 18	- Visita de intercâmbio entre escolas que ofertam o EMII e escolas que irão receber o Programa	157
Quadro 19	- Roteiro para reunião de intercâmbio	158
Quadro 20	- Ação propositiva de elaboração de Relatório Circunstanciado utilizando a ferramenta 5W2H.....	160
Quadro 21	- Ação propositiva de solicitação de estudo da SEE/MG utilizando a ferramenta 5W2H.....	161

Quadro 22	- Ação propositiva de Ciclos de Acompanhamento pela SRE utilizando a ferramenta 5W2H.....	163
Quadro 23	- Ação propositiva de análise de formulários sobre situação da escola utilizando a ferramenta 5W2H.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE	Analista Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNE	Burocratas de Nível de Rua
BME	Burocratas de Médio Escalão
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DIRE	Diretoria Educacional
DIRE A	Diretoria Educacional A
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
EEB	Especialista da Educação Básica
EII	Educação Integral e Integrada
EM	Ensino Médio
EMII	Ensino Médio Integral Integrado
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
POLEM	Escolas Polos de Educação Múltipla
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REM	Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA (?).....	21
2.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL E DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO BRASILEIRO	23
2.2	ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO: POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO MINEIRO	33
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DO ENSINO MÉDIO NA SRE DE MONTES CLAROS	37
2.4	CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE DE PESQUISA.....	50
2.4.1	A implementação do Ensino Médio Integral Integrado na Escola Estadual Irmã Beata	57
3	ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NA ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA.....	79
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	80
3.1.1	Uma educação Integral, diferentes concepções... ..	80
3.1.2	Tempo, espaço, currículo e intersetorialidade na educação integral.....	85
3.1.3	Política pública: a fase da implementação.....	93
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	98
3.3	ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO SOB A ÓTICA DOS IMPLEMENTADORES	107
3.3.1	A concepção do processo de implementação do Programa EMII na escola	107
3.3.2	Dimensões do conflito e da resistência ao Programa Ensino Médio Integral Integrado.....	118
3.3.3	A dimensão da intersetorialidade	137
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	149
4.1	PROPOSIÇÕES PARA O EIXO CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EMII NA ESCOLA	152
4.2	PROPOSIÇÕES PARA O EIXO DIMENSÕES DO CONFLITO E DA RESISTÊNCIA AO PROGRAMA	158

4.3	PROPOSIÇÕES PARA O EIXO INTERSETORIALIDADE NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	163
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista	180
	ANEXO A - Manifestação dos alunos da E.E. Irmã Beata acerca do programa	181

1 INTRODUÇÃO

Minha atuação como analista educacional data-se desde o ano de 2013, quando se deu o meu efetivo exercício na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba. Em anos anteriores, atuei no quadro administrativo da rede municipal de ensino do município de Montes Claros. Permaneci na SRE Janaúba até o final de maio de 2015, sendo removida – a pedido – para a SRE Montes Claros, meu município de origem. Na Superintendência de Janaúba, atuei no setor do Ensino Médio, no qual trabalhei com Programas como o PRONATEC, PEP, Escola Viva Comunidade Ativa¹. Atuei, ainda, como formadora regional no Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio², nos anos de 2014 e 2015.

Já na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, a partir de junho de 2015, após exercer atividades administrativas no Gabinete e Diretoria de Pessoal, fui realocada na Divisão de Equipe Pedagógica da SRE e passei a integrar a equipe do Ensino Médio, trabalhando com temáticas relacionadas às juventudes. Após essa experiência na equipe tive a oportunidade de iniciar o trabalho de implementação do Ensino Médio Integral Integrado nas escolas da SRE Montes Claros, no interstício de agosto de 2017 a janeiro de 2018. Nesse período, pude acompanhar os primeiros passos para a implementação do Ensino Médio Integral Integrado nas duas escolas da SRE Montes Claros que aderiram ao Programa. Como parte do processo de implantação do Ensino Médio Integral Integrado, foi realizado o encontro de formação,

¹ “O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, destinado aos alunos do Ensino Médio público em Minas Gerais, voltado para o apoio às comunidades escolares localizadas em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, por meio da realização de atividades viabilizadores da ampliação da cidadania. Através de programas culturais, artísticos, esportivos e recreativos, buscou-se a interação dos alunos, professores, pais e moradores do entorno, estabelecendo-se, assim, entre todos, relações de maior proximidade e o compartilhamento de experiências. Cada um dos programas do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, respeitadas as suas especificidades, simultaneamente, desenvolveu o sentido de pertencimento a uma sociedade, estendendo a camadas mais amplas da população o acesso aos bens geradores de uma cidadania sempre mais generosa”. (MINAS GERAIS, 2012, recurso online).

² “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Em um primeiro momento, duas ações estratégicas estiveram articuladas, sendo elas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (BRASIL, 2018a, recurso online).

do qual participei, juntamente com diretores escolares, especialistas e coordenadores, em dezembro de 2017, na cidade de Caeté- MG.

A política pública de Ensino Médio Integral tem-se voltado para a tentativa de melhora em uma etapa da Educação Básica que enfrenta décadas de índices ruins, evasão e abandono do jovem na escola. Portanto, a promoção de uma nova estrutura para essa etapa da Educação Básica levou-me a estudar, em suas primícias, a efetividade e a eficácia dessa política naquilo a que se propunha: melhorar o Ensino Médio brasileiro.

A necessidade de avaliação de programas nas escolas de Educação Básica é importante no tocante de verificação da receptividade da proposta e em como isso interfere no êxito das ações. Conforme os estudos de Ball e Bowe (1992), o processo de implantação da política pública perpassa por fases: proposta, de fato e em prática. O trabalho de pesquisa de Fullan (2009) analisa a retomada dos fatores ligados às mudanças e reformas educacionais. A partir desses referenciais, torna-se fundamental a análise da implantação e implementação da política pública para o diagnóstico do benefício das proposições governamentais, em se tratando do campo educacional. As Superintendências Regionais de Ensino, como órgãos responsáveis pela assessoria e acompanhamento da implantação e implementação de políticas públicas educacionais em escolas da rede estadual de educação do estado de Minas Gerais, encara, por vezes, dificuldades para a implementação de tais políticas, uma vez que a formulação dos programas não parte de quem os implementa.

Nesse cenário de análise, o Ensino Médio Integral Integrado foi um Programa formulado por instâncias outras que não aquelas que o implementariam, com pouca ou quase nula participação das instâncias ou dos agentes implementadores. Conforme ressalta Fullan (2009, p. 87), “cada vez mais, as evidências apontam para um pequeno número de variáveis básicas, embora, como veremos, a questão do que fazer permanece bastante complexa”.

O estado de Minas Gerais é constituído por 853 municípios - uma grande quantidade de territórios para se alcançar, quando se pensa em políticas públicas. A Secretaria Estadual de Educação, como órgão regulador da educação no âmbito do estado, deve estabelecer as políticas públicas no interior do estado. Para tanto, as 47 (quarenta e sete) SREs trabalham para garantir o cumprimento de uma educação de qualidade em todo o estado mineiro.

As SREs, instâncias regionais, conforme o Decreto nº 45.849/2011, em seu artigo 70, exercem, em seu nível de atuação, “ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2011, recurso online). As SREs, classificadas como porte I ou II, o que se relaciona diretamente com a quantidade de municípios aos quais atende, estão alocadas em polos regionais de atendimento, conforme sua localização geográfica (regional centro, regional sul, regional mata, regional triângulo, regional norte e regional vale do aço). Nesse sentido, a atuação da SRE se concentra na atuação próxima da Secretaria de Estado de Educação, haja vista a vastidão de municípios que possui o estado de Minas Gerais.

A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, localizada na região norte do estado de Minas Gerais, atende a um total de 170 escolas em 30 municípios. Como suas atividades não são concentradas em prédio próprio e único, o setor pedagógico funciona em um anexo pedagógico dissociado das diretorias de pessoal e financeira do órgão. Especificamente, a Diretoria Educacional das Superintendências cuida tanto do assessoramento às escolas quanto dos assuntos pedagógicos de programas e projetos da Secretaria de Educação. A SRE Montes Claros possui duas diretorias educacionais (DIRE A e DIRE B), uma composta por analistas educacionais, na função específica e exclusiva de inspetores escolares, e outra constituída por analistas educacionais e técnicos da educação.

Como órgão que articula e integra estado e municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, é relevante voltar a atenção para as atividades que nela se desenvolvem, mostrando-se, assim, a pertinência em identificar as ações da SRE junto às escolas para o êxito dos programas educacionais.

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em âmbito federal, estruturado, inicialmente, por meio da Portaria nº 1.145/2016, substituída pela Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017a), estabelece diretrizes, novos parâmetros e critérios para a educação integral no Ensino Médio das escolas públicas. A articulação do Programa é estabelecida juntamente com os entes federados, no caso, os estados da federação brasileira. No estado de Minas Gerais, a política assume a denominação de Ensino Médio Integral Integrado por meio do Decreto Estadual nº 47.227/2017 (MINAS GERAIS, 2017a).

A problematização que gera este estudo parte da necessidade de análise da implementação do EMII em uma escola da SRE Montes Claros, denominada Escola Estadual Irmã Beata, implementação essa envolta em ocorrências conflituosas desde o momento em que a escola é informada sobre sua participação no Programa. Ainda constitui objeto de análise, neste trabalho, de maneira secundária, mas relevante, especialmente pela posição em que atuo na Superintendência, a ação do analista educacional no processo de implementação do Programa. Dessa maneira, lanço como questão problematizadora: quais as implicações consequentes da conflituosa implementação do Ensino Médio Integral Integrado na Escola Estadual Irmã Beata?

O estudo do processo na implementação da política pública, a configuração do EMII para a ocorrência dos embates durante essa etapa do ciclo de políticas públicas para o Ensino Médio Integral Integrado na escola em questão, bem como a participação do Analista Educacional Pedagógico (ANE) - agente da SRE com atuação direta no processo de acompanhamento da implementação desta política – serão objeto de análise desta pesquisa. A necessidade desta pesquisa converge para a reflexão das políticas públicas de educação integral na educação brasileira, abarcando, também, o viés reflexivo da figura do ANE pedagógico das SREs e sua função na implementação de políticas públicas e programas nas escolas.

Entender as causas da resistência da escola para com o Ensino Médio Integral Integrado é essencial para permear o trabalho do ANE na implementação da proposta. Esse diagnóstico permite que esse profissional trilhe as metodologias mais adequadas para auxiliar a escola em seu processo de implementação do Programa.

A contribuição deste estudo reside no aprimoramento das ações da Superintendência em acompanhar o processo de construção pedagógica das políticas públicas no âmbito escolar, de aperfeiçoamento das estratégias das quais o ANE se utiliza para realizar a implementação de políticas públicas, o assessoramento e o monitoramento da (s) escola (s). O trabalho do analista consiste em monitorar e acompanhar a escola em suas ações pedagógicas e, no momento de implementação de uma política pública, para que ela se efetive. Diversos autores, como Lotta (2015), vão definir a etapa de implementação de políticas públicas como o campo da ação. É nesse momento que ocorre com mais força a interação entre os sujeitos. Essa interação faz parte da política e, nesse momento, aquilo que figurava apenas no planejamento passa a se personificar e, conseqüentemente, a sofrer alterações. Como suporte para as escolas e agente efetivo da Secretaria Estadual de Educação

no acompanhamento e monitoramento de programas e projetos por ela propostos, é necessário que o analista educacional esteja constantemente revendo sua metodologia de subsídio às escolas, especialmente no que concerne a ações de implementação. É ainda Lotta (2015) que afirma que é, na fase de execução, que as políticas são implementadas pela burocracia em interação. Sendo assim, não haveria somente um sujeito responsável por todo o processo, mas todo um sistema.

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

Acredito que a educação brasileira caminha para a efetivação da educação integral e os próximos anos serão imprescindíveis para o seu êxito. São muitos os desafios para a implementação do Programa, visto que a maioria das escolas brasileiras ainda não possui a estrutura física e humana ideal para recebê-lo. Para além disso, é importante que a(s) concepção(ões) de uma educação integral integrada possa(m) fazer parte do cotidiano dos implementadores da proposta, sob pena de estes figurarem como meros reprodutores de discursos cujo repertório não dominam.

Tendo em vista esse cenário apresentado e o questionamento proposto, os objetivos formulados para esta pesquisa são:

- a) descrever a implantação e implementação do Programa Escola de Ensino Médio Integral e Integrado na E.E. Irmã Beata, no município de Montes Claros, pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros;
- b) analisar as consequências dos conflitos existentes na escola com a implementação do Ensino Médio Integral Integrado, como também a atuação dos agentes implementadores da política pública no gerenciamento da resistência existente na escola para a implementação do Programa;
- c) propor um Plano de Ação Educacional que se configure como instrumento de apoio para a SRE e gestão da escola aprimorarem mecanismos de comunicação, interação e atuação na resolução de

demandas relativas à implementação do Programa de Educação Integral e Integrada para o Ensino Médio.

Os presentes objetivos são parte de um trabalho analítico com um olhar voltado para os conflitos existentes na execução da etapa de implementação de um programa educacional e das ações da SRE, exercício de análise da realidade o qual, muitas vezes, não é possível de ser realizado. Em um cenário com múltiplos programas e projetos e diversas ações de assessoramento e monitoramento, além das necessidades básicas de orientação pedagógica que as escolas possuem, o trabalho do analista educacional acaba por se restringir a repasse de orientações da Secretaria Estadual de Educação e encaminhamento de informações solicitadas acerca das ações pedagógicas das escolas. Compete também à função do analista analisar as propostas de políticas educacionais, coordená-las e auxiliar a escola em seu processo de implantação e implementação.

Dessa maneira, este estudo propõe avaliar como as ações do analista educacional interferiram no processo de implementação do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata no município de Montes Claros-MG. A escolha da escola se deu pelo melhor acesso ao local da pesquisa, uma vez que esta se localiza no mesmo município em que reside a pesquisadora e pela peculiaridade nas primícias do Programa cuja implementação sofreu resistência por parte da escola.

Para a sistematização do estudo proposto, a presente dissertação encontra-se estruturada, além desta introdução, em mais três capítulos, seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a educação integral no cenário brasileiro, buscando apresentar a instância da política de educação integral no Ensino Médio na escola escolhida para análise, em uma descrição que parte do macro para o microcampo.

O segundo capítulo compreende o referencial teórico adotado para reflexão sobre o que aqui se problematiza. A partir de Cavaliere (2007), Arroyo (2012), Coelho (2009), Leclerc (2012), Moll (2012), Giolo (2012), Elisiário (2017), Ball e Bowe (1992), serão discutidos os eixos para análise deste estudo, quais sejam: implementação de políticas públicas, agenda da educação integral e sua implementação e atuação direta dos agentes articuladores no Ensino Médio Integral Integrado. Ainda nesse capítulo, é descrito o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Além do delineamento metodológico e instrumentos de pesquisa (entrevista semiestruturada, grupo focal),

são apresentados os dados extraídos por meio dos referidos instrumentos e a análise das ocorrências recolhidas para subsidiar a pesquisa.

O terceiro capítulo trata da proposição de Plano de Ação Educacional (PAE) o qual compreende ações a serem desenvolvidas pela escola pesquisada e pela Divisão de Equipe Pedagógica da SRE Montes Claros, com o intuito do entendimento do fenômeno ocorrido e superação da relação conflituosa que permeia as relações institucionais. O PAE articula os campos de estudo da implementação de políticas públicas, o paradigma da educação integral para o Ensino Médio e a implementação da política do EMII organizada por seus articuladores na escola e SRE. É ainda, nesse capítulo, que haverá sistematização das ações propostas, bem como sua exequibilidade, de modo que esclareça a relação desses eixos com o caso de gestão estudado.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais com as principais conclusões do estudo realizado.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA (?)

Neste capítulo, pretende-se abordar os diálogos estabelecidos entre Educação Integral e Ensino Médio na trajetória histórica da educação brasileira.

Antes, porém, de iniciar o percurso descritivo que se propõe esse primeiro capítulo, é necessário antes conceituar o termo conflito escolhido como adjetivo para o trato desse caso de gestão. Santos (2014, p. 542) explica que “os conceitos são ferramentas de análise para operacionalizar a interpretação e descrição do fato estudado. Conferem unicidade e coesão ao relato”. Sendo assim, o conceito de conflito que adoto para essa pesquisa é o de conflito no âmbito dos estudos sociológicos. Essa abordagem se aplica, pois, a pesquisa desenvolvida tem como escopo o estudo do fenômeno ocorrido em determinado grupo de pessoas que mantém uma relação entre si. Conceitua Santos (2014, p. 545) que no campo dos estudos sociológicos “o conflito social representa a disputa entre grupos com posições diferentes sobre um determinado tema, tendo como pano de fundo o modelo de desenvolvimento social de um grupo coletivo específico”. O conflito social para assim se caracterizar tem de se desvincular das intenções individuais, de maneira tal que os objetivos da causa disputada se tornem gerais. Ainda imersos nos conceitos que permeiam esse trabalho, faz-se relevante também pontuar a escolha do termo resistência para caracterizar a postura da escola observada, por mim, ante a fase de implementação do programa. Nos estudos de Lotta (2015; 2019) e dos demais autores que estudam a fase de implementação de políticas públicas, a postura de recusa a determinadas políticas ou programas é caracterizada como resistência. Reportando-me ainda ao conceito de conflitos no campo sociológico como território em que disputa por poder vem, inevitavelmente, à baila, deve-se entender que a escola é naturalmente um espaço de resistência, pois é ali que a mudança social também é estimulada por postura de criticidade. Explicitados os conceitos iniciais, retomo o percurso de trilhar os caminhos do ensino médio e da educação integral.

Para os gregos da antiguidade, a formação do indivíduo era integral, ou seja, a educação deveria abarcar o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, uma educação interdimensional. Na atualidade, pesquisadores e educadores, como

Gadotti (2009) e o antropólogo Rocha³, reiteram que a utilização do termo educação integral carrega consigo uma redundância, já que a educação pressupõe um fim, bem como o modo como o indivíduo vive os valores de sua humanidade. Nas palavras de Gadotti (2009):

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora (GADOTTI, 2009, p. 21).

A educação em tempo integral e sua concepção, para Jaqueline Moll (2012), reinventa o espaço escolar, ou seja, é a escola parte do território para que o ensino integral possa ser construído. Ainda segundo a autora, faz-se necessário um processo de desnaturalização da escola-turno:

Dentre esses desafios coloca-se a desnaturalização da “escola de turno” entendida por muitos como a única forma possível para o funcionamento da escola. A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi*. Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado (MOLL, 2012, p. 28).

Esse excerto traduz a linha de pensamento esta pesquisa se pauta: a escola como espaço para a formação interdimensional, integral do estudante. Por ser um caso de gestão relacionado a uma escola e sendo esse espaço permeado de nuances quanto à implementação de uma política pública de educação integral, é necessário pensar a educação integral na escola, conforme pontua Moll (2012), como algo

³ A fala atribuída ao educador e antropólogo Tião Rocha, pode ser vista na entrevista concedida em 2017 sobre educação integral para a Cidade Educadora (TIÃO..., 2017).

relacionado ao *modus operandi* da própria instituição. É na unidade de ensino que a garantia de direitos de dignidade e justiça ocorrem.

Assim, o presente capítulo se divide em três seções: a primeira contextualiza a Educação Integral no cenário brasileiro com breve histórico; a segunda inicia a descrição da política pública do Ensino Médio Integral Integrado no âmbito do estado de Minas Gerais; já a terceira seção se propõe a descrever a escola a ser analisada.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL E DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A presente seção dispõe sobre o cenário da educação integral e do Ensino Médio no contexto brasileiro a partir da década de 1920. A pretensão aqui está em verificar em que momentos do contexto histórico da educação brasileira o Ensino Médio e a educação integral convergem.

A revolução pedagógica da educação brasileira vivenciou diversas fases, desde a expressividade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, perpassando pela escola-parque na década de 1950, idealizada por Anísio Teixeira. Nos anos 1980 e 1990, os Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro – CIEPs – retomam a proposta revolucionária da educação esquecida por, aproximadamente 20 anos, após o período da ditadura militar. A proposta da educação integral, nessas diferentes fases, ilustra que, embora as políticas públicas voltadas para esse segmento da educação não tenham tido uma permanência na agenda política, em diferentes períodos históricos no Brasil, a educação integral integrou parte da agenda de políticas públicas educacionais, constituindo-se como fundamental para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Quanto a isso, para Parente (2017, p. 23):

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira.

Com a proposta vanguardista de Anísio Teixeira na década de 1950, com as escolas-parque no estado da Bahia, inaugura-se um momento importante da educação integral na educação brasileira, que, à época, propunha uma educação de qualidade a crianças e adolescentes entendidos como sujeitos de direitos adquiridos historicamente. Mas como? Na proposta, a extensão da jornada do aluno na escola era um dos pontos principais, além da construção de edifícios que fossem adequados à nova proposta pedagógica e ao currículo que se voltava para oferecer aos alunos experiências da vida em sociedade, como trata Carbello (2014).

No discurso inaugural de Anísio Teixeira para o projeto, explicita o educador que a escola desenvolveria “atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física” (TEIXEIRA, 1959 *apud* CARBELLO, 2014, p. 3). Com uma proposta inovadora, Anísio Teixeira visava atender a uma demanda social e colocar na escola pública uma grande parcela de crianças carentes da sociedade baiana. A ideia da escola-parque, que previa a construção de centros populares para crianças e jovens até os 18 anos, concretizou-se com destaque, à época, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

Na via das propostas audaciosas para a educação integral, outro marco importante foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs - na década de 1980, concebidos por Darcy Ribeiro como parte da política de governo do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola. A proposta trouxe novamente a escola como espaço para aprendizagem do currículo regular e de outras atividades no campo da cultura, artes, esporte para a promoção da formação integral do indivíduo. Sobre os CIEPs nos descreve Moacir Gadotti (2009):

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), quando foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro, retomaram o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança. Darcy Ribeiro, idealizador do novo projeto, havia criado, com Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília (GADOTTI, 2009, p. 24).

Nessas duas grandes propostas – escolas-parque e CIEPs – a integração do currículo e o conseqüente trabalho integrado eram premissas necessárias para o paradigma de educação que se propunha. Ainda conforme expõe o autor, os CIEPs foram reconfigurados na década de 1990, passando a exercer função mais

aproximada ao assistencialismo. Nesse contexto, o Ensino Médio (EM) ainda permanecia marcado pela dualidade: propedêutico e de formação profissional.

Há, nesse ínterim, toda uma evolução do EM que também seria fortemente marcado pela formação dualista que dedicava aos estudantes nessa etapa da educação. Entendido como o percurso que entremeia o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, a última etapa da Educação Básica ainda carrega o duo formação profissional e formação propedêutica dos estudantes, fortemente ligada às classes sociais ricas e pobres.

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000 *apud* SOUZA, 2016, p. 19).

A dualidade – especialmente a partir da década de 1970 – delimitava o ensino propedêutico para os filhos pertencentes às classes ricas/dominantes, proporcionando-lhes o acesso às universidades, enquanto que a formação profissional, direcionada à grande massa das classes pobres, perpetuava um sistema de formação de mão de obra trabalhadora para o país. Nessa realidade, possibilitar uma educação integral voltada para o Ensino Médio não era cogitado, pois não cumpria com os propósitos de crescimento econômico brasileiro.

O marco da redemocratização do Brasil, no fim da década de 1980 – pós-período ditatorial, compreende marcos históricos importantes, dentre eles, a promulgação da Constituição de 1988. Em nossa atual Constituição, a educação é tratada como direito social, no artigo 205. Como tal, é extensiva a todos, sendo dever do Estado e da família garanti-la.

Os eventos históricos até aqui elencados permitem perceber que as políticas para educação integral e os propósitos que deveriam cumprir o Ensino Médio caminhavam em estradas diferentes. Por isso, percebe-se que o intuito se calca em contextualizar esse paradigma e modalidade de ensino sem, pretensiosamente, buscar estabelecer um diálogo entre os dois. Poder-se-ia pensar que o Ensino Médio da década de 1970 e 1980, atrelado a uma formação técnica, delineava um modelo de educação integral para o Ensino Médio brasileiro. No entanto, a finalidade da

proposta demonstra que a formação integral do outro e seu direito às aprendizagens estavam alinhados com uma logística de mercado e de objetificação do ser.

A década de 1990 marca a abertura do país para o capital externo, com efeitos diretos na concepção de educação. Conforme Souza (2016), a abertura de pensamento voltado para o desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias marca os anos 1990, quando a exigência de um novo ordenamento capitalista em prontidão a um mundo globalizado resultou em um processo produtivo que se modernizava mais ainda.

A década de 1990, dessa forma, marca a entrada dos organismos multilaterais no debate educacional e na busca pela construção de padrões internacionais. Nesse período a educação vive um momento de valorização do ensino fundamental, o que ficou definido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial, sendo as orientações estabelecidas no plano base para a educação brasileira para educação básica (SOUZA, 2016, p. 25).

No campo das políticas públicas, no Brasil, a década de 1990 trouxe alguns marcos importantes e estruturais para a educação, como a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, e, ainda, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Médio e Valorização do Magistério - Fundef. No que concerne à reformulação do EM, do ponto de vista curricular, temos o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a Educação Profissional não integrada ao Ensino Médio, o que reforçou novamente o dualismo entre a finalidade do EM propedêutico e técnico profissionalizante.

Após as políticas públicas das escolas-parque e CIEPs, o Brasil passou por um período estaque de proposições políticas para a promoção da educação integral.

Pelo que se percebe, o Ensino Médio e a educação integral não conjugavam objetivos alinhados. Uma mudança significativa ocorrerá com a instituição do Programa Mais Educação, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a). Nessa data, há o lançamento de dois importantes documentos que celebrariam a proposição de uma educação qualitativa e de uma educação integral. O Decreto Lei nº 6094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b). O plano instala a importância da colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em conjunto com as comunidades, na promoção da melhoria

da qualidade da Educação Básica. Para tanto, estabelece vinte e oito diretrizes básicas, pautadas na avaliação e na qualidade da aprendizagem dos alunos. No que se refere à educação de integral, encontramos no artigo 2º:

IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b, p. 5).

Conforme apresenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a busca pela qualidade na aprendizagem perpassava pela organização da educação nos moldes da educação integral: ampliação da jornada, reconfiguração do espaço escolar e seu território, como também a integração de outros programas à área da educação. Segundo Leclerc (2012, p. 309), “contar com uma agenda pública nacional de educação integral significa reconhecer que a temática está pautada no conjunto das políticas para qualificação da educação”. Essa representatividade do Programa Mais Educação mudaria a configuração de educação brasileira, ao passo que ampliaria as bases de debate da necessidade de se pensar as nossas escolas e nossa qualidade de ensino pautado na educação integral.

No entanto, algumas ações ocorreram antes de 2007, como a retomada do Ensino Médio integrado, já no então governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2004. Em seu primeiro mandato, por meio do Decreto nº 5.154/2004, essas ações já contribuíam para repensar o Ensino Médio. Nesse documento, é perceptível a mudança significativa no modo de estabelecimento do currículo, ao permitir novamente a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, definindo,

assim, no § 1º do artigo 4º, que esta deve ser articulada ao Ensino Médio de forma “integrada, concomitante, subsequente” (BRASIL, 2004, recurso online). A análise desse Decreto permite entender a mudança de paradigma curricular para o Ensino Médio, quando, em seu art. 2, III, prevê-se a centralidade do trabalho como princípio educativo, ou do inciso IV do mesmo artigo, a indissociabilidade entre teoria e prática. A educação e suas conseqüentes transformações, especialmente no que diz respeito à universalização e expansão, seriam uma marca importante do governo do referido presidente. Faz-se pertinente observar que, apesar do endossamento de políticas públicas no sentido de superar a dualidade estrutural estabelecida historicamente para essa etapa da educação, ainda são necessárias medidas mais profundas, no campo conceitual, do que se deseja no projeto de educação brasileiro, como explana Souza:

As proposições pedagógicas para a construção da integração de um currículo para o ensino médio entre a educação geral e profissional estão postas, mas ainda não superaram o desafio de responder ao mesmo tempo às relações de interesses da sociedade, necessidade de novos conhecimentos, formação de competências, e ainda ao ideal da empregabilidade. São importantes discussões para a construção de um ensino médio que realmente supere a dualidade estrutural ainda posta, mas não podemos negar que avanços significativos foram alcançados (SOUZA, 2016, p. 30).

Nesse sentido, em 2009, há um avanço significativo na construção de um currículo integrado para o Ensino Médio. O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971/2009, buscava o apoio e o fortalecimento do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não-profissional. A flexibilização do currículo, proposta em parceria com instâncias estaduais e distrito federal, com o aporte financeiro do governo federal, está impressa no segundo artigo da Portaria:

Art. 2º - O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no 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, 2004, recurso online).

A possibilidade de arranjos curriculares, termo utilizado no documento orientador do programa, alia-se à proposição de redesenho do currículo do EM com vistas a solucionar problemas de alta evasão e baixo rendimento recorrentes no Ensino Médio brasileiro. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a proposta de rearranjo curricular para o Ensino Médio encaixa-se no segundo formato de educação integral abordado por Gabriel e Cavaliere:

Do ponto de vista dos formatos das experiências atualmente em curso no país, ligadas ou não ao Programa mais educação, que tentam ampliar a esfera de atuação da escola, podemos identificar, grosso modo, dois formatos de implementação do que tem sido chamado de educação integral no Brasil: um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 281).

Isso significa que o ProEMI, no âmbito federal, buscava, especialmente, a reelaboração do currículo com ações práticas para consolidação dos conhecimentos, projetos interdisciplinares e aulas atrativas (com uso de recursos tecnológicos), melhoria na qualidade do Ensino Médio e redução da evasão. Ainda como ação do ProEMI, houve a formação de professores por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Em regime de verdadeira pactuação entre os entes federados, o programa buscava a valorização do docente da rede pública estadual através da articulação com universidades públicas. A ambientação da reestruturação do Ensino Médio pelo ProEMI e seus respectivos programas na esfera estadual previam o fortalecimento do EM não centrado na instituição escolar, sendo essa política pública norteadada pela parceria e integração da escola com o território em que ela se insere.

Assim, é importante destacar que o ProEMI exerceu forte influência para a configuração do Programa Ensino Médio Integral Integrado, instituído pelas Portarias Federais nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016) e 727/2017 (BRASIL, 2017a). Como se pode perceber, apesar de a Emenda Constitucional nº 59/2013 prever a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, ainda há muito que se avançar na garantia no que tange à qualidade do ensino para o aluno no Ensino Médio.

Aprovado para o decênio 2014-2024, o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente prevê em sua meta nº 6 (de um total de 20): “oferecer educação em tempo

integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 58). Ainda no PNE estão previstas nove estratégias para o cumprimento da meta, as quais envolvem medidas para a otimização da ampliação da permanência do aluno na escola, construção e reforma das unidades escolares e oferta de atividades para ampliação da jornada do aluno na escola.

O cenário político na reforma do Ensino Médio é fator indissociável deste na medida em que traçou os rumos de definição do redesenho da última etapa da Educação Básica. Acerca disso, Ferreti e Silva (2017) expõem que:

Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja ‘dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral’ (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386).

A Lei nº 13.415/2017 é precedida por um campo de acirradas disputas políticas, se o analisamos a partir da LDB/1996. Do ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases até o término do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, as mudanças no Ensino Médio incluíram a produção de vários documentos, dentre os quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da do Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir dos anos 2000, ocorreram novos debates em torno da reconfiguração da última etapa da Educação Básica.

A diferença entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e do governo de Luís Inácio Lula da Silva é o enfoque em políticas sociais. Com a predileção por uma abordagem com questões de ordem social, o presidente Lula, a partir do ano 2000, inaugura nova fase no cenário político brasileiro. A transição de um governo para outro, contudo, não se deu de maneira fácil. Para explicitar melhor o cenário, faz-se necessário recorrer, novamente, ao que Ferreti e Silva (2017) descrevem:

Da mesma forma que o governo FHC, o de Lula defrontou-se com o fato de que o país se estruturara, desde a década de 1990, para responder, no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho, com as políticas neoliberais. Todavia, no campo educacional, particularmente no que se refere ao ensino médio e à educação profissional, traçou políticas que se encaminharam em direção muito diversa daquela posta em prática pelo seu antecessor, tanto no que diz respeito à postura teórico-epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional. No entanto, diferentemente do que ocorreu no governo FHC, o de Lula não teve, no plano político, o mesmo respaldo que seu antecessor. Recorde-se, a respeito, que ele se defrontou com a desconfiança em relação aos rumos que seu governo iria tomar, o que o levou à adoção de uma política de alianças que, ao mesmo tempo, viabilizou-o como governante e manifestou suas ações (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391).

Comprovam-se os desafios enfrentados pelo novo governo, quando se percebe que a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional na LDB ocorreu somente em 2008, a aprovação das DCNEM, em 2011 e as do ensino técnico, em 2012. A relação entre Ensino Médio e trabalho também são divergentes, quando comparados os dois governos. Enquanto

as primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391).

A retomada da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reformulação do Ensino Médio, iniciada com a MP nº 746/2016, aliada ao congelamento no orçamento público pelo período de 20 anos por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 no governo do presidente Michel Temer, retomam o panorama de política neoliberal adotada no atual governo. Como se percebe, as propostas de políticas públicas concentram-se em campo de disputas de interesse e ideologia. As oscilações conceituais de Ensino Médio e aquilo que se propõe são ajustáveis aos diferentes momentos políticos em que se insere a educação brasileira. Nesse sentido, o fomento a uma reforma do Ensino Médio com ênfase na educação integral, nessa etapa da Educação Básica, integra um pacote de medidas que se justifica por problemas existentes no Ensino Médio brasileiro.

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário 'formação técnica e profissional' (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393).

As alterações que tem sofrido o formato do Ensino Médio têm, como uma de suas vertentes, o aumento da carga horária como maneira de promover o contato do aluno para além do currículo comum e instaurar com este uma integração articulada e significativa com outros componentes que estão diretamente ligados com o mundo do trabalho e do universo de interesses do mundo adolescente/jovem.

Nesse sentido, a educação para formar o aluno em sua integralidade é feita em todas as etapas e ciclos da instituição escolar, dentre eles, o Ensino Médio. Como poderá ser visto nas próximas seções, a discussão da educação integral no Brasil é longeva e possui como marco e base, como fora mencionado, a Escola Nova.

Dos eixos que compõem a educação integral – tempo, espaço e currículo – o eixo espaço/território ganha especial atenção como objeto de análise deste estudo. Isso porque há uma recorrência no discurso da escola sobre a precariedade do seu espaço para recebimento do programa. Como analista educacional, é necessário repensar com criticidade as propostas pedagógicas que são implementadas no espaço escolar. O que não significa que o ANE possa destituir uma política pública educacional proposta em nível federal, mas, antes, exercer uma autonomia para otimizar o que está sendo implementado e sugerir ações para o êxito da política.

Sendo assim, o que se propõe com este estudo é verificar os percalços da implementação da referida política pública com base no assessoramento e monitoramento do analista quanto à implementação do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata e, conseqüentemente, os impactos do programa referenciado na tríade tempo/jornada escolar; espaço/território e currículo na promoção de uma formação integral integrada do aluno do Ensino Médio daquela instituição.

2.2 ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO: POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO MINEIRO

Em 2018, a Secretaria Estadual de Educação publicou a “Série Histórica da Educação”, documento que compila dados sistematizados em tabelas e gráficos os quais buscam desenhar um panorama da educação no estado de Minas Gerais no decênio 2008-2017. O estudo, elaborado pelo Gabinete da Secretaria de Estado de Educação (SEE), apresenta um conjunto sistematizado de informações e de análises temáticas, das quais se destacam aspectos demográficos, educacionais, sociais e políticos de Minas Gerais, incluindo indicadores básicos de políticas e diretrizes do governo estadual. Seu conteúdo abrange informações produzidas pelos diversos setores integrantes da administração estadual, além da contribuição de instituições municipais, federais e da iniciativa privada. É um importante instrumento que pode ser utilizado por cidadãos, órgãos públicos e privados, profissionais, pesquisadores e estudantes que necessitem de informações sobre a educação mineira e que desejam conhecer e analisar a realidade socioeconômica, físico-geográfica e político-administrativa da educação no Estado de Minas Gerais. Os dados que nele se apresentam mostram as mudanças na oferta do serviço da rede pública estadual de educação para os cidadãos e auxiliam na leitura sobre os desafios que ainda estão postos para garantir o direito à educação a todos, com garantia de acesso, permanência e aprendizagem adequados aos estudantes (MINAS GERAIS, 2018).

Um dos dados apresentado consiste na quantidade de matrículas na rede estadual pública de educação. As matrículas estão alocadas por Superintendência Regional de Ensino. Quanto à SRE Montes Claros, temos que:

Quadro 1 - Matrículas no Nível de Ensino Médio da Rede Pública Estadual

SER	Montes Claros
2008	31.757
2009	30.829
2010	31.104
2011	33.106
2012	32.551
2013	31.745
2014	29.587
2015	28.721
2016	29.494
2017	30.236

Fonte: Minas Gerais (2018a, p. 105) adaptado pela autora.

Ao observar a evolução das matrículas no Ensino Médio da Superintendência, ao longo do período de 2008 a 2017, percebe-se uma evolução que oscila ao longo da década. Fato é que, de 2014 a 2016, a quantidade de matrículas aferidas para o EM na SRE encontra-se menor que o índice do primeiro ano da coleta de dados. Em 2017, a quantidade de matrículas, quando comparada à do ano 2008, aponta uma queda de mais de mil matrículas nessa etapa da Educação Básica. Esses dados subsidiam a necessidade de políticas públicas no âmbito do Ensino Médio de modo a garantir a permanência do estudante nessa etapa na escola. Ainda no que concerne à permanência do estudante do Ensino Médio na escola, é válido observarmos os índices de trajetória do estudante na rede estadual no período de 2008 a 2016, conforme a Série Histórica:

Quadro 2 - Taxas de Aprovação, Reprovação, Abandono e Insucesso no Ensino Médio Regular (Médio, Integral e Normal-Magistério) da Rede Pública Estadual Minas Gerais 2008 a 2016

Taxas (%)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Taxa de Aprovação	74,9	76,5	75,9	76,5	76,9	80,4	79,7	79,6	79,5
Taxa de Reprov.	12,5	12,7	14,1	13,3	13,0	10,1	11,8	13,0	13,3
Taxa de Abandono	12,7	10,8	10,0	10,3	10,1	9,5	8,6	7,5	7,2
Taxa de Insucesso	25,1	23,5	24,1	23,5	23,1	19,6	20,3	20,4	20,5

Fonte: Minas Gerais (2018a, p. 105).

Nota-se que os índices que se referem à reprovação e abandono somam 20,5%, no ano de 2016, o que resulta na taxa de insucesso dos alunos para o Ensino Médio. Ao longo da medição desses índices, de 2008 a 2016, percebe-se que há um crescimento gradativo nas taxas de insucesso no período de 2014 a 2016. Se há uma preocupação quanto à permanência e garantia do estudante na escola, de modo que garanta seu percurso básico escolar, no qual o Ensino Médio é a última etapa, é necessário repensar estratégias para que isso ocorra. Como já explanado anteriormente, as tentativas de um Ensino Médio propedêutico acoplado à formação profissional, quando assumem somente essa perspectiva, não têm conseguido cumprir a tarefa de garantir a permanência do jovem brasileiro nessa etapa educacional.

Há, ainda, os fatores externos – parte do mundo desse público discente – que o tipo de ensino tradicional não consegue acessar e constituir como parte do mundo

escolar. Moacir Gadotti (2009) denominará essa nova possibilidade de ensino como *Outra educação*. Para Rabelo (2012, p. 126), “a educação integral como política pública implica, por meio de suas ações e aspirações, o universo de potencialidades instituído na teia de responsabilidades que se constitui”. Falar em múltiplas possibilidades significa entender que, em um universo diversificado como o do jovem, a flexibilização dos conteúdos da aprendizagem, de um currículo obrigatório/comum com outros campos do conhecimento, pressupõe uma revisão do tempo para que esse currículo flexível se efetive, bem como a ressignificação do espaço onde esse jovem se insere, especialmente em uma época na qual os limites de espaço e o próprio conceito de espaço ganharam novas nuances.

Quando se fala em Ensino Médio Integral, há que se pensar na concepção de educação integral considerada pela Secretaria Estadual de Educação para essa etapa da Educação Básica. Conforme o Decreto nº 47.227/2017, sendo este também citado no Documento Orientador para as escolas que ofertam Ensino Médio Integral Integrado, a educação integral e integrada

Art. 1º a [...] 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, 2017a, p. 1).

O documento orientador do EMII ainda versa sobre a concepção de educação integral como aquela que visa

(...) ampliar as possibilidades de ações educativas no que diz respeito à formação integral e plena dos estudantes contemplando, por meio de um currículo integrado ações e atividades que possibilitem as experiências em diversas áreas, ampliando o conhecimento e o letramento dos estudantes, oferecendo possibilidades de escolhas pertinentes ao seu projeto de vida e o desenvolvimento de aprendizagens significativas (MINAS GERAIS, 2017b, p. 5).

A pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite (2018) aborda a temática no artigo “De que educação integral estamos falando?” instigando a reflexão sobre as diferentes concepções de educação integral ao longo da história da educação brasileira. A pertinência de citação desse texto se faz, uma vez que esse artigo integra a Revista

Educação Integral Integrada – Reflexões sobre práticas e políticas de Educação Integral em Minas Gerais e no Brasil, publicada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em dezembro/2018. A discussão trazida por Leite (2018) aborda a educação integral como direito devido a crianças e jovens – até então excluídos – e que, passando a estar no espaço escolar, faz com que essa escola

(...) considere essas crianças e jovens como sujeitos socioculturais, dotados de cultura e conhecimento. Na mesma direção como resultado dessa luta, se amplia o olhar sobre os espaços de formação, entendendo o bairro e a cidade como territórios educativos (LEITE, 2018, p. 9).

Na perspectiva da educação integral como direito e que considera o outro e sua constituição para seu desenvolvimento integral, coloca a autora que alguns elementos devem ser considerados para a construção desse paradigma de educação como direito social, quais sejam: olhar sobre os sujeitos; olhar sobre o bairro e a cidade; olhar sobre os saberes e a Educação Integral como direito a um digno viver. Ainda se apoiando nos preceitos de Miguel Arroyo, afirma a autora que os sujeitos que entram na escola são integrais, portanto, deve a escola levar em consideração a totalidade da formação humana.

Ancoradas nessa concepção, as políticas públicas para a implantação de educação integral no Ensino Médio tomaram materialidade por meio das Portarias federais nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016) e 727/2017 (BRASIL, 2017a), Decreto Estadual nº 47.227/2017 (MINAS GERAIS, 2017a) Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado versão 2018 e 2019.

A Portaria nº 1.145/2016 do Ministério da Educação – que instituiu o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral para as Escolas de Ensino Médio - estabeleceu, em seu Anexo II, o número máximo de escolas e de matrículas por Estado referente a esse programa (BRASIL, 2016). O Programa de Ensino Médio Integral e Integrado é uma proposta do MEC, que cuida da parte de financiamento do programa, enquanto cada estado fica encarregado da proposta pedagógica. Em suma, o EMII objetiva ampliar a carga horária do aluno de Ensino Médio na escola, ao mesmo tempo em que o prepara para sua formação humana integral. Para tanto, com uma reformulação significativa no currículo do aluno, mantendo as disciplinas do currículo básico (Português, Matemática, Geografia, entre outros) e acrescentando

outros componentes curriculares como dança, teatro, música, cursos técnicos, etc., prevê a ampliação da jornada escolar como a ampliação dos conhecimentos necessários para sua formação humana. Para Minas Gerais, o número máximo autorizado foi de 30 escolas e 13.500 estudantes. Conforme o documento orientador do Programa de Ensino Médio Integral e Integrado da SEE/MG, para que a proposta do MEC fosse atendida, era necessário o cumprimento de alguns critérios:

- escolas preferencialmente, de Ensino Médio propedêuticas, que não atendam a outras etapas de ensino no momento da implantação da proposta em tempo integral definida na Portaria;
- escolas que possuam, preferencialmente, infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no Projeto Espaço Educativo Urbano, conforme recomendações de infraestrutura constantes do Anexo IV da Portaria;
- escolas que tenham capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física;
- escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para esta escolha (MINAS GERAIS, 2018b, p. 5).

Foram identificadas, em todo o Estado de Minas Gerais, apenas 16 escolas que atendiam aos critérios estabelecidos na Portaria nº 1.145/2016. Todavia, a partir de solicitação oficial ao MEC, foi negociada a flexibilização de alguns desses critérios, tendo sido apresentadas 50 escolas para análise, 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 (MINAS GERAIS, 2018b).

Para o ano de 2018, o Estado de Minas Gerais, por meio da Portaria nº 727/2017, teve ampliada a oferta de Ensino Médio Integral e Integrado atendendo a mais 36 escolas em todo o estado. Assim, a Educação Integral e Integrada no Ensino Médio chegou, em 2018, a 80 escolas, 63 municípios e 42 Regionais de Ensino com previsão de atendimento a 19.000 estudantes.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DO ENSINO MÉDIO NA SRE DE MONTES CLAROS

O trabalho do analista educacional – ANE –, que atua na diretoria educacional, concentra-se em assessorar as escolas. Quanto a isso, esclarece Costa (2017) que

O ANE desse setor desenvolve as atribuições ligadas às ações pedagógicas nas escolas, e a SEE/MG define as políticas pedagógicas a serem implantadas nas instituições da educação estadual. Tais propostas são coordenadas, orientadas e monitoradas nas escolas públicas pelo ANE do Setor Pedagógico de cada regional (COSTA, 2017, p. 24).

Ainda com relação às atribuições do analista educacional, a Lei nº 15.293/2004 explicita, no anexo II, as atribuições dos cargos efetivos que compõem as carreiras dos profissionais de Educação Básica, encontrando-se as competências do analista educacional dispostas no item 6. A previsão legal é extensa na abordagem sobre a carreira do ANE, mas, fundamentalmente, é o profissional que pode atuar nas diferentes diretorias da Superintendência – Pedagógica, Financeira e de Pessoal – exercendo nos setores tarefas afins de cada diretoria.

No que se refere à Diretoria Pedagógica, o analista é responsável por elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação; monitorar programas, projetos e ações pedagógicas das escolas estaduais sob a jurisdição da SRE; participar de formações e capacitações ofertadas pela SEE/MG; elaborar programas, provas e material instrucional para o Ensino Fundamental e Médio; realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais. Nos itens que tratam sobre a atuação do analista, observa-se que há ações para coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução para com as propostas educacionais.

Nesta pesquisa restringimos a análise da implementação da política do Ensino Médio Integral Integrado sob o monitoramento do analista que atua no setor pedagógico da SRE. Isso porque é, especialmente, esse profissional que cuida do acompanhamento, monitoramento e implementa, no nível de Superintendências, as políticas públicas educacionais estaduais. É na Diretoria Educacional que o analista educacional, que aqui será também objeto de pesquisa, atua. O Decreto nº 45.849/2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria Estadual de Educação, prevê o campo de atuação da Diretoria Educacional na Superintendência, que, em linhas gerais, envolve a organização de ações que garantam o atendimento à demandas escolares, tais como: orientação na elaboração do Projeto Político

Pedagógico e Plano Anual de Intervenção; monitoramento quanto ao cumprimento do currículo; monitoramento e avaliação da execução dos programas de apoio ao aluno; orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Cabe, ainda, articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O analista educacional, muitas vezes, nessa condição, acaba incumbido de ser mero intermediário entre escola e Secretaria de Educação, necessitando, dessa maneira, de um acompanhamento efetivo no sentido de realizar a avaliação do programa para determinada realidade escolar.

Compete ao analista educacional pedagógico da Superintendência realizar o acompanhamento pedagógico de escolas da rede pública estadual. Sendo assim, quando recebeu as primeiras informações acerca do programa no ano de 2018, o ANE da SRE Montes Claros pôde estabelecer o primeiro contato com a escola, o que permitiu perceber que o trabalho desse servidor se enveredaria em fazer com que a escola conhecesse a proposta, uma vez que já existia uma sinalização de recusa apresentada pela gestão escolar.

Com minha chegada à equipe, um dos primeiros contatos com as ações pedagógicas que tive foi o de visitar a E.E. Irmã Beata para a verificação de infraestrutura da escola. Recordo-me que a visita foi feita com uma analista já experiente e que havia mencionado a escolha da escola para receber o Programa do Ensino Médio Integral Integrado. Nesse primeiro momento, para essa visita à escola, a analista havia me informado que a instituição se recusara a receber o Programa. Recusa esta que perduraria ao longo de todo o primeiro ano de sua implementação. Ao longo das visitas que os analistas educacionais da Divisão de Equipe Pedagógica - DIVEP realizaram na escola no ano de 2018⁴ para monitoramento do programa, pôde ser visto, em relatos de alunos, professores, gestor e demais pessoas no âmbito da escola, que a instituição não possuía infraestrutura adequada para recepção da

⁴ No ano de 2018 estive, a partir de 08 de janeiro, em período de licença e férias. Assim, retornei às atividades da DIVEP no mês de outubro de 2018, por isso às referências das visitas que realizei na função de ANE pedagógico, em 2018, são a partir do referido mês. Desse modo, as informações apresentadas aqui são baseadas em relatos fornecidos pelas analistas que acompanharam o processo de implementação da política nesse período em que me ausentei.

proposta e que a comunidade escolar não havia sido consultada sobre a implementação do Programa na escola.

Assim, o artigo 10 da 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 - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, não estaria sendo cumprido: “Art. 10. As escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (BRASIL, 2017a, p. 9). Apesar desse apanhado geral, é necessário esmiuçar um pouco melhor a contextualização histórica da implementação do EMII na SRE Montes Claros.

Dentre o número mínimo garantido de escolas e de matrículas por estado para o EMII, conforme anexo II da Portaria nº 727/2017 para o estado de Minas Gerais, a SRE Montes Claros foi contemplada com duas escolas para a recepção do ensino integral e integrado no Ensino Médio. Uma dessas escolas está localizada no município da sede da SRE – Escola Estadual Irmã Beata – e outra no município de Francisco Sá – Escola Estadual Tiburtino Pena. Em 2017, as escolas, bem como a SRE, iniciaram os trabalhos para a implementação do Programa, com o início das atividades em 2018. Com uma proposta de ampliação de carga horária das aulas para 9 horas diárias, o programa busca, por meio da ampliação da permanência do aluno na escola, melhoria na qualidade do ensino e na formação humana integral do discente. No topo da Portaria nº 727/2017, considera o MEC

a necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 13.005, de 2014 (BRASIL, 2017a, p. 9).

Para tanto, o art. 12, XI, § 4º da Portaria nº 727/2017 do MEC prevê que:

§ 4º A proposta curricular integrada e específica das escolas participantes, conforme inciso XI, 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 e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível (BRASIL, 2017a, p. 10).

Além de buscar garantir a permanência do jovem do Ensino Médio na escola, por meio da reformulação do currículo e consequente extensão de sua jornada escolar, a presente legislação ainda previa uma mínima estrutura física das escolas para o aporte da proposta do EMII:

Anexo III - Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²; 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada; 5. Cozinha - 30 m² 6. Refeitório (BRASIL, 2017a, p. 11).

Nesse sentido, há que se considerar uma significativa diferença da infraestrutura exigida para as escolas, quando se compara a Portaria nº 1.145/2016 e a Portaria nº 727/2017. Nesta, como apontado em referência acima, há menos critérios exigidos para a infraestrutura escola, enquanto que a primeira legislação elencou mais características para as escolas implementarem o EMII:

Anexo IV - Recomendações para infraestrutura das escolas

1. Espaços Administrativos: Almoxarifado; Circulação; Coordenação; Diretoria; Secretaria; Sala dos professores; Sanitários adultos: masculino e feminino;

2. Espaços Pedagógicos: Biblioteca - 50 m; Informática; Laboratório - 60 m; Circulação; Salas de aula (12) - mínimo 40 m² cada; Sanitário masculino - 16 m; Sanitário feminino - 16 m;

3. Espaços Esportivos: Quadra poliesportiva - 400 m; Vestiário masculino - 16 m; Vestiário feminino - 16 m. Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.

4. Espaços para Serviços: Área de Serviço externa: Central GLP (Gás); Depósito de lixo; Pátio de serviço; Circulação; Depósito de material de limpeza; Despensa; Cozinha - 30 m²; Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras; Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas; Bancada de lavagem de louças sujas; Área de Cocção; Balcão de passagem de alimentos prontos; Balcão de recepção de louças sujas; Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários. Observação: Caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação.

Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório (BRASIL, 2016, p. 25, grifo nosso).

As condições impostas em 2016 e, conseqüentemente, para as 44 escolas mineiras que iniciaram o EMII, resultaram na flexibilização desses critérios para que as escolas pudessem receber o programa.

No que concerne à infraestrutura das escolas da SRE de Montes Claros, elas também tiveram de ter sua infraestrutura flexibilizada, especialmente a E.E. Tiburtino Pena. No entanto, havia a previsão, pela Portaria nº 727/2017, de readequação da infraestrutura, conforme versava a legislação:

§ 3º - A SEE deverá demonstrar em seu plano como se adequará às recomendações de infraestrutura dentro do prazo de dezoito meses após o primeiro repasse de recursos de capital ou deverá apontar soluções alternativas que compensem a falta dos itens descritos no Anexo III (BRASIL, 2017a, p. 11).

Para a validação das escolas e seu consequente ingresso no programa, coube à Superintendência realizar tal ação. Cabe, ainda, ressaltar que outra diferença significativa entre as Portarias mencionadas é a de que, em 2017, o MEC considerava que a escola deveria dar o aceite à proposta do EMII, o que não versava a Portaria nº 1.145 do ano de 2016.

Assim como no cenário nacional e estadual, a política pública de educação integral na SRE tinha um olhar mais voltado para o Ensino Fundamental. Quando nos voltamos para as políticas públicas no âmbito da educação integral da última década, temos o Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, como política pública de grande aporte para o Ensino Fundamental com vistas a

(...) melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola e desenvolver atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2018b, recurso online).

Ao nos voltarmos para o Ensino Médio, como já mencionado na contextualização dessa etapa básica na educação brasileira, a educação integral para o Ensino Médio era constituída de ações pontuais de iniciativas estaduais, como as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) no estado de Pernambuco, no ano de 2008. É só então com o discurso envolto na reforma do Ensino Médio e na mudança de sua estrutura e com a Portaria nº 1.145/2016 é que a educação integral se transforma em política nacional para também atender ao Ensino Médio.

Dessa maneira, afirmar que a SRE possuía olhar voltado para a educação integral no Ensino Fundamental explica-se pelo desenvolvimento das políticas públicas no âmbito educacional. Isso ainda ocorreu porque a Superintendência, como instância regional da Secretaria de Educação, replica, basicamente, a estrutura da SEE/MG. Em 2017, no ano de implementação do EMII nas escolas da regional, existia, na Divisão de Equipe Pedagógica da SRE Montes Claros, uma equipe de trabalho voltada para o tratamento dos assuntos educacionais da Educação Integral e outra equipe para os assuntos pedagógicos do Ensino Médio, divisão esta ainda mantida nos dias atuais. Enquanto participante ativa do processo de implementação do EMII na Superintendência, explico que a coordenação da DIVEP aliou analistas das equipes de Ensino Médio e educação integral para o acompanhamento e assessoramento do EMII nas escolas da Superintendência. Apesar desse trabalho conjunto, era a analista da equipe de Ensino Médio a servidora referência para o desenvolvimento das ações do EMII⁵. A partir de março de 2018, quando a analista do Ensino Médio responsável pelo EMII na respectiva equipe é realocada para a equipe da educação integral integrada, passando o acompanhamento e o monitoramento do programa Ensino Médio Integral Integrado para a equipe de educação integral integrada na SRE.

No que se refere à implementação desse programa no estado de Minas Gerais, a SEE/MG delegou à Superintendência a função de dar ciência às escolas que foram pré-escolhidas pelo Ministério da Educação sobre o fato e, após, ouvir a comunidade escolar e comunicar a decisão da unidade de ensino à SEE. O fato é que esse momento de a SRE de Montes Claros se reunir com a escola, apresentar a proposta e transmitir o aceite ou não desta à Secretaria de Educação não ocorreu.

A afirmação anterior é feita no contexto de análise dos documentos a que recorri para a construção histórica dos fatos aqui elencados. Ao longo da descrição do caso, mais referências, com base no repertório documental trazido, serão retomadas, mas é relevante abordar, neste momento, os documentos dos quais me valho para tal informação. Para a construção dos fatos aqui inseridos, utilizo a

⁵ O ofício nº 278/2017, que convocava para a participação da formação para apresentação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, foi encaminhado pela Superintendência de Ensino Médio e Diretoria de Ensino Médio da SEE/MG. O documento fazia referência ao analista educacional que seria responsável pela educação integral no Ensino Médio. Por isso, o entendimento da SRE era de que o ANE que monitoraria o EMII na Superintendência pertencesse à equipe do Ensino Médio.

pesquisa documental tomando como documentos e-mails, ofícios, relatórios, entre outros documentos que compõem o arquivo documental da DIVEP da SRE Montes Claros para rememorar os fatos ocorridos e utilizá-los como subsídio para a elucidação da questão norteadora desta pesquisa.

Para além da utilização de arquivo documental por meio de registros escritos, são inegáveis as marcas dos registros não formais que este estudo possui. Nesse sentido, o trabalho de rememoração dos fatos do processo de implementação do EMII também conta com o que foi informado pelas analistas educacionais que participaram do processo nos anos de 2017 e 2018, o que não exclui, mas acrescenta e endossa o que foi registrado nas entrevistas realizadas com esses servidores. Para fidedignidade à pesquisa que aqui se insere, aliarei à pesquisa documental registros não-formais, frutos da observação do dia a dia do meu trabalho como analista educacional.

Segundo os analistas do setor pedagógico que estavam à frente do processo de implementação do Ensino Médio Integral Integrado na Superintendência de Montes Claros em 2017, não houve consulta às escolas previamente escolhidas ou mesmo consulta de sondagem aos analistas educacionais que realizam o acompanhamento pedagógico nessas instituições. Na pesquisa dos e-mails institucionais das equipes da educação integral e Ensino Médio da Superintendência, como na pesquisa das pautas e cronograma de trabalho do segundo semestre de 2017⁶ (período que antecede ao início efetivo do desenvolvimento do EMII na escola), não há registros de que tenha havido uma reunião com a escola para apresentação do programa e confirmação do aceite, conforme previsto no artigo 10 da Portaria nº 727/2017. Em pesquisa ao correio eletrônico da equipe de Ensino Médio, foi encontrado e-mail, datado de 21/12/2017, com convocação para reunião sobre ações referentes à implantação do Programa de Educação Integral e Integrada no Ensino Médio. Os nomes das escolas que se encaixavam nos requisitos contidos na Portaria nº 727/2017 do MEC, após confirmação feita exclusivamente pela Superintendência, foram encaminhados à SEE/MG para a continuidade dos procedimentos para a implementação do Programa.

⁶ As pautas de reuniões pesquisadas referem-se aos dias: 04 e 11/09; 03, 06, 09 e 10/10; 13, 16/11, 04, 08, 12/12 de 2017, os cronogramas de trabalho são dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2017. Os dados que aqui se inserem foram retirados do meu e-mail institucional.

Para subsidiar a presente pesquisa, é necessário que seja realizado levantamento de dados. Conceitualmente, são práticas utilizadas para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/problema. Como já afirmado anteriormente, os e-mails institucionais são fontes de dados que subsidiam esta pesquisa, visto que os e-mails são documentos escritos que permeiam a comunicação entre escolas, Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria Estadual de Educação. Em troca de e-mails entre o diretor da Diretoria de Ensino Médio e a Coordenação e Assessoria da Diretoria Educacional A, da SRE Montes Claros, ocorreu a validação das escolas da Superintendência. O e-mail cujo assunto intitula-se *Indicação de Escolas POLEM*⁷ foi encaminhado pela Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação ao gabinete da SRE Montes Claros, que, por sua vez, o encaminhou ao setor pedagógico – DIRE A, para proceder com o processo de validação. No e-mail, o diretor do EM faz referência a um encontro gerencial, ocorrido dias 22 e 23/08/2017, em que foi projetada uma lista com as escolas elegíveis/indicadas para integrarem o grupo de escolas em tempo integral no Ensino Médio, em 2018. Para a(s) escola(s) ali indicadas, a SRE deveria sinalizar se a escola estaria adequada ou não a participar. Como até aquela data, a Diretoria do Ensino Médio não havia identificado o retorno dessa SRE, solicitou que fosse informado se a escola indicada na SRE estaria apta a receber o programa. Caso contrário, outra(s) escola(s), dentro do município, deveria ser indicada. Em resposta à solicitação a coordenação e assessoria da DIRE A encaminharam a resposta à Diretoria de Ensino Médio informando que as escolas indicadas para serem Polem de EMII na SRE de Montes Claros no ano de 2018 estariam adequadas.

Importante se faz observar que, à época, as escolas que integravam o programa EMII eram parte da estratégia de escolas Polem, segundo o art. 5º do Decreto nº 47.227/2017 que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado: “Art. 5º – A SEE aplicará como estratégia operacional para implementação da Educação Integral e Integrada a constituição de Escolas Polo de Educação Múltipla – Polem – e as Instituições Polo de Educação Múltipla – I-Polem”

⁷ As Escolas Polos de Educação Múltipla (Polem) constituem uma das estratégias da Política de Educação Integral e Integrada, implantada em agosto de 2017 pelo Decreto nº 47.227. No primeiro momento, são 58 Escolas Polem em todo o Estado, sendo 44 de Ensino Médio em Tempo Integral.

(MINAS GERAIS, 2017b, p. 2). Naquele contexto, a SRE de Montes Claros possuía uma escola Polem que ofertava a educação integral para o Ensino Fundamental. Esse breve resumo indica que a política na qual se inseria o EMII, na época, estava envolta em uma estrutura com arranjo pouco nítido da SEE/MG.

No material apresentado na reunião gerencial promovida pela Secretaria de Educação, já havia, no material de apresentação, uma listagem das escolas elegíveis e indicadas para o EMII no ano de 2018. Na lista, consta o nome da E.E. Irmã Beata. Tendo o encontro gerencial ocorrido nos dias 22 e 23 de agosto de 2018 e a solicitação do Diretor de Ensino Médio da SEE para confirmação pela SRE das escolas indicadas, na referida reunião, até o dia 28 de agosto, aventa-se a possibilidade de ter havido um contato da Superintendência com a escola indicada para explanação sobre a implementação do programa de educação integral no Ensino Médio naquela unidade, fato que não ocorreu.

No interstício da reunião gerencial em agosto de 2017 e o encontro de formação, ocorrido no período de 12 a 15 de dezembro, para as 36 novas escolas, não ocorreu a elaboração de uma agenda junto às escolas, ou mesmo junto ao ciclo de estudos dos analistas, que realizasse a preparação para a implementação do EMII nas unidades escolares. É também relevante pontuar que, no interstício da reunião gerencial e encontro de formação em dezembro, não houve solicitação de ação da SEE/MG junto às SREs para execução nas escolas que iniciariam o programa.

Após identificar as dificuldades que a escola Irmã Beata estava enfrentando na aceitação do programa do Ensino Médio Integral Integrado, a Superintendência, por meio dos analistas responsáveis pelo encontro de formação ocorrido na cidade de Caeté, realizou reuniões – registradas nas atas de reuniões dos dias 20 e 27 de dezembro de 2017 – na escola com a participação de professores, especialistas, pais, alunos e demais servidores das unidades de ensino. As reuniões tinham como objetivo esclarecer a todos os participantes sobre como seria o processo de implementação do programa, bem como explicar que seria concedido o suporte necessário.

As reuniões foram realizadas não apenas com os profissionais da escola, mas também com os responsáveis pelos alunos da instituição. Ainda no mês de dezembro de 2017, foram realizadas reuniões, duas das quais com participação de analistas da Superintendência de Montes Claros. Nelas, os analistas da SRE buscaram explicitar os moldes do programa EMII e os benefícios da educação integral e integrada para os alunos. Em reunião no dia 20/12/2017, analistas da Superintendência estiveram na

escola do município de Montes Claros para repasse das orientações do encontro em Caeté. O referido encontro contou com a participação de servidores da Secretaria, responsáveis pela implementação do programa na rede pública estadual, analistas educacionais e inspetores escolares das SREs com servidores (diretores escolares, especialistas, professores) das escolas contempladas com o Programa no ano de 2017. Nele foram organizadas palestras, mesas redondas, oficinas com o intuito de uma formação e orientação prévia para a execução do Programa nas escolas no ano de 2018.

Após o retorno do referido encontro, ocorrido no período de 12 a 15/12/2017, os dias 20 e 21 de dezembro de 2017 foram dedicados para o repasse junto aos servidores das duas escolas da Superintendência de Montes Claros.

Um ponto problemático no desenvolvimento de implementação das escolas EMII em Montes Claros foi a convocação tardia das escolas selecionadas no ano de 2017 para a capacitação sobre a proposta. Conforme o Ofício nº 278/2017, da Superintendência de Ensino Médio, Juventude e Educação Profissional, as referidas escolas deveriam informar o diretor escolar, especialista em Educação Básica e coordenador do Programa a ser indicado pela direção escolar, ao passo que a SRE indicaria um analista educacional e um inspetor escolar que atendem às escolas selecionadas para participar do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nos dias 13 e 14 de dezembro do referido ano. De acordo com o calendário escolar do estado de Minas Gerais, geralmente, o mês de dezembro é destinado a atividades múltiplas devido ao encerramento do ano letivo, como aplicação de avaliações finais, progressões, encerramento de turmas no SIMADE, entrega de cadernetas, renovação de matrículas etc. A reunião promovida pela SEE/MG nessas datas, portanto, comprimiu ainda mais esse período na escola, exigindo esforço maior dos servidores da escola que foram chamados a participar, especialmente do gestor escolar.

A escola selecionada a participar do EMII do município de Montes Claros, objeto deste estudo, não enviou a especialista do Ensino Médio para a formação da SEE/MG, por motivos de impedimento pessoal. Como alternativa, coube a uma professora do Ensino Médio substituir a especialista e participar das atividades reservadas a esse profissional. No âmbito da SRE, as dificuldades pautaram-se na definição do inspetor escolar que participaria do encontro, uma vez que, à primeira

vista, a inspetora do Ensino Médio não pôde participar, ficando, assim, a inspetora da educação integral integrada responsável por participar do encontro de formação.

Como ações subsequentes da Superintendência do encontro de formação das escolas do EMTI foi construído um cronograma para desenvolvimento de ações dos analistas educacionais e ANEs/inspetores escolares junto às escolas participantes. No cronograma, foram concentradas ações para o início da implementação no final do mês de dezembro de 2017 e mês de janeiro de 2018. Para uma organização do trabalho, pensou-se em regime de escalonamento com os servidores que não estavam em férias, de modo que, semanalmente, as escolas pudessem obter apoio da SRE, ou seja, de forma constante. As ações incluíam: participação de repasse do encontro de formação das escolas; convocação da diretora da E.E. Irmã Beata para alinhamento das ações do programa EMII; participação de reunião na E.E. Irmã Beata para sensibilização de pais e alunos sobre o programa EMII; atendimento das escolas EMII pelo setor pedagógico e, a partir de meados de janeiro, atendimento também feito pelo serviço de inspeção escolar; participação dos analistas educacionais e analistas/inspetores escolares na banca de avaliação da aula prática pelos candidatos selecionados para segunda etapa do processo de designação de professores do EMII.

Com as dificuldades de implementação mais evidentes na E.E. Irmã Beata, a Superintendência acabou por concentrar mais esforços nessa escola com solicitação de um cronograma de ações para o início das atividades na unidade de ensino. O monitoramento e as orientações às escolas ocorreram por meio de visitas de atendimento e contato, via e-mail, telefone ao longo do ano de 2018.

No âmbito das ações solicitadas pela SEE/MG, a Superintendência encaminhou às escolas participantes do EMII dois formulários remotos – elaborados pela equipe da SEE/MG – denominados primeiro e segundo monitoramento EMTI, respectivamente, nos meses de fevereiro e outubro de 2018. Nas orientações da SEE/MG era a figura do inspetor que deveria realizar o levantamento dos dados solicitados (quantidade de turmas e alunos, cursos ofertados). Além dos dois monitoramentos remotos feitos pela Secretaria de Educação, também o MEC realizou, por meio de formulário em plataforma digital, a solicitação de resposta ao questionário de acompanhamento e atualização cadastral de gestores escolares EMTI, conforme Ofício Circular enviado no mês de julho de 2018.

Ainda no mês de outubro, a SEE/MG solicitou, após videoconferência realizada com as SREs em 10 de outubro de 2018, relatório circunstanciado acerca do Ensino

Médio Integral Integrado. A solicitação consistia em coleta de dados *in loco* para também verificar as condições de desenvolvimento do EMII (alimentação, integração curricular, exploração de ambientes externos da escola). Na SRE Montes Claros, a ação ficou a cargo dos analistas do setor pedagógico que foram às escolas para verificação de aspectos quantitativos e qualitativos. A dinâmica para elaboração do relatório implicava realização de rodas de conversas com alunos e professores com a questão norteadora: Em relação à sua experiência no EMII o e as escalas de avaliação: Que bom! - Que pena! – Que tal!. Para os professores e demais profissionais da escola, a orientação era que, se houvesse oportunidade, realizasse pesquisa com alguns juntamente. Caso não houvesse esse momento, o analista deveria fazer entrevistas rápidas. Para os estudantes (sem a presença de professores), a orientação era eleger alguns para realizar a roda de conversa. No dia 23/10/2018, analistas pedagógicas realizaram a pesquisa na E.E. Irmã Beata.

Na E.E. Irmã Beata, a roda de conversa com os professores foi realizada em dia diverso ao da visita em 23/10/2018. Isso porque, como já explicitado anteriormente, uma reação contrária inicial desse segmento foi relevante para a implementação do EMII. Por essa razão, a equipe pedagógica decidiu ter, com esses profissionais, momento à parte. No próximo capítulo desta dissertação será possível a análise dos dados levantados nos referidos relatórios circunstanciados, já que eles apresentam um panorama do primeiro ano de implementação do Programa.

Em diversas situações, o ANE atuou diretamente como agente direto na implementação do EMII na E.E. Irmã Beata. Relevante se faz observar o quanto suas ações e planejamentos estratégicos estiveram paralelos aos conflitos existentes na escola que é objeto deste estudo. Com o campo de estudo das políticas públicas ganhando espaço cada vez mais no Brasil, com número crescente de pesquisas sobre o tema, aumenta também o interesse pelos atores que estão envolvidos no seu planejamento. Lotta, Pires e Oliveira (2015) afirmam que,

na tentativa de elucidar características do processo de produção das políticas, entraram na agenda de pesquisas expressões como *issue networks*, *policy communities*, além de questões como diversificação dos atores envolvidos, padrão de relacionamento entre áreas etc. No entanto, essa nova agenda de pesquisa parece ainda estar centrada nas análises, sobretudo empíricas, acerca dos processos de tomada de decisão, com restrita atenção dada aos processos de implementação (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 24).

Conforme os autores, as pesquisas no campo da implementação de política pública ainda são recentes. Como campo da ação e do dinamismo, a análise dos sujeitos que nela estão envolvidos é de suma importância, já que esses sujeitos é que são responsáveis por essas ações. Por isso, esta seção cuidou de tratar sobre a contextualização do EMII no âmbito da SRE e dos analistas pedagógicos. Entende-se que perscrutar o caminho da implementação sob a ótica da Superintendência é também crucial para o entendimento dos conflitos instaurados na implementação do EMII na E. E. Irmã Beata. Se entender o caminho da implementação na SRE é importante, significativo é também seguir a trilha que o Programa percorreu na escola. Assim, a próxima seção se dedica à contextualização da escola aqui estudada, buscando retratar a implementação do Programa na unidade de ensino.

2.4 CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE DE PESQUISA

Contextualizar o ambiente da pesquisa consiste na retratação e ambientação do local que o estudo aborda. Não tão somente na descrição fidedigna do espaço, mas de aspectos humanos, filosóficos e outros que subsidiem o entendimento do espaço-território em que o pesquisador transita.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1964 *apud* ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2016, p. 8).

O excerto acima é uma citação contida no Regimento Escolar da E. E. Irmã Beata. Para além das palavras expressas por Piaget relacionadas com o tema da pesquisa que tem sido apresentada, podemos inferir que a principal meta da educação poderia vir a se cumprir na escola por meio do Ensino Médio Integral Integrado. A proposta da educação que forme indivíduos de maneira integral e integrada na última etapa da Educação Básica inova algo que, até então, a escola não havia recebido, portanto, iria ao encontro daquilo que a escola propõe em seu documento regulador.

Nesta seção a intenção é contextualizar o ambiente no qual a pesquisa foi realizada. As informações sobre a escola são parte do que consta em seu Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico, como ainda dados do sistema de gestão das

escolas, o Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE. O regimento da E.E. Irmã Beata consultado é do ano de 2016, a mais recente. Nele é possível traçar todo o contexto de criação da escola, bem como identificar o que está colocado como “linhas mestras” de uma educação libertadora, referendados no que Paulo Freire chama de educação como força de mudança e libertação.

Esse regimento nos propõe linhas mestras de uma educação libertadora, definindo não só o fazer e o poder de cada membro dessa instituição, mas também definindo a visão pedagógica que norteará o nosso caminhar, pautado na ação reflexão e ação reflexionada e como nos disse Freire (1980) para na prática fazermos uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”, pois é preciso lutarmos pela educação para o homem-sujeito (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2016, p. 7).

A criação da escola ocorreu por meio da Lei nº 3977/1965, na gestão do então governador José Magalhães Pinto. A instalação da escola foi em 1968, sendo seu nome uma homenagem a uma servidora da Santa Casa de Misericórdia do município, “irmã que durante a sua vida trabalhou com amor servindo principalmente aos mais necessitados” (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2016, p. 10).

Ao longo da sua história, a instituição funcionou em diversos locais, como, por exemplo, residências alugadas, situação que perdurou até a mudança para um prédio próprio em 06/09/1990, em área urbana, onde permanece até os dias atuais. Hoje, a escola funciona na Rua Professora Dorita Versiani, nº 100, Bairro Jardim Brasil, Montes Claros/MG. A infraestrutura da escola tem 16 salas de aula, uma cozinha, um laboratório de ciências, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma quadra de esportes coberta e uma quadra de esportes descoberta, uma biblioteca e banheiros dentro do prédio. Os dados apresentados no site do INEP apresentam a infraestrutura básica da escola e os espaços de aprendizagens e equipamentos:

Quadro 3 - Infraestrutura básica da E.E. Irmã Beata

Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar

Fonte: Inep (2018).

No que se refere aos espaços de aprendizagens da escola, percebe-se que ela possui boa parte de espaços e equipamentos. A relevância de o INEP medir e trazer esses dados para a pesquisa relaciona-se diretamente com a visualização das condições socioeconômicas e estruturais das escolas, parte da condição de quem é e de como isso afeta a oferta da política pública analisada.

Duarte (2013), analisando a correlação entre o impacto da pobreza e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, baseia-se nos preceitos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada que – na contramão da literatura internacional neoliberal sobre o tema – afirma que “os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais” (IPEA, 2008, p. 21 *apud* DUARTE, 2013, p. 348). Ainda segundo a autora, o próprio Inep “ressalta a importância de se considerar os equipamentos presentes nas escolas – assim como as desigualdades sociais –, pois estes têm implicações diretas sobre a educação” (DUARTE, 2013, p. 348).

Quadro 4 - Espaços de aprendizagens e equipamentos da E.E. Irmã Beata

Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Não
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Sim
Parque infantil	Não
Área verde	Não
Biblioteca	Sim

Fonte: Inep (2018).

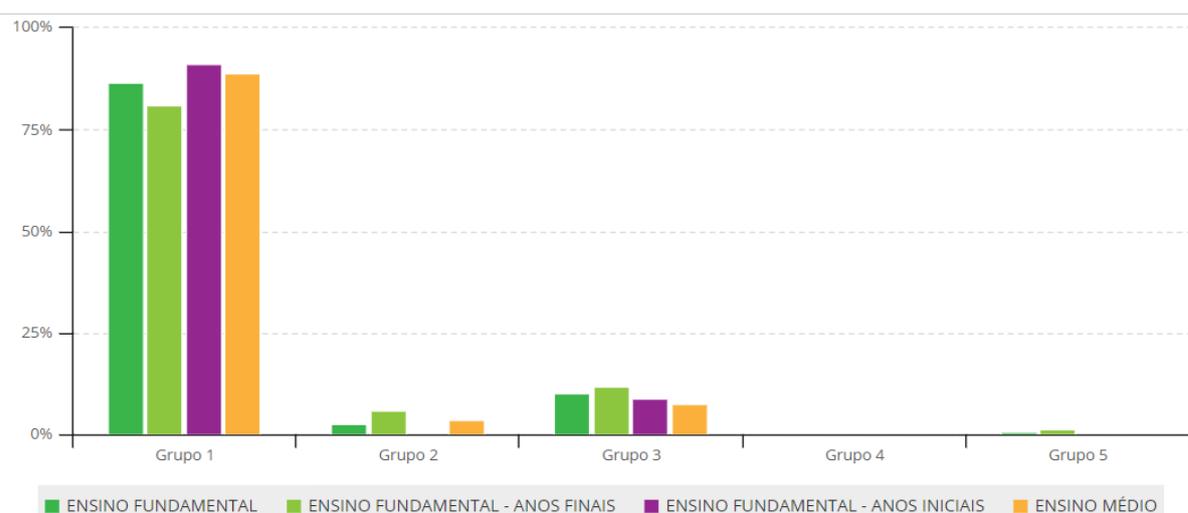
Em relação ao quantitativo de profissionais que atuam na escola, de acordo com as informações extraídas do Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE, atualmente, a instituição possui 90 servidores. No Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE, a consulta de quantitativo de profissionais da escola possibilita saber a quantidade de professores por ciclo de ensino. Assim, ao realizar a soma do total de professores, encontramos número superior ao que está no SIMADE, uma vez que há professores que lecionam em mais

de um ciclo de ensino. Segue o quantitativo: 16 professores no Ensino Fundamental – anos iniciais; 35 professores no Ensino Fundamental – anos finais e 45 professores no Ensino Médio.

Conforme dados do IDEB para a caracterização do corpo docente da E.E. Irmã Beata, a instituição possui, nas três modalidades de ensino que oferta, uma parte significativa dos professores alocados no grupo 01, que engloba o professor que possui formação superior na área requisitada, na modalidade de licenciatura, ou possui formação superior na área requisitada, na modalidade bacharelado, mas com curso de complementação pedagógica.

No gráfico a seguir, é possível analisar o corpo docente da escola com relação aos grupos de formação em que estão alocados.

Gráfico 1 - Formação docente por nível / EE Irmã Beata⁸



Fonte: Inep (2018).

Como se observa, grande parte dos docentes da escola encontra-se alocada no grupo 1 da formação docente. Ou seja, em sua maioria, os professores da E.E. Irmã Beata têm formação superior na licenciatura requisitada ou bacharelado com

⁸ **Grupo 01:** pedagógica; **Grupo 02:** Docências em que formação superior na área requisitada, na modalidade ou licenciatura, ou possui formação superior na área requisitada, na modalidade bacharelado, mas com curso de complementação formação superior na área requisitada, na modalidade bacharelado, mas sem curso de complementação pedagógica; **Grupo 03:** Docências em que o professor possui formação superior em áreas diferentes da requisitada, na modalidade licenciatura, ou possui formação diferente da requisitada, na modalidade bacharelado, mas com complementação pedagógica; **Grupo 04:** Docências em que o professor possui formação superior, mas não se encaixa nos grupos anteriores e **Grupo 05:** Docências em que o professor não possui formação superior completa.

complementação pedagógica, o que demonstra que a escola atinge bons níveis, ou níveis mais adequados no que se exige de formação inicial para seus professores.

Quadro 5 - Complexidade da gestão escolar

Matrículas	865
Matrículas em tempo integral	0
Turmas	28
Turmas multi ⁹	0
Turnos de funcionamento	2
Salas de aula	16
Docentes	39
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	12
Total de funcionários	90
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE ¹⁰	Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão ¹¹	Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas	Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio

Fonte: Inep (2018).

Como, nas informações contidas no SIMADE, não foram incluídos os professores que lecionam os componentes do currículo flexível do EMII, conseguimos essas informações na escola: são 10 (dez) professores contratados para lecionar as disciplinas do currículo flexível do Ensino Médio Integral Integrado. Para o número de alunos, as ferramentas consultadas apresentaram 255 alunos Ensino Fundamental – anos iniciais; 267 alunos no Ensino Fundamental – anos finais e 422 alunos no Ensino Médio:

No Ensino Médio, especificamente no 1º ano, há 04 (quatro) turmas na escola, 02 (duas) de Ensino Médio regular (EMR) e 02 (duas) de Ensino Médio Integral Integrado (EMII). Na turma denominada 1º ano A (EMR), há um total de 52 alunos, no 1º ano B (EMR), 49 alunos. Nas turmas de educação integral, temos o 1º ano C (EMII

⁹ Turmas com alunos de séries/etapas diferentes. Inclui turmas unificadas, multi, ou correção de fluxo. Nota do INEP

¹⁰ O indicador de nível socioeconômico das escolas tem por objetivo situar o conjunto dos alunos em estratos socioeconômicos, definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. No indicador, as escolas são classificadas no “Grupo 1” predominam alunos com baixo nível socioeconômico e, no “Grupo 6” alunos com alto nível socioeconômico. Nota do INEP

¹¹ O indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão - níveis elevados indicam maior complexidade. Assume-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, números de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Nota do INEP.

- Flexível), 19 alunos e 1º ano D (EMII – curso técnico), 28 alunos. Os números que aqui se apresentam referem-se aos alunos matriculados nas turmas, havendo uma variação com relação aos alunos frequentes.

Apesar de já ter ficado explícito pelos dados apresentados, a E.E. Irmã Beata oferta os ciclos do Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio da Educação Básica. Como esta pesquisa centra-se no Ensino Médio, faz-se relevante abordar o que a escola coloca em seu regimento como objetivo dessa etapa:

Art. 13º- A escola ministra o Ensino Médio estruturado conforme legislação vigente e propõe alcançar os seguintes objetivos:

- a) Atender a crescente demanda da educação indispensável ao desenvolvimento da região Norte Mineira;
- b) Despertar no aluno o interesse pelo auto aperfeiçoamento e através da prática da reflexão e da atitude crítica e criadora;
- c) Desenvolver prática de uma recreação sadia, visando ao bem-estar físico e mental;
- d) Desenvolver a capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- e) Compreender o significado das ciências, letras, artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura;
- f) Dominar os princípios e fundamentos científicos-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2016, p. 24).

Para melhor contextualizar a escola, é mister também apresentar dados e indicadores de desempenho dos alunos da escola, conforme dados dos INEP e SIMAVE:

Quadro 6 - IDEB / Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EE Irmã Beata

Ano	Meta	Valor
2005		5,1
2007	5,1	4,5
2009	5,4	6,1
2011	5,8	5,3
2013	6,1	5,7
2015	6,3	7,0
2017	6,5	6,4

Fonte: Inep (2019).

Como se observa, o IDEB da escola, no que se refere ao Ensino Fundamental, é crescente ao longo dos anos, especialmente no ano de 2015. É ainda possível afirmar que, no que se refere ao Ensino Fundamental – anos finais, a escola consegue

melhor desempenho, quando comparado ao Ensino Fundamental- anos finais ou ao Ensino Médio.

Quadro 7 - IDEB / Anos Finais do Ensino Fundamental da EE Irmã Beata

Ano	Meta	Valor
2005		3,0
2007	3,0	3,6
2009	3,2	3,5
2011	3,5	4,4
2013	3,9	3,8
2015	4,3	4,4

Fonte: Inep (2018).

Na comparação dos resultados aqui apresentados, é possível perceber que a escola, em relação às metas estabelecidas nos anos avaliados, consegue ultrapassar a meta até o ano de 2011. O que se estabelece nas outras três edições é uma queda nos índices dos resultados do Ensino Fundamental – anos finais, sendo 2017 o ano de mais expressividade da queda de resultados.

Quadro 5 - IDEB / Ensino Médio da EE Irmã Beata

Taxa de Aprovação	Ano	2017	SAEB	Matemática	Proficiência Média	---	
	1 ^a	81,8			Proficiência Padronizada	---	
	2 ^a	84,3		Língua portuguesa	Proficiência Média	---	
	3 ^a	88,2			Proficiência Padronizada	---	
	4 ^a	--		N			---
	P ¹²	0,85					---

Fonte: Inep (2018).

Os dados acima demonstram um recorte dos índices de qualidade da educação na escola que, de maneira explícita, revelam o quão avança a escola em relação aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere a essa última etapa. Ainda com relação aos índices apresentados, no ano de 2017, percebe-se também uma redução nos resultados dos alunos da etapa do Ensino Fundamental (EF), redução esta mais expressiva nos anos finais do EF. Sobre os índices do IDEB do Ensino Médio, conforme informações do INEP, a edição de 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb foi a primeira a avaliar os concluintes do Ensino

¹² Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa de ensino.

Médio da rede pública de forma censitária. A baixa adesão das escolas não possibilitou a aferição dos resultados para as séries em questão.

2.4.1 A implementação do Ensino Médio Integral Integrado na Escola Estadual Irmã Beata

Narrar nem sempre é uma tarefa fácil. Geralmente, quando essa ação é realizada, assume, inevitavelmente, determinada perspectiva. A pretensão que aqui tenho nesta subseção é remontar aquilo que, até o momento, se apresentou de maneira pontual ao longo do texto: o caso de gestão que é apresentado nesta dissertação. A presente narrativa, conta, claro, com impressões da autora. No entanto, além dos fatos apresentados, reportar-me-ei aos documentos que embasam a construção que ora se fará.

Em princípio, a escolha do caso de gestão da E.E. Irmã Beata pareceu-me frágil. Uma escola repudiar, desgostar ou não querer adotar determinada política pública, no cotidiano do analista educacional, é algo corriqueiro. Especialmente quando pensamos a escola como espaço de libertação e construção de pensamento crítico sobre aquilo que a rodeia. No entanto, a negativa da escola, antes de conhecer efetivamente a proposta de educação integral para o Ensino Médio, e essa postura reiterada, com crescimento significativo, ao longo do primeiro ano de implementação do Programa, demonstrou ser uma situação diferenciada para explorar as causas pelas quais isso se deu e o quanto influenciou na experiência de implementar a política pública do Ensino Médio Integral Integrado.

A escola integra o conjunto das 36 (trinta e seis) instituições que foram indicadas pelo MEC para a segunda edição do programa em 2017. De acordo com o documento orientador para o EMII, versão 2019,

A Portaria número 727/MEC, 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. Foram selecionadas pelo MEC mais 35 escolas que iniciariam a ampliação da carga horária em 2018, totalizando 79 escolas em todo o estado chegando em 66 municípios e 42 Regionais de Ensino com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (MINAS GERAIS, 2019, p. 5).

Conforme informado pela equipe da educação integral na SEE/MG, o critério de escolha utilizado pelo MEC foi com base no seu índice de vulnerabilidade. A Portaria nº 727/2017, art. 6, preceitua que:

§ 1º Conforme a Lei nº 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa. § 2º Não havendo o índice referido no § 1º do caput em nível da escola, será utilizado o indicador de nível socioeconômico das escolas (BRASIL, 2017a, p. 10).

Juntamente com os critérios anteriormente citados, era, também parte do critério para seleção das escolas, o que preceitua o artigo 10 da Portaria nº 727/2017: “As escolas indicadas pela SEE deverão ter o aceite da comunidade antes do envio do plano de implementação” (BRASIL, 2017a, p. 10). Tendo esse fato não ocorrido na escola, conforme explicitado na seção anterior, a instituição, em diversos momentos, ao longo do ano de 2018, se reportaria às analistas educacionais que acompanharam a implementação do Programa, pelo fato de esse dispositivo legal ter sido cumprido e a escola não ter podido se manifestar sobre sua decisão em aceitar ou não o Programa proposto.

Como registro de primeira manifestação por parte da escola na rejeição da proposta de educação integral para o Ensino Médio é o Ofício nº 13/2017, encaminhado ao então superintendente. Nele, a escola expõe as justificativas para não receber a política pública na escola, dentre eles: falta de estrutura física; organização dos turnos da escola em função do horário de trabalho dos pais dos alunos; “desmantelamento” da atual estrutura organizacional da escola que, conseqüentemente, culminaria na perda de alunos e profissionais; falta de demanda para implementação do “tempo integral”, uma vez que os alunos teriam manifestado interesse em programas como Menor Aprendiz e outras atividades fora do ambiente da escola como cursos técnicos, pré-vestibulares e pré-concursos. O referido ofício foi recebido pela SRE em 31/10/2017, mas não chegou a ser encaminhado para a apreciação da Secretaria de Educação. Interessante se faz observar que a escola, até então, não conhecia a estrutura do Programa, nem mesmo a proposta pedagógica do EMII. Juntamente com o Ofício nº 13/2017, há dois anexos, quais sejam: uma deliberação de reunião, realizada em 24/10/2017, com o corpo docente da escola, dos quais há a assinatura de 43 (quarenta e três) professores nela se registra: *“o corpo docente da escola é unânime em discordar do projeto de tempo integral na escola.*

Considerando experiências anteriores de projetos do governo federal impostos à escola que não tiveram nenhum êxito”¹³.

A questão de investimento, especialmente, no que concerne à infraestrutura antes da implementação do EMII, seria, ao longo de 2018, uma marca reiterada no discurso da escola:

O segmento de professores foi unânime em dizer que, pelas experiências anteriores, em que a escola adotou o Tempo Integral no Fundamental e não deu certo por falta de apoio e investimento, daria para ter noção de que não será diferente, além disso a escola precisa de uma séria reforma e não veio a verba, apesar do Termo de Compromisso ter sido assinado, que a escola tem uma procura muito constante pelo Ensino Fundamental I e II e não há espaço físico para receber os alunos em tempo integral (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2017a, p. 1).

Já o segmento dos alunos, apesar das ressalvas, apresentava melhor receptividade:

(...) o segmento dos alunos disse que se o que estava no papel fosse cumprido e que se a reforma fosse para ofertar um ensino de melhor qualidade, com as atividades diversificadas e que atendessem de fato os anseios dos jovens, eles seriam favoráveis (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2017a, p. 1).

Esse excerto contradiz, claramente, o que consta no ofício encaminhado à Superintendência. Nele, a escola atesta que somente 6% dos alunos do 9º ano haviam manifestado interesse e disponibilidade de frequentar a escola nos dois turnos. A questão aqui é ter um desenho do direito à aprendizagem dos alunos suprimido ante outros fatores, com força especial do segmento docente do Ensino Fundamental da escola. Esse argumento se demonstra pertinente, visto que a expansão da jornada de tempo dos alunos do Ensino Médio foi encarada com preocupação, como demonstrado no ofício nº 17 encaminhado pela escola – no qual assinam direção e servidores da unidade de ensino - acerca da acomodação do Ensino Fundamental para atender ao Ensino Médio.

¹³ O recurso itálico será utilizado para diferenciar as menções a falas em entrevistas ou a conteúdos de documentos (atas, ofícios, e-mails) do que é citação de referência bibliográfica.

Todo esse ambiente conflituoso na implementação da política educacional no ambiente escolar contribui para a formação de um conceito de educação integrado errôneo para os alunos, pois, se a finalidade do EMII consiste na melhoria da educação no Ensino Médio, o que os alunos experimentaram desde o início foi a resistência para que o Ensino Médio Integral Integrado não fosse implementado para esses alunos. Se, no início do processo, havia o discurso discente de aceitação do Programa por ele poder trazer melhorias no percurso formativo do estudante, no final do ano de 2018, houve uma maciça adesão dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dos alunos do Ensino Médio que endossava o discurso inicial da escola de que não queriam o programa Ensino Médio Integral Integrado.

Quando o enfoque vem “por cima”, é preciso que ocorram também duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local, entre atores diferentes. O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade proponente, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa (CONDÉ, 2012, p. 16).

No que diz respeito à comunicação, o discurso advindo da verticalização: SEE → SRE → Escola, é perceptível que a comunicação foi iniciada com alguns problemas, relacionados à explicação do Programa e à sua organização. A notícia de que a escola havia sido selecionada para o programa EMII e as cogitações de o quê e como seria o Programa ocorreram antes do efetivo programa de formação ocorrido na cidade de Caeté em dezembro/2017. Isso acabou por gerar impressões e conceitos errôneos sobre a proposta, minando a implementação do Programa no seu estágio inicial. No sentido de horizontalidade Escola, o reforço de um discurso de algo que não teria sucesso foi instituído e sistematizado ao longo de 2018, com o reforço de situações de falta de materiais e descumprimento de uma proposta inovadora com fins de melhoria no Ensino Médio.

A Superintendência Regional de Ensino, por sua vez, atuou no sentido de que a implementação ocorresse. Conforme já citado, a SRE recebeu a reivindicação da escola de não implementação do Programa por documento oficiado. Por ser uma escola reconhecidamente participante de movimentos sindicalistas, a introdução de programas e políticas educacionais externas em um modelo de cuja formulação seus

implementadores não participam passa por filtro crítico inerente àquele ambiente escolar. Uma característica inegável que a escola demonstraria, desde o início do processo de implementação, é a mobilização coletiva. Para balizar seu discurso, foram mobilizadas diferentes pessoas ligadas à escola, inclusive representantes políticos do território onde a escola se insere. Esse episódio será melhor trabalhado no capítulo 2, que trata sobre o desfecho do processo de implementação.

Neste ponto, é necessário destacar que parte das ocorrências que a escola manifestou, como a não consulta de participação no Programa, foi relatada por representante da SRE na pesquisa em conjunto entre UNESCO e UFMG sobre a implementação do EMII nas primeiras 44 escolas da rede estadual:

[...] a representante da SRE conta que não participou da concepção da política, mas somente da implantação. Descreve que a escola não foi consultada, não teve conhecimento dos processos de escolha e quais foram os critérios, isso foi um complicador inicialmente. Quando participaram do processo de implantação a escola já havia sido escolhida. O problema é a escolha feita sem a participação dos sujeitos, bem como ter iniciado no meio do ano. A falta de estrutura e financiamento são outros fatores indicados pelos sujeitos que participaram da pesquisa (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Os primeiros momentos de implementação da proposta na E.E. Irmã Beata da SRE Montes Claros demonstraram postura negativa quanto à receptividade do Programa no ambiente escolar. A unidade de ensino selecionada concebeu o Programa como empecilho para o bom andamento das atividades escolares. Um dos motivos para o Programa não ter sido bem aceito foi o fato de ter havido um boato sobre uma possível dispensa de servidores por conta da sua implantação. Os professores que lecionavam no Ensino Médio e também no Ensino Fundamental acreditaram que a mudança na organização do Ensino Médio para uma jornada escolar integral acabaria por inviabilizar que lecionassem. No primeiro ofício que a escola encaminhou à Superintendência expressando sua recusa para com o EMII já havia apontamento da escola para com a situação dos professores do Ensino Fundamental:

Para atender o Projeto Piloto do Tempo Integral no Ensino Médio, haveria um desmantelamento da atual estrutura organizacional da escola, culminando assim na perda de alunos e profissionais, posto a necessidade de remanejar os alunos dos ensinos fundamental I e II,

para acomodar os alunos do Ensino Médio, em tempo integral (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2017b, p. 1).

Dessa forma, por meio de manifestação oral, a qual evoluiu para a documentação formal, por meio de atas e comunicados (ofícios) feitos pela E.E. Irmã Beata, a qual, inicialmente, recusou-se em receber o Programa, a pretensão é analisar a fase de sua implementação pelo viés da Superintendência Regional de Ensino, quais sejam, quantidade de turmas formadas, adesão do corpo discente, docente e comunidade escolar como um todo, atuação do (a) analista educacional nessas diferentes realidades escolares.

Para melhor contextualizar a escola, apresentamos o Quadro 4, no qual elencamos as especificações da infraestrutura da escola em análise. Em 2017, a escola se encontrava da seguinte maneira:

Quadro 8 - Infraestrutura das escolas selecionadas - EMII

Infraestrutura ¹⁴	EE Irmã Beata
Nº de salas de aula	14
Possui biblioteca	Sim
Funciona em local apropriado	Sim
Possui quadra poliesportiva	Sim
Funciona em local apropriado	Sim
Possui cantina/cozinha	Sim
Possui refeitório	Sim
Funciona em local apropriado	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da análise dos dados expressos no Quadro 8, quantitativamente, a E.E. Irmã Beata atendia aos requisitos relacionados à infraestrutura para a implantação do Ensino Médio Integral e Integrado em sua unidade de ensino. Em 2018, ano de implantação e implementação do Programa, a E.E. Irmã Beata iniciou a proposta com problemas na formação de turma com pouco quantitativo de alunos. Essa situação de pouca adesão dos alunos em muito influenciou o andamento da implementação do

¹⁴ Os conceitos utilizados foram retirados de apresentação de slides elaborada pela equipe do EMII/SEE MG sobre infraestrutura escolar no encontro de formação para as escolas que receberiam a segunda edição do EMTI em 2017. Nos slides consultados não há referência à conceituação do termo *adequado*. Há, ainda, na apresentação, os critérios de infraestrutura das escolas, conforme a Portaria nº 727/2017 “para a contemplação das escolas no programa EMTI: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m², 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada, 3. Quadra poliesportiva - 400 m², 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada, 5. Cozinha - 30 m², 6. Refeitório” (BRASIL, 2017a, p. 11).

Programa. Em ata de reunião do dia 31/01/2018, entre analistas da Superintendência e funcionários da escola (professora que seria a coordenadora do EMII e a especialista), foi acordado o adiamento das bancas de seleção dos professores – processo obrigatório para a contratação dos docentes, visto que a escola não havia formado o quantitativo de turmas, conforme previa a Portaria nº 727/2017:

Art. 8º Cada escola indicada pelas SEE para participar do EMTI deverá ter, no primeiro ano de implantação, o mínimo de 60 (sessenta) matrículas para cada ano do ensino médio em tempo integral, e após três anos de sua inclusão, deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) alunos em tempo integral, conforme da dos oficiais do Censo Escolar (BRASIL, 2017a, p. 10)

Ainda, conforme previa, o Documento Orientador do EMII, para 2018, as turmas de 1º e 2º ano para Ensino Médio Integral Integrado deveriam estar organizadas de modo que as turmas do EMII fossem a maioria em relação às turmas de Ensino Médio Regular, devendo, a cada ano subsequente, ser diminuída pelo menos uma turma de Ensino Médio regular:

Quadro 9 - Organização das turmas: EM Integral e Regular

Nº de turmas na escola	2018		2019		2020	
	EM Integral ¹⁵	EM Regular	EM Integral	EM Regular	EM Integral	EM Regular
07 turmas	4	3	5	2	6	1
05 turmas	3	2	4	1	5	0
02 turmas	2	0	2	0	2	0

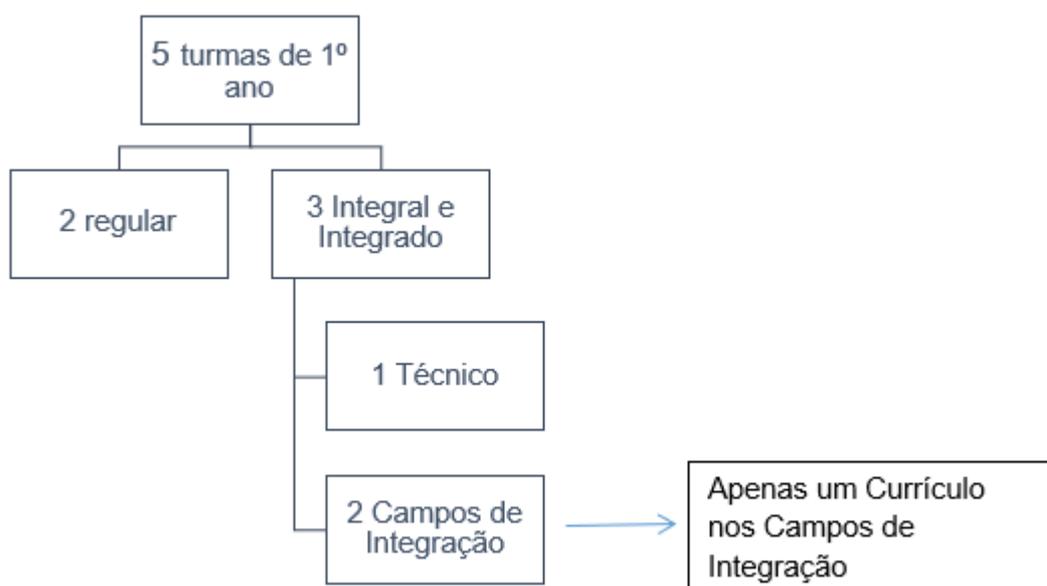
Fonte: Minas Gerais (2018b, p. 24).

Em 2018, a E.E. Irmã Beata possuía 11 turmas de Ensino Médio, das quais: quatro de 1º ano, quatro de 2º ano e três de 3º ano. No Quadro apresentado no documento orientador, não há clareza se o número de turmas na escola refere-se somente a turmas do 1º ou 1º e 2º ano ou, ainda, a todas as turmas de Ensino Médio na escola. Em e-mail encaminhado pela coordenadora pedagógica do EMII na SEE/MG em 31/01/2018, intitulado “Esclarecimentos e orientações sobre o ensino médio integral e integrado”, seu item 5 esclarecia que, em todos os casos, as

¹⁵ No documento orientador do EMII, versão 2018 da SEE/MG, não há explicitação se o quantitativo de turmas refere-se ao 1º, 2º ou 3º ano, mas, sim, a ressalva de que a cada ano o quantitativo de turmas do regular fosse menor que as turmas de EMII. Já no primeiro ano a orientação era de que as turmas formadas obedecessem a 50% +1 referente ao 1º ano do Ensino Médio.

orientações - sobre a organização das turmas – seriam relativas às turmas de um determinado ano: “No caso da página 25 do Documento Orientador – quadro demonstrativo de turmas: maioria em relação ao 1º ano, maioria em relação ao 2º ano e maioria em relação ao 3º ano” (MINAS GERAIS, 2018c, p. 3). No documento há ainda um organograma que exemplifica a organização das turmas EMII/2018:

Organograma 1 - Modelo de organização de turmas do EMII



Fonte: Minas Gerais (2018c, p. 4).

Há, no documento, o precedente de que a escola poderia ofertar a educação integral para turmas do 3º ano do Ensino Médio:

A escola poderá oferecer o Ensino Médio Integral e Integrado para os 3º anos, caso seja interesse dos estudantes e possua infraestrutura adequada, com total apoio da SEE/MG, sendo oferecidas na Parte Flexível apenas as aulas dos Campos de Integração Curricular. Importante: Turmas do segundo e terceiro anos que optaram pelo Ensino Médio Integral e Integrado em 2018 não poderão escolher um curso técnico profissionalizante (MINAS GERAIS, 2018c, p. 24).

O que se observará mais adiante é que o cumprimento mínimo quanto ao número de matrículas previsto na Portaria federal nº 727/2017 e a orientação de haver mais turmas de EMII em relação às de ensino regular em cada ano de escolaridade do Ensino Médio, em conformidade com o documento da SEE/MG 2018, não seria cumprido na E.E. Irmã Beata. Pelo quantitativo de turmas do 1º ano que a escola possuía, a unidade de ensino deveria ter 03 turmas de EMII. Por isso, o quantitativo

de alunos interessados em participar do Programa deflagraria uma série de outros fatores nos conflitos da implementação do Programa na escola.

A presente situação se evidenciou ainda mais em troca de e-mails entre o setor pedagógico (DIRE A) com os servidores que compunham a coordenação do EMII na SEE/MG à época. No dia 16/02/2018, as analistas da equipe de Educação Integral Integrada e equipe do Ensino Médio encaminharam e-mail para o Coordenador de Gestão das Escolas de Ensino Médio Integral no qual relatavam conversa telefônica na qual o coordenador observava que, para a implementação do EMII na E.E. Irmã Beata, deveria haver a formação de duas turmas na escola, conforme se vê a seguir:

Durante o telefonema V.Sa. fez algumas ponderações e orientações para a organização das turmas da EE. Irmã Beata, especialmente quanto à determinação de que haja 02 turmas de EMII dentre as 04 turmas de primeiro ano que a escola atenderá, sendo autorizado o funcionamento de 01 turma com o currículo flexível e 01 turma com o currículo Técnico Profissionalizante. Considerando as possíveis implicações dessa reorganização no Plano de Atendimento da Escola, solicitamos formalizar as orientações e informações repassadas¹⁶.

Para este e-mail encaminhado pelo setor pedagógico da SRE Montes Claros, não houve retorno da Secretaria de Educação do Estado. Nesse ínterim, novamente a equipe de analistas pedagógicos da SRE, integrantes da equipe de educação integral e Ensino Médio, compareceram à escola para mais uma reunião de mobilização com os estudantes. Após dez dias, a situação da formação das turmas na escola seria resolvida. Inicialmente, a assessora pedagógica da Superintendência encaminhou à coordenadora do EMII na SEE/MG um e-mail, no dia 26/02/2019, no qual informava sobre o quantitativo de alunos que estariam dispostos a participar do EMII, destacando quantitativo para as turmas e solicitando autorização para seu funcionamento:

Conforme contato telefônico realizado em 21/02/18, estivemos na EE Irmã Beata para participarmos de reunião com a comunidade escolar, visando uma nova mobilização junto a mesma, referente à

¹⁶ As trocas de e-mails apresentadas nessa dissertação são fontes essenciais de informação para a o delineamento do caso de gestão de conflito entre as instâncias de gestão e implementação do Programa EMII. Entretanto, tais e-mails não serão apresentados na lista de referências para que os sujeitos de pesquisa não sejam identificados e interfira na garantia do sigilo das informações. Os e-mails serão apresentados, então, como dados da pesquisa, com uso do recurso itálico e identificação dos autores os autores será feita por suas respectivas funções exercidas à época.

*implantação Ensino Médio Integral e integrado. Embora não tivemos uma presença expressiva dos pais, consideramos que a reunião alcançou os objetivos propostos, pois oportunizou esclarecimento de dúvidas e orientações que se fizeram necessárias. Paralela à essa reunião, um grupo de Analistas realizou trabalho junto aos estudantes, para mais uma vez apresentar a proposta de implantação do Ensino Médio Integral e integrado e aplicação dos questionários, em conjunto com os servidores da escola. Consideramos importante ressaltar que tanto a diretora da escola, bem como a coordenadora e demais servidores se mostraram empenhados quanto à mobilização da comunidade escolar, apresentando todas as ações desenvolvidas até o presente momento para a implantação do EMI. Na oportunidade também apresentaram as dificuldades enfrentadas, tais como a resistência de alguns estudantes e pais, dificuldade de mobilizar os estudantes ao final do ano letivo de 2017, considerando a frequência dos alunos nesse período, dentre outras. Vale ainda ressaltar que a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, desde o momento que foi comunicada sobre a implantação, em 2018, do EMII em duas escolas da sua jurisdição, tem empreendido esforços no sentido da implantação dessa política pública que consideramos de fundamental importância. Todas as ações nesse sentido se encontram registradas, incluindo a presença do nosso Superintendente em várias delas, incluindo reuniões com as diretoras e visitas à EE Irmã Beata. No entanto, após tabulação dos questionários, dos 145 estudantes matriculados, 73 manifestaram que não desejam cursar o EMI, 29 não responderam ao questionário e 39 manifestaram interesse em cursar o EMI, sendo 25 estudantes para o curso técnico e 14 o flexível. Nesse sentido, considerando a manifestação da gestão da E. E. Irmã Beata quanto ao desejo de ofertar o EMI na escola, **solicitamos, se possível, autorização da SEE/MG**, para iniciarmos as duas turmas com a quantidade de alunos já citada, com o compromisso de juntamente com a escola, através dos meios de comunicação, fazermos uma maior divulgação da política, acreditando também que com o início das atividades, os demais alunos da escola e do entorno se interessem em integrar as turmas. Certos da sua compreensão, agradecemos.*

Como resposta ao e-mail da assessora pedagógica da DIRE A da SRE Montes Claros, ao e-mail, acima, a coordenadora do EMII da SEE em 26/02/2018 autorizava o funcionamento das duas turmas da escola, com o quantitativo informado no seguinte e-mail:

Diante do exposto autorizamos que a escola inicie as aulas com as duas turmas de EMII sendo:

- a) Uma turma de 25 estudantes para o curso técnico escolhido pelos jovens;*
- b) Uma turma com 14 estudantes para a parte flexível sendo que o questionário deve ser respondido pelos 29 que não responderam e uma reunião com esses 29 e suas famílias deve ser realizadas para o convencimento à participação.*

De todo o seu relatório só informo que não é correto a afirmação de que 'Vale ainda ressaltar que a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, desde o momento que foi comunicada sobre a implantação, em 2018, do EMI em duas escolas da sua jurisdição' pois essa informação foi repassada aos diretores das regionais na reunião gerencial de 31/08/17 e foi construída uma agenda de implantação que culminou com o encontro no Tauá em 12/12/17.

É importante observar que, na resposta da coordenadora do EMII, ela frisa uma informação prestada pela assessora:

De todo o seu relatório só informo que não é correto a afirmação de que 'vale ainda ressaltar que a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, desde o momento que foi comunicada sobre a implantação, em 2018, do EMI em duas escolas da sua jurisdição' pois essa informação foi repassada aos diretores das regionais na reunião gerencial de 31/08/17 e foi construída uma agenda de implantação que culminou com o encontro no Tauá em 12/12/17.

Entre os meses de janeiro e fevereiro/2018, a E.E. Irmã Beata cuidou do processo de designação dos professores por meio das bancas de seleção conforme proposição para o cumprimento da etapa de contratação dos professores do currículo flexível. Na ocasião, a SRE solicitou que a escola elaborasse uma agenda para a realização das atividades, agenda essa encaminhada pela diretora, coordenadora e inspetora da escola em 24/01/2018 ao setor pedagógico e, conseqüentemente, aprovada pela coordenação da DIVEP.

Enquanto o processo de preparação para as bancas ocorria, simultaneamente a escola buscou solucionar a questão da formação das turmas. Em e-mail de 31/01/2018, a coordenadora pedagógica da SEE/MG responde a questionamentos da Superintendência no tocante à formação das turmas da E.E. Irmã Beata:

*No caso do número mínimo de turmas do EMII, conforme página 25 do Documento Orientador, em conversa com a **Coordenadora Geral da Ed. Integral Integrada** durante o encontro ocorrido no mês de dezembro a **Diretora da Escola**¹⁷, expôs as condições de atendimento da escola e obteve a autorização para funcionamento de apenas uma turma de EMII. Nesse sentido, a autorização pendente é quanto ao número de alunos matriculados nessa turma (27).*

¹⁷ Os grifos do trecho se reportam ao fato de a autora ter omitido o nome das pessoas citadas no e-mail e tê-los substituído pelo cargo que estas pessoas ocupavam à época.

Em resposta por email na data de 31/01/2018, esclareceu a coordenadora pedagógica que:

Analisando a situação da escola irmã Beata, concluímos que:
- *Em nenhum momento na Formação que aconteceu no Tauá, foi dito que a escola poderia ter apenas turmas de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.*
- *Solicitamos que todos os processos de designação da Parte Flexível do Currículo sejam suspensos até que haja o entendimento correto da proposta.*

Ainda no e-mail, a coordenadora solicitou que a Superintendência e escola aguardassem o retorno da coordenadora geral do seu período de férias para que a situação fosse resolvida. Como visto acima, em 26/02/2018, a questão foi solucionada com o aval da coordenadora geral para o funcionamento das turmas com o quantitativo aquém¹⁸ do previamente estabelecido.

A informação inicial de que haveria a formação de somente uma turma de curso técnico integrado instigou os alunos, seguindo sem impasses a formação dessa turma. No entanto, após consulta ao documento orientador elaborado pela Secretaria e e-mails da coordenação, pode-se verificar que, para que a turma de Ensino Médio integral, que ofertaria curso técnico existisse, deveria também haver a formação de uma turma do currículo flexível. Isso porque a fomentação de educação integral e integradora que a SEE/MG implementou previa o que ela denominou de currículo interdimensional,

(...) aquele que possibilita o exercício dos atuais quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver. Para que isso ocorra, o que se propõe é a formação integral dos jovens com a ampliação da jornada diária de cinco horas-aula para nove horas-aula (MINAS GERAIS, 2018b, p. 9).

A reformulação do currículo do ponto de vista da integração entre as diferentes disciplinas e conhecimentos, superando a fragmentação, contempla o fator tempo, pressupõe um fim, uma relação consecutiva entre tempo e currículo. Com isso,

¹⁸ Conforme o item 1 do Anexo III da Resolução nº 2.741/2015, a composição de turmas para o Ensino Médio deverá obedecer ao quantitativo de 40 alunos (MINAS GERAIS, 2015).

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, 2018b, p. 9).

O que é posto pela Secretaria de Educação nas últimas linhas desse excerto pode ser um indicativo da condicionante de existência de turma do curso técnico estar condicionada à formação de turmas do flexível: a SEE aventava a hipótese de o aluno poder fazer um curso técnico profissionalizante. Isso também porque programas, como a Rede Estadual de Educação Profissionalizante, na instância estadual, instituído no ano de 2016, já promoviam a formação profissional – por meio de cursos técnicos profissionalizantes – para alunos das escolas estaduais públicas de Minas Gerais.

Com essa situação, a formação da turma do flexível se tornou um complicador na E.E. Irmã Beata. Conforme e-mail de 26/02/2018, da Diretoria Educacional SRE para a coordenadora do EMII na SEE/MG, apesar dos esforços da equipe pedagógica, por meio de reuniões na escola com alunos e comunidade, apenas 14 manifestaram interesse de ingressar na turma com currículo flexível. Os alunos que vieram a formar a turma flexível foram alguns do 1º ano do Ensino Médio regular da escola e outros vindos de outras escolas. Para discutir tal situação, os analistas do Ensino Médio e educação integral integrada reuniram-se com a coordenadora do EMII da E.E. Irmã Beata Pena para tratar sobre o assunto e encaminharem as orientações repassadas pela coordenadora pedagógica no e-mail de 31/01/2018. Na ata da reunião, é descrita a situação da orientação de autorização de somente uma turma de curso técnico que não fora formalizada.

Diante do fato, acordou-se que a E.E. Irmã Beata aguardaria autorização da Secretaria de Educação para autorização das turmas com quantidade insuficiente. Abaixo, há um demonstrativo da pesquisa realizada com os alunos, à época que estavam ingressando no 1º ano do Ensino Médio da escola, e o interesse deles em participar do Ensino Médio integral integrado:

Quadro 10 - Pesquisa de interesse com alunos ingressantes no 1º ano EM na E.E.

Irmã Beata

Turma	Nº de Matrícula	Alunos que não desejam cursar o EMII	Desejam cursar o EMII Curso Técnico	Alunos que desejam cursar o EMII Flexível	Não responderam
A	40	17	4	10	9
B	40	25	1	0	14
C	39	30	1	2	6
D	26	1	23	2	0
Total	145	73	25	14	29

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As diversas situações descritas para a implementação do Programa na escola trazem a figura do ANE como agente de suporte direto e representante da SEE/MG. Conforme já apontado, um dos objetivos deste estudo é a verificação da atuação do analista como agente implementador de políticas públicas, portanto, isso compõe a base de análise de tudo que aqui se expõe.

Nesse sentido, o acompanhamento e o assessoramento da SRE na implantação e implementação da proposta da SEE constituem uma nuance importante de análise e parte definidora no êxito das políticas educacionais. Nas escolas, as dificuldades encontradas são compartilhadas com a Superintendência, órgão de suporte e auxílio que caminha juntamente com as unidades de ensino em suas proposições pedagógicas.

No trabalho de acompanhamento e monitoramento do ANE, foi possível verificar que a questão da distribuição dos materiais, que integra o eixo do financiamento do Programa, influenciou fortemente a implementação do EMII nas escolas participantes. Esse elemento é fundamental para entender o processo de implementação da educação integral no que se refere ao financiamento. Como a promoção da educação integral compreende dilatação da jornada escolar, isso implica investimento em recursos humanos, materiais, manutenção e reestruturação do espaço. Segundo dados do FNDE, em 2017, foram repassados cerca de R\$ 46.815.098,56 e, no ano de 2018, R\$ 38.129.322,42. Acerca do financiamento, importante se faz destacar o artigo 28 da Portaria nº 727/2017, o qual prevê:

Art. 28. Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei no 13.415, de 2017.

§ 1º O FNDE realizará o repasse de recursos às SEE que forem selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 18 e 20 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.

§ 2º O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária (BRASIL, 2017a, p. 11).

A Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/96 no tocante à reformulação do Ensino Médio e que embasa a Portaria nº 727/2017, sobre a promoção e o fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral, esclarece que os repasses financeiros devem se efetuar por meio de transferências anuais a partir de valor único por aluno, sendo os recursos destinados prioritariamente para as escolas que atendam a pré-requisitos de implementação (carga horária e adaptação de currículo). Os artigos 13 e 14 da Lei nº 13.415/2017 assim preceituam:

Art. 13. 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 de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017a, p. 11)

Conforme prevê a legislação federal, há caráter obrigatório no repasse de recursos que devem ser realizados para estados e Distrito Federal, desde que atendidos os critérios de elegibilidade. Segundo o item 3.3 do documento orientador da SEE/MG (versão 2018), há a previsão de que:

Os recursos tornarão possível a implantação do Programa e serão destinados a diversas frentes:

Realização de projetos;

Eventos e atividades de campo;

Reuniões e formações
Acompanhamento e monitoramento
Pró-labore para consultores, oficinairos, 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** recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (MINAS GERAIS, 2018b, p. 27)

A previsão de recursos, conforme prevê a Portaria nº 727/2017, Lei nº 13.415/2017 e documento orientador da SEE/MG (versão 2018), é pilar fundamental para a ocorrência da educação integral. É por meio do provimento dos recursos que se busca uma educação que não seja “mais do mesmo”. Isso significa dizer que a garantia de recursos financeiros, ou provimento de materiais, é fundamental para a promoção de uma educação diferenciada. O ensino integral e integrado no Ensino Médio é uma alternativa para a melhoria na qualidade da educação do jovem e os problemas quanto à garantia de recursos influem diretamente na oferta de uma educação qualitativa.

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. Por isso, conforme Secchi (2014), na análise do processo de implementação, as pessoas e as organizações, seus interesses, comportamentos e competências, bem como os recursos financeiros, materiais e políticos são elementos básicos a serem considerados.

Uma vez que este estudo aborda a fase da implementação de uma política pública, faz-se necessário focar nas bases que estruturam a política. Como pontua Condé (2012, p. 15), a implementação é o “campo das incertezas”, sendo a provisão de recursos um dos fatores que influenciam diretamente o êxito ou não dessa fase.

As condições para que o modelo *top/down* obtenha sucesso são muito variadas e envolvem situações quase ideais. Por isso, claro que nem todas são satisfeitas, o que mostra a complexidade do processo e como surgem as dificuldades. É o caso das condições locais e externas, que não deveriam impor muitas restrições a quem implementa. O tempo e os recursos devem estar disponíveis, o que, como é sabido, nem sempre é fácil. Imagina-se que estes recursos

devem também estar presentes para diferentes fases da implementação (CONDÉ, 2012, p. 15).

No documento orientador da SEE/MG, a previsão é de que o valor por aluno anualmente seja de R\$ 2.000,00. Ainda segundo o referido instrumento, “a distribuição dos recursos será realizada pelo Órgão Central da SEE-MG e não serão repassados à Caixa Escolar. A responsabilidade da prestação de contas será também da SEE” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 26). No Quadro abaixo foram elencados os materiais recebidos pela E.E. Irmã Beata ao longo de seu primeiro ano de implementação do EMII.

Quadro 11 - Materiais recebidos pela EE Irmã Beata em 2018

Quantidade	Item	Valor (R\$) unitário
01	Notebook	2.513,84
20	Monitor	350,00
20	Teclado	15,00
20	Mouse	6,00
01	Televisão - tipo: Smart TV	Não informado
01	Projeter Multimídia	Não informado
01	Bacia plástica 5L	8,00
02	Faca serra para pão	9,99
03	Garfo para carne inox	15,50
03	Escumadeira aço	15,55
01	Bacia plástica 14L	8,99
01	Bacia plástico 30L	13,40
03	Pegador aço inox	13,45
03	Colher arroz	15,50
03	Concha Inox	15,50
03	Faca cozinha 30cm aço inox	21,50
03	Faca cozinha 25cm aço inox	19,00
45	Encordoamento para violão	10,09
45	Violão	270,74
03	Lixeira 30L basculante	69,45
01	Lixeira orgânica 80L marrom	156,20
01	Lixeira 70L cinza lixo comum	25,66
03	Lixeira c/pedal 60L branca	131,40
01	Cortador de legumes	125,00
02	Travessa Inox 25 cm	15,26
02	Travessa em Inox com tampa de vidro	135,90
02	Travessa Inox 35 cm	26,80
01	Conjunto de tigela <i>bowl</i> com 4 unidades	50,65

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em e-mail de 26/06/2018, o coordenador de gestão do EMII encaminhou planilha com materiais adquiridos até aquela data, na qual indicava: a) a descrição do

material adquirido; b) a relação das escolas que estavam recebendo os materiais; c) os quantitativos de materiais adquiridos por escola. Na análise do que foi informado à época, alguns materiais não chegaram à E.E. Irmã Beata, como, por exemplo, os 80 colchonetes indicados na referida planilha.

A análise do material comprado e distribuído pela Secretaria se mostrou insuficiente ante as demandas que a política pública exigia no espaço escolar. No primeiro ofício que a escola encaminhou à SRE para explicitar a impossibilidade de receber o EMII, alegava que um dos impeditivos era a falta de estrutura física da instituição. Esse ponto ainda seria objeto de assuntos em outros dois ofícios encaminhados à SRE, o ofício nº 17/2018, que afirmava que a escola não possuía salas ociosas para ofertar educação integral ao Ensino Médio, como ainda o ofício da comunidade do dia 06/12/2018:

A comunidade escolar Escola Estadual Irmã Beata, conta com sua solidariedade e intervenção; haja vista que nos dia 30 de outubro de 2017, encaminhamos um documento ao senhor, informando-lhe que após reuniões com a comunidade, decidimos recusar o projeto Tempo Integral do Ensino Médio, baseados, principalmente na ausência de espaço físico, de infraestrutura, requisitos básicos para a implementação do mesmo (ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA, 2018, p. 1).

No que se refere à reestruturação física da escola, bem como das demais escolas participantes do Programa no estado, não houve ações significativas de ampliação ou reforma do espaço escolar. Para o processo de materiais que seriam adquiridos pela SEE-MG, conforme repasse de recursos que seriam feitos diretamente para contas das Secretarias de Educação, foi orientado pelo coordenador de gestão do EMII, em e-mail de 01/02/2018, como a escola deveria proceder quanto ao recebimento dos materiais encaminhados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Coube à SRE acompanhar o processo de recebimento de materiais pela escola e solicitar o envio das notas fiscais digitalizadas à SEE. Os percalços enfrentados com relação à distribuição de materiais e financiamento foi algo que a Superintendência Regional de Ensino somente pôde atuar no nível do recebimento das informações da escola e, conseqüentemente, na solicitação de informações da SEE/MG quanto à tempestividade do financiamento.

Nas orientações repassadas via e-mail, ofícios e demais meios de comunicação da Secretaria, não há registros de solicitação de planilha de reforma ou reparos para

as escolas selecionadas na SRE Montes Claros, apesar de, em 28/12/2018, após o encontro de formação das escolas EMTI/2018, haver um e-mail da equipe de Ensino Médio – para a coordenação geral e coordenador de gestão do EMII no qual se registra:

Conforme informado no Encontro das Escolas de Ensino Médio integral e Integrado ocorrido no período de 12 a 15 de dezembro em Caeté, solicitamos planilha para informação de custos de reforma e aquisição de materiais a qual deveria ser encaminhada pela SEE/MG. Ressaltamos que os trabalhos de sensibilização e mobilização para implantação e implementação nas escolas EMII já iniciaram e que o preenchimento e envio da planilha é de fundamental importância para a continuidade dos trabalhos.

Para o referido e-mail não houve resposta formal da equipe da SEE/MG. As orientações para o recebimento de materiais, por meio do ateste pelas escolas e devido acompanhamento pela SRE, foram encaminhadas em 01/02/2018. O hiato e a falta de confirmação da chegada dos materiais antes do início do período letivo foram um processo angustiante vivido tanto pelas escolas quanto pela Superintendência que constantemente era indagada sobre a solução da demanda que se apresentava. Na análise das notas fiscais atestadas pela escola constam as datas de emissão no mês de novembro de 2018, o que significa que a escola, ao longo do ano de 2018, não recebeu os materiais necessários para o desenvolvimento das disciplinas do currículo flexível dos alunos.

No que se refere às provisões de alimentação, os recursos foram repassados diretamente aos caixas escolares. Contudo, esses recursos também não chegaram com regularidade. Ainda nas orientações do coordenador de gestão da SEE, por email enviado em 26/12/2018, havia a previsão de descentralização de contratação de serviços por meio da SRE, uma tentativa de agilizar e mitigar o atraso das ações do EMII,

A partir de julho de 2018, algumas aquisições serão descentralizadas para que o processo de compra seja realizado pelas Regionais e serão apenas validados da Equipe do EMII do Órgão Central. Esperamos com esta ação agilizar o trabalho e permitir a chegada dos materiais de forma mais rápida a cada escola. Todas Regionais que tem sob sua jurisdição escolas de Ensino Médio Integral e Integrado já receberam no e-mail do Gabinete, Dire e no setor de Compras, uma planilha com o planejamento para aquisição de transporte para cada escola realizar as tarefas em que necessitam se deslocar com

estudantes, professores e gestores, bem como enviamos também planilha para a aquisição de gás de cozinha. Junto a essas planilhas enviamos os modelos de Termo de Referência que deverão ser construídos pela equipe da SRE. Assim, cada regional já pode iniciar o processo de compras do transporte e do gás.

Como se pode perceber, a descentralização do processo de compras seria uma alternativa para dirimir o atraso dos materiais do EMII para as escolas. No entanto, essa alternativa não foi desenvolvida. O processo licitatório de compras dos materiais ainda ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação. No tocante à planilha de viagens citada no referido excerto, o planejamento de viagens e excursões (como parte da diversificação do currículo) também não pôde ser garantido, apesar de a SEE/MG ter solicitado seu planejamento por meio do ofício nº 140/2018 (MINAS GERAIS, 2018d). É ainda no ofício nº 140/2018 que a coordenadora geral das políticas para a educação integral integrada justifica o porquê da não realização da descentralização de recursos para a promoção das viagens/visitas para as escolas EMII realizarem os diálogos abertos com a cidade:

Informamos que tivemos que suspender o processo de contratação de transporte, pois pareceu-nos não haver uma compreensão do real significado dos Diálogos Abertos com a Cidade. Estamos recebendo das escolas apenas uma listagem de lugares a serem visitados sem qualquer definição/qualificação pedagógica. Há situação em que a escola solicita saída para todas as semanas do ano letivo e na maioria das vezes em clubes recreativos. Afirmamos assim, que não é essa a proposta e por isso pedimos que a direção da escola e o Coordenador do EMII, sentem-se juntos, reúnam seus professores e organizem uma proposta/cronograma de até seis saídas/viagens para cada um dos anos escolares do EMII indicando na proposta os quatro pontos citados acima.

A SEE por meio da Coordenação de EII informa que só autorizará a contratação dos ônibus mediante a apresentação da proposta e validação por essa coordenação.

Sabemos que todo programa que se inicia leva um tempo para amadurecer as ideias e concepções e, por isso, pedimos que as escolas de EMII tenham especial atenção à construção dessa proposta de Diálogos Abertos com a Cidade para que a mesma não recaia em ações desconectadas e que não construam efetivamente um currículo integrado em nossas escolas.

Certos da compreensão de todos, agradecemos a atenção e aguardaremos as propostas (MINAS GERAIS, 2018d, p. 2).

Esse trecho do ofício explicita que a tentativa de descentralização não pôde ocorrer, pois havia desconexão entre o que se propunha como proposta curricular e o entendimento que as escolas tiveram do que deveria ter sido realizado como ação

para a disciplina. Como parte das competências dos quatro pilares da educação, o aprender a conviver se constituía na previsão dos Diálogos Abertos com a Cidade. Organizado sob a estrutura de saídas mensais com os estudantes, o objetivo dos Diálogos é permitir a interação entre estudantes e território, ampliando os espaços educativos. Mas, para a viabilização da saída para o território além dos muros da escola, era necessário garantir – pelo menos – o transporte dos estudantes.

A ampliação da jornada deverá possibilitar o reconhecimento do território muitas vezes invisível na rotina diária de um currículo fragmentado e fechado em blocos de 50 minutos. Assim, a escola deverá 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 (...) Esse horário comum deverá criar possibilidades de intercâmbio com outros grupos de jovens, de diversas camadas sociais, além de permitir viver os vários espaços públicos que a cidade oferece. A postura de interlocução e de atuação - aprender e conviver - é a que orienta e se materializa nas visitas, excursões, pesquisas de campo, entrevistas e intervenções de diferentes tipos, tão importantes quanto atividades em sala de aula. Trata-se de um exercício do olhar. O olhar o território no entorno da escola, aprender nele e com ele (MINAS GERAIS, 2018b, p. 13).

A despeito de a equipe da educação integral integrada ter encaminhado as propostas de viagens/visitas das duas escolas da regional à coordenadora pedagógica do EMII, não obtivemos resposta quanto à sua aprovação, por isso não houve a descentralização de recursos para a viabilização dessas ações nas escolas. A participação da SRE, através do setor responsável pelas licitações, no processo de licitatório de aluguel dos ônibus, ocorreu no evento promovido pela SEE/MG, os Diálogos Abertos com a Capital, em setembro de 2018, evento orientado por meio do item 7 do ofício circular EI/SB/SEE nº 108/2018.

7. Considerações Finais

Destacamos que a responsabilidade da contratação do ônibus é das Superintendências Regionais de Ensino, pois o recurso não pode ser descentralizado para os Caixas Escolares. Pedimos que as regionais agilizem o processo de contratação dos ônibus para viabilizar a ação que trará boas experiências aos estudantes e professores (MINAS GERAIS, 2018e, p. 2).

Como uma das últimas ações da equipe que esteve à frente do programa Ensino Médio Integral Integrado, no período de 2016 a 2018, foi realizado o Encontro

de Avaliação do Ensino Médio Integral Integrado e Diretrizes para 2019, que contou com a participação de ANE e ANE/Inspetor Escolar e ainda dos diretores das escolas que ofertavam o EMII. A convocação dos participantes foi oficializada por meio do ofício circular em 2018. Como encontro avaliativo do programa até aquele momento, foi apresentado pela coordenadora geral das políticas de educação integral e integrada no Encontro das Escolas de Ensino Médio Integral e Integrado, ocorrido nos dias 03 a 06 de dezembro de 2018, a diretores escolares, analistas educacionais, inspetores escolares, diretores educacionais das SREs, condensado dos relatórios circunstanciados aplicados pelas equipes de ANEs nas escolas EMII nos meses de outubro/novembro de 2018.

Na apresentação realizada, dos 56 relatórios respondidos de um total de 78 escolas participantes do programa, 54 apontaram como algo negativo o material não ter chegado às escolas. A análise desse dado nos permite perceber que, das escolas que responderam ao relatório, cerca de 96% se queixaram da falta de materiais. A apresentação desses dados do encontro de avaliação se constitui como umas das fontes de análise dos dados que subsidiaram a análise dos dados na E.E. Irmã Beata e o processo de implementação do Ensino Médio Integral Integrado na unidade de ensino. As evidências até aqui apontadas demonstram que os conflitos no processo de implementação estiveram presentes antes e depois do efetivo início das aulas e das atividades com os alunos. Nesse sentido, repensar o caminho seguido no processo de implementar a política pública e a atuação dos implementadores, bem como o formato da proposta de educação integral para o Ensino Médio e sua significância é o assunto do capítulo subsequente desta dissertação.

3 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO NA ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA

O primeiro capítulo nos permitiu uma abordagem panorâmica sobre a educação integral no Brasil, sobre o programa de educação integral para o Ensino Médio – Ensino Médio Integral Integrado – em Minas Gerais, bem como a contextualização da escola a ser pesquisada. Essa ambientação se faz necessária para entendermos o processo de implementação, especialmente em uma perspectiva que nacionalmente demonstrou, por meio de programas, como o Mais Educação, um crescimento significativo da educação integral no cenário brasileiro. Estando, portanto, o Ensino Médio em local com baixos índices de aprendizagem associados com elevadas taxas de evasão e abandono, a perspectiva da educação integral para a transformação da escola como espaço significativo para os anseios do jovem permitiu vislumbrar novos rumos para a educação em sua última etapa do ensino básico.

No presente capítulo, trago à discussão questões essenciais sobre os possíveis entraves para a (conflituosa) implementação da proposta de educação integral no Ensino Médio na escola pesquisada. Para tanto, é necessária a abordagem dos principais estudos e autores sobre a educação em tempo integral enquanto política pública: conceitos como tempo, espaço, currículo, bem como os estudos acerca do processo de implementação de política pública e a ação direta de seus implementadores. Nesse processo, pauta-se também este capítulo na análise da percepção dos implementadores da política pública do Ensino Médio Integral Integrado no campo da *práxis* do programa e a comprovação ou não da superação dos desafios advindos no processo.

Estruturalmente, o capítulo se divide em três seções. A primeira abarca o arcabouço teórico que sustenta as discussões sobre educação integral e implementação de políticas públicas nesse paradigma educacional. A segunda seção esboça os instrumentos metodológicos utilizados para a análise dos dados coletados nesta pesquisa. E, por fim, a terceira seção traz para o texto os aspectos analíticos de uma proposta educacional implementada na E.E. Irmã Beata, bem como da postura dos implementadores escolares e os rumos da proposta na escola. A então análise pretendida, aqui, permitirá delinear possíveis soluções para a situação existente.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o referencial teórico, fundamentamos o que aqui se apresenta com base nos autores já abordados no capítulo 2 e com quem estreito e amplo o diálogo no capítulo 3. A organização desta seção está subdividida em três subseções. A primeira seção apresenta as diferentes concepções de educação integral, uma vez que a abordagem dessas diferentes vertentes auxilia no constructo de política pública que aqui se analisa. A subseção 2 adentra mais nos eixos estruturantes da educação integral: tempo, espaço e currículo, com a abordagem também da intersectorialidade, eixo estruturante para ressignificação da educação sob a ótica da integralidade e integração. Por fim, a terceira seção do referencial teórico faz uma consideração sobre a implementação de políticas, para refletir sobre a educação integral como política pública educacional.

3.1.1 Uma educação Integral, diferentes concepções...

Analisar a educação integral somente sob a ótica da política pública – burocraticamente falando – simplifica uma questão que incorre na necessidade de uma vida digna, justa e com os direitos que se estendem a todos os cidadãos. A implementação do programa de Ensino Médio Integral Integrado, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a partir de 2016, é parte da política pública do governo federal instituída, inicialmente, por meio da Portaria do MEC - nº 1.145 de 10/10/2016, a qual foi revogada e substituída pela Portaria nº 727/2017.

A pretensão deste referencial teórico consiste em apresentar uma análise da educação integral sob o olhar de diversos autores que a discutem, bem como estabelecer uma relação dos estudos desses autores com o programa Ensino Médio Integral Integrado, política pública de promoção da educação integral no Ensino Médio das escolas públicas do Estado de Minas Gerais.

Tratar sobre educação integral significa assumir que, ao longo do tempo da história da educação no Brasil, essa educação travou diferentes batalhas e ganhou diferentes concepções, especialmente de cunho ideológico. Quando ainda avançamos no campo das políticas públicas que se originou do campo da ciência política, o qual está presente como viabilizador do direito à educação, entendemos

que, em território político, onde são prementes as disputas ideológicas, estarão também presentes as ideologias sobre educação.

Miguel Arroyo (2012) trata bem do assunto, ao pontuar que os programas de mais tempo-espço na escola demonstram a mudança na consciência política da sociedade de que é dever do Estado garantir mais tempo de formação articulada com mais tempo-espço “de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do estado e do sistema educacional” (ARROYO, 2012, p. 33). Essa abordagem do autor traz à tona as discussões em torno do direito a uma educação de qualidade da qual a escola tradicional não tem dado conta.

No ensino médio, nenhum estado atingiu a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017. Além disso, cinco estados brasileiros apresentaram redução no valor do Ideb. Os dados foram apresentados nesta segunda-feira, 3, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), durante coletiva de imprensa. Após três edições consecutivas sem alteração, o Ideb do ensino médio avançou apenas 0,1 ponto em 2017. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. De 3,7 em 2015, atingiu 3,8 em 2017. A meta estabelecida para 2017 é de 4,7. “Foi um crescimento inexpressivo. Estamos muito distantes das metas propostas. É mais uma notícia trágica para o ensino médio do Brasil”, destacou o ministro da Educação Rossieli Soares. Até 2015, os resultados do ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, eram obtidos a partir de uma amostra de escolas. A partir da edição de 2017, o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e, por adesão, às escolas privadas. Pela primeira vez, o Inep passou a calcular o Ideb para as escolas de ensino médio. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. Neste cenário, cinco estados tiveram redução no valor do Ideb. O registro positivo vai para o Espírito Santo, estado com o melhor desempenho no país (NENHUM..., 2018, recurso online).

Se os índices oficiais apontam que há uma necessidade de melhoria no processo de ensino-aprendizagem para o Ensino Médio é também coerente questionar se a estrutura na qual está assentado o modelo de educação tradicional, que Jacqueline Moll (2012) tratará como *escola-turno*, consegue alcançar as melhorias necessárias. Necessário se faz, antes de abordar o que Moll (2012) explicita acerca da escola turno, é repensar a escola em números. Quando da citação anterior em que são apresentadas metas e resultados oriundos das avaliações, referentes ao ensino médio, às quais os alunos são submetidos a fim de subsidiar a apuração da qualidade da educação, incorremos em deixar questões – como as apresentadas no

capítulo 1 deste trabalho – que demonstram que etapas do processo de implementação de políticas públicas não podem ser mensurados ou qualificados pelos resultados que nos são apresentados. Na verdade, ao voltarmos o olhar e preocupações para os números e sua representação de alcance ou não, podemos estar deixando de repensar camadas mais profundas e emergenciais da educação, suas instituições e pessoas que são essenciais para a promoção de mudanças educacionais qualitativas e positivas. Retomando Moll (2012), esta disserta sobre a educação integral na agenda da política pública, a autora abre uma prévia discussão sobre a educação integral e sua relação direta com os estamentos sociais brasileiros. Isso porque, se fazemos políticas públicas para escolas públicas as quais são territórios de ocupação da maioria da população brasileira, que possui altos índices de desigualdade social, econômica e acesso a direitos, pensar em estratégias em educação para esse público se torna essencial. Por isso que garantir o acesso a mais tempo em espaços, cujo objetivo é uma formação de qualidade, de cidadania, significa dirimir as desigualdades sociais na educação brasileira.

A experiência da educação integral, com Anísio Teixeira (escolas-parque), Darcy Ribeiro (CIEPs), que são referências e marcam a história da educação integral na educação brasileira, acompanham outras experiências pontuais como:

- a) os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados em 2000, em São Paulo; em Apucarana, no Paraná, de 2001 a 2013, que possuía a educação integral como prioridade na gestão pública no ensino fundamental;
- b) em 2004, o Ginásio Pernambucano, com o apoio do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, passou a funcionar como Centro de Ensino Experimental desenvolvendo um modelo de educação com inovações em conteúdo, método e gestão para o ensino médio;
- c) em 2006, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte desenvolveu o Programa Escola Integrada e, no Rio de Janeiro, o programa Bairro-escola Nova Iguaçu;
- d) o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a), que alcançou níveis de abrangência nacional;
- e) em 2010, no estado de São Paulo, o Programa Tempo de Escola.

Nessa breve linha do tempo, construída com a base de dados do Centro de Referência em Educação Integral, é possível perceber que várias iniciativas para a inclusão da educação integral na agenda política foram realizadas, incluindo também

a que é objeto deste estudo, o programa de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, denominado Ensino Médio Integral Integrado, no estado de Minas Gerais, a partir de 2017.

Mas em que converge tratar de agenda de política pública para educação integral e de concepção dessa mesma educação?

Significa que, quando o assunto entra na pauta da agenda da política pública, repensam-se as concepções de educação adotadas até então. Na educação integral, o esforço para empreendê-la perpassa diferentes esferas governamentais para garantir não somente mais tempo, ou mais estrutura física nas escolas, ou até mesmo rearranjo/reformulação curricular. Assim, perpassa por mudança de paradigma para que tudo isso com a projeção de uma sociedade justa, igual e democrática também seja parte do modelo de educação que se enseja.

Trabalhando um pouco mais com as concepções que há sobre educação integral e sociedade brasileira, Jaime Giolo (2012, p. 94) afirma que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. Como exemplo, cita os colégios jesuítas. No período pós-democratização do acesso ao ensino, no qual as escolas passaram a ter somente um turno, a complementação das atividades escolares da classe dominante pôde ser financiada com a estabilidade financeira que possui. Mas o interessante aqui é repensar também os locais pelos quais o conceito de educação integral para a escola pública tem transitado.

Há ainda conflito na escola de tempo integral e na escola de educação integral. A diferença nas terminologias usadas reside no valor que se dá ao tempo, tempo a mais que tem consistido também no debate sobre o tipo de educação integral que queremos. Esclarece Arroyo que,

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização (ARROYO, 2012, p. 33).

Ou seja, pensar em política pública de educação integral na qual o foco é somente a extensão da jornada sem ressignificação do currículo é estabelecer a escola como escola de tempo integral. Mas o tempo não pode se configurar com

elemento complicador, vez que, na verdade, ele é um componente importante para que a educação integral ocorra. Para Moll (2012), é necessária a desnaturalização da escola dividida em turnos, uma vez que, para a melhoria da educação às classes populares, há de se ter maior acesso ao conhecimento, experimentações e possibilidades de aprendizagem, e isso implica mais tempo do aluno na escola. No entanto, é necessário, também, repensar a qualidade desse tempo a mais.

Com relação ao programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, observa-se que

Art. 1º (...) O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007a, p. 2).

O estabelecimento dos objetivos do Programa repensa o fortalecimento dos campos do conhecimento do esporte, lazer, artes e cultura nas atividades do contraturno (tempo a mais) como estratégia da melhoria do desempenho institucional e também como meio de garantia da proteção e assistência social. Nesse caso, a extensão do tempo pressupõe a reformulação curricular com a inclusão e o fortalecimento de mais campos do conhecimento por meio de atividades, cujo fim é a projeção de um indivíduo social com direitos a uma melhor existência garantidos pelo Estado.

O Ensino Médio Integral Integrado, política pública mineira, que é parte da política de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo integral, faz parte da agenda política cujas bases estão na LDB nº 9.394/96, que trata da progressão da jornada escola de 4 para 7 horas diárias, na formação integral do indivíduo e na integralização dos currículos. Encontra-se também concatenado com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 em sua meta nº 6 de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 10). O EMII, como

já apontado no capítulo 1, teve o Programa Ensino Médio Inovador como política indutora de mudanças curriculares, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012.

Assim, há um movimento que antecede o EMII, mas que lança desafios para que integre o rol de permanência da política pública da educação integral brasileira. Na implementação do EMII é importante refletir que a estrutura de educação integral está sendo pensada para escolas públicas ainda tradicionais. A superação da escola dividida em turno, a importância de estar mais tempo na escola, a extensão e reformulação do currículo, a infraestrutura das escolas são fatores que requerem um remanejamento e esforço para que essas e outras dificuldades sejam superadas.

O desafio maior que se impõe é o do financiamento. Especialmente porque está em vigor a Emenda Constitucional nº 95 que estabelece a vigência do Novo Regime Fiscal por vinte anos no período de 2017 a 2036, período em que as despesas primárias não poderão ultrapassar os limites individualizados predefinidos no art. 102 da CF/1988, que limita o teto de gastos da União à base de despesa primária paga em 2016.

Falar em educação também é falar em investimento. Em se tratando de educação integral, que pressupõe mudanças no modelo de escola que temos até então, são mudanças estruturais, de formação profissional, o que caracteriza gastos. Em um Programa cuja edição é para o período de 10 anos e que prevê o aumento gradual de turmas de educação integral, como no EMII, pressupõe-se que haverá investimentos para a viabilização dessas ações. Mas, com a vigência da emenda e de um governo que, atualmente, adotou como política sistemáticos cortes na educação, o futuro da garantia da educação integral nas escolas públicas se torna incerto.

3.1.2 Tempo, espaço, currículo e intersetorialidade na educação integral

Debruçam-se sobre a temática da educação integral diversos pesquisadores e estudiosos a fim de delinear os rumos para onde caminha a educação no Brasil. Na análise da política de educação integral implementada no estado do Amazonas, Elisiário (2017, p. 16) destaca a educação em tempo integral como “caminho de igualdade de oportunidades à população brasileira, especialmente às camadas mais pobres”. Na análise conceitual de educação integral, a pesquisadora Marta Klumb

adentra um pouco mais na questão humanista e antropológica para explicar a educação integral:

- 1- A educação integral, materializada em ações intersetoriais, cria com o estudante a oportunidade de um encontro consigo mesmo, e promove a possibilidade de este educar-se, isto é, expor a si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência singular em uma sociedade plural.
- 2- Educação Integral como política pública é pensada a partir do cuidado.
- 3- Nesse sentido, a educação em tempo integral possui a missão de provocar o ser-estudante a conhecer a si mesmo, de oportunizar um encontro com essa possibilidade.
- 4- A educação integral é mediação de humanidade.
- 5- A educação integral oportuniza ao estudante sair de si e ir em direção ao que quer ser (RABELO, 2012, p. 122-123,)

O olhar dos pesquisadores, quando se trata de educação integral, traz consigo na balança dois elementos-chave para a discussão do assunto: tempo e integralidade. É ainda aqui que se reservarão boa parte das discussões da educação integral em corroborar que ela propõe o aumento do tempo do aluno na escola para o desenvolvimento da integralidade, do todo desse aluno. Desse modo, Cavaliere (2007) discorre, ao longo do texto *Tempo de escola e qualidade na educação pública*, sobre pontos como: tempo escolar, ampliação do tempo escolar, tempo, tempo de escola e ampliação do tempo diário estabelecendo relação do tempo com a mudança no contexto escolar.

Cavaliere (2007) aborda a questão da escola de tempo integral como alternativa para um país de extremos sociais, portanto, há a necessidade de adoção do aumento da permanência do aluno na escola. Seguindo a linha de pensamento da escola como espaço social, Arroyo (2012) analisa o aumento da permanência do aluno na escola como algo diretamente relacionado ao aumento da consciência popular do direito a mais educação.

Por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola? Por uma constatação seríssima: a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do Estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência (ARROYO, 2012, p. 34).

Arroyo defende que viver é o direito mais básico do ser humano, sendo viver digno o que se busca como direito a todos. Para que isso ocorra, a escola é o espaço ideal, visto que ela congrega todos, sem distinção, com vistas a ofertar uma educação qualitativa para a formação humana. A escola, reconhecida por ser responsável pela formação do ser em todas as áreas essenciais para a vivência em comunidade, deve oferecer ao aluno aquilo de que necessita para um viver digno, como espaço público não pertencente a um ou outro, mas a todos, cabendo-lhe a tarefa do zelo e do cuidado com os seus.

Sendo assim, quando a pesquisadora Marta Klumb Rabelo (2012) contribui com análises relacionadas à necessidade de imagens e contos metafóricos para explicar as bases da educação integral faz com que aquele que os lê seja sensível para entender o cerne de algo fundamental: o cuidado. Nas palavras da referida autora:

O cuidado foi quem primeiro moldou o homem. O cuidado encontra-se antes, é um a priori ontológico, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal (...) É o traço constitutivo da existência humana, na medida em que este empenha-se a cada instante em cuidar de si mesmo em um processo de “singularização”, apontando o modo de ser do indivíduo mediante o esforço continuado de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral (...) O cuidado abre, para o ser, um horizonte de possibilidades próprias à sua existência. Não é apenas uma ideia, mas algo efetivo (RABELO, 2012, p. 122).

Pensar em cuidado parece, à primeira vista, algo desvinculado da educação integral. Todavia, podemos notar que um dos objetivos de programas como o Mais Educação ou o Ensino Médio Integral Integrado, mais que ampliar o tempo do aluno na escola, é “(...) uma educação que vise ao pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para a cidadania e o trabalho” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 04). A proposta do Programa amplia a função social da escola, na medida em que considera a instituição como verdadeiro território que constantemente se atualiza e sobrevive aos diversos contextos históricos da humanidade:

A 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’ (MINAS GERAIS, 2018b, p. 10).

Portanto, o cuidado se manifesta, ao se objetivar preparar o aluno para a cidadania, ao ver o aluno como sujeito sociocultural que deve saber onde está e qual sua importância social. Partir da análise da essencialidade do conceito que permeia e sustenta a educação integral é fundamental para entendermos as políticas públicas educacionais. Além de apresentar o conceito de cuidado sob a perspectiva educacional, Rabelo (2012) apresenta a definição dos conceitos tempo e espaço/território. Para a autora, compreender a noção de território, quando analisamos as concepções dos programas de tempo integral é necessário, pois essa concepção conflui para o “cenário da política pública intersetorial, da complexibilidade social e de estratégias integradas de educação” (RABELO, 2012, p. 125). Ainda, de acordo com a autora:

O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida (RABELO, 2012, p. 124).

Outro autor que aborda a questão do espaço extraescolar e do território em torno da escola como espaço educativo é Moacir Gadotti. Na análise do projeto escola-bairro, Gadotti (2009) explora conceitos como “conectividade, mobilização e pertencimento”, ao explicar sobre a necessidade de escola, comunidade e bairro estarem em mútuo processo de interação. Quando, em sua organização pedagógica, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) pontua “Diálogos abertos com a cidade” reafirma-se, na estrutura do Ensino Médio integral e integrado, que o território é imprescindível no processo ensino-aprendizagem desse aluno.

A ampliação da jornada deverá possibilitar o reconhecimento do território muitas vezes invisível na rotina diária de um currículo fragmentado e fechado em blocos de 50 minutos. Assim, a escola deverá 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. Esse momento será destinado à apropriação e diálogo com a cidade, uma vez que a aprendizagem não está restrita ao espaço circunscrito pelos muros da escola. Quando estudantes vivem e convivem em vários espaços que a cidade proporciona, eles ampliam as aprendizagens, pois o município, com sua diversidade, é um agente

educacional possibilitador de inúmeras oportunidades de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2018b, p. 13).

Uma das principais mudanças nos projetos e programas que instituem a educação integral é a organização do tempo. Na visão de Rabelo (2012, p. 122), é “o tempo instituído pelo cuidado, oportuniza à criança e ao jovem (ser-estudante) sentir e pensar em si mesmo e nas relações que desenvolve com os outros e com o mundo”. Como percebemos, a ótica sensível da autora nos auxilia a entender por que políticas públicas que ampliem os tempos-espacos na escola são necessárias para o aluno brasileiro. No documento orientador da SEE/MG a respeito do EMII, o tempo está diretamente associado à jornada escolar a qual “se constitui pelo tempo de permanência do aluno na escola. O Projeto propõe a ampliação de 05 para 09 horas” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 9). Ampliando o leque de autores que pesquisam educação integral e seu eixo tempo, é importante ressaltar outros pesquisadores que investigam a política de educação integral nas escolas nas quais é instituída. Para ancoragem desse eixo, recorro à Maria Alves de Almeida (2018), ANE/Inspetora Escolar que pesquisou a infrequência de alunos da educação (em tempo integral) de escolas estaduais:

Outro ponto que merece ser examinado nesse contexto é o uso do tempo escolar ampliado como apoio compensatório. O sentido compensatório tem permeado as políticas de educação em tempo integral no Brasil e continua presente no atual PNE (ALMEIDA, 2018, p. 123).

Na análise realizada pela autora, a ampliação do tempo do aluno na escola se justifica pelo caráter assistencialista que permeia a educação em tempo integral. Tal visão sobrepõe o que se insere nas legislações e documentos orientadores que justificam a existência da educação integral para “a formação ampla e multidimensional dos alunos” (ALMEIDA, 2018, p. 124).

Dos autores em que esta pesquisa se ancora, Rabelo (2012) é quem mais se aprofunda na conceituação do tempo. Embora no texto de Arroyo (2012), *O direito a tempos e espacos de um justo e digno viver*, haja, no título, a expressão tempo-espacos, não há uma análise mais detalhada de qual tempo se trata. Segundo Rabelo (2012), a educação integral é algo já ansiado pela sociedade brasileira. O discurso da autora se encontra com o de Arroyo (2012) no tocante ao aumento da consciência

popular do direito a mais educação. Mais educação, diga-se, para ampliação das possibilidades formativas do ser-sujeito e não para a ampliação do tempo, delegando à escola o papel de assistência social e não de instituição formadora de indivíduos.

Nos estudos de Gadotti (2009), Arroyo (2012) e Rabelo (2012), existe a defesa da educação integral com o trabalho intersetorial. Para Rabelo (2012, p. 119), a “intersectorialidade não se funda em lugar de algo específico, mas em um novo local criado a partir da junção de vários e, assim, acaba por criar algo novo inerente ao trabalho com a integralidade humana”. Miguel Arroyo caminha quase que imperceptivelmente sobre a questão e fala em “alargar a função da escola, da docência e dos currículos”; no projeto escola-bairro. Gadotti (2009, p. 103) defende a articulação das diversas secretarias, afirmando que “intersectorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração”.

O documento orientador sobre o Ensino Médio Integral Integrado no estado de Minas Gerais descreve brevemente a situação do jovem brasileiro quando diz que “segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2014, existiam no país 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, o que equivale a 16% da população desta faixa etária” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 7). Um dado que alarma, visto que a escola como espaço de formação de cidadão deixa de formar uma parte de jovens significativa, já que eles integrarão a comunidade sem uma formação básica, aumentando os índices de exclusão social.

Com relação à exclusão, Arroyo (2012) alerta para o fato da construção de estigmas na educação integral e nas camadas populares. O resgate dos alunos que estão fora escola tem que trazer algo inovador. Quando o referido autor afirma que incorrer no erro de se aumentar o tempo do aluno na escola com mais da mesma educação tradicional que já se tem acarretará a perda de significado da educação integral, atenta-nos para o fato de que o currículo não pode estar prevendo aquilo que se tem, mas, antes, uma relação de união entre o “currículo escolar com a vida dos alunos”, conforme aponta Elisiário (2017, p. 92). Nesse sentido, o currículo do EMII foi pensado na integração do currículo comum com o currículo flexível, sendo composto por campos de integração curricular, quais sejam: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias; e Pesquisa e Inovação Tecnológica.

Esses campos de integração devem focar atividades que favoreçam conhecimentos além daqueles previstos nos componentes curriculares da Base Comum, mas, ao mesmo tempo, articulados a eles.

O viés sociológico perpassado por Arroyo (2012) muito contribui para a análise da essência do Ensino Médio Integral Integrado. O Programa que integra a política pública da educação integral deve ser analisado sob a perspectiva segundo a qual se propõe como alternativa para o direito justo e digno de viver das juventudes brasileiras. A proposta de intercalar o currículo obrigatório com um currículo flexível oportuniza o direito à aprendizagem de inclusão do jovem na sociedade? Ou o exclui, pois não possui identidade com as necessidades desse público que o emancipe como sujeito social de direitos?

Outro ponto importante que se alinha à proposta do EMII é a de colocá-lo como política pública obrigatória. Com o crescimento da consciência social, cresce também a consciência a mais educação, não a que temos, mas, como expõe o autor, outra educação. Dessa maneira, a ampliação de mais tempo na escola e de seus espaços deve funcionar como direito compulsório não somente das juventudes, como também de todos que nela se inserem.

Uma discussão inicial, no entanto, é necessária, uma exposição acerca da concepção que envolve a educação integral para a política analisada.

Um primeiro aspecto a ser observado é a denominação que se dá ao Programa. A Portaria nº 727/2017 nomeia o programa decenal como Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Se bem observamos a dimensão que recebe, o enfoque é a educação integral sob o viés da dimensão temporal, uma educação de tempo integral. Arroyo (2012) aponta uma das hipóteses para a necessidade de maior tempo da jornada escolar, “(...) porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” (ARROYO, 2012, p. 33).

Em seu texto, Arroyo (2012) aborda a ideia de que a consciência por mais tempo na escola está associada às demandas das classes populares pela garantia de um digno e justo viver da infância-adolescência que se correlaciona na garantia de tempo-espacos para que isso ocorra. Essa consciência do ponto de vista das instituições governamentais que pensaram a política pública do EMTI também está

contida na Portaria nº 727/2017, quando traz, para o texto legal, o que foi considerado para a que a existência dessa política pública se fizesse necessária:

A necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, **compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens**, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017;

A necessidade de promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014; (BRASIL, 2017a, p. 9, grifo nosso).

Como se percebe, o fomento à escola de Ensino Médio em tempo integral visa alcançar os anseios da sociedade e dos jovens, bem como garantir o acesso e a permanência desse jovem na escola de Ensino Médio. Uma das principais características na educação integral consiste no aumento da jornada do aluno na escola. Ademais, a consciência de uma educação com mais qualidade está diretamente ligada à garantia do direito educacional por mais tempo, por isso pensa-se mais tempo na escola.

As colocações feitas por Arroyo (2012) são importantes reflexões que impõem ao que o autor denomina de dimensões: vida-corpo-espaco-tempo. Partindo do pressuposto de que as políticas públicas são feitas para pessoas, para seres humanos que existem na dimensão corpórea física e que como seres viventes têm direito a um digno e justo viver. As reflexões suscitadas por Arroyo (2012) encontram terreno em Rabelo (2012), quando esta recorre às significações do cuidado em Heidegger (1996) para explicar como este se insere na educação integral:

(...) no âmbito da existência, na relação ser-estudante há a possibilidade de uma preocupação que antepõe-se ao outro em seu poder ser não para retirar-lhe o “cuidado”, mas antes para devolvê-lo como tal. Essa preocupação, que pertence ao autêntico cuidado, ou seja, ao respeito à existência do outro, e não a um saber imposto e alicerçado na memorização acrítica, proporciona ao ser-estudante a liberdade para tornar-se transparente a si mesmo (HEIDEGGER, 1996 *apud* RABELO, 2012, p. 123).

Ainda conforme discorre Rabelo (2012), a educação integral busca, nesse viés, o rompimento com o modelo tradicional de ensino, visto que a formação do aluno concorre para a compreensão de sua existência no mundo de modo não acrítico, o que, por sua vez, resulta em esforço do ser-estudante em ser único. Ainda acrescenta Rabelo (2012) a necessidade de se vencer o tempo cronológico que “robotiza” a educação tradicional.

Entendemos que, como bem aponta Arroyo (2012, p. 33), “uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação”. Assim, o tempo deve estar a serviço de uma educação integral que seja diferença na vida dos estudantes, que subsidie, que, por meio de mais tempo no espaço escolar exercendo seu direito à educação, isso os ajude a serem agentes de transformação do espaço em que vivem.

3.1.3 Política pública: a fase da implementação

Ao longo do texto, mencionei o termo implementação, aplicado ao caso concreto de implementação do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata, para que, nesta subseção, possa melhor detalhar de que se trata a fase de implementação de política pública.

Em uma retomada histórica observa-se, conforme colocam Baptista e Rezende (2015), que a preocupação com a explicação do processo político e a identificação de fases distintas nesse processo surgiu de forma paralela ao desenvolvimento do próprio campo de análise da política, entre os séculos XIX e XX, num contexto de busca de racionalização do Estado e da política pública. A busca pela racionalização do Estado e, conseqüentemente, da análise das políticas públicas implicava a busca por métodos para o estudo das políticas sociais e da administração pública, visando identificar, também nesse âmbito, leis que pudessem prever comportamentos sociais, identificar problemas e antecipar políticas.

Mas é a partir da metade do século XX que há uma intensificação dos estudos referentes ao ciclo de políticas públicas, estudos estes que contaram com nomes como Harold Lasswell, nos anos 1930/40, e Herbert A. Simon, em 1947. No decorrer das décadas seguintes, vários outros autores trabalharam com o conceito do ciclo de políticas públicas, delimitando-o em diversas fases. Na década de 1990,

Howlett e Ramesh condensaram as fases do processo da política pública em cinco etapas, apresentando o que denominaram 'Improved model': (1) montagem da agenda; (2) formulação da política; (3) tomada de decisão; (4) implementação e (5) avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2015, p. 227).

Nessa perspectiva, observa-se que a política pública está intimamente ligada ao levantamento de problemas detectados e, conseqüentemente, de suas resoluções necessárias – fase da “montagem da agenda”, desenvolvendo-se, a partir daí, os ciclos subsequentes. Aplicando-se ao caso concreto desta pesquisa, como já apontado no constructo histórico de Ensino Médio e educação integral, a necessidade de manutenção do aluno dessa etapa da educação na escola, a busca por melhores resultados de aprendizagem desse aluno e a formação de um indivíduo em sua integralidade no ambiente escolar foram fatores considerados na formulação da política pública do Ensino Médio Integral Integrado. O esquema abaixo ilustra o ciclo de políticas públicas, segundo Howlett e Ramesh:

Esquema 1 - O ciclo de políticas públicas segundo Howlett e Ramesh



Fonte: Baptista e Rezende (2015, p. 227).

Uma vez abordadas as questões gerais ligadas ao ciclo de políticas públicas, que são um campo para fértil discussão e análise sob diversas nuances, estreito a discussão aqui pretendida para a análise da fase de implementação das políticas públicas. Como referencial teórico, trago autores como Condé (2012), Lotta (2015; 2019), Baptista; Rezende (2015), Mota (2018) que auxiliam no entendimento do campo de análise das políticas públicas.

Condé (2012) pontua:

Implementação ... Ah, a implementação! O teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDÉ, 2012, p. 15).

Nas considerações aqui realizadas, percebe-se que a implementação é a fase da efetivação do que foi formulado a partir da agenda. É nessa fase que poderemos verificar a aplicabilidade da política pública. A verificação desse processo inclui ver o quanto a política é crível e o estabelecimento de sua rotina, conforme coloca Condé (2012). Nos trabalhos de Lotta (2015; 2019), que aprofunda os estudos sobre o campo de implementação de políticas públicas no Brasil, os quais ainda são recentes, a autora afirma que

os estudos sobre implementação de políticas públicas podem ser situados como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas. Esses estudos têm como ponto de partida a ideia de que as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo que perpassa diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (LOTTA, 2019, p. 12).

Um termo bastante recorrente na literatura da análise das políticas públicas é “burocratas”. Os burocratas são os agentes estatais ligados a todas as fases das políticas públicas e à engrenagem da máquina administrativa estatal. A fase de implementação das políticas públicas é “o momento que depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal” (LOTTA, 2019, p. 13). Na análise de gestão pública, esses agentes, os burocratas, estão organizados em: burocratas de alto escalão, burocratas de médio escalão e burocratas de nível de rua. Ainda nos estudos que realiza Lotta (2015; 2019), aponta-se a necessidade de aprofundamento de estudos na fase de implementação do ciclo de políticas públicas, assim como continuidade nos estudos dos burocratas de médio escalão.

Para fins de esclarecimento, esta pesquisa analisa a implementação do EMII sob a ótica dos servidores da escola e dos servidores da Superintendência Regional de Ensino, o que, na teoria dos agentes burocratas, equivale aos burocratas de nível de rua (BNE) e aos burocratas de médio escalão (BME), respectivamente. Em uma

perspectiva condensatória, os BNE, segundo Lipsky (2019), são funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos (policiais, professores, profissionais de saúde etc.) e afetam diretamente o desempenho, a qualidade e o acesso aos bens e serviços providos pelo governo. No caso dos burocratas de médio escalão, estes ocupam posição intermediária e gerenciam os burocratas de nível de rua, fazendo o elo entre esses implementadores e os formuladores (LOTTA, 2015).

A intenção aqui pretendida não é aprofundar esses conceitos, mas utilizá-los como base para a identificação dos agentes implementadores no campo das políticas públicas e, assim, fazer uso de maior arcabouço conceitual para balizar este estudo. Um questionamento válido que se utiliza na análise da implementação das políticas é o caminho que se percorre entre a fase de formulação e a fase de implementação, da política proposta e da política de fato, na ótica de Ball e Bowe (1992). É na abertura da *caixa preta*, conforme denominam Condé (2012) e Lotta (2019), das políticas públicas que refletimos melhor sobre a proposição de políticas em prol da sociedade:

Por que analisar? Basicamente porque políticas públicas podem parecer uma “caixa preta”, fechada a cadeado. Não em um sentido metafóricamente ético (ainda que assim, às vezes, possa parecer), mas em questões de desenho, conteúdo e processos. Portanto, é preciso encontrar a chave da entrada (CONDÉ, 2012, p. 2).

Se a metáfora da caixa preta aplica-se ao ciclo de políticas de maneira geral, quando reconduzimos essa imagem para a execução da política pública, temos, em 1973, Pressman e Vildawsky lançando o livro *Implementation*,

(...) com um subtítulo que situa exatamente a preocupação: como grandes expectativas em Washington são adulteradas em Oakland (How great expectations in Washington are dashed in Oakland). Inaugura-se, assim, o campo de estudos sobre implementação de políticas públicas (LOTTA, 2019, p. 14).

Neste estudo de caso, acredito, assim como os autores que tratam sobre a análise do ciclo de políticas públicas, em especial o da implementação, que a abertura da caixa preta perpassa pela análise da atuação dos burocratas envolvidos nessa fase. Sendo a implementação o campo da ação e da interatividade, as ações que exercem esses agentes têm peso fundamental para a efetivação da política pública proposta, “ao destacar a atuação e percepção dos agentes na implementação das

políticas, trazemos também suas percepções, ideais e valores em conjunto com as características do contexto em que atuam” (MOTA, 2018, p. 686).

Nesse sentido, pauta-se a análise da implementação do EMII sob o prisma daqueles que atuam diretamente com sua execução. Na E.E. Irmã Beata, o início da implementação do Programa, em 2017, contou com atuação significativa dos analistas educacionais da SRE e, a partir de 2018, com efetivo trabalho de servidores da escola na sua execução. Na trilha metodológica aqui percorrida, a investigação utiliza instrumentos para entender melhor a implementação na escola, sob a perspectiva da percepção dos seus implementadores, auxiliando, assim, a formular hipóteses da relação entre a política que se quer executar, quem as executa e sua real efetividade.

Lotta ainda percorre os pressupostos, a partir de 1973, sobre a implementação de políticas públicas. Nesse percurso, a autora trata sobre o modelo *top down* – olhar de cima para baixo na análise da implementação.

O foco, portanto, era na legitimidade da decisão (e sua conformidade com a decisão legítima), com uma lógica prescritiva e normativa. Acumulando diversas pesquisas, os autores dessa perspectiva vão concluir que as políticas falham sistematicamente porque a implementação não segue a formulação, seja porque objetivos são muito abrangentes e ambíguos, seja porque há muitos atores e valores distintos envolvidos na implementação (LOTTA, 2019, p. 15)

Em contraposição ao modelo *top down*, nas décadas de 1970 e 1980, desenvolve-se o modelo de análise das políticas públicas denominado *bottom up*. Nessa concepção, as políticas públicas devem ser observadas de baixo para cima, baseando-se no que de fato ocorre no momento da implementação e sua complexidade no processo devido às interações entre diferentes agentes necessários para que essa fase aconteça. Segundo Lotta (2019, p. 16), “a abordagem *bottom up* está preocupada em compreender a ‘política como ela é’, como foco no que de fato acontece, sem preocupação nem com a legitimidade nem com a conformidade”.

A partir da década de 1990, outras concepções de análise do modelo são constituídas, de maneira a superar o binômio de análise, até então estabelecido. Lotta (2019) afirma que a chamada terceira geração de estudos tem, em seu cerne, a preocupação com os modelos sintéticos de análise da implementação.

O que há de comum entre esses modelos é uma tentativa de sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo

processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados (LOTTA, 2019, p. 17).

Há, ainda, uma quarta geração de estudos sobre implementação, marcada por diversos modelos e distintas formas de análise, incluindo outros campos de estudos como a Sociologia, o que se justifica, visto que houve complexidade nos modelos de ação e atuação do Estado.

A ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros são algumas das temáticas que ganham espaço nessa nova agenda (LOTTA, 2019, p. 17).

A análise da implementação do EMII acompanha os estudos de implementação de políticas públicas no campo de pesquisa nacional que se intensificam a partir de 2010. Nesta pesquisa, em especial, que se concentra no campo das pesquisas de políticas educacionais, tratamos sobre o processo de implementação levando em consideração a interatividade dessa fase e a participação dos agentes implementadores nesse processo.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção são descritos os aspectos teóricos e práticos que norteiam esta pesquisa. Relevante se faz observar que a investigação é, predominantemente qualitativa. Conquanto se faça análise de dados e fontes quantitativas – também parte da pesquisa -, no entanto, o viés que conduz esta dissertação é de natureza qualitativa. Segundo André (2013),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Tratar sobre um estudo de caso em que se investiga processo empírico que, por vezes, foge do estritamente objetivo ou quantificável é algo inerente na análise do processo das interações humanas. Em se tratando de um estudo de caso em que se

analisa o processo de implementação de políticas públicas, não há que se falar sem tomar para si os agentes que fazem a implementação, ou seja, os implementadores, as pessoas. Outro ponto relevante é observar que a política pública, como campo de conhecimento que analisa a produção dos governos e suas consequências na vida daqueles para quem é feita, reforça o caráter que esta pesquisa deve ter por analisar constructos sociais e seus sujeitos.

Como parte da abordagem qualitativa, a metodologia que esta dissertação adota é a de estudo de caso. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado, quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007, p. 195).

Em seu artigo, *O que é um Estudo de Caso Qualitativo em educação?* (2013), a autora, Marli André, descreve a transformação semântica que o termo sofreu no decorrer histórico. É na década de 1980 que o estudo de caso, já no contexto das abordagens qualitativas, ressurgiu no campo da pesquisa educacional com um sentido mais amplo: “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Aqui o fenômeno de implementação de política pública (Ensino Médio Integral Integrado) em um local específico (E.E. Irmã Beata), cujos resultados foram de situações conflituosas e de não aceitação do EMII para aqueles que o implementariam, suscita a investigação das causas que ocasionaram o fenômeno em si, vez que, no universo das 80 escolas mineiras que receberam o Programa, esta faz parte de um pequeno que não continuou com a proposta. Posto o estudo de caso, faz-se necessário estabelecer os instrumentos que subsidiaram a investigação das causas que ocasionaram os conflitos referentes ao processo de implementação do EMII. Como a pesquisa possui viés qualitativo, são necessários instrumentos que auxiliem nesse tipo de abordagem.

Como parte da proposta metodológica deste trabalho propõe-se a realização de entrevistas com os sujeitos responsáveis pelo processo de implementação da política pública do EMII.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Como pesquisa qualitativa que pretende apreender os dados subjetivos, a entrevista se mostra como instrumento ideal, já que os dados subjetivos se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados. Para que seja um instrumento efetivo na coleta de dados, alguns elementos para a realização da entrevista devem ser levados em conta, sendo sua preparação uma importante etapa. O planejamento da entrevista deve ter em vista alguns aspectos tais como: objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, a disponibilidade do entrevistado; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a privacidade de sua identidade e, ainda, a preparação específica na organização do roteiro ou formulário com as questões que serão indagadas (LAKATOS, 1996).

A tipologia de entrevista utilizada para o levantamento de dados é a entrevista semiestruturada. Como a denominação já aponta, esse tipo de entrevista apresenta uma estrutura básica de questionamentos, mas não é uma estrutura rígida. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. A interação natural no contexto da entrevista teria foco principal colocado pelo investigador-entrevistador. Também afirma o autor que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para a análise do fenômeno, a pretensão é de adotar, no roteiro da entrevista, perguntas descritivas para entender os fenômenos. Numa linha dialética, as perguntas se caracterizam por ser explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. A principal vantagem da entrevista aberta e também da semiestruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Ademais, esse tipo de entrevista possibilita a correção de enganos dos informantes, enganos que, muitas vezes, não poderão ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito (BONI; QUARESMA, 2005). Complementam as autoras:

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Como metodologia, a entrevista semiestruturada possui também suas desvantagens. Estas se relacionam às limitações do próprio entrevistador, como a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. No que diz respeito ao entrevistado, pode haver insegurança em relação ao seu anonimato, gerando retenção de informações importantes. Cabe, ainda, atenção quanto ao planejamento das perguntas feitas pelo entrevistador. Elas devem ser pensadas para garantir que as respostas do informante sejam fidedignas e válidas, conforme explicita Sellitz (1987).

A entrevista, como instrumento de interação entre pessoas e também instrumento qualitativo no campo das pesquisas, permite ouvir as pessoas e, assim, coletar dados importantes para a análise qualitativa de um problema. Mas, para que a escolha da entrevista seja eficaz, cabe ao pesquisador repensar e explicitar sempre:

a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc.; e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo); e g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante) (DUARTE, 2004, p. 217).

Seguindo as orientações de Duarte (2004), as razões pelas quais se optou pela entrevista como instrumento desta pesquisa é de que esse instrumento se alinha com a metodologia qualitativa que aqui se propõe. Como estudo que analisa um momento específico do ciclo de políticas públicas, a implementação, faz-se imprescindível o contato com o que é mais premente no processo de implementação, os implementadores. Sendo assim, o contato com as pessoas que ali estão no campo da ação e do desenvolvimento do que foi formulado é essencial para esta pesquisa.

A política pública possui vários atores convergindo e divergindo, é intencionada e causa efeitos a longo prazo, mesmo que sua atuação seja entendida como de curto prazo, dentro desse panorama, o que se faz e o que não se faz é essencial para orientar os processos de formulação, implementação e avaliação das ações e atuações políticas que são analisadas (SOUZA, 2006, p. 36).

Sendo a política pública formulada por pessoas e para pessoas, a análise das propostas não pode excluir o viés destas para aquilo que se implementa. Destarte, juntamente com a pesquisa documental, também a entrevista semiestruturada compõe o escopo metodológico deste trabalho.

Ainda na trilha de Duarte (2004), é necessário estabelecer os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados, que, no caso em questão, levou em consideração a instância de análise da implementação da política pública do EMII. Devido ao meu campo de atuação e à análise da implementação da política pública, que conta com a participação direta do analista pedagógico, é importante que a entrevista também aborde os implementadores dessa instância. Como delineamento da proposta metodológica foram realizadas entrevistas com três analistas que participaram efetivamente do processo de implementação do EMII na regional de Montes Claros, nos anos de 2017 e 2018, sendo: 01 analista educacional da equipe do Ensino Médio e 01 analista pedagógico da equipe da educação integral integrada, bem como uma analista que esteve presente nas duas equipes no processo de implementação. Além dos três analistas citados, realizou-se também entrevista com um analista que à época acompanhava e monitorava a E.E. Irmã Beata com mais frequência. Isso se faz necessário, visto que as duas equipes estiveram envolvidas em momentos diferentes das ações de implementação da política pública.

Outra instância e respectivos implementadores que nela se inserem são a escola objeto desta pesquisa. Para tanto, foram realizadas entrevistas

semiestruturadas com os gestores escolares – já que houve troca de gestão na escola em maio de 2018 – e dois professores. Como a pesquisa documental por meio dos relatórios, como ainda dos ofícios recebidos pela SRE já demonstram elementos que trazem a fala dos professores em outros momentos, o intuito agora é uma abordagem mais próxima dos professores. A escolha dos gestores escolares se demonstra pelo fato de que, como eles são os líderes na escola, são eles quem iniciam e desenvolvem os trabalhos de implementação do EMII na instituição, portanto, pode apresentar uma nuance do processo como um todo.

As entrevistas ocorreram em espaços distintos. A analista que atuou em ambas equipes já não pertence mais ao quadro de servidores da SRE. A ex-ANE trabalha atualmente na rede federal de ensino em município distinto ao da escola analisada e da Superintendência. Para a realização de sua entrevista, houve agendamento entre mim e a entrevistada, tendo ocorrido em ambiente diverso ao da SRE, em ambiente neutro para a entrevistada.

Já as entrevistas com as analistas em atividade no setor pedagógico foram realizadas no ambiente de trabalho, havendo uma especificidade: a analista que atua na equipe de educação integral preferiu realizar o registro da entrevista em documento escrito. Apesar das particularidades que apresentei e a fim de que a entrevista gravada conferisse mais naturalidade à fala, a servidora ainda manteve o posicionamento do registro escrito (por ela) das perguntas da entrevista. Após a entrega das respostas, alinhei algumas ponderações e dúvidas, feitas oralmente, que tinha sobre seu registro escrito, e acresci àquilo que já me havia apresentado.

O local de trabalho dos analistas, como fora mencionado, funciona em prédio segmentado ao da sede da Superintendência. Foi nesse contexto que ocorreram as entrevistas. Apesar de a sede funcionar no centro da cidade, em local que há um nível de poluição sonora considerável, isso não prejudicou o andamento da coleta de dados. A escolha do local de trabalho ocorreu por opção dos analistas entrevistados, uma vez que a rotina de trabalho inclui uma rotatividade dos ANEs. Assim, foram aproveitados os momentos em que os profissionais estavam no anexo, entre uma ou outra demanda de trabalho.

O espaço do anexo também foi aproveitado para a realização da entrevista com a ex-gestora da escola. A escolha se deu pela própria entrevistada, visto que se encontra aposentada e com uma agenda mais flexível. A entrevista com a atual gestora da E.E. Irmã Beata ocorreu no ambiente escolar, em período de férias

escolares, o que permitiu maior fluidez no evento, vez que as atividades na escola estavam consideravelmente diminuídas no período. Já a entrevista com a professora da escola ocorreu na sua própria casa, após solicitação manifestada pela entrevistada, uma vez que também a professora já se encontrava afastada da escola em razão de sua recente aposentadoria.

Como pesquisa qualitativa, este trabalho dedica-se à investigação subjetiva do processo de implementação do Ensino Médio Integral Integrado, portanto, a participação de sujeitos que estiveram intimamente ligados ao processo é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

O processo de investigação sobre a implementação de uma política pública – concebendo essa fase como o plano da ação – pressupõe que a participação daqueles que realizaram a ação dessa fase do ciclo de políticas públicas não pode estar desvinculado da trilha investigativa que aqui se propõe. Sendo assim, na pesquisa qualitativa, conforme sustenta Demo (2001, p. 10), “os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo entrevistador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade”.

Tomando esta pesquisa como sendo do tipo qualitativa, uma vez que acredita que pessoas estão intimamente ligadas aos processos, como é o caso dos implementadores para com o processo de implementação, adotei, ainda, como instrumento para coleta de dados do segmento dos professores, que melhor se adequa ao tipo de abordagem que aqui se faz, o grupo focal.

Diferente da entrevista semiestruturada, cujo foco recai sobre o indivíduo, o objetivo do grupo focal é o grupo e sua percepção. Cabe aqui explicar que a decisão pelo grupo focal foi dar voz ao segmento dos professores, agentes diretos do processo de implementação, visto que outros agentes do processo – diretor, analistas educacionais – já haviam sido ouvidos no momento das entrevistas. Assim, ouvir as percepções e opiniões desse segmento que estava ligado diretamente aos alunos se mostrou imprescindível para tornar esta pesquisa o mais fidedigna possível.

No desenvolvimento de produção de dados utilizando grupo focal, devem-se considerar alguns aspectos. Gondim trata sobre o quantitativo de participantes:

O tamanho do grupo é um outro aspecto a se destacar. Apesar de se convencionar que este número varia de quatro a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante; se este desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas

terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem (GONDIM, 2003, p. 154).

No grupo focal realizado, cinco professores dispuseram-se a participar. Apesar de ter realizado visita prévia à escola para explicitar o propósito da realização da coleta de dados, os professores que haviam experienciado a implementação do EMII na escola constituíam um diminuto número. No dia da realização do grupo focal, uma professora manifestou não estar se sentindo bem para a participação e, assim, o grupo contou com a participação de quatro docentes.

Um outro aspecto abordado por Gondim é a composição do grupo focal,

A opção por grupos de conhecidos ou desconhecidos merece igual atenção. Os primeiros, comuns quando realizados em organizações formais, facilmente reproduzem acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito e é preciso considerar isto na análise dos resultados, o que exige o cruzamento dos dados daí advindos com aqueles obtidos por meio de outras técnicas de coleta de dados (GONDIM, 2003, p. 154).

Na composição do grupo focal realizado, o critério, por mim utilizado, foi que a participação contasse com professores que tivessem atuado com as turmas de Ensino Médio Integral Integrado do 1º ano da E.E. Irmã Beata. Após uma conversa prévia com os docentes e direção escolar, foi percebido que poucos professores que atualmente estão na escola atuaram com as turmas do EMII. Outro ponto que é necessário destacar é que o grupo focal contou com a participação de professores que atuam com conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. Apesar de sabermos que o currículo do aluno do EMII contava com outras disciplinas, denominada parte diversificada, os professores que atuaram com esses conteúdos já não estavam mais atuando na escola, pelo fato de seu vínculo empregatício ter se dado por meio de contrato, designação com a escola, situação diferente dos participantes do grupo focal que são professores efetivos da E.E. Irmã Beata.

Gondim (2003) ainda recomenda algumas regras iniciais aos participantes para um efetivo colhimento de dados do grupo focal: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam. As recomendações aqui trazidas foram tomadas como norteadoras para possibilitar o bom andamento do grupo focal realizado com os professores da E.E. Irmã Beata.

Ainda aponta Gondim (2003) que a clareza do propósito é essencial para a execução do grupo focal na pesquisa. Em suas palavras:

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises de discurso, linguísticas etc) (GONDIM, 2003, p. 153).

Conforme aponta a autora, os objetivos claramente traçados são fundamentais para se obter uma boa metodologia com os grupos focais. Nesta pesquisa, especificamente, o objetivo é a análise do processo de implementação do EMII sob a ótica dos implementadores e as consequências desse processo. A escolha do grupo focal para o grupo de professores que atuaram em turmas do Ensino Médio Integral Integrado pretende, com essa metodologia, imprimir uma voz mais ampliada da escola nesse processo, uma vez que a ação dos agentes implementadores nesse espaço de ação foi fundamental para o desenrolar das ações do programa na escola.

Com relação aos recursos tecnológicos utilizados, optou-se pela utilização de gravador de áudio, visto que um dos professores participantes manifestou desconforto na realização de gravação de imagem. Com relação ao espaço para a realização do grupo focal, este ocorreu na escola pesquisada por indicação dos próprios participantes do grupo focal. Ainda no que concerne à diretividade do roteiro de discussão, esta foi realizada pela própria pesquisadora, para melhor observação e exploração do que se colocava à discussão com o grupo.

O percurso metodológico aqui descrito auxilia o início da próxima seção que constitui a análise dos dados coletados na pesquisa documental, nas entrevistas semiestruturadas, de modo que o tratamento da informação subsidie a construção de análise desta pesquisa qualitativa. Portanto, passemos à seção seguinte para observarmos mais de perto a implementação do EMII e seus respectivos conflitos, sob o ponto de vista dos implementadores da política pública objeto deste estudo.

3.3 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO SOB A ÓTICA DOS IMPLEMENTADORES

Esta seção volta-se para a análise dos resultados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os implementadores do Programa Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata nos anos de 2017 e 2018. Aqui procuramos correlacionar os dados obtidos nas entrevistas com os teóricos que embasam esta pesquisa. Para fins de organização, a seção está estruturada sob a análise de eixos. Os eixos para análise são: (i) concepção do processo de implementação do Programa EMII na escola; (ii) dimensões do conflito e da resistência ao Programa (iii) intersetorialidade no processo de implementação.

A percepção dos implementadores dentro de cada esfera de atuação – servidor da SRE ou servidor da escola - compõe um mosaico interessante de análise para este estudo de caso. Haverá alguns pontos de convergência e, em outros momentos, particularidades, conforme a percepção de cada sujeito e do seu lugar ocupado.

Para fins de organização e fluência na leitura dos dados, apresento a seguir um Quadro com as especificações dos sujeitos participantes desta pesquisa e a nomenclatura pela qual serão referenciados ao longo do texto.

Quadro 12 - Referência para os sujeitos da pesquisa

Nomenclatura Indicativa	Cargo e função do sujeito da pesquisa	Instrumento utilizado para levantamento de dados
ANE 1	Ex-Analista Educacional	Entrevista
ANE 2	Analista Educacional/Ensino Médio	Entrevista
ANE 3	Analista Educacional/ Educação Integral	Entrevista
ANE 4	Analista Educacional/ que atendia com regularidade a escola pesquisada	Entrevista
DIRETORA 1	Diretora/ Atual gestora da escola	Entrevista
DIRETORA 2	Diretora/ Ex-gestora da escola	Entrevista
PROFESSORA	Professora / História	Entrevista
PROFESSOR 1	Professor / Física	Grupo Focal
PROFESSOR 2	Professor / Filosofia	Grupo Focal
PROFESSOR 3	Professor / Língua Portuguesa	Grupo Focal
PROFESSOR 4	Professor / Matemática	Grupo Focal

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.3.1 A concepção do processo de implementação do Programa EMII na escola

Na realização das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, foi possível um contato mais de perto com os implementadores. Na escuta dos participantes na entrevista e no grupo focal, pôde-se entrever as percepções de cada um sobre a implementação da E.E. Irmã Beata. Todos os entrevistados são ou foram servidores de carreira, concursados e efetivos em suas funções, boa parte deles com mais de 20 anos de experiência na área da educação, o que confere falas por vezes contundentes sobre o assunto explorado.

No que se refere à percepção dos entrevistados sobre a concepção do processo de implementação do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata, há uma unanimidade na reafirmação de que fora uma experiência ruim. A fala da professora entrevistada condensa a implementação do Programa inicialmente na escola: *“Foi um caos. Francamente foi um caos”*. A diretora que à época era gestora da escola expõe que:

Ó, de modo geral, não foi bem aceito. Não foi bem aceito. Nós tivemos dificuldade. Tanto da escola, como de professores, quanto da comunidade, tanto dos alunos. Por “enes” fatores. São vários os fatores. É! Com relação a nós, professores e diretoria, há uma descrença em relação às políticas do Estado. A gente já tá, vou dizer assim, cansado de promessas. E era mais uma. A gente encarava como mais uma promessa. Né! Então veio essa descrença. Além das outras situações que eu posso colocar algumas aqui. Quando tive lá na reunião, eu conversei direto com a coordenadora, se eu não me engano é (nome da coordenadora do EMII na SEE)?! (DIRETORA 2, 2019).

A não aceitação dos sujeitos da escola pode ser explicada, na diferença de atuação entre os implementadores e os formuladores da política pública. Para tanto, recorro aos preceitos de Lipsky (2019) e da sua teorização sobre os Burocratas de Nível de Rua. No caso em questão, os Burocratas de Nível de Rua são o que chamo de implementadores da política pública (professores, gestores escolares, coordenadores/especialistas pedagógicos) que lidam diretamente no nível da ação e da operacionalização do programa. Com relação à descrença de parte do grupo de professores:

Os burocratas de nível de rua podem considerar legítimo o direito dos gestores de dar direcionamentos, mas eles podem considerar como ilegítimos os objetivos da política propostos pelos gestores. Professores convidados a participar de programas de reforço escolar nos quais não acreditam ou policiais que não são capazes de prender

pessoas alcoolizadas podem resistir a esses objetivos de políticas públicas de várias formas (LIPSKY, 2019, p. 65).

Nesse sentido, a contrariedade à política do EMII ligava-se diretamente com a descrença baseada na experiência de outros programas governamentais que chegaram até a escola sem garantir o básico para a efetivação da proposta. Por básico, entende-se a garantia dos recursos investidos em materiais, infraestrutura, formação de professores, melhorias salariais que se embutem nas manifestações por melhoria educacional. Essas medidas, aliadas ao momento político à época de recessão de recursos para a educação e de políticas públicas mínimas para a área educacional, só endossavam o olhar de descrença dos implementadores para o Ensino Médio Integral. Nesse sentido, todo o contexto que vinha junto com o Programa auxiliou nesse começo conturbado, possibilitando uma relação direta com os rumos que o fim do Programa percorreu na escola, no ano de 2018.

Para Mota (2018, p. 689), “entre o processo de formulação, em nível federal, estadual ou municipal, e a implementação local, há uma extensa cadeia de atores que exercem o poder de transformar e influenciar as políticas públicas”. Observar o plano da implementação da política pública é visualizar o plano de atuação e ação dos implementadores, o que significa que é no plano da implementação que poderá verificar-se a eficácia da proposta formulada. Observando a questão da influência nessa fase do ciclo de políticas públicas, encontramos, na fala da Diretora 2, as marcas e impactos da experiência da política pública da educação integral no Ensino Fundamental e suas respectivas marcas negativas naquele grupo, daquela escola.

A experiência com a educação integral no EF e a conseqüente descrença gerada pelos eventos do programa, auxiliaram a balizar o discurso em relação ao EMII, o que acabou por colocar em risco a sustentação da proposta. A falta de garantia em processos formativos, materiais, estrutura predial, reforçaram a ilegitimidade do programa naquele contexto.

Os gestores estão interessados em alcançar resultados consistentes com os objetivos da organização. Os burocratas de nível de rua estão interessados em fazer seu trabalho de acordo com suas próprias preferências e realizar apenas as políticas organizacionais que sejam de fato importantes, apoiadas por sanções significativas. Os burocratas de nível de rua têm interesse em garantir as condições de realização do trabalho. Os gestores, por outro lado, são devidamente orientados para os resultados (LIPSKY, 2019, p. 66).

Quando se observa a relação paradoxal que se dá entre gestores e burocratas de nível de rua, realiza-se a associação entre a necessidade da política pública naquela escola por parte da SEE/MG e a resistência por parte dos professores. Estando a resistência ligada às questões das condições de trabalho oferecidas pela Secretaria, foram postas em xeque questões, tais como redução de carga horária de professores do Ensino Fundamental, em virtude de uma possível redução no número de turmas dessa etapa; garantia de reformas estruturais no prédio da escola; garantia de envio dos materiais para a garantia do trabalho pedagógico, entre outros.

Quanto a essa fase inicial do processo de implementação do EMII, os professores participantes do grupo focal relataram uma outra perspectiva quanto a esse momento:

Eu ainda não tenho muita propriedade para falar sobre isso. Porque meu trabalho veio depois. Então, eu particularmente não tenho muito a dizer. Mas eu acredito, pelo que eu vi depois que eu entrei, que pelo menos por parte da escola, eu acredito que teve uma boa recepção. Muito boa! O problema foi depois, né? Inclusive gerou, né... os alunos discutirem a parar (PROFESSOR 1, 2019).

Porque, quando eu cheguei aqui, também já estava sendo implantado. Cheguei no momento (risada) de início. Já de execução mesmo (PROFESSOR 3, 2019).

É. A princípio, vi ter uma conversa que ia ser implantado o Programa, tal. Só que o ano passado foi um ano atípico, passou um tempo, demorou ser implantado. Então, eu fiquei sabendo assim, uma semana antes. Vai implantar agora! Meados de abril que começou. Mas, desde fevereiro, já sabia que ia ser implantado. Foi uma demora burocrática mesmo para começar (PROFESSOR 4, 2019).

Interessante se faz observar que os professores participantes do grupo focal possuem menor tempo de atuação na escola, quando comparados com a professora e diretora entrevistadas. Enquanto estas relatam uma situação anterior de conflitos já preexistentes com relação ao início das atividades, os professores demonstram desconhecimento quanto à existência de tais conflitos. No grupo, a visão prevalecente é que a inserção desses professores no Programa ocorrera sem prévio embasamento ou discussão sobre o assunto.

Outro termo que aponta para a percepção da escola para com o cenário educacional de maneira geral é o termo “promessa”: “A gente já tá, vou dizer assim, cansado de promessas. E era mais uma”. Naquela escola o EMII era encarado como

mais daquilo que se tinha, ou seja, mais um programa que chegava para a escola. Programa com o qual se objetivava a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno, mas que proporcionava uma garantia (estrutural, recursos humanos, financiamento) pouco efetiva para o desenvolvimento da proposta. Nessa perspectiva, os agentes implementadores encaram a política pública como o modelo *top down* propunha: a contraposição entre a fase da formulação e a fase da implementação.

Quando se pensa em educação integral, os instrumentos para sua efetividade também necessitam ser outros, visto que, para trilhar um paradigma diferente de educação, as estratégias para sua garantia precisam ser outras diferentes daquelas já tomadas para a educação tradicional que temos.

Ainda no movimento de análise das primícias do processo de implementação e em como a escola recebe o programa, a Professora entrevistada relata:

Tanto é que foi um rebuliço na escola, nunca participei de reunião nenhuma, eu não estava presente, eu sei que começou a discussão. Quando começa a discussão, no início, nós temos um grupo aceitando: “nossa, vai ser muito bom! prometeu isso, prometeu aquilo”. Então a escola começa a se preparar, então nós temos uma escola dividida: aquela turma que aceita o tempo integral, aquela turma que já viveu num outro período de tempo integral na escola, que foi um período muito bom, lembra quando a gente começou com Educação Básica, no Fundamental, então aquilo foi muito bom. Nossa! Eu era vice-diretora, então aquilo foi muito bom, no finalzinho ele se perde novamente e acaba o tempo integral. Quando ele começa a ser bom na escola, então acaba, não tem mais tempo integral de jeito nenhum na escola, volta novamente discutir o tempo integral no Ensino Médio. E aí eu me assusto! Falei: que preparação é essa? Eu deixei o povo, briga lá, briga cá, nem me preocupei. Aí chegou o momento que eu vou viver o tempo integral, naquele momento que a escola não estava preparada para nada (PROFESSORA, 2019).

As idas e vindas da política pública de educação integral retratam bem o cenário da EI em nível nacional. Quando, no capítulo 1, abordo a educação integral como algo que oscila na agenda política, isso concorre para que a sensação de que essa política pública se assuma como algo que não se fixa, como uma promessa a mais, necessitando, portanto, de quebra de paradigma para se firmar. Quando se trata da agenda educação integral, o Programa Mais Educação inaugura uma fase de intensificação em nível social desse paradigma no cenário educacional no Brasil. Com relação a esse programa na agenda de políticas públicas, reflete Moll (2012):

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (MOLL, 2012, p. 131).

Pensar na educação integral e em sua agenda pressupõe ter de reafirmar o debate para a garantia de recurso financeiro de sustentação do Programa. Se isso não ocorre, há uma chance significativa de ele não se efetivar. Se observarmos a historicidade dos programas de educação integral, vemos que, inicialmente, para o Ensino Fundamental, os desafios consistiam na manutenção do recurso para a consolidação da proposta. O programa Mais Educação, renomeado a partir de 2016 como Novo Mais Educação, ofertava um valor definido por escola, independente da quantidade de alunos participantes da educação integral. Além disso, era possível – por meio do recurso federal – aquisição de bens permanentes (material de capital) e bens de custeio ou serviços (BRASIL, 2018b). Segundo Capuchinho e Crozatti:

As alterações feitas ao longo do ano de 2016 mudaram de maneira central o financiamento das atividades, que, entre outras coisas, deixou de ter as atividades desenvolvidas como referência para o repasse de verbas, que passou a ser feito por aluno atendido, bem como restringiu o uso dos recursos aos gastos com o custeio do programa, excluindo gastos com capital, como, por exemplo, compras de materiais que permaneciam na escola ao término das atividades (instrumentos musicais, livros, equipamentos esportivos etc) (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018, p. 252).

O arrocho no financiamento do Programa também atingiu a esfera estadual. Com a manutenção dos recursos federais para custeio, os estados deveriam garantir a merenda e refeições aos alunos. No ano de 2018, especialmente, para as turmas de educação integral do Ensino Fundamental, foram poucos os repasses, sendo a responsabilidade de manutenção dessas despesas repassadas aos diretores escolares.

Quadro 13 - Comparativo de regras de repasse de custeio e capital do PME e PNME

Normas do FNDE Mais Educação	Valor de repasse para escolas de até 500 alunos	Valor de repasse para escolas com mais de 1.500 alunos	Custeio/Capital
2009 ¹⁹	R\$ 5.000,00	R\$ 20.000,00	Custeio e capital
2010	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00	Custeio e capital
2011	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00	Custeio e capital
2012	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00	80% para custeio e 20% para capital
2013	R\$ 4.000,00	R\$ 9.000,00	Entre 75% e 77,5% para custeio; e 22,25% e 25% para capital
2014	R\$ 5.000,00	R\$ 9.000,00	Entre 75% e 77,5% para custeio; e 22,25% e 25% para capital
2016	R\$ 10,00 por aluno em atividade	R\$ 10,00 por aluno em atividade	Custeio
Normas do FNDE Novo Mais Educação			
2017	R\$ 15,00 por aluno em atividade	R\$ 15,00 por aluno em atividade	Custeio

Fonte: Capuchinho e Crozatti (2018, p. 269).

O Quadro apresentada por Capuchinho e Crozatti explicita as mudanças sofridas no que concerne aos recursos para as escolas. Conforme apontam os autores, as escolas, nesse interstício, deixaram de possuir um valor fixo de transferência de recursos e passaram, a partir de 2016, a terem valor de transferência calculado por aluno. Isso significa que a garantia do repasse de recursos para as escolas deixou de estar vinculada à unidade de ensino para estar relacionada ao quantitativo de alunos,

ou seja, se antes uma escola de até 500 alunos no programa recebia R\$ 4.000,00, independentemente do número de estudantes que participassem efetivamente das atividades, agora a unidade teria que atender, ao menos, 400 alunos para ter o mesmo valor repassado até então (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018, p. 267).

Apesar de, em 2017, o valor ter sido referente a R\$ 15,00 por aluno, a mensuração da transferência de valores ainda está ligada ao aluno, com leve aumento

¹⁹ Conforme colocam Capuchinho e Crozatti (2018), os valores apontados no Quadro foram estimados para um período de 10 meses, com exceção do ano de 2009 em que o programa pagou por apenas 6 meses de atividade.

no valor de 2016 para 2017. O percurso de mensuração de recursos para a educação integral no Ensino Médio Integral Integrado acompanha a previsão estabelecida nas Resoluções nº 07 de 03/11/2016 e nº 16 de 07/12/2017. Nas duas previsões legais, a base de cálculo permaneceu a mesma: o valor anual de repasse para cada Secretaria de Estado de Educação toma por base o valor de R\$ 2.000,00 por matrícula de alunos atendidos pelo Programa.

Nessa análise, podemos observar que, no mesmo período, enquanto o valor investido por aluno no Ensino Fundamental diminuía, o valor por aluno do Ensino Médio iniciava com valor acima do que estava sendo investido no aluno do Programa Novo Mais Educação. Essa diferença caminha com a mudança do debate da agenda de políticas públicas para a Educação Básica, quando os olhos voltavam-se para o Ensino Médio e sua reestruturação denominada Reforma do Ensino Médio. Essa mudança na agenda da Educação Básica trouxe debates importantes para o Ensino Médio, dentre os quais, a expansão da carga horária do aluno, gradativamente, conforme a previsão no artigo 1 na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A descontinuidade das políticas públicas sob a forma de políticas de governo retrata-se bem nas opiniões e atitudes dos implementadores para com os programas, como ainda nas edições legislativas aqui abordadas. Para o profissional que atua em âmbito educacional, a lógica do investimento para a continuidade de investimento de políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional deve perpassar por todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Fundamental e ao Médio. A mudança brusca de investimento e de regulação da educação integral do Ensino Fundamental para o Médio é fator fundante para a descrença daqueles que implementam, o que revela a pertinência nas críticas propostas. Posto isso, há a percepção de *dèja vu* imposto a cada nova governança que assume o poder.

O retrato da implementação do Programa para os implementadores da Superintendência Regional de Ensino também foi percebido como um caminho de percalços.

Na escola foi um pouco conturbado, porque houve um desencontro de informações entre o que se falava na escola, o que se falava na Superintendência, o que se falava lá na Secretaria de Estado e isso gerava um conflito, porque o pessoal da escola, eles não compreenderam - penso eu – o que seria essa proposta e já manifestaram resistência sem mesmo ter conhecimento do que seria ao certo a proposta. E então, foram levantadas muitas hipóteses

presentes pelos professores como perder cargo, um bocado de informações atravancadas (ANE 1, 2019).

Nas falas dos servidores da SRE, é perceptível que o fator de comunicação – a não ocorrência ou falta desta – permeou o processo de implementação do Programa. Especialmente porque, conforme elucida Condé (2012), quando o enfoque é de cima para baixo – característica específica do modelo *top down*, ou seja, a formulação é diferente da instância da implementação – há que se haver a comunicação no nível vertical e horizontal. Todavia, o que se percebe que ocorreu é que a comunicação horizontal foi mais eficaz que a comunicação vertical.

Depois da visita, porque, mesmo pedindo, já começou a divulgação, começaram a criar coisas “que acabar com esse Fundamental lá”, nem conheci um projeto, que gente ia perder o emprego. Aí disse que professor começou a passar mal, foi para o hospital e aí a gente acalmando, falando que não era assim ele se acalmar. Aí eles pediram para tirar, para mudar, tínhamos uma outra escola que tava louca para oferecer, que tinha uma experiência fantástica na educação integral no Fundamental, que tinha também salas ociosas (ANE 2, 2019).

A questão da comunicação aqui pode ser compreendida de duas maneiras: a comunicação que ocorreu no nível da escola e a comunicação ocorrida das outras instâncias – SRE; SEE – para a escola. Como, ainda, as informações do Programa não estavam claras, tanto para a escola como para a Superintendência, as atitudes em relação ao turvamento das informações também tomaram rumos diferentes: enquanto a escola recriou o Programa com base em hipóteses e informações informais, a SRE optou pelo pronunciamento oficial da SEE para o repasse de informações adequadas. Uma outra abordagem cabível de análise é que a ocorrência dos ruídos de comunicação na escola reside no fato de que o Programa traria possíveis mudanças na organização do trabalho dos professores. Por outro lado, a prudência exercida pela SRE poderia estar acompanhada de ações na busca por informações sobre o Programa para acalmar e esclarecer melhor os implementadores escolares.

Conforme ressaltam Lotta e Pavez (2010), a implementação se concretiza por ciclos que ocorrem em distintos níveis. Trazendo a abordagem para o plano prático do estudo de caso em questão, a implementação ocorrida na E.E. Irmã Beata provavelmente não é a mesma implementação pensada por quem formulou a política pública.

Cada um desses níveis administrativos e burocráticos constitui em si um lócus de formulação e implementação. Dessa forma, a política é traduzida e adequada de acordo com os próprios recursos, linguagens, interações e referenciais da comunidade de profissionais alocados nessas esferas (LOTTA; PAVEZ, 2010, p. 7).

Para além do estudo entre as fases de formulação e implementação, Lotta expande a pesquisa sobre a fase da implementação, ao tratar sobre a discricionariedade dos implementadores. Assim, os burocratas – como denomina a autora – desenvolvem procedimentos, rotinas (ou mecanismos) para lidar com esse ambiente: escolhem tarefas prioritárias, criam procedimentos padrão para atender aos “clientes” (inclusive favorecendo alguns em detrimento de outros) ou, ainda, adotam formas “cínicas” (estereótipos) com relação a seus “clientes” (LOTTA, 2019). Nas entrevistas e grupo focal, com relação ao processo de implementação, foram verificadas situações em que a discricionariedade dos sujeitos – tanto os que atuavam na SRE quanto na escola – fez parte do processo de implementação com impactos específicos nessa fase.

Eu lembro que chegaram as orientações e acho que cada um estudou por conta e, se houve reunião, foi só para ver alguns pontos, alguma coisa assim, mas tentar estudar a política toda, de cabo a rabo, assim, não me recordo (ANE 1, 2019).

Nenhuma. Nenhuma preparação. Por parte da Secretaria foram apenas os documentos que foram enviados e as orientações que chegavam por e-mail, mesmo. Nós não tivemos nenhum treinamento. Nós erramos muito, mas no intuito de tentar acertar, a formação quem fez fomo nós e nós mesmos, a equipe tanto da educação integral quanto do Ensino Médio (ANE 2, 2019).

Em outras visitas de acompanhamento foi notado, a falta de planejamento e compreensão da proposta pelos professores e pela própria coordenadora, neste aspecto foi solicitado estudos dos documentos orientadores em módulo II orientado pela coordenadora juntamente com a equipe gestora e professores (ANE 3, 2019).

Eu acho que faltou o suporte da Secretaria no que diz respeito até à própria formação dos professores. Reuniões para formação, para... não seriam bem reuniões seriam capacitações, mesmo para os professores atuarem da educação integral (DIRETORA 1, 2019).

Ah! Precisaríamos. Precisaríamos, com certeza absoluta. Até pra entender o Programa, pra até na questão da aceitação, pra entender, pra lidar com esse jovem, pra lidar com esse jovem numa escola de novecentos e tantos alunos dos três níveis. Porque não é só o professor chegar e

entrar pra uma sala. O professor chegava e entrava pra uma sala e ela sabia que ele estava numa escola, que passava por ela menino de 6 anos ao ensino médio, então, ate isso a gente tinha, a gente tem de saber lidar, o professor tem de estar formado pra isso. Pra lidar com a realidade da escola (DIRETORA 2, 2019).

No que diz respeito ao processo de formação dos agentes para a implementação da política pública, é notável na fala destes, a falta de um processo de formação conciso. Apesar de, em dezembro de 2017, haver tido reunião com gestores, coordenadores e analistas educacionais, o intuito do encontro baseou-se mais na apresentação da proposta que em um processo formativo desse novo paradigma para o Ensino Médio. Outro ponto de destaque é o reconhecimento, tanto na instância da SRE como na instância da escola, da falta de um estudo das orientações e legislações que sustentavam a proposta. A discricionariedade dos agentes em não aprofundar o estudo do Programa e daquilo que preconizava foi uma decisão que muito impactou o processo de implementação. Como implementar algo que não se reconhece, especialmente, quando não se exploraram suas bases identitárias?

Na análise do Programa e do currículo realizada por Borges (2019), a autora também identifica a falta de formação que não ocorreu com os professores. Nas entrevistas que realizou com os coordenadores do programa EMII, explana a autora:

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 (BORGES, 2019, p. 130).

A formação continuada, segundo Gatti, assume, na atualidade, uma amplitude de ações que vão além de “programas estruturados e formalizados oferecidos após a graduação” (GATTI, 2008, p. 57). Ainda segundo a autora, qualquer atividade que venha contribuir para o aperfeiçoamento profissional, como cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, estão também alocados na categoria de formação continuada.

Esse processo atropelado e sem um tempo hábil preparatório para a formação inicial e continuada dos implementadores pela SEE/MG sobre o Programa reverberou nas outras instâncias implementadoras – Superintendência e escola – em também não promover esses espaços de formação por iniciativa própria. Esse fator foi

imprescindível para o despreparo dos agentes para lidar com o EMII, aliado a outras situações.

Ainda no que concerne sobre a importância da formação de professores, expõe a UNESCO (2005) que esta tem impacto positivo direto no desempenho dos estudantes e,

além disso, uma vez que os professores atuam como planejadores, incentivadores, construtores de clima, facilitadores, orientadores, mediadores, organizadores de conhecimento e avaliadores, eles são centrais para a interpretação e a implementação de qualquer currículo. (UNESCO, 2005, p. 47).

Como já apontado anteriormente, são três os eixos analisados nesta pesquisa. Após a análise do processo de implementação que parte de algo mais genérico na análise, passamos ao segundo eixo de análise, que observa os indivíduos e as ocorrências em que estes estiveram envolvidos na fase da execução do EMII.

3.3.2 Dimensões do conflito e da resistência ao Programa Ensino Médio Integral Integrado

No capítulo 2, procedeu-se a uma descrição da implementação do Programa Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata, acompanhada de dados que subsidiaram o processo. A seção, com teor por vezes narrativo, já apresentou as bases dos eventos que ocasionaram o conflito da implementação do EMII na escola.

Na presente seção, realizo também uma retomada da descrição/narração realizada no capítulo 2, no entanto, sob a ótica dos agentes implementadores da política pública. Sendo esta uma pesquisa qualitativa, a presença da voz do indivíduo e sua percepção sobre o(s) fato(s) é relevante para os resultados pretendidos.

Conforme apontado acima, intenciono trabalhar com dimensões do conflito e da resistência. Em um estudo de caso tão imbricado de fatores externos e internos, é complexo trabalhar com todos os aspectos, seja pelo formato do gênero que utilizo, seja pela impossibilidade de abarcar todas as nuances do caso em questão. Sendo assim, optei por trabalhar com as dimensões que mais apareceram nos discursos dos agentes e que os indivíduos ouvidos apontaram como sendo pontos de conflito para a implementação do Programa na escola: estrutura e financiamento.

Na dimensão da estrutura, veremos que ela não se limita ao fator físico ou predial, mas elenca também questões de recursos humanos no trabalho com os alunos do EMII. No que diz respeito ao financiamento, é evidente a escassez de materiais, como já apontado no capítulo 2.

ANE 2: É lógico, apesar de ter o espaço físico específico. Toda escola que vai receber alunos tem que passar por adaptações. Mas foram adaptações muito simples. É lógico que, para um ano que tá implantando, foram adaptações muito simples, como salas, organizar uma sala de um lugar passar pra outro lugar, onde era talvez um espaço que era para laboratório, talvez vai ser mais utilizado como sala de aula e essas adaptações em relação à estrutura física. Então, outra adaptação é que à tarde lá só recebe anos iniciais, então tiveram que preparar os alunos, recreios diferenciados, preparar os alunos para conviver no mesmo ambiente ali. Então são adaptações que eu considero que não faz muita diferença no processo que poderia, porque a proposta do MEC era para que viesse reformas estruturais. Inclusive, segundo informações, o recurso está na conta da Secretaria, em processo de licitação, então isso não seria, e a gente e que é servidor público sabe que essas coisas são um processo. A escola só tinha a ganhar, na minha visão (ANE 2, 2019).

Pq: Você considera que a escola de vocês tem estrutura para receber educação integral para o Ensino Médio?

DIRETORA 1: Não, não tem. Porque não há espaços ociosos para a gente atender uma demanda dessa. Para atender uma demanda do ensino integral, a gente precisa ter espaços, espaços que os alunos venham desenvolver as atividades de forma satisfatória. E a nossa escola não tem. Os espaços físicos, não tem²⁰.

Para uma análise inicial, podemos perceber duas falas que contrapõem pontos de vista sobre a questão da infraestrutura predial da escola. Como se percebe, cada agente realiza sua fala de uma instância diferente em que atua. Enquanto a primeira é de uma servidora da SRE, a segunda fala pertence à diretora que assumiu a escola em meio ao desenvolvimento da proposta no ano de 2018. Não se trata de uma postura estar certa ou errada, mas, justamente, a posição que o agente está naquela circunstância. No início do processo de implementação, a SRE, por meio de seus analistas, fez, a pedido da SEE/MG, uma análise da infraestrutura da escola, fator que validaria a escola para participar do programa. Ainda naquele ano, a escola alegaria, por meio do ofício nº 13/2017, que a falta de uma infraestrutura adequada era um dos

²⁰ Quando houver uma sequência com questões da pesquisadora (Pq) com os sujeitos da pesquisa, adota-se esse padrão na identificação da fala.

fatores que inviabilizaria o EMII naquela unidade de ensino. Ao longo de 2018, foram percebidos conflitos na utilização dos espaços da escola, especialmente, porque essa escola trabalha também com Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais.

Conforme a fala da diretora que esteve no início do processo de implementação:

A gente tinha que ter uma estrutura na escola. Da estrutura em si, da escola. Nós colocamos lá. Se quer um ensino de qualidade? Nossa escola tem espaço para isso. Nós já lutamos muito pra isso na nossa escola! Tem uma quadra adequada. Tem um ginásio. Um, um, um centro cultural. Nós temos espaço. Melhorar a cantina, o espaço da cantina. Melhorar os banheiros. Então, tudo isso nós víamos como empecilho para colocar esse aluno, principalmente de Ensino Médio. O tempo todo na escola. Então, esse... tudo isso aqui que já citei pra você, nós conhecíamos. Esse Projeto em si que foi colocado em dezembro. Mas nós já conhecíamos a estrutura do Tempo Integral (DIRETORA 2, 2019).

De acordo com essa fala, a diretora aponta problemas na estrutura física da escola, mas antecipa que ela possui espaço para as reformas ou construções necessárias. Nesse ponto de vista, a ex-gestora indica melhorias em espaços como o banheiro e a cantina, colocando o fator do tempo a mais na escola como vinculado a uma estrutura adequada para a recepção desse aluno.

Cabe, porém, destacar que, no estudo encomendado pela SEE/MG, em parceria com a UNESCO, que retratava a realidade das 44 primeiras escolas que implementaram o EMII, que a questão relacionada à melhoria da infraestrutura nas escolas do programa era alvo de preocupação dos gestores:

No caso de as 18 escolas pesquisadas, a precarização da infraestrutura foi abordada em 16 delas, ou seja, nesta amostragem, 89% têm problemas de infraestrutura, que vão desde ampliações, manutenção e reformas necessárias, até instalação de ventiladores, renovação de acervo para bibliotecas, construção de vestiários, quadras, auditórios, refeitórios, cozinha adaptada, transporte, uniformes e outros, aquisição de ventiladores, escaninhos, chuveiros, utensílios para cozinha e materiais diversos para as aulas (RIBEIRO, 2017, p. 275).

A falta de uma infraestrutura adequada impactava diretamente na qualidade da aula: “a sala, pra dormir na sala. Aí ‘tava’ aquele calorzão. Não tinha ventilador, eles reclamavam” (PROFESSOR 2, 2019). O que se percebe é que os problemas já

apontados pelas primeiras escolas não haviam sido solucionados pela SEE/MG para o segundo lote de escolas – 36 – do qual fazia parte a E.E. Irmã Beata. Além da questão dos ventiladores, outro professor relata como a precariedade da infraestrutura escolar influenciava suas aulas:

(...) um chuveiro em cada banheiro, no banheiro masculino e outro no banheiro feminino, se não me engano, mas é coisa pouca, pra três turmas de ensino médio, estavam com uns 30 alunos, mais ou menos, cada turma. Então assim, para esse monte aluno, pra um chuveiro, né, isso aí já era um problema. Então, eu mesmo, aconteceu várias vezes comigo. Eu tinha o primeiro horário depois do almoço, eu # dava aula # e o pessoal estava atrasando muito, o pessoal estava tomando banho antes da aula. E chuveiro, não tinha o suficiente, não dava, então eu perdia ali, dez, quinze minutos de aula (PROFESSOR 4, 2019).

A despeito de as turmas do EMII não corresponderem ao quantitativo que indica o professor, a turma flexível contava com 17 matrículas. O fato é que o quantitativo de chuveiros era insuficiente para atender aos alunos. Mesmo que a escola se organizasse para pensar na manutenção do jovem durante todo o dia na instituição, não se oferecer uma opção básica para higienização é motivo relevante para insatisfação e conflito.

Ainda com relação à pesquisa da UFMG em parceria com a UNESCO acerca da análise da relação entre infraestrutura de escolas de Ensino Fundamental públicas no Brasil e desempenho dessas escolas no sistema de avaliação nacional, avaliou-se, na pesquisa realizada, que

o modelo analítico proposto reflete a ideia de que a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação (UNESCO, 2019, p. 67).

Conforme as especificações do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), a estrutura mínima que uma escola de Ensino Médio deve possuir para o atendimento aos alunos é apresentada no Quadro a seguir,

Quadro 14 - Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Médio

Descrição do prédio	Quantidade	m2/item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30

3. Sala de equipe pedagógica	02	30
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	03	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	25
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	08	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m2)	-	2.080

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2010, p. 29).

É notável que os parâmetros da infraestrutura predial para que a qualidade educacional se mantenha nessa dimensão exige uma estrutura física da qual boa parte das escolas nacionais não dispõe. Note-se que os parâmetros aqui estabelecidos correlacionam-se às escolas de tempo parcial, conforme aponta o parecer do CNE. Exemplo disso é a falta da classificação dos vestiários como estrutura, algo que uma escola em tempo integral exige.

Na proposta atual, com exceção das Creches, todas as outras etapas da Educação Básica são consideradas para serem oferecidas em tempo parcial. Entretanto, a implantação gradual de uma escola de tempo integral deve fazer parte da agenda das políticas públicas para a educação em nosso país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 17).

Utilizando ainda os padrões para a classificação de uma educação brasileira de qualidade, no caso, o CAQi, a verificação de qualidade na estrutura profissional é algo fundamental para a efetivação de uma educação qualitativa. Nas explicitações anteriores, o que é possível perceber é que a infraestrutura mínima, apresentada pela Portaria nº 727/2017 e Documento Orientador da SEE/MG, para a recepção do Programa e a infraestrutura de que dispõe o CAQ, para a oferta de uma educação qualitativa, distanciam-se muito, uma vez que houve um “enxugamento” da infraestrutura para o Programa e, mesmo nesses moldes, não foi garantida às escolas a reforma/(re)construção desses espaços.

Como já explicitado na subseção anterior, a falta de um processo formativo para os agentes implementadores foi um fator presente no programa Ensino Médio Integral Integrado.

O diálogo a seguir elucida mais algumas questões sobre a preparação dos professores para atuarem nas turmas de Ensino Médio integral:

Pq: Houve um estudo das legislações do Programa? Do documento orientador com vocês?

Professor 2: Sim, acho que sim.

Pq: E todo esse processo de estudo da legislação do documento orientador, vocês conheciam, né? Vocês estão me falando que já tinham pelo menos o currículo do aluno, tudo isso, vocês acham que prepararam vocês para atuarem na educação integral no Ensino Médio?

Professor 2: Preparar, não! Como eu falei.

Professor 3: Na prática é diferente.

Professor 4: Acho assim, Português e Matemática não tem diferença assim. Eu vi, claro que eu sabia que eles... bom que eles vão ter mais duas aulas pra aprender, é tanta coisa, é tanta defasagem. Eu preoquei mais com essa parte, em sanar muita coisa de aprendizagem em Português e Matemática... né, mais isso!

Pq: Na parte da consolidação da aprendizagem que eles ainda não tinham conseguido, é isso?

(vozes em conjunto): É isso!

Como se observa, os professores não assumem com certeza que a preparação que tiveram os auxiliara no trabalho com as turmas do EMII. Há ainda a memória de educação integral como algo para trabalhar somente com as defasagens, competências e habilidades não consolidadas do aluno, especialmente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Essa postura em relação à educação integral como medida para reforço escolar remonta às bases do Programa Novo Mais Educação e a ênfase dada aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática no que concerne às habilidades não consolidadas nesses conteúdos. Para Fullan (2009, p. 123), “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam – é simples e complexo assim”. Essa visão da educação integral não se une ao ideal formativo do aluno pretendido pelo EMII, quando os professores não

entendem com clareza os propósitos das ações que realizam, acabam por se desvincular dos objetivos da política pública.

Conforme já explicitado anteriormente por meio das pesquisas de Gatti (2008) e Borges (2019), há a necessidade de formação continuada para os professores, visto que essa ação tem impacto diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos. A falta de preparação dos professores para o EMII permite dizer que houve forte influência no trabalho desses profissionais, já que esses docentes passaram a conviver com um novo paradigma de educação, bem como com novas terminologias, práticas e metodologias de ensino que até então não haviam tido sólida formação para aplicar na prática docente. Toda essa nova realidade é objeto de estranheza para esses agentes de implementação. Se eles não legitimarem a política pública, na discricionariedade que exercem, perde-se um grupo de suma importância para a implementação do Programa na escola.

Fullan (2009), quando descreve os fatores interativos que afetam a implementação, trata sobre a necessidade e a clareza. Enquanto aquela deve levar em consideração se as necessidades de implementação englobam as necessidades prioritárias, esta é classificada pelo autor como “um problema perene no processo de mudança” (FULLAN, 2009, p. 89). Esses dois fatores relacionam-se diretamente à questão da formação que os professores e gestores levantaram nas entrevistas e grupo focal. É nesse eixo do processo de implementação que esses dois fatores devem ser explorados com transparência pelos formuladores e implementadores da política. Se aqueles que implementam não reconhecem a necessidade no Programa e não legitimam a política pública com clareza – a que veio e a importância de suas ações – instaura-se, originalmente, um processo de distanciamento e compulsoriedade na implementação de políticas públicas.

Mesmo quando existe concordância de que algum tipo de mudança é necessário, como quando os professores querem melhorar alguma área do currículo para melhorar a escola como um todo, a mudança adotada pode não ser tão clara em relação àquilo que os professores devem fazer de diferente (FULLAN, 2009, p. 89).

Quanto à citação acima e com relação à importância daquilo que é apreendido pelo docente, conforme aponta Fullan (2009, p. 123): “Tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento”, observemos o seguinte excerto retirado do registro do grupo focal:

Pq: É...então vocês não consideram que a escola não tendo o programa, conseqüentemente esse aluno, ficaria aqui mais tempo, teria direito a mais educação? O programa não ter funcionado, não é uma maneira de eu tolher, de eu tirar desse aluno o direito a mais aprendizagem? Vocês acham que não?

Professor 1: Eu não entendi direito.

Pq: Vou reformular. O aluno. A escola de vocês, não tendo hoje o Programa, significa que eu tenho menos tempo de aprendizagem, pelo menos num certo segmento, pra esse aluno da escola. Então esse aluno ficando, não tendo tanto tempo dentro da escola, ele não estaria tendo direito a menos educação?

Professor 1: Não, porque, pelo menos da parte regular, ele tem a mesma quantidade, exceto no caso de Português e Matemática que são duas aulas a mais, mas, no meu ponto de vista, o que aconteceu foi que ele não vai ter mais a oportunidade, por exemplo, de ter aula de música, ter aula de robótica.

Mas a base aqui está garantida pra ele! No meu ponto de vista perdeu aquela oportunidade. Mas que ele vai aprender menos que o integral, pelo menos a base regular. Acho que não faz sentido nenhum.

Pq: Então eu garanto pra esse aluno o regular, a base. Vocês, enquanto professores, enquanto agentes da educação, vocês consideram que hoje, a base, o mínimo que tem que ser garantido a esse aluno; pensem lá no aluno de vocês, esse mínimo garantido para eles hoje, basta?

Professor 1: Bastar, não!

Professor 2: Não!

Professor 4: Não basta.

Professor 1: No meu ponto de vista, nunca é o suficiente. Tudo que se aprende é pouco. Sempre tem de se correr atrás de mais. Mas, né, falar que o fato de não ser integral que ele vai aprender menos, não sei se é isso que você quis dizer... Isso aí. O regular está garantido para ele... aquela outra, como é que chama?

Professor 3: Acho que ele não tem acesso às outras áreas...

Professor 1: Que, com certeza, é um prejuízo pra ele. Mas, ainda assim, não prejudica ele, tem outras formas dele correr atrás.

Professor 2: Isso. Tem outras formas de ele correr atrás.

Professor 1: Ele perdeu a oportunidade, mas não quer dizer que ele está perdido.

Professor 3: Com relação à formação intelectual dele, acho que não. Talvez o lado social...

Pq: Então, haveria outras esferas que esse aluno poderia se inserir, né, fora da escola, para garantir essa outra parte que a educação integral muitas vezes propõe em seu currículo diversificado, é isso?

Professor 1: Mas essa esfera, assim, a gente sabe que ela não é acessível a todos. No caso, se ele tivesse essa oportunidade aqui na escola, isso ampliaria de pessoas que poderiam ter a acesso a outros conhecimentos. Mas não significa que a pessoa, por não ter aqui na escola, que ela não tem oportunidade em outros lugares.

Nesse diálogo percebe-se notavelmente que os professores não identificam *necessidade* e nem *clareza* na proposta. Como agentes implementadores importantes para a mudança educacional, eles apresentaram desconhecimento da razão de a política do EMII ser necessária para os estudantes. Até reconhecem a importância de se abrir mais espaço para o conhecimento, mas, desde que não estejam sendo afetados pela maior (ou não) oferta de educação, a situação de perda de uma política pública não lhes causa desconforto. “*Mas não significa que a pessoa por não ter aqui na escola, que ela não tem oportunidade em outros lugares*” (PROFESSOR 1, 2019).

Assim, a importância da necessidade percebida ou sentida é óbvia, mas seu papel não é tão claro. Existem pelo menos três complicações. Primeiramente, as escolas enfrentam agendas de melhora sobrecarregadas. Portanto, isso é questão não apenas de se uma dada necessidade é importante, mas também do quanto ela é relevante em relação às outras necessidades. É desnecessário dizer que não é fácil fazer essa priorização entre conjuntos de necessidades, pois as pessoas relutam para abrir mão de seus objetivos, mesmo quando não seja realista abordar todos eles (FULLAN, 2009, p. 89).

Para os professores, a clareza quanto à necessidade de os alunos terem a educação integral era algo que ainda não estava bem delineado. Apesar de reconhecerem que somente o acesso ao currículo comum não bastava, não lhes afetava o fato de a escola poder possibilitar acesso a mais conhecimento aos alunos por meio do Programa. Esse fato é corroborado na fala da professora que ressalta a necessidade da preparação da escola como um todo, o que resultaria em uma tomada de consciência coletiva dos agentes escolares:

Antes de chegar, eu acho que a escola toda, desde os serviços até a secretaria, até mesmo aqueles que não eram para a educação integral deveriam ter sido preparados. Não só aquele grupo que ia trabalhar, mas a escola toda. Acho que tivemos essa falha, toda a escola deveria

ter sido, não só aquele grupo. (...)Os serviços deveriam ter sido preparadas para o tempo integral, a secretária vai preparar para o tempo integral, os professores de Educação Básica vão ser preparados para o tempo integral, “mas qual trabalho para o tempo integral? ”, “você vai ser preparado para isso”, porque é uma escola de tempo integral! E a escola não foi preparada. Eu acho que até isso contribuiu também, porque “eu não sou tempo integral...”, então eu não me envolvo com isso, não há aquele envolvimento. Se houvesse o envolvimento de toda a escola, poderiam dizer ‘a escola Irmã Beata é tempo integral e ó com resultado excelente’ (PROFESSORA, 2019).

Na estrutura do EMII, na primeira edição do Programa, com as primeiras 44 escolas, o currículo foi flexibilizado permitindo o aumento de carga horária em Língua Portuguesa e Matemática com 6 aulas semanais – aumento de 2 aulas nos moldes do EMII – aumento de 1 aula de Língua Inglesa, obrigatoriamente (MINAS GERAIS, 2018b). Segundo o Documento Orientador da SEE/MG (2018b), para essas escolas, ainda era possível o aumento na carga horária na área de Ciências Humanas, com o aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia, e na área de Ciências da Natureza, nos componentes de Física e Química, desde que a matriz curricular fosse aprovada pelo colegiado, pelo analista educacional/inspetor escolar da Superintendência Regional de Ensino e tivesse sido encaminhada à Diretoria de Ensino Médio do órgão central para aprovação. Para o grupo da segunda edição, as 36 escolas das quais a E. E. Irmã Beata fazia parte, foram mantidos o aumento na carga horária de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Nesse formato, era visível aos professores a importância dada aos componentes, assim como no Programa Mais Educação. Apesar do acréscimo dado a esses componentes dos campos de integração curricular, que complementavam os conteúdos da BNCC, tinham o intuito de expandir o conhecimento dos estudantes. Borges (2019) explicita que

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 (BORGES, 2019, p. 70).

No grupo focal não foi possível contar com os professores que à época ministraram os conteúdos dos Campos de Integração Curricular - CICs, pois boa parte deles possuía contrato de designação e já não estava mais na escola. No entanto, os

componentes desses campos foram lembrados pelos professores dos conteúdos da Base na realização do grupo focal. Nos momentos de realização das visitas dos analistas pedagógicos à escola, foi-nos relatado que o entrosamento entre os professores da Base e dos CICs era reduzido. Mesmo com a mesclagem dos horários, o trabalho interdisciplinar entre esses professores pouco ocorreu. Conforme relatam os professores, para o trabalho integrado foram feitas tentativas.

Pq: Vocês consideram que o trabalho que cada um desempenhou na época ocorreu de maneira integrada com os demais implementadores do Programa? E por quê? Vocês acham que trabalharam de maneira integrada?

Professor 4: Parcialmente, sim. Eles tiveram. Separava, pelo menos da minha parte. Minha disciplina dava seis horários. Eram cinco em sala de aula, a gente tratava currículo com eles e um horário a gente trabalhava na parte de laboratório, na parte vocacional. Então, nessa parte, eu tentei integrar com os outros itinerários.

Professor 3: Não, mas houve sim. Como a gente disse foi um ano meio atípico, né, houve paralisação demais, mas ainda assim em alguns momentos foi possível, sim integrar, teve diálogo com os colegas, né? “Vamos fazer isso!”, “ vamos trabalhar.

Professor 2: Conversava com os colegas, via o que o outro estava trabalhando pra gente poder trabalhar junto.

Pq: Entendi. A pergunta, ela trata como a integração com os demais implementadores. Então, entre vocês, entre vocês, professores. Vocês estão falando para mim que houve integração. É isso?

Professor 1: Pelo menos a tentativa, a gente fez!

Professor 4: Tentativa, na medida do possível.

Em 23/10/2018, na visita das analistas educacionais à escola para acompanhamento do Programa, conforme solicitação da SEE/MG, foi indagado aos docentes com relação às condições físicas, materiais e pedagógicas. Eles responderam que havia falta de um planejamento mais integrado entre os professores da Base e dos Campos de Integração Curricular, relatando-nos também sobre a falta de espaços para fazê-lo.

A integração curricular é objeto de relevante importância, visto que o nome do Programa dispõe sobre essa prática. Borges (2019), nas pesquisas sobre currículo do EMII, verificou, junto aos coordenadores do Programa, que a intencionalidade da terminologia “Integrado” está intrinsecamente ligada ao currículo integrado, que é o

diálogo dos diferentes componentes curriculares entre si e entre as áreas do conhecimento. Verdadeira contraposição à proposta de extensão da jornada escolar sem buscar atrelá-la às estratégias de trabalho com um currículo integrado, “amarrado” e significativo.

Trata-se de um ponto de atenção, pois é um dos eixos da proposta da educação integral, como expõem Gabriel e Cavaliere (2012). Para Bernstein, a organização dos conhecimentos em uma matriz que traduza o que ele nomeia de “código integrado” implica uma possibilidade de socialização mais democrática do conhecimento, de maneira que “combate visões dogmáticas e hierárquicas presentes na apreensão e na distribuição desse bem simbólico” (BERNSTEIN, 1996 *apud* GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 286).

A colocação de um trabalho integrado que envolve mitigação de relação de poderes entre os conhecimentos legitimados na esfera escolar é um ponto de atenção porque envolve inicialmente uma conscientização dos docentes para a ocorrência e a necessidade de que isso mude. Outro ponto é que a organização estrutural da educação no programa EMII apontava a necessidade de um trabalho integrado, mas não resolvia a problemática, porque os professores não sabiam colocar a ação em prática, especialmente como prática recorrente, salvo em ações pontuais de projetos interdisciplinares. O trabalho com currículo integrado carece primeiro de mudança de consciência para a mudança de postura.

Fullan (2009) cita estudos com o *School teacher*, de Lortie (1975), assim como o de Goodlad e colaboradores de 1984, para concluir que, mesmo com o passar das décadas e das proposições de mudanças educacionais, o trabalho do professor continua sendo realizado de maneira isolada. A situação de carência de integração aqui apresentada corrobora que ainda se deve avançar bastante para superar esse isolamento autônomo.

Ainda como ponto de sugestão para o programa, houve, na fala dos professores, solicitação por mais formação para a atuação na educação integral. Ainda no tocante à integração curricular, os discentes apontaram que os professores não se conheciam. Ao analisar a necessidade de integração curricular e a necessidade de formação continuada – exposta pelos professores, é possível refletir como essas duas questões foram fundamentais para a realização do trabalho dos docentes.

Como fomento à reestruturação dos recursos humanos, a SEE/MG garantiu às escolas a contratação de um Coordenador do EMII e de Auxiliares de Serviços Gerais para integrarem o quadro de funcionários na escola. De maneira geral, no grupo focal, a avaliação da coordenação foi feita de maneira positiva pelos professores. Ainda no quesito integração, eles relataram que o trabalho integrado dos docentes foi feito junto à equipe da coordenação pedagógica da escola.

A relação entre integração volta a ser abordada na última seção deste capítulo sob o viés da intersectorialidade. Essa última dimensão abordará as questões do trabalho em conjunto entre as diferentes instâncias implementadoras, no caso, escola e SRE, e o impacto que essa dimensão assumiu na implementação do EMII, aqui analisado.

Se, até aqui, foi abordada a questão tão importante da infraestrutura, fundamental também é abordar o financiamento. Por vezes, os dois se mesclam, porque a infraestrutura é um insumo que depende diretamente de financiamento. Como já abordado no capítulo 1, legislações que versam sobre o Programa EMII tratam da questão do financiamento do Programa como parte integrante do seu processo de implementação e como subsídio necessário para a efetivação da proposta.

A Portaria nº 727/2017 prevê que:

Art. 28. Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei no 13.415, de 2017.

§ 1º O FNDE realizará o repasse de recursos às SEE que forem selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 18 e 20 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.

§ 2º O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária (BRASIL, 2017a, p. 11).

Ainda de acordo com a Resolução nº 16, de 07/12/2017, o cálculo para a descentralização de recursos para o Programa é baseado no quantitativo de matrículas que as escolas participantes do EMII possuem:

Art. 6º O valor do apoio financeiro será calculado considerando o número de matrículas no ensino médio em tempo integral nas escolas

constantes do plano de implementação, tomando-se por base R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por matrícula, conforme a seguinte fórmula:

$VA = (NAETI \times R\$ 2.000,00)$, em que:

VA = valor anual do repasse (para cada SEE); e

NAETI = número total de alunos do ensino médio em tempo integral atendidos pelo Programa.

§ 1º No primeiro ano de participação de cada escola incluída pela SEE em seu plano de implementação, será considerado o número declarado de matrículas no ensino médio em tempo integral em cada uma das escolas.

§ 2º A partir do segundo ano de participação de cada escola no Programa, serão consideradas as matrículas no ensino médio em tempo integral de cada escola, conforme seu registro no Censo Escolar (BRASIL, 2017a, p. 3).

O Documento Orientador do programa acompanha a previsão das legislações e acresce que o financiamento da merenda será oferecido por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A retomada sobre o financiamento nesta seção se justifica pela recorrente fala dos sujeitos implementadores da escola sobre a falta de recurso. Segundo os dados coletados nas entrevistas e no grupo focal, a falta de recursos e, conseqüentemente, de materiais ou de uma estrutura física adequada na escola foram pontos recorrentes, especialmente na fala dos implementadores escolares.

Pq: A E.E. Irmã Beata precisou se adaptar para receber o programa? Se sim, como foi essa adaptação?

ANE 1: A adaptação foi só com reserva de sala para atender à educação integral integrada. Porque a escola não tinha como construir nenhum espaço novo, não tinha dinheiro, ela não tinha recurso para nada, então ela teve que trabalhar com o que ela tinha, então, basicamente, foi com espaço sala de aula.

Pq: Se houve abertura para eles virem a participar do programa, por que você acha que eles não quiseram participar da proposta?

ANE 1: Porque eles viram aquilo ali com muita desconfiança. Primeiro, pela situação do Estado. O Estado tá já estava atrasando o pagamento na época, os recursos já não estavam chegando, então eles estavam descrentes que aquilo de fato fosse acontecer e depois porque eles entendiam que aquilo seria prejudicial para eles de alguma forma: eles iam perder aula e perder carga horária, alguma coisa desse tipo.

Nesse excerto, na fala da analista educacional da SRE, é possível perceber como a falta de recurso é fator marcante para ilustrar as dificuldades que a escola teve na implementação do Programa.

No entanto, é possível destacar, a precariedade dos materiais para o desenvolvimento das ações (a analista relatou a quase inexistência de materiais, o material que chegou foi no final do ano e alguns materiais como violão bebedouro, utensílios de cozinha) (ANE 3, 2019).

É marcadamente notável, no discurso da escola, a descrença no Programa que se efetiva, especialmente, pela falta de materiais e de uma estrutura física adequada considerados como fatores impeditivos para a execução de um programa com qualidade,

Eu acredito que, se a gente tivesse tudo isso, essa estrutura, se a gente tivesse esse material todo para esses meninos, # da área de esporte, da área de técnica. A gente teria tido, até a gente teria mais animo de convencer # de aumentar essas turmas. A gente teria. Então, eu acredito # sabe assim, eu piamente acredito, que é em função da descrença e da falta da estrutura do projeto, com relação ao Governo, à Secretaria de Educação, as políticas dele, porque o projeto em si, se você teve a oportunidade de ler ele. Eu acho ele fantástico! E principalmente pra gente que tá lidando com esse menino de periferia, nós entendemos o quê que é, esse menino que realmente necessita de um acompanhamento e de uma estrutura. O menino, ele precisa (DIRETORA 2, 2019).

Em vários outros momentos, os implementadores levantaram a questão da escassez de material e do impacto que esses fatores tiveram, especialmente na qualidade das aulas, e em como isso alimentou um sentimento de incredulidade em toda a escola para com essa política pública. Exemplos específicos se referem às aulas de violão, cujos instrumentos para as turmas foram chegar às escolas ao final do ano ou dos colchonetes, tão necessários ao bem-estar dos alunos que tinham um longo intervalo de almoço sem possuírem local para descansar. As falas dos alunos são elucidativas:

(1) Eu achei o tempo integral muito ruim por essa ser a única escola em Montes Claros a ter esse tipo de “programa”, deveria ser melhor e mais bem preparada, deviam cumprir com o combinado de trazer os materiais prometidos e adaptar as escolas já que ficamos o dia todo. Eu particularmente não quero participar do integral ano que vem no Irmã Beata e nem em outra escola.

(2) Não gostei do integral, tive uma péssima experiência, além de entrar contra a minha vontade, mentiram para nós. E eu também não vou poder continuar pois irei começar a fazer SENAI no próximo ano.

O integral só dá certo no papel, vocês não têm verbas para nos manter, não recebemos nem metade do que foi prometido. Não só eu, mas também meus colegas não gostaram, tiveram péssima experiência; também as coisas boas dá pra contar nos dedos. #NÃOAOINTEGRAL

(3)Primeiramente não foi cumprido nada do que foi prometido. A escola não tem estrutura para colocar o projeto em prática. Não temos alimentação suficiente para o dia todo. É muito cansativo e pouco produtivo. Não trouxe nenhum tipo de vantagens e novos conhecimentos para ninguém. É muito ruim. Nessa época da vida a gente pretende trabalhar e ser alguém na vida e o integral não deixa

Os trechos acima são parte de uma série de manifestações por parte dos alunos, apresentados como Anexo A dessa dissertação, as quais foram encaminhadas a representantes políticos da comunidade solicitando intervenção quanto à finalização do Programa na escola. São relatos marcantes, especialmente, porque demonstram o significado que o Programa tinha para aqueles alunos. De acordo com Fullan (2009, p. 157), a mudança educacional é um processo feito para pessoas, para cada indivíduo: “os alunos, mesmo os pequenos, também são pessoas. A menos que tenha algum papel significativo (para eles), a maior parte das mudanças educacionais, ou a maior parte da educação fracassará”. Boa parte dos alunos da E.E. Irmã Beata, que participava do EMII, encontrava significado em outras atividades ou instituições (SENAI) que não aquelas propostas pela educação integral, o que também reflete que não se sentiam parte da política pública. Ainda conforme afirma Fullan (2009), quando os adultos pensam nos alunos, raramente pensam neles como participantes em um processo de mudança de vida organizacional, o que permite que as inovações e conflitos se tornem um fim em si mesmos. A argumentação utilizada pelos alunos remete às situações concretas às quais lhes foram imputadas, as quais são necessariamente reflexivas sobre a qualidade da educação que lhes foi ofertada. Trazer a fala dos alunos, neste momento, é lhes dar espaço de fala e demonstrar que o discurso da escassez de material e de condições estruturais do prédio escolar também estava presente nesse segmento.

Retomando a análise da implementação, sob o olhar de Lipsky (2019), os alunos são considerados os clientes na engrenagem burocrática. Sendo assim, há uma relação estreita entre a clientela e a legitimidade que esta dá aos programas e políticas públicas.

Para a maioria, exceto para as burocracias mais coercitivas, clientes dão seu consentimento porque: aceitam a legitimidade da posição e da decisão dos burocratas de nível de rua; antecipam que a dissidência não seria produtiva; ou se consideram favorecidos pela decisão ou pela atitude tomada. Também pode ser uma combinação entre os três elementos. A maioria dos conflitos com a burocracia parece ser caracterizada pelo consentimento dos clientes, mas a estrutura das opções disponíveis aos clientes limita a gama disponível de comportamentos alternativos (LIPSKY, 2019, p. 132).

Para os alunos, a dissidência aqui é legítima, porque, uma vez não atendidas suas expectativas, tornou-se o Programa um empecilho para as outras atividades que os discentes alegaram possuir mais produtividade: trabalhar, programa menor-aprendiz, cuidar do (a) filho (a), afazeres de casa, curso técnico em outra instituição. Isso, de uma maneira severa e incômoda, demonstra os desafios de políticas públicas educacionais que alcancem as juventudes e suas realidades tão diversas.

Um dos grandes empecilhos para a efetivação do repasse de materiais e de construção/ reforma das escolas alegado pela equipe de coordenação do Programa à época foi a dificuldade que o processo licitatório para essas aquisições demandou da Secretaria. Conforme prevê a Resolução nº 16/2017 do FNDE:

Art. 10. Os recursos recebidos em cada transferência deverão ser executados pela SEE de acordo com a categoria econômica (despesa corrente ou de capital) e com o grupo de natureza de despesa previstos no plano de implementação aprovado pela SEB/MEC, em conformidade com a Portaria MEC no 727/2017, com o art. 70 da Lei no 9.394/1996, excetuados os incisos IV, VI e VII do referido artigo, com o Anexo I desta Resolução e com o manual de execução financeira do Programa (Anexo II).

Art. 11. § 1o É vedada a transferência de recursos da conta específica para qualquer outra conta corrente, ainda que de titularidade da SEE, exceto para pagamento direto a credor (BRASIL, 2017b, p. 38).

Ao vedar a transferência de recursos para outra(s) conta(s) bancária(s), mesmo que de titularidade da SEE, houve uma sobrecarga de processos licitatórios para a equipe do Órgão Central (SEE/MG) que teve de lidar com a multiplicidade de currículos e dos diversos materiais que estes passaram a demandar. Com a multiplicidade de currículos existentes e, conseqüentemente, dos diversos materiais que estes passaram a exigir, o trabalho da gestão dos recursos e do encaminhamento dos materiais necessários ocasionou atrasos nas entregas e no cumprimento da pauta do Programa nas escolas mineiras.

A questão do financiamento, como já dito em outros momentos do texto, foi recorrente no discurso da escola, assim como nos das outras escolas que também participavam do Programa. Para Moll (2012, p. 138), “o financiamento diferenciado e permanente estabelece um elemento novo que pode nos conduzir à universalização da educação integral”. Assim como estabelecido, o repasse do financiamento foi feito aos caixas da Secretaria de Educação, no entanto, os percalços para a garantia dos recursos junto às escolas esbarrou em entraves burocráticos como os processos de licitação.

Isso implicou adaptações que a escola teve de realizar para garantir uma qualidade mínima para os estudantes.

Que da escola mesmo tinha as oficinas, tinha... os professores de música mesmo trazia o próprio instrumento para poder fazer alguma aula (PROFESSOR 1, 2019).

A gente colocar panos, né... quentes, frios aqui, que não foi cumprido. Não sei se você passou a saber a questão dos violões, que eu tô lembrando aqui, rapidamente. Violão foi chegar no final do ano. Então, a escola teve de se virar, e a escola se vira, você sabe que a escola se vira. E o Irmã Beata se vira! Professor, aluno, todo mundo, serviçal todo mundo assim, ele se vira! Professor se virou. É gente tinha dois violões na escola. Então não ficou de dar essa aula por causa dos violões (DIRETORA 2, 2019).

Eu acredito que, se a gente tivesse tudo isso, essa estrutura, se a gente tivesse esse material todo para esses meninos, da área de esporte, da área de técnica. A gente teria tido, até a gente teria mais ânimo de convencer, de aumentar essas turmas (DIRETORA 2, 2019).

Um exemplo, nas aulas de robótica, elas precisavam de recurso; então, assim elas não foram boas. As aulas de violão precisavam do equipamento, dos violões, então não tinha (DIRETORA 1, 2019).

Sem falar que não tinha recurso pra gente fazer trabalho de campo a gente, eu trabalhei mesmo com pesquisa e intervenção, o que deu pra fazer ao redor da escola, nós fizemos, mas como era pra levar pra algum lugar pra fazer trabalho de campo a gente encontrou vários lugares, parceiros. Mas aí não tinha dinheiro pra ir. E eles também falavam que não tinha dinheiro pra ir, entende? Aí eu lembro que eu encontrei uns quatro parceiros, mais interessantes. A coordenadora também tinha encontrado, mas não tinha dinheiro pra ir e pra voltar. Essa questão de deslocamento, sabe? E eles também falavam que não tinha dinheiro, nem pra ter vaquinha. A gente até incentivava, vamos fazer isso, vamos juntar todo mundo, a gente pega os carros, eu pego o meu, pega o seu, mas eles, não (PROFESSOR 2, 2019).

Como se observa, as adaptações para suprir a falta de material foram um ponto relevante para a qualidade das aulas. Em um cenário em que a falta é recorrente e as expectativas da nova proposta não ganham materialidade, mas sim agravam a situação da escola, colocando-a em situação de precariedade, aumentam os atalhos que os implementadores têm de realizar. Como se percebe, os alunos foram colocados em situação de contribuir para viabilizar o processo ensino-aprendizagem (o que é realidade em milhares de escolas públicas no país). Essa estratégia esbarrou na condição socioeconômica dos alunos, fator esse que despertava todos para o cenário precário em que se viam inseridos.

Para viabilizar o processo formativo do estudante, em um mundo cada vez mais tecnológico e que necessita de alunos com competências que também abarquem essas novas tecnologias, há necessidade de recursos didáticos.

É importante, também, que o material didático acompanhe as propostas pedagógicas do curso. Ora, se cada curso é desenhado a partir de uma necessidade específica de formação, é óbvio que os materiais didáticos que sustentam essa formação devem estar configurados de acordo com suas necessidades específicas. Caso assim não fosse, bastaria que contássemos com um molde semelhante aos moldes industriais (processos repetidos e condicionados com foco em produção de larga escala) que replicassem conteúdos em plataformas virtuais da disposição dos alunos. Mas, se presencialmente temos recursos diversos para saberes diversos, por que ainda, nos dias de hoje, existem crenças de que um único molde serviria para toda e qualquer disciplina ou curso ofertado na modalidade a distância? (TEIXEIRA *et al*, 2015, p. 4).

Nesse excerto, apesar de os autores tratarem sobre cursos de graduação, a fala é bem pertinente aos componentes curriculares da escola. É até imaginável, em um nível inicial, uma aula de violão sem violões, mas um ano inteiro sem o material em muito se prejudica a qualidade da aula. Nesse sentido, também a aula de robótica, com materiais custeados pelo professor, mas insuficientes para todos os alunos. Também o laboratório da escola ainda não estava provido dos materiais necessários para o provimento das práticas experimentais.

A remodelagem do currículo e sua concepção a partir da integralidade têm de trazer consigo o debate para superar as deficiências da educação caracterizada por turno. Se, nesta, o livro didático, lousa, giz/pincel são recursos base para que o processo formativo ocorra, em uma educação, cuja estratégia é a ampliação do tempo para conseqüente ampliação dos saberes, os recursos didáticos também devem ser

ampliados. A garantia de financiamento e abastecimento das escolas com estes devem ser parte efetiva do plano estratégico da política em desenvolvimento.

3.3.3 A dimensão da intersetorialidade

Rabelo (2012) trabalha, no que denomina de *A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos*, com três conceitos referentes à concepção de educação integral como política pública para a educação: tempo, espaço e intersetorialidade. Sendo os dois primeiros objetos de estudos mais amplos e de mais ocorrência/discussão nos aportes teóricos, está a intersetorialidade em nível de maior possibilidade de análise. Em suas palavras: “É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade” (RABELO, 2012, p. 119).

A escolha por trabalhar esse eixo na análise deste trabalho é importante porque a análise da política pública do EMII leva, em sua própria denominação, o termo integrado, o que também pode pressupor – assim como esse conceito sob a ótica curricular – que a concepção de intersetorialidade é parte inerente da proposta que aqui se analisa.

Mas, tomemos por premissa de que a análise da concepção de integração/intersetorialidade não é algo simples de se realizar. Isso porque, conforme aponta Rabelo (2012), esse eixo em si carrega potencialidades, o que se configura como campo que ainda busca consolidação.

Assim sendo, o que está em jogo na vivência da intersetorialidade na educação integral é a consolidação desse pacto coletivo por uma exterioridade que se expresse em ações consoantes ao contorno original (que permite tocar a essência, ou seja, a concepção de ser humano em todas as suas dimensões). Aqui, apresento a inquietação que funda esse interlúquio. Tudo o que é intersetorial, seguindo a lógica da interpessoalidade, não se encontra nem em um setor, nem em outro, mas no espaço situado “em meio a” um espaço a ser construído pela doação de esforços na edificação do significado das relações próprias desse fenômeno novamente acalorado de educação integral de uma república democrática que exige, por sua vez, a (re)significação dos tempos e dos espaços escolares (RABELO, 2012, p. 119).

Conforme explana a autora, a inquietação sobre a intersectorialidade reside no fato de que se trabalha com a perspectiva do coletivo e do jogo de vivência que ocupa locus próprio, ou seja, a intersectorialidade é algo que deve ser construído. Nessa perspectiva, na análise histórica, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/20017 – artigo 4 –, trata a questão intersectorial, ao incluir, na legislação base da política pública, diferentes instâncias (ministérios) para efetivação da proposta. Se a citada Portaria inicia um trabalho no campo da intersectorialidade ao tratar a questão da educação integral como sendo responsabilidade de mais de um Ministério, a instituição da Portaria nº 1.144/2016 para o Programa Novo Mais Educação, que remodela o Programa, destitui de vez o pacto entre as instâncias ministeriais e relega, mais uma vez, a responsabilidade da educação integral, exclusivamente, ao Ministério da Educação.

Retomo a complexidade do trabalho do tema, pois uma de suas vertentes necessariamente implica a discussão sobre a responsabilidade que a escola assume.

Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação escolar e integral (BRASIL, 2009, p. 19).

Tratar de trabalho intersectorial demanda constatar que ele pode ser tratado sob diversas vertentes de análise. Pode-se tratar da intersectorialidade da escola para com a sua comunidade; das Secretarias/Ministérios e seus respectivos pactos firmados para a ocorrência da proposta; do trabalho integrado entre SEE/MG e SREs, etc. Para tratar desse assunto, necessariamente, terei de eleger uma relação específica para análise, de modo que esta atinja os propósitos aqui pretendidos.

Nesta subseção, a intencionalidade é observar como se deu o trabalho intersectorial entre as instâncias implementadoras do Ensino Médio Integral Integrado: Escola e Superintendência Regional de Ensino – e, por vezes, inevitavelmente, a relação intersectorial também da SEE/MG para com essas instâncias. Acredito que essa discussão possibilitará esclarecer em que medida essa dimensão pode contribuir para a análise do fenômeno da implementação do Programa na escola.

Nas entrevistas e grupo focal realizados, foi objeto de questionamento a relação do analista educacional no contexto escolar. A pergunta se voltava para a verificação do nível de atuação da SRE como instância implementadora daquele Programa. A

intenção foi observar como a escola e a própria Superintendência verificavam o trabalho mútuo entre as instâncias e como ele ocorreu. Trago aqui algumas falas dos professores, quando indagados da participação da SRE na implementação do programa EMII na escola:

Nós recebemos visitas aqui após quatro a cinco meses da implantação do programa. Quando vocês vieram, o programa já tava bem adiantado. Faltou essa presença! (PROFESSOR 3, 2019).

Questão burocrática. Pra implantar o diário, não tava integrado no sistema, tempo integral não tinha um diário. Tinha professor que teve que mexer com diário manual e não tinha resposta. Não tinha resposta, quando, como é que a gente ia fazer, se lançava na caderneta eletrônica, ou esse manual... não tem dois meses. Faltou a preparação do pessoal... da escola, não estava preparada. Até o próprio sistema não integral (PROFESSOR 4, 2019).

[...] aconteceu algumas vezes aqui, às vezes procurava quando surgia alguma dúvida aqui, aí o pessoal procurava a Superintendência e até lá, a dúvida também ficava lá, também eles iam procurar outros lugares, meio é que já falou, parece que até, no caso do pessoal da Superintendência, foi meio que assim, é, foi meio forçado, o pessoal ainda não estava completamente preparado para poder fazer a implementação (PROFESSOR 1, 2019).

Quando se observam as falas dos professores que lidam com as mudanças práticas do currículo e com o sistema de registro das aulas, a percepção da atuação da SRE foi pouco ou nada percebida. Isso também se explica pela natureza a que foi delegado o trabalho do ANE que era em contato direto com o gestor educacional e com o coordenador pedagógico da escola. Mas é interessante que, apesar da pouca presença de atuação do ANE junto aos docentes, estes consideram que a Superintendência possui papel de auxílio na formação para as práticas docentes.

Essa proposta de intersetorialidade, é definida como “corresponsabilização”, e é viabilizada por meio do planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local. No âmbito da estrutura do estado, os problemas advindos da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores são um desafio posto de início à proposta (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 282).

A despeito de os autores tratarem da intersetorialidade no serviço público do ponto de vista de diferentes setores do estado administrativo, procurei observar o trabalho corresponsável entre instância de um mesmo nível federativo da educação

estadual de Minas Gerais. Como já abordado no capítulo 1, a SRE atua como órgão da SEE em nível regional, o que, por vezes, relega a Superintendência a um lugar de complexidades. Neste estudo é possível observar que a SRE não foi formuladora do programa do Ensino Médio Integral Integrado, mas ficou sob sua responsabilidade a implementação no tocante à orientação das escolas selecionadas. Isso vai ao encontro da fala da diretora 1, quando nota a necessidade de preparo da equipe da SRE para a implementação da proposta:

Pq: Você considera que houve regime de colaboração entre a escola e a superintendência regional de ensino?

Diretora 1: Houve, sim.

Pq: Você consegue perceber como ocorreu essa colaboração?

Diretora 1: Quando eu cheguei, vou citar junho, de junho a dezembro, não houve muita presença da Superintendência na escola de forma sistematizada, não houve. Porém, para a implementação - os relatos que me passaram - foi que houve suporte da superintendência, antes que eu chegasse.

Pq: A partir do momento que você chega então, você percebe que não houve muita presença da superintendência aqui?

Diretora 1: Não, não.

Pq: Então a gente pode considerar que houve um regime de colaboração mais inicial?

Diretora 1: Sim, mais inicial.

Nas entrevistas realizadas com as diretoras, surge a questão da intersetorialidade, quando a diretora realiza um traçado da integração entre a escola, Superintendência e SEE/MG quanto à implementação do Programa na escola:

Uma coisa assim, difícil de falar com relação aos profissionais, a equipe pedagógica, eu acho que tudo que a gente precisou, a gente assim, dentro dos limites a gente teve. Com relação à questão da direção da Superintendência, eu questiono assim, porque a gente foi tentar levar, quando a gente levou até o ofício pra mostrar porque que a escola realmente não queria. (...) Eu notei, eu não sei por quais os motivos que deve ter tido por parte da direção, uma falta de interesse em nos acolher nesse sentido, de entender o porquê que a escola não queria. Ficou parecendo, na época que a escola simplesmente não queria, e pronto acabou! (...) Não é isso que a escola... e eu senti, assim, uma falta de apoio da direção. Da equipe pedagógica, não. Acho que dentro do possível. Apesar de que também até para alguns

da equipe pedagógica a gente foi colocar os motivos e a pessoa ficou reticente, mas a gente entende assim, a pessoa está cumprindo com obrigação deles ali, né? Não tinha muito o que fazer. (...) Porque tinha que partir mais de lá da Secretaria, do que da gente aqui da Superintendência. Mas a Superintendência na época, eu penso que a direção poderia ter nos ajudado mais nisso, principalmente porque tinha escola querendo. (...) Eu senti falta desse acolhimento, de nos escutar, de nos ajudar. Então assim foi colocado de uma forma mais autoritária! (DIRETORA 2, 2019).

Essa fala refere-se especificamente ao processo inicial da implementação, mas dá mostras fundamentais de como ocorreu o trabalho intersetorial na implementação do EMII. É necessário ressaltar que, quanto ao trabalho da Superintendência, a gestora distingue, nesse processo, equipe pedagógica e gestão da Superintendência. Demonstra ainda a falta de apoio que teve da gestão do órgão, sugerindo que este poderia tê-la auxiliado na implementação forçada. Como já abordado anteriormente, a SRE ocupa lócus de complexidade relacional. Se, por um lado, representa a Secretaria de Educação em nível regional, por outro, é o apoio mais próximo das escolas que conhece a realidade das unidades de ensino sob sua jurisdição. Mesmo sob um contexto em que as escolas não optaram pelo Programa, acredito que a atuação da SRE mais próxima da escola, nesse momento, poderia ter influído para se estabelecer uma situação menos conflituosa. Aqui os vetores comunicação e entendimento acabaram sendo suprimidos.

Fullan (2009), tratando dos fatores que afetam a implementação, dentre eles, o fator “Qualidade e praticidade do programa”, determina-o como sendo revelador, se comparado aos outros três fatores – necessidade, clareza e complexidade:

Dizer que a importância da qualidade da mudança é autoevidente é subestimar a maneira como as decisões relacionadas à adoção do projeto são tomadas com base na necessidade política, ou mesmo em relação à necessidade percebida sem tempo para desenvolvimento. Dito de outra forma, quando a adoção é mais importante que a implementação, as decisões muitas vezes são tomadas sem o tempo de preparação ou acompanhamento que é necessário para gerar materiais adequados. Os projetos ambiciosos quase sempre têm motivação política. Como resultado, a linha temporal entre a decisão de iniciar e o início propriamente dito geralmente é curta demais para atender os requisitos da qualidade (FULLAN, 2009, p. 91).

A pertinência da abordagem do autor permite um paralelo com a situação que ocorria para a implementação do Programa, em nível estadual: havia se iniciado, em

nível federal, uma nova gestão política, cuja pauta educacional envolvera, de maneira evidente, o Ensino Médio; a gestão política do Estado de Minas Gerais era de um partido de oposição ao governo federal, o que comprometeu a liberação de recursos e o orçamento como um todo. Via-se, nesse Programa, uma oportunidade potente de repasse de recursos para a área educacional de Minas Gerais, ainda que para um programa específico. Como já descrito anteriormente, as ações para implantação do Programa ocorreram em ritmo acelerado, não houve tempo hábil para as escolas entenderem a proposta e se identificarem, tampouco visualizarem a necessidade da política para a melhoria da educação. Tudo isso em um cenário em que a escola recebia o Programa sem as garantias mínimas de reestruturação física; formação de professores e equipe escolar, dentre outros; situações que demonstram o quão aquebrantadas foram a intersetorialidade, a integração, na implementação do Ensino Médio Integral Integrado.

Ainda com relação à presença do analista na escola, a Diretora 1 ressalta a necessidade do analista nessa fase do programa:

Pq: Como você avalia a atuação do analista educacional pedagógico da Superintendência para as ocorrências, para os eventos da implementação do EMII na escola?

Diretora 1: Foi pouco presente.

Pq: Você acha que faltou mais?

Diretora 1: Eu acho.

Pq: Você acha que teria tido algum tipo de relevância ele aqui na escola?

Diretora 1: Eu acho que sim. Quando a gente tinha os projetos, um exemplo, o PIP os analistas vinham, conversavam com os professores, porque tinha analistas da área específica. Conversavam com os professores (eu era diretora em outra escola), eu via como isso aí influía. Então, quando eu falo lá dos professores na questão de formação, que faltaram as capacitações, eu acho que aí, se tivesse esse analista conversando com os professores, teria ajudado a escola nessa questão. Porque a escola a gente vê aí a questão de supervisor pedagógico, vem o analista e vem a questão do supervisor pedagógico; o supervisor pedagógico não estava preparado para esse projeto, apesar de o projeto ter um coordenador. Mas a coordenadora do projeto era uma professora de sala de aula, professora. Então o perfil, o olhar pedagógico, ele diferencia. O olhar pedagógico da pessoa que tem formação, do pedagógico do professor. Então, ela tentou, em todos os momentos (a coordenadora) ajustar as ideias, alinhar as ideias, porém ela também não tinha o suporte pedagógico

da escola, porque a supervisora tirava muita licença. Aí conseguimos designar uma final do ano, praticamente, não deu certo. Ficou trinta dias, era uma pessoa sem experiência, depois nós conseguimos designar outra, mas com a demanda da escola não tinha como dar esse suporte para o Ensino Médio Integral, então tudo isso aí.

A observação da diretora converge para a questão da formação, incluindo aqui a formação da coordenadora do programa na escola. A gestora cita um outro programa, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que consistia em um acompanhamento sistemático dos analistas junto à formação de professores e resultados de aprendizado dos alunos nas escolas, acompanhamento este minimizado na gestão de implementação do Programa. Essa dicotomia da presença do analista nas escolas é evidente e também foi objeto de estudo de Santos (2019), quando da análise da presença do ANE nas políticas do PIP e Itinerários Avaliativos. A fase da implementação que envolve mudanças, que se traduz como delicada para a consolidação da proposta, deveria ter contado com maior presença do analista educacional na escola. A política de gestão adotada, que implementou o Programa na escola, sem que a Superintendência oferecesse uma ligação mínima de trabalho mútuo e intersetorial, influiu no seu fracasso naquela escola.

Com relação à autoanálise do ANE com relação à atuação na implementação do Programa na escola, temos que:

O analista, ele ficou num primeiro momento, interferindo no processo, ele estava bem presente no processo. Tanto na questão da orientação, esclarecendo as dúvidas, mobilizando os pais, os alunos. Mas logo depois que começou, eu percebi que o analista ficou mais distante do processo, até por demandas internas, que como não tinha quem tomasse conta daqui ali; eu era referência, depois que sai do ensino médio, ficou um pouco solto, porque quem assumiria estava afastado na; então não ficou quem pegasse aquilo ali pela rédea, então ficou solto, eu acho que ficou solto (ANE 1, 2019).

E nós não tínhamos resposta da Secretaria, a única resposta que tinha é que “tá em processo de licitação”. Eles gravaram vídeos dos meninos. E isso, digamos que nós ficamos um pouco, um certo tempo até que afastados da escola, até mesmo, foi uma estratégia para ver se a escola caminhava, sabe, se ela conseguia adaptar para essas questões, para ver se conseguia desenvolver o trabalho. E quando a gente afasta dali um pouco, a gente vê que a escola caminha, continua fazendo as atividades, continua andando, porém quando chegava a figura do analista era um caos total. Até chegar na escola as orientações, já chegava nas salas, na sala dos professores era uma resistência total, mas a resistência era também com a gente (ANE 2, 2019).

Mas, assim, eu tenho ponto de vista em relação a isso, que é de onde eu enxergo o mundo. Eu acho que o grande problema da nossa atribuição é porque, em vários casos, nós nos limitamos a sermos reprodutores de informação. Eu acho isso, no meu no meu entender, isso é um complicador no desenvolvimento de alguns trabalhos. (...) E quando se reproduz, qual o grande problema de se reproduzir? Você não adapta para aquela realidade. Tudo que é reproduzido, um exemplo bem tosco, é você pegar um produto que às vezes é 42, e tentar vestir uma calça 38, vai dar problema. Se a calça for 38, beleza, e o manequim, beleza. Mas nem todo manequim é 38 (ANE 4, 2019).

Os trechos das entrevistas aqui trazidos iniciam uma perspectiva sobre o trabalho do analista, desde esse período inicial até uma reflexão sobre a maneira com que seu trabalho é desenvolvido. São três pontos de vista, mas que se complementam e buscam demonstrar a posição delicada de fronteira em que se encontra o ANE. A pretensão aqui não é a da justificativa, mas de busca por entender que, mesmo sem formação para a política pública, o trabalho pedagógico do analista procurou ser realizado, ao mesmo tempo em que este era indagado pela escola pela necessidade de recursos materiais e do quanto isso só era possível ser resolvido pela SEE/MG. Reiterando o que a analista 2 apresenta, a figura do ANE para a escola era a própria SEE.

Quando trata da figura do administrador distrital, ou superintendente, nos Estados Unidos e Canadá, Fullan (2009, p. 194), destaca: “Na verdade, estimular, coordenar e sustentar o desenvolvimento ‘coerente’ em muitas escolas é muito difícil, pois exige equilibrar forças que atuam de cima para baixo e de baixo para cima”. O autor ainda trata sobre a questão retratada nas pesquisas de La Rocque e Coleman (1989) sobre o etos distrital e a influência na qualidade em distritos escolares de British Columbia. A compilação de dados de desempenho dos distritos, por meio dos resultados escolares, permitiu perceber que onde a presença do etos distrital era menor e, conseqüentemente, menor também era a pressão para contabilização, apontada como “nenhuma informação ou poucos dados eram fornecidos para as escolas, e não foram estabelecidas estruturas ou processos para monitorar ou discutir o progresso” (FULLAN, 2009, p. 195). Assim, esses distritos onde ocorreu menor presença da figura distrital foram os locais que apresentaram baixo desempenho.

Na visão do analista 4, a função do analista relaciona-se ao mero repasse de informações. Ele ainda cita que, quando assume essa função, não se analisa cada realidade. Com isso, fica a escola prejudicada, uma vez que a política pública deve

ser pensada para diferentes contextos. No entanto, como já dito anteriormente, a política da gestão educacional da SEE/MG, à época da implementação do programa, não estruturou a SRE como instância de formação/monitoramento para discussão das dificuldades ou avanços. Ocupamos, sim, posição entre escola e Secretaria no repasse de informação, reclamação sobre a política pública. Nessa relação estabelecida pouco se cuidou para que a integração e a intersetorialidade ocorresse, salvo uma exceção: a intersetorialidade no nível da escola.

Apesar de ter iniciado a exposição desse eixo de análise elegendo a intersetorialidade sob a ótica da escola e SRE, penso que devem ser destacadas a intersetorialidade e a integração apresentadas pela escola, de maneira contundente, na finalização do Programa naquele local. Com os acontecimentos aqui narrados e a crescente insatisfação da escola como um todo para com o Programa, alunos, professores, representantes de pais e comunidades, membros do Sindicato de professores e representantes políticos se uniram para solicitar o encerramento do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata. Foi uma mobilização que gerou a vinda de um membro do alto escalão da SEE/MG para verificar a situação.

Com ofício de 06/12/2019, endereçado ao Diretor Educacional da SRE, assinado por uma representante do Sindicato de Professores de Minas Gerais, há o reiteramento da falta de anuência da escola para o Programa, a preocupação com a extinção de turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, a falta de estrutura física, bem como o indicativo de uma escola da região que melhor comPortaria o Programa. Em 19/12/2018, ocorreu uma reunião entre os diversos representantes da escola, Chefe de Gabinete da SEE/MG, como ainda com a gestão e equipe pedagógica da SRE. Na referida reunião, pôde-se observar os esforços da escola na mobilização que realizou para solicitar o fim do programa. A escola conseguiu mobilizar diferentes instâncias que a apoiavam para requerer o que considerava como correto. Na entrevista realizada com a professora da escola que também era diretora do Sindicato de Professores do Estado, a docente revela a mobilização da escola em torno da reivindicação:

Pq: Aí vocês vão e mobilizam também os seus contatos políticos?

Professora: Políticos, a própria comunidade, aí nós vamos mostrar a força da escola Irmã Beata e dos professores da escola Irmã Beata; eu mostrei a minha força. Eu falei: então é? Então vamos. Aí eu fui mostrar a minha força. De como educadora, de como eu consigo

mobilizar para também falar que nós não queremos o tempo integral; aquilo que eu sempre sonhei e sempre lutei. Eu me vi lutando por uma coisa que eu sempre sonhei para não querer mais. E hoje vou falar com você: eu não gosto do tempo integral do jeito que é (PROFESSORA, 2019).

A professora reitera o engajamento politizado e com instâncias de forças políticas da escola. Quando indagados aos implementadores da política na escola e na Superintendência se haviam percebido algum tipo de transformação no ambiente escolar proporcionado pelo Programa, os analistas apontaram que o entrelaçamento das relações e a socialização no grupo de alunos e professores se consolidaram ainda mais.

Acho que, para os alunos, a principal transformação foi o da socialização. Eles ficam a maior parte do tempo na escola e eles passam a enxergar esse espaço de uma outra forma. Que a nossa escola era só para ir lá e estudar, ir embora, ir para rua ou fazer qualquer outra coisa. Eles passam a enxergar a escola como extensão da casa deles, já que eles ficam lá mas a parte do tempo do dia e não só essa mudança na percepção do espaço, como também nas relações (ANE 1, 2019).

Pra ser bem sincera, os alunos ficaram mais, eu considero que os alunos ficaram mais críticos, mais politizados, conheciam os documentos todos, porém, já com uma rejeição instituída. Mas é perceptível que eles foram...e eu penso, gente, olha a força que a escola e os professores têm, uma força que não sabem e aí eu vi a força da escola; a força que tem uma escola e uma comunidade, eles conseguiram mobilizar pais, a comunidade contra o Programa, que qualquer coisa que se dissesse que os meninos, eles tinham vários argumentos alguns bem compreensíveis, apesar de ter professores, horários, de ter ampliado essa carga horária, mas eram questões estruturais mesmo, que tinha que aguardar e todo projeto/programa é assim, tem que aguardar (ANE 2, 2019).

O que se percebe é que, na instância escolar, o trabalho integrado e intersetorial já possuía terreno produtivo, fruto de construção histórica e da personalidade daquela escola, dispositivo do qual a escola soube fazer bom uso. Fullan (2009) pontua que os limites da escola hoje são permeáveis e mais transparentes, “além de que isso é inevitável e desejável” (FULLAN, 2009, p. 173). Sustenta o autor que

é inevitável porque existe uma pressão inexorável por contabilização em nossas instituições públicas e muitos meios atualmente para agir para tal propósito, incluindo a acessibilidade crescente a informações

em uma sociedade baseada na tecnologia. É desejável porque, na sociedade pós-moderna, não se pode mais fazer o trabalho de educar sem combinar forças, pois ele se tornou complexo demais para qualquer grupo (como os professores) fazer sozinho (FULLAN, 2009, 173).

Ainda no que concerne à intersetorialidade, percebe-se que, como bem colocou Rabelo (2012), a intersetorialidade possui uma particularidade que é o seu lócus de construção. Isso significa que, especialmente para a etapa de implementação, que é o campo da realização da proposta e da prática, quanto mais interrelacionados estiverem os indivíduos, mais “amarradas” estarão as ações. Isso porque é nessa fase que as dificuldades se materializam. Se há uma rede de fortalecimento para tratar da implementação, é fato que há mais chances de as dificuldades serem vencidas, porque mais pessoas envidarão esforços para o sucesso. Mas, como lócus de construção, a intersetorialidade lida também com desconstrução de paradigmas e estereótipos institucionais. Posto isso, não há que se pensar na Superintendência como mera reprodutora de informações, seja da escola ou Secretaria, ou ainda pensar na escola como depósito das formulações sem um apoio necessário para o processo de implementação que se instaura. Cabe ainda destacar que há, na atualidade, a adoção de um termo que remete ao trabalho intersetorial, o qual vem sendo especialmente adotado pelo terceiro setor: corresponsabilidade.

Na análise dos dados trabalhada nestas três seções buscou-se discutir e aprofundar o fenômeno da implementação da política pública do Ensino Médio Integral Integrado na E.E. Irmã Beata. A análise das entrevistas e grupo focal permitiu abrir um escopo maior sobre as causas que fomentaram uma implementação sem sucesso na unidade de ensino. O Programa em si prevê a construção de um novo paradigma para o Ensino Médio, ao estruturá-lo como integral. No entanto, é perceptível que o Programa necessita de remodelações que atendam às particularidades das escolas e à garantia de estruturas mínimas para o sucesso da proposta. É ainda questionável o impacto que o processo de uma implementação conflituosa tem na vida dos discentes. Ao desejarem o fim do Programa, estariam eles garantindo para si uma educação de qualidade? De que maneira lhes foi tolhido (ou não) maior acesso à educação? São questionamentos cabíveis e frutos secundários *a posteriori* desta pesquisa.

Antes de dar início ao capítulo 3, condensei alguns apontamentos trazidos pelos dados da pesquisa no capítulo 2:

- a) há ainda dificuldades na compreensão da concepção de educação integral como formação omnilateral, entendendo-a, por vezes, somente como mecanismo de proteção social;
- b) existem dificuldades de compreensão pelos agentes implementadores de sua função no processo de implementação de política pública;
- c) os dados de pesquisa demonstraram que há necessidade de compreensão do ciclo de políticas públicas pelos agentes implementadores;
- d) o ciclo burocrático é moroso na garantia dos recursos e financiamento do programa;
- e) é necessária a adequação da estrutura física das escolas;
- f) é necessária a adequação da vida funcional dos professores e demais profissionais para a logística do EMII;
- g) deve haver maior aproximação da SRE junto à escola no processo de implementação de políticas públicas;
- h) o trabalho entre escola, SRE e SEE ocorre de maneira desvinculada;
- i) não há uma rede de comunicação articulada entre as instâncias de implementação do Programa.

No capítulo 3, apresento um Plano de Ação Educacional com a retomada das dificuldades apresentadas até aqui com possíveis soluções, visto que a proposta do EMII tem o intuito de se consolidar e expandir, no prazo de dez anos, conforme a previsão legal.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esta pesquisa buscou estudar o processo de implementação de políticas públicas educacionais, tratando especificamente da implementação do Ensino Médio Integral Integrado, instituído pela Portaria Federal nº 727/2017 e pelo Decreto Estadual nº 47.227/2017, na Escola Estadual Irmã Beata, em Montes Claros - MG. O trabalho de análise se pautou em percorrer os conflitos que permearam o processo na escola e investigar quais as implicações consequentes da conflituosa implementação do Ensino Médio Integral integrado na escola objeto de pesquisa.

No capítulo 2, busquei estabelecer um traçado histórico entre o Ensino Médio, educação integral, a política do Ensino Médio Integral Integrado no estado de Minas Gerais e a descrição do processo de implementação da política na E.E. Irmã Beata. Nesse capítulo, a trajetória histórica permitiu estabelecer os pontos de aproximação da política de educação integral na etapa do Ensino Médio, como ainda analisar a proposta do EMII iniciada no ano de 2016. Foi ainda objeto de análise a implementação da política do Ensino Médio Integral no nível de Superintendência Regional de Ensino, como também os acontecimentos da implementação na escola analisada. Nesse capítulo, também foi apresentada a estrutura do programa com relação a seus objetivos, previsão de reestruturação escolar e financiamento.

No capítulo 3, foi realizado o percurso metodológico para a efetivação de uma pesquisa qualitativa, conforme proposto. Sendo assim, busquei consolidar a fundamentação teórica para a análise dos dados e apresentar os instrumentos de pesquisa e coleta de informações nos quais me apoiei. Foram realizadas entrevistas com os implementadores no nível de SRE e de escola, como ainda a realização de grupo focal com professores que atuaram no programa, que ainda lecionam na E.E. Irmã Beata. O capítulo se estruturou em três seções, tendo sido realizada, na terceira, a análise de dados sob os eixos: concepção do processo de implementação, dimensões do conflito e da resistência e intersetorialidade. Esses eixos permitiram explorar o que se problematiza nesta pesquisa, que são as implicações subsequentes da implementação do EMII na escola.

Finalmente, no capítulo 4, apresenta-se um Plano de Ação Educacional para a proposição de possíveis soluções para as demandas aqui elencadas.

Quadro 15 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº	Eixo de pesquisa/ Sujeito de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Concepção do processo de implementação do Programa EMII na escola	<p>Há ainda dificuldades na compreensão da concepção de educação integral como formação omnilateral, entendendo-a, por vezes, somente como mecanismo de proteção social;</p> <p>Existem dificuldades de compreensão pelos agentes implementadores de sua função no processo de implementação de política pública;</p>	<p>Estudo das concepções de educação em tempo integral sugeridas pelo programa, bem como estudo aprofundado das diretrizes do programa pela comunidade escolar (equipe gestora, docentes, professores, etc.) e equipe da SRE.</p> <p>Intercâmbio escolar entre a escola que está com o programa em andamento na regional e escolas que estão em preparação para a implementação do EMII.</p>
2	Dimensões do conflito e da resistência ao Programa	<p>Os dados de pesquisa demonstraram que há necessidade de compreensão do ciclo de políticas públicas pelos agentes implementadores;</p> <p>O ciclo burocrático é moroso na garantia dos recursos e financiamento do programa;</p> <p>É necessária a adequação da estrutura física das escolas;</p> <p>É necessária a adequação da vida funcional dos professores e demais profissionais para a logística do EMII;</p>	<p>Solicitação junto à SEE para a descentralização dos recursos diretamente ao caixa das escolas; e para o cumprimento do disposto na Portaria nº 727/2017, o qual prevê reformas ou construções de espaços nas escolas escolhidas;</p> <p>Solicitação de estudo por parte da SEE que viabilize a organização funcional dos professores que os constitua como professores em tempo integral nas escolas participantes;</p>
3	Intersetorialidade no processo de implementação	<p>Deve haver maior aproximação da SRE junto à escola no processo de implementação de políticas públicas;</p> <p>O trabalho entre escola, SRE e SEE ocorre de maneira desvinculada;</p> <p>Não há uma rede de comunicação articulada entre as instâncias de implementação do Programa.</p>	<p>Estreitamento da equipe articuladora do programa no nível de escola, Superintendência e SEE, por meio de análise periódica de formulários de resultados do programa;</p> <p>Ciclos de acompanhamento às escolas de modo que os analistas realizem visitas de monitoramento e apoio à escola em períodos determinados ao longo do primeiro ano de implementação do Programa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As ações do Quadro 15 serão melhor detalhadas nas seções seguintes como forma de solucionar/mitigar os problemas encontrados na fase de análise dos dados. Percebe-se que os desafios para a resolução dos problemas muitas vezes perpassam por instâncias que não sejam a escola ou a SRE, mas a SEE/MG. Portanto, as proposições que aqui se apresentem apontam, mais uma vez, para a necessidade de criação de uma rede de articulação com participação efetiva daqueles que dela fizerem parte.

Para o detalhamento das ações, será utilizada a ferramenta 5W2H, uma maneira de organizar o planejamento e de garantir eficácia às ações. Para Sasdelli (2012):

a ferramenta 5W2H é frequentemente descrita como um método eficiente no auxílio à análise, para o desenvolvimento de conhecimento sobre o processo, problema ou mesmo ação que deverá ser tomada, e mesmo assim trata-se de uma ferramenta simples para utilização (SASDELLI, 2012, p. 20).

A presente ferramenta materializa e organiza pensamentos e ações, de modo que, na implementação do plano de ação, se obtenha eficácia na proposta pretendida. O 5W2H é composto de seis partes, que correspondem, a termos da língua inglesa, quais sejam:

- a) *what*: O que será feito;
- b) *why*: Por que será feito;
- c) *how*: Como será feito;
- d) *where*: Onde será feito;
- e) *when*: Quando será feito;
- f) *who*: Quem fará;
- g) *how much*: Quanto custará.

Franklin e Nuss (2006) explicitam como se organiza cada parte da ferramenta 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 necessárias 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).

A organização das ações por meio de cada parte do 5W2H e seus respectivos questionamentos não necessita seguir uma ordem específica, mas, antes, as respostas a esses questionamentos devem fornecer subsídios para meios mais adequados e controles mais eficazes para que as ações sejam desenvolvidas.

4.1 PROPOSIÇÕES PARA O EIXO CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EMII NA ESCOLA

Após a análise dos dados no capítulo 2, foi possível perceber que uma primeira dificuldade, e fundante, encontrada pelos agentes implementadores do EMII na E.E. Irmã Beata, compreende a concepção do processo de implementação do Programa Ensino Médio Integral Integrado na escola. Quando se fala em concepção, depreendemos que conceber algo implica entendimento daquilo que passa a existir. Dessa maneira, a existência do Programa depende da sua compreensão por parte dos sujeitos que o desenvolvem. Além disso, um ponto recorrente na fala dos entrevistados, tanto da instância da Superintendência, quanto da escola, foi a necessidade de formação com relação ao Programa.

Na fase de levantamento de dados para a pesquisa, foi um apontamento recorrente entre os agentes implementadores a necessidade de formação para aqueles que atuaram com o Ensino Médio Integral Integrado. Conforme já explicitado no capítulo 1, o evento promovido em dezembro do ano de 2017 pela, então, gestão do Programa, não foi articulado para a promoção da preparação daqueles que atuariam no nível das Superintendências e escolas com o EMII. Ao longo de 2018, também não ocorreu nenhum percurso formativo, promovido e incentivado pelas instâncias implementadoras do programa. Sendo assim, uma primeira ação

propositiva para esse eixo envolve curso de formação para os agentes implementadores da política de educação integral para o Ensino Médio.

Quadro 16 - Formação de professores usando a ferramenta 5W2H

<i>Who</i>	Analistas da SRE; Gestores e coordenadores das escolas com EMII; Especialistas e Professores da Educação Básica.
<i>What</i>	Curso de Formação a distância por meio da plataforma Escola de Formação da SEE/MG, com profissionais implementadores da política de EMII.
<i>Why</i>	Para conhecimento dos princípios e fundamentos da educação integral, bem como aperfeiçoamento e expansão dos conceitos que fundamentam a(s) políticas de Educação Integral
<i>How</i>	Formação na plataforma <i>online</i> da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.
<i>Where</i>	No ambiente das SREs e escolas
<i>When</i>	O curso tem vigência de 45 dias.
<i>How Much</i>	Verificar a oferta de novas turmas/vagas disponibilizadas pela SEE, e, se necessário, solicitar abertura novamente do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse sentido, o curso ofertado na plataforma digital da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais inicia um percurso formativo dos preceitos e fundamentos da educação integral, início este que visa dirimir as dúvidas relacionadas à concepção das políticas públicas ligadas à educação integral. Vale ressaltar que, após a mudança de gestão, a estrutura do EMII, a partir do ano de 2019, passou a se estruturar conforme o Modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Sendo assim, o percurso formativo aqui indicado seria o início da formação dos agentes implementadores, seguido do modelo de formação sistemática do Modelo do ICE, conforme adesão e inclusão das escolas nos moldes dessa nova parceria.

No que concerne à Lei nº 15.293/2004, sobre a instituição das carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado, compete ao analista educacional: realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais; bem como participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades do setor ou órgão em que atua. Já ocorre de maneira frequente, na Diretoria Educacional B da SRE Montes Claros, onde atuam os analistas educacionais pedagógicos, a prática dos ciclos de estudos, que são momentos voltados para aperfeiçoamento e expansão dos conhecimentos desses servidores, por meio de formações organizadas e realizadas pelos próprios ANEs ou convidados e cursos oferecidos por outras instituições ou plataformas digitais. O objetivo é fazer uso

desse espaço, que costuma ter duração de 4h semanalmente, para a realização desse percurso formativo. Conforme instituem as competências do analista, é indiscutível que o profissional que atua com pesquisas e estudos sobre políticas, diretrizes e normas educacionais esteja sempre com conhecimentos atualizados, o que se dá por meio de processo formativo profissional e acadêmico de maneira constante.

Na instância escolar, a formação aqui proposta deverá abranger gestores, especialistas, coordenadores das turmas de Ensino Médio Integral e professores. O momento destinado para essa formação compreende o cumprimento de carga horária extraescolar, conforme prevê a Lei nº 15.293/2004, em seu artigo 33:

§ 1º – A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:
I – dezesseis horas destinadas à docência;
II – oito Horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2004, recurso online).

Ainda está contida na orientação do ofício nº 2663/2016 (MINAS GERAIS, 2016) que as quatro horas de livre escolha do docente deverão compreender ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, com o intuito de aperfeiçoar sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, garantir o sucesso dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. A orientação ainda aborda que o planejamento das reuniões coletivas e presenciais deverá ser efetuado pela direção escolar e especialistas da escola. Sendo assim, as reuniões também seriam espaços para a formação e discussão dos desafios que a equipe de implementação escolar percebe para a educação integral na escola. A realização do curso pelos professores, especialistas, coordenadores e gestores também contaria como requisito para a avaliação de desempenho dos servidores efetivos, o que poderia garantir a realização do curso para uma melhor experiência na implementação do Programa. Para os professores contratados/designados, o curso seria requisito obrigatório para a manutenção do contrato.

O curso “Conceitos e Metodologias para a Educação Integral Integrada” aborda conceitos e metodologias dessa concepção educativa. O curso conta com quatro módulos que, após concluídos, propõem atividade para o educador aplicar em sua

comunidade escolar. O curso tem um total de 20 horas – 5 por módulo – com duração de 45 dias. Para melhor explicitar, segue abaixo seu conteúdo programático.

Quadro 17 - Conteúdo programático do curso

Módulo	Módulo I - Olhares sobre a Educação Integral e Integrada	Módulo II - Territórios Educativos	Módulo III - Estratégias metodológicas	Módulo IV - Potencialidades, desafios e caminhos possíveis
Conteúdo programático	Conceituação e contextualização histórica da Educação Integral; O sujeito na centralidade do processo educativo; Currículo Integrado: o diálogo entre a escola e a vida.	Territórios Educativos: a cidade e o campo; Cartografia do território: (re) conhecendo e registrando; Práticas possíveis.	O estudante é protagonista do seu processo educativo; Estratégias metodológicas: como envolver os estudantes no processo educativo? A pesquisa na perspectiva da Educação Integral.	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 (2018b).

Conforme informações que constam no site da Escola de Formação, o curso foi ofertado no período de 14/09 a 28/10/2018, ou seja, bem próximo da finalização do primeiro ano de implementação do Programa EMII na rede estadual. À época, pelo número de vagas limitadas e pouca divulgação, poucos profissionais que atuaram com a política de Educação Básica tiveram acesso ao curso. Reforçando, mais uma vez, a necessidade de a formação atuar como medida preventiva e necessária na diminuição dos conflitos na fase que antecede a implementação de políticas públicas, entendo que se faz necessário fazer uso dos conhecimentos disponíveis como medida para melhorar o desenvolvimento profissional dos implementadores.

As escolas que fazem a adesão ao programa de Ensino Médio Integral a partir de 2020 encontram-se inseridas em uma carga programática de formação sob responsabilidade do Instituto de Corresponsabilidade da Educação – com o qual a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais firmou parceria²¹ – que integra os diferentes agentes implementadores da escola, bem como os agentes

²¹ Acerca dessa parceria entre SEE/MG e ICE, tratarei um pouco mais sobre ao final do capítulo 3 da dissertação.

implementadores da Superintendência Regional de Ensino. Na formatação nomeada pelo instituto como Escola da Escolha as interações entre escola, SRE e consultores do ICE passa a ser mais estreita, o que pode indicar um caminho no sentido de estabelecer a intersetorialidade entre as diversas instâncias implementadoras das políticas públicas.

Uma outra ação proposta para a melhoria da concepção da educação integral integrada seria a realização de intercâmbios entre as escolas que já desenvolvem a proposta e as escolas que ainda não possuem o EMII.

Não há como se evitar a primazia do contato pessoal. Os professores precisam participar de workshops de capacitação, mas também precisam de oportunidades a dois e em grupo para receber e proporcionar ajuda e, de forma mais simples, conversar sobre o significado da mudança. Nessas condições, os professores aprendem a usar uma inovação, bem como a julgar sua desejabilidade com base em mais informações. Eles se encontram em melhor posição para saber se devem aceitar, modificar ou rejeitar a mudança. Esse é o caso em relação a ideias desenvolvidas externamente e inovações decididas e desenvolvidas por outros professores. A interação propositada é essencial para a continuidade da melhora (FULLAN, 2009, p. 131).

A presente citação de Fullan (2009) introduz o que o autor traz como comunidade profissional de aprendizagem, o que significa que o processo de interação ou integração é benéfico e produz fortes comunidades docentes. Apesar de tratar desse fenômeno na comunidade docente, aproveito a pesquisa e os preceitos do autor, para repensar essa metodologia para os outros segmentos da escola. Quando o autor fala sobre “julgar sua desejabilidade com base em mais informações” (FULLAN, 2009, p. 131), atinge basicamente a questão do desenvolvimento de um trabalho com base nas mais variadas e múltiplas informações que os implementadores devem possuir. Assim como ocorreu no processo de implementação do programa EMII, os boatos ou “achismos” podem, por vezes, ruir algo que ainda nem se construiu ou, se o fez, isso ocorreu no imaginário individual de cada implementador. Aliadas ao processo formativo, as comunidades de aprendizagem podem ser uma estratégia de compartilhamento de experiências que amplifiquem uma rede intersetorial entre as escolas.

Assim, a proposta de intercâmbio entre escolas que possuem o Programa e as que venham a tê-lo é apresentada no Quadro abaixo:

Quadro 18 - Visita de intercâmbio entre escolas que ofertam o EMII e escolas que irão receber o Programa

<i>Who</i>	Gestores e coordenadores das escolas com EMII; Especialistas e Professores da Educação Básica
<i>What</i>	Visita de intercâmbio entre escolas que já ofertam o Ensino Médio Integral integrado e escolas que passarão a ofertar o Programa
<i>Why</i>	O intuito é o compartilhamento de experiências e fortalecimento do trabalho entre as escolas com a criação de comunidades de aprendizagem. A visita de intercâmbio visa, ainda, diminuir as dúvidas das escolas e implementadores que iniciaram essa etapa do ciclo de políticas públicas.
<i>How</i>	Dois representantes dos segmentos de gestores, coordenadores, especialistas, e quatro professores (um representante de cada área do conhecimento) irão até as escolas que possuem o EMII acompanhar um dia funcionamento do programa, como ainda reunião de alinhamento das observações feitas pelos visitantes.
<i>Where</i>	Na escola que oferta o EMII na jurisdição da SRE Montes Claros. Ex.: EE Tiburtino Pena, município de Francisco Sá.
<i>When</i>	Com previsão de realização no primeiro bimestre do ano de 2020. A visita terá duração de um dia.
<i>How Much</i>	Será necessário verificar a disponibilidade de veículo oficial, ou recurso para custeio de transporte por parte da SRE ou SEE para deslocamentos dos participantes. Caso haja a necessidade de utilização de transporte que não seja veículo oficial, há a necessidade de, pelo menos, R\$ 3.000,00 para a ação

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A visita de intercâmbio entre as escolas contará com roteiro para melhor aproveitamento. É essencial que, ao longo do dia, a rotina da escola possa ser acompanhada pelos participantes das outras escolas, de modo que eles possam apreender o funcionamento da proposta. A intenção é observar os momentos, como a recepção dos alunos, almoço, organização dos clubes de protagonismo dos alunos, organização das aulas e acompanhamento dos professores, como ainda a atuação do coordenador e especialista funcionam e qual o papel que cada profissional desempenha para que o Programa funcione. Haverá, ainda, momento no qual cada segmento de servidores se reunirá com o servidor da escola visitada para diálogo e alinhamento de questões observadas. Ao final do dia, uma reunião coletiva será realizada para apresentação das observações feitas pelos visitantes. A visita de intercâmbio contará, ainda, com a presença de analistas pedagógicos e inspetores da SRE, os quais se manterão à disposição dos visitantes para esclarecimentos de dúvidas. Analistas e inspetores conduzirão a reunião final, a qual poderá contar com o seguinte roteiro:

Quadro 19 - Roteiro para reunião de intercâmbio

Questões a serem analisadas
<p>Como os visitantes descrevem suas impressões ao longo do dia na escola? Como os participantes descrevem as ações que seus pares desempenham na escola? Como ocorre a organização escolar, sendo a escola ofertante de ensino regular e ensino integral? Quais foram os desafios percebidos na organização da escola? Foi percebida alguma diferença na postura dos alunos do EMII? Como se organiza o trabalho dos professores para a promoção da integração curricular? Como consideram o acompanhamento do EEB e coordenador para a garantia da aprendizagem do aluno? A gestão utiliza instrumentos de planejamento? Se sim, quais? Quais as modificações necessárias no seu ambiente escolar, a partir das observações realizadas?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O roteiro acima é uma sugestão, dentre tantos pontos de observação, que podem ser realizados ao longo da visita. A ideia é que, à medida que os visitantes exponham suas impressões, eles reflitam e construam conhecimentos necessários para a implementação do Programa em suas respectivas escolas. A meta é conseguir que as escolas visitantes observem a rotina e organização escolar; a metodologia docente para a promoção da integração curricular; a necessidade de o acompanhamento efetivo por parte do Especialista e Coordenador do EMII; o papel de liderança do gestor e o mundo de possibilidades para o aluno. Esses eixos iniciam uma discussão da educação integral e como esta se materializa no Ensino Médio. Acredito que a experiência da visita de intercâmbio pode promover as comunidades de aprendizagem entre as escolas e dar credibilidade ao trabalho desenvolvido, visto que as escolas que não receberam ainda o Programa poderiam ver o processo de implementação por meio de seus pares. Fullan (2009) denomina esse tipo de aprendizagem de “aprendizagem interescolar” ou “capacitação lateral”, afirmando que, no processo de mudança educacional, essa ocorrência é crucial.

4.2 PROPOSIÇÕES PARA O EIXO DIMENSÕES DO CONFLITO E DA RESISTÊNCIA AO PROGRAMA

Pensando nesse eixo como a mola propulsora para o desenvolvimento desta pesquisa, entendo que é um desafio investigar estratégias, as quais partem de preocupações que encontram sua resolução em ambiente que não a Superintendência ou a escola.

Como já apresentado, os dados da pesquisa permitiram perceber que os conflitos existentes na escola partiram também de preocupações relacionadas a questões de infraestrutura física, como ainda de questões relacionadas com a garantia do financiamento. Vale ressaltar que a nova gestão governamental que assumiu o Ensino Médio Integral Integrado manifestou as dificuldades apresentadas nessas questões pela escola e já iniciou algumas propostas para sanar as dificuldades.

O artigo 12 da Portaria nº 727/2017 trata do tópico de implementação do Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio e prevê especialmente a etapa de conversão gradual das escolas que recebem o Programa em escolas de Ensino Médio Integral. Esse tópico da legislação é importante porque implica impacto direto na organização das escolas. Isso significa que a preocupação inicial dos professores do Ensino Fundamental na manutenção dos seus cargos é algo real, visto que a execução do Programa pelas SEEs tem que contar com a garantia do que está previsto na referida Portaria.

Art. 11. O plano de implementação do EMTI nas escolas, a ser entregue pela SEE após o processo de seleção, será composto por:

- I - lista de escolas selecionadas, conforme arts. 7º a 10 desta Portaria, para participar do EMTI, com suas informações gerais;
- II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple um período de 3 (três) anos e vise à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos constantes desta Portaria;
- X - propor plano para que os professores da base comum do currículo trabalhem em dedicação integral à escola ao final dos três anos de conversão completa;

§ 2º A ação de conversão gradual, conforme inciso V do caput, é definida como a conversão de todas as turmas do primeiro ano do ensino médio no primeiro ano de implementação do Programa, chegando a todos os anos do ensino médio ao final do terceiro ano de implementação, de acordo com o art. 8º desta Portaria (BRASIL, 2017a, p. 10).

A conversão e a ampliação das escolas trazem consigo preocupação válida, no que diz respeito à estrutura física adequada para atender aos alunos. Nesse sentido, como já iniciado pela nova gestão governamental, o objetivo é solicitar à SEE/MG, detentora dos recursos financeiros, a celeridade nos processos de construção/reforma e licitação de produtos. Borges (2019) propõe, como estratégia, um relatório circunstanciado que deve ser apresentado ao MEC que justifique a necessidade na descentralização de recursos. A ação para esse eixo do PAE desta pesquisa trata

sobre a elaboração de relatórios na instância escolar endossado pela Superintendência que deverá ser encaminhado à equipe responsável pelo Programa, com conseqüente envio posterior ao MEC.

Quadro 20 - Ação propositiva de elaboração de Relatório Circunstanciado utilizando a ferramenta 5W2H

<i>Who</i>	Gestores escolares, analistas educacionais.
<i>What</i>	Elaboração de Relatório Circunstanciado pelas escolas que já ofertam o Programa EMII e novas escolas sobre a necessidade do cumprimento da previsão de espaço físico exigida pela legislação, como ainda dos materiais necessários para a metodologia pedagógica
<i>Why</i>	Cumprimento da previsão legal (Portaria nº 727/2017), proporcionar ambiente mínimo para a execução do Programa, como a garantia dos materiais necessários para a proposta pedagógica.
<i>How</i>	Por meio de planilhas que apresentem os dados de espaço da escola x a quantidade de matrículas a que deve atender. Por meio do Plano de Trabalho dos professores, e das atividades desenvolvidas pela escola de modo geral explicitar os materiais necessários para a manutenção do aluno no ambiente escolar. Os documentos produzidos pela escola receberão validação dos analistas e inspetores da SRE.
<i>Where</i>	Escolas e Superintendência Regional de Ensino
<i>When</i>	1º Trimestre de 2020.
<i>How Much</i>	A ação contará com recursos humanos, servidores da escola e Superintendência.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com a Portaria nº 16/2017, a transferência dos recursos para o EMTI será feita para conta de cada SEE. Fica a cargo exclusivamente dessa instância o gerenciamento dos recursos, sendo, portanto, vedada a transferência para outros. Essa previsão legal impactou a garantia de reformas e aquisição de material em tempo hábil, visto que o gerenciamento a cargo da SEE sobrecarregou a Secretaria com 80 escolas e suas particularidades para a aquisição de materiais e envio a todas as unidades de ensino. A elaboração do relatório circunstanciado, especialmente para as escolas, a partir de 2020, pretende abordar questões como a infraestrutura e as adaptações necessárias do prédio escolar, como ainda os recursos materiais diversos – pedagógicos, escritório, limpeza – dos quais as escolas necessitam para manter os alunos em tempo integral na instituição.

Possuindo cada escola sua complexidade em relação à infraestrutura, é factível que as primeiras 80 escolas ficaram prejudicadas quanto à garantia de estrutura predial e recursos materiais para o desenvolvimento do Programa. A elaboração do relatório circunstanciado permitirá dar visibilidade às necessidades que as escolas

possuem e permitir que a SEE/MG, com os relatórios, monte um dossiê para solicitar ao MEC mudança para o gerenciamento dos recursos.

A nova gestão governamental, no ano de 2019, tentou algumas estratégias para diminuir o tempo para o processamento de compras de materiais para as escolas. Assim, no mês de setembro de 2019, foi solicitado às escolas que elaborassem uma lista com itens pré-determinados que elencassem a demanda de cada escola. A listagem foi validada pelo inspetor escolar e encaminhada à equipe da SEE/MG que cuida do Programa. A partir dessa ação, a Secretaria elaborou a iniciativa, no mês de outubro de 2019, de descentralizar alguns processos de compras (materiais de custeio) para condução da SRE²². Vale ressaltar que a estratégia mostrou ser uma possível solução para a mitigação dos problemas burocráticos dos processos de licitação conduzidos pela SEE/MG, uma vez que, se a licitação de, pelo menos, parte do material fosse conduzida em nível regional, possibilitaria a celeridade das licitações e a garantia efetiva dos materiais necessários à escola. No entanto, após as ações que a SRE deveria realizar, não houve, até a presente data, retorno do prosseguimento para o processo de licitação pela Secretaria de Educação.

A solicitação da SEE/MG para o MEC seria de requerer mudanças no gerenciamento dos recursos financeiros, passando este a ser feito pelas escolas, com a SRE monitorando o processo por meio da análise dos processos licitatórios realizados, estrutura de funcionamento que já ocorre em programas de financiamento do governo federal, como o ProEMI.

Uma outra ação prevista utilizando a ferramenta 5W2H é a de solicitação do estudo feito por parte da SEE/MG para a garantia da organização funcional nas escolas de Ensino Médio Integral Integrado.

Quadro 21 - Ação propositiva de solicitação de estudo da SEE/MG utilizando a ferramenta 5W2H

<i>Who</i>	Equipe de Implantação do EMII na SEE/MG
<i>What</i>	Apresentar às SREs e Escolas participantes do programa Plano de Implementação conforme, prevê a Portaria nº 727/2017 do MEC, com proposta de ações para a garantia da dedicação integral do professor à

²² Para esta ação coube à Superintendência Regional de Ensino o gerenciamento do processo licitatório e não do recurso. Em todo o processo, a orientação era de que o CNPJ que seria utilizado era o da Secretaria de Estado de Educação que, após análise do processo, se encarregaria de realizar os pagamentos aos fornecedores.

	escola, bem como da garantia de outros profissionais necessários para o bom andamento do Programa.
<i>Why</i>	Está previsto que a SEE/MG deve elaborar Plano de Implementação do Programa, conforme, artigos 11 e 12 da Portaria nº 727/2017.
<i>How</i>	Apresentação às SREs e escolas do Plano de Implementação do Programa pela SEE/MG
<i>Where</i>	Em videoconferência para servidores da SRE e escolas participantes do Programa.
<i>When</i>	1º bimestre de 2020.
<i>How Much</i>	A ação contará com recursos humanos, servidores da SEE/MG e recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os artigos 11 e 12 da Portaria nº 727/2017 determinam que as Secretarias de Educação Estadual elaborem Plano de Implementação para o Programa: “II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple um período de 3 (três) anos e vise à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos constantes desta Portaria” (BRASIL, 2017a, p. 10).

Até a presente data, o Plano de Implementação da SEE/MG não é de conhecimento das Superintendências e escolas, o que acaba por não dar transparência àquilo que se implementa.

Retomando os fatores relacionados com as características da mudança preceituados por Fullan (2009), retomo o fator clareza: “os professores e outras pessoas consideram que a mudança simplesmente não é muito clara em relação àquilo que significa na prática” (FULLAN, 2009, p. 89). Se não há clareza e transparência na proposta dos formuladores, o fator qualidade e praticidade do Programa passa a ser questionado pelos que o implementam. A apresentação do Plano de Implementação da SEE/MG possibilita que SRE e escola visualizem como se dá a organização e a contrapartida para ocorrência do Programa. Assim, é também possível desfazer a ideia, como afirmado pela Diretora 2, em sua entrevista, de que quem está na escola está cansado de promessas. O Plano de Implementação do EMII é um instrumento que pode mudar a imagem do processo de implementação de algo truncado e com desafios para um estágio em que o planejamento feito é perfeitamente exequível.

É fato que também essa ação propositiva pode se constituir como um instrumento poderoso para o monitoramento e cobrança à SEE. Estando todas as instâncias implementadoras em pleno exercício do que lhes cabe na implementação de políticas públicas, os problemas diminuem e a relação de parceria aumenta.

4.3 PROPOSIÇÕES PARA O EIXO INTERSETORIALIDADE NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Como explanado no capítulo 2 da pesquisa, o trabalho com o eixo da intersectorialidade me desperta interesse, já que há a proposição de um trabalho integrado. Todavia, pelo que se pôde constatar, pelo menos no ano de 2018, na escola aqui investigada, que implementou o Ensino Médio Integral Integrado, houve pouca ou nenhuma iniciativa para esse trabalho ocorresse. Relembro ainda que foi necessário realizar um recorte buscando a que tipo de trabalho intersectorial me referia, lembrando que optei por trabalhar na articulação entre escola e Superintendência, sendo inevitável não fazer menção também a essa relação com a SEE/MG.

Neste ponto, é imprescindível retomar os preceitos de Rabelo (2012) que, quando trata sobre o trabalho intersectorial, destaca ser algo que possui lócus próprio, não se localiza aqui ou ali, sendo fruto de um constructo mútuo entre as instâncias envolvidas. Sendo assim, as ações aqui propostas são um passo inicial para a construção desse lócus.

Quadro 22 - Ação propositiva de Ciclos de Acompanhamento pela SRE utilizando a ferramenta 5W2H

Who	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares da SRE.
What	Ciclos de acompanhamento às escolas de modo que os analistas realizem visitas de monitoramento/acompanhamento e formação com a escola em períodos determinados ao longo do processo de implementação do Programa
Why	A pouca presença da SRE, no primeiro ano de implementação do Programa na escola, foi um fator que contribuiu para a perda de credibilidade do Programa e para o fortalecimento das ocorrências de cunho negativo.
How	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares visitarão bimestralmente a escola para acompanhamento do programa.
Where	Nas escolas da jurisdição da regional que desenvolvem o EMII.
When	1º bimestre de 2020.
How Much	A ação necessitará de da disponibilização de veículos oficiais e, quando necessário, de recursos para diárias dos servidores da SRE. Em caso de utilização das diárias e transporte será necessário a disponibilização de pelo menos R\$ 3.500,00 para a realização da ação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esteve presente, na fala dos professores, a falta que a Superintendência fez no primeiro ano de implementação do Programa na escola. O acompanhamento de

programas e projetos faz parte da competência do analista e também do inspetor escolar. Na E.E. Irmã Beata, a relação entre escola e SRE acabou por criar um relacionamento de desgaste, em especial devido à recusa ao Programa manifestada inicialmente pela unidade de ensino e o fato de os servidores da escola não receberem o apoio necessário da instância regional para representá-los nesse sentido. Ainda ao longo de 2018, com as ocorrências de falta de material, atraso na contratação de professores, reposição das aulas por motivo de greve, necessidade de reforma do prédio, questões que a Superintendência não tinha o poder de resolver, e, com o distanciamento da equipe da SEE/MG, a presença da Superintendência no ambiente escolar muitas vezes ocasionava incômodo para a escola. Em contrapartida, os analistas pedagógicos responsáveis pelo Programa não tinham como resolver as questões dos reclamantes da escola, porque não lhes cabia a resolução desses problemas.

Considero audacioso propor uma estratégia de ciclo de acompanhamento ante essa experiência, mas, como a relação intersetorial é um lócus de constructo, acredito que essa relação concernente à experiência com essa escola leve os agentes da Superintendência a repensarem sua maneira de atuação e a escola a repensar a figura da Superintendência. A proposta do ciclo de acompanhamento não busca ir na direção de monitoramento ou supervisão à escola, apesar de essa ação ser inevitável. A proposta do Ciclo de Acompanhamento permitirá à SRE acompanhar o andamento do Programa na escola e observar se os objetivos estão sendo cumpridos, os pontos de atenção e em quais fatores a SRE pode agir juntamente com a escola, seja na busca de resposta junto à SEE/MG, encaminhamento de orientações, formação da equipe pedagógica.

O Ciclo de Acompanhamento funcionará como momento para que a escola converse com os ANEs e inspetores escolares sobre os avanços nos objetivos previstos pelo Programa, como ainda sobre as dificuldades que a instituição tem enfrentado na implementação da proposta e o auxílio necessário da SRE para superá-los. O estreitamento dos laços entre analistas e escolas permitirá que se tenha clareza nas informações acerca das tarefas que um deve desempenhar, como ainda da relação de parceria inerente à intersetorialidade.

Com a estratégia, pretende-se manter um acompanhamento efetivo das escolas, especialmente no primeiro ano de implementação do Programa. Analistas pedagógicos e inspetores escolares visitarão mensalmente as escolas para apoiar as

unidades de ensino nessa fase do ciclo de políticas públicas. As visitas, como ação para a construção da intersetorialidade, buscará problematizar junto à escola e seus diversos sujeitos (professores, gestor escolar, especialistas de educação básica, coordenadores, alunos, comunidade escolar, etc.) qual tem sido sua atuação para a implementação da proposta de educação integral. Discutir com estes as dificuldades e avanços na proposta. Oportunizar tanto à escola quanto à superintendência espaços para o diálogo e aprendizado mútuo. Para os ciclos de acompanhamento, será construída uma pauta para a visita. Após o monitoramento e reunião entre escola e Superintendência, registrar-se-á um condensado do que foi observado que servirá de base para o próximo ciclo na escola. As demandas levantadas, que forem de competência da SRE, devem ser discutidas entre analistas e inspetores escolares para retorno à escola. A intenção é que esse acompanhamento e apoio se tornem algo natural, fortalecendo os laços entre escola e Superintendência.

Quadro 23 - Ação propositiva de análise de formulários sobre situação da escola utilizando a ferramenta 5W2H

Who	Gestores Escolares, EEB, Coordenadores, Analistas Educacionais e Inspetores Escolares da SRE, equipe responsável pelo EMII na SEE/MG.
What	Reuniões para discussão dos dados apresentados pelos formulários sobre a escola com relação à aprendizagem, funcionamento do Programa.
Why	Há a necessidade de um trabalho integrado e de que todas as instâncias implementadoras (escola, SRE e SEE) empenhem esforços para o monitoramento e sucesso do Programa.
How	Por meio de reuniões periódicas gestão escolar; SRE e SEE realizam o acompanhamento do Programa na escola por meio da análise dos formulários dos Ciclos de Acompanhamento.
Where	Escola/ SRE/SEE/MG
When	Bimestralmente
How Much	A ação ocorrerá por meio de videoconferência, o que exigirá recursos tecnológicos da SRE e da SEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O estreitamento das equipes articuladoras do Programa, no nível de escola, Superintendência e SEE, por meio de análise periódica de dados e de resultados do programa, é uma estratégia que busca o trabalho sistêmico. Fullan (2009) esclarece que o sistema usa o que hoje aquilo que se denomina de *teoria da complexidade*: “argumento que as forças não-lineares complexas em sistemas dinâmicos podem ser melhor compreendidas e influenciadas se as pessoas, em todos os níveis, trabalharem para construir organizações aprendentes” (FULLAN, 2009, p. 213).

Assim, a ação propositiva de análise de dados e resultados pelas diferentes instâncias de implementação é uma ação subsequente aos Ciclos de Acompanhamento. A partir dos dados produzidos nas visitas, cada instância (escola, SRE e SEE) compartilharia, com suas respectivas equipes, os resultados obtidos até então. A ideia é de que uma reunião conjunta, por meio de videoconferência, ocorra, pelo menos com frequência bimestral, com representantes dessas instâncias, para discussão dos resultados alcançados e pontos de atenção observados.

A ação parte de iniciativa complementar ao Ciclo de Acompanhamento realizado pela Superintendência nas escolas. A produção do relatório, feita na visita dos analistas e inspetores, é realizada junto com a equipe da gestão escolar. O relatório deverá ser analisado pela escola com seus pares, assim como pela Superintendência, que também deverá encaminhar os dados para a Secretaria. A cada bimestre, os representantes de cada instância se reúnem para discutir os dados apresentados e apontar soluções já iniciadas ou não para os pontos de atenção levantados. Mais que só uma estratégia de contabilização, a ação deve se concentrar em um processo de oitiva em que a escuta e diálogo devem ser priorizados. Fullan ainda aponta que um dos elementos da mudança bem-sucedida é a ação com base na dignidade e sentido de respeito às pessoas.

Isso posto, para finalizar, na sequência, constam as principais conclusões tiradas a partir da pesquisa realizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Ensino Médio Integral Integrado é a configuração, na esfera do Estado de Minas Gerais, do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, instituído inicialmente pela Portaria nº 1.145/2016 e, no ano de 2017, pela Portaria nº 727, do Ministério da Educação, em vigência na atualidade. O Programa traz consigo algumas reformulações já previstas pela Lei nº 13.415/2017 que reformulou as bases do Ensino Médio brasileiro, como, por exemplo, o aumento – gradativo – da carga horária do estudante, como ainda a reformulação do currículo dessa etapa da Educação Básica.

Esta pesquisa abordou a etapa de implementação do programa mineiro na E.E. Irmã Beata, pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. O fenômeno que motivou a pesquisa na escola foram os conflitos na implementação do Programa e as motivações que fizeram com que ele coexistisse na unidade de ensino apenas no de 2018, enquanto a política pública permanece ainda em desenvolvimento em outras 78 escolas.

Na análise do fenômeno pesquisado, busquei refletir sobre a concepção do Programa, as dimensões do conflito e o eixo da Intersetorialidade sob a ótica dos implementadores. Assim como apontam Lotta (2015; 2019), Fullan (2009), Ball e Bowe (1992), a fase da implementação de uma política pública compreende a análise da ação, o que inclui também análise comportamental. Ainda conforme Condé (2012), é o campo das incertezas, pois é justamente o momento em que se se testa tudo aquilo que foi pensado pelos formuladores. É ainda um campo de expansão de pesquisas que necessita de mais publicações, já que a análise da implementação pode ter diferentes vertentes, segundo o escopo de pesquisa adotado.

A aplicação de entrevistas e realização de grupo focal foram instrumentos de pesquisa que permitiram uma análise qualitativa dos dados e uma aproximação com os agentes implementadores, fator essencial para a análise pretendida. Com relação à concepção do Programa, percebe-se que falta clareza aos implementadores da proposta de formação omnilateral do estudante, uma deficiência que foi aliada à falta de formação tanto para os implementadores em nível regional da Superintendência, como para os implementadores no nível escolar. A carência de formação; a burocracia nos processos de licitação, a demora no envio de materiais para aulas, entre outros, na garantia de recursos para o desenvolvimento de atividades diferenciadas; a

demora na contratação de professores, um acompanhamento mais distanciado no primeiro ano de implementação e a falta de uma integração entre as instâncias implementadoras – Escola, SRE e SEE – são alguns dos fatores que geraram descrença para com aqueles que formularam a política como descrédito para a proposta, já que a formatação inicial foi alterada em sua qualidade.

É fato que a escola e a Superintendência tentaram alavancar o Programa, mesmo ante a recusa inicial da escola, mas o trabalho individual e isolado contribuiu para que ele não tivesse continuidade na unidade de ensino. A recusa inicial da escola também é um fator fundante para os eventos subsequentes. Fullan (2009) explica que estabelecer o significado da mudança educacional é tratar o assunto sob a ótica multidimensional. Assim, a investigação inicial da recusa, que parte dos professores no momento anterior ao início do Programa, passando a ser uma bandeira dos alunos ao longo de 2018, com mobilizações da comunidade e de lideranças, é um terreno de análise movediça, pois trata de complexidades humanas.

O que é objeto da fase de implementação da política pública é o distanciamento que ainda ocorre entre a etapa de formulação e a etapa de implementação no ciclo de políticas públicas. Por isso, a investigação de conflitos e de fatores não bem-sucedidos no campo da ação e das incertezas é fundamental para rever a formulação e buscar adequar a proposta à realidade em que ela se instalará. Por outro lado, o distanciamento entre a etapa de formulação e de implementação está relacionado às faltas de garantias que não são dadas aos implementadores. Falta de formação e de acompanhamento sistemático são essenciais para correção de rotas e ajustes necessários nessa etapa.

É também necessária clareza para o cumprimento dos objetivos do Programa, se o objetivo do EMII é melhorar a qualidade educacional, por meio da reformulação curricular do Ensino Médio, utilizando como estratégia a extensão da jornada do aluno, tem de ficar claro para os professores, para os analistas educacionais, gestores, coordenadores, especialistas, alunos, pais e comunidade, que não se trata de um programa meramente assistencialista para simples manutenção do aluno na escola. Isso deve ser uma consequência, enquanto que a formação de excelência do aluno, tanto no campo cognitivo, social, moral, formação para o trabalho, deve ser o foco da escola e das outras instâncias na formação do discente.

Essa reformulação não se faz oferecendo mais do mesmo que já oferece a escola de ensino regular, em sistema de turnos segmentados. Para o

desenvolvimento da Educação Integral, é preciso uma mudança de consciência e de postura para reformular também a escola tradicional. A mudança de consciência perpassa pelo trabalho integrado entre professores, pela centralidade no aluno e no seu protagonismo na escola e na atuação de apoio das SREs e SEE para com a instituição.

O trabalho intersetorial ainda é tema que demanda outras pesquisas, mas, particularmente, considero-o o verdadeiro caminho – difuso, complexo – mas necessário, para a efetivação da proposta de uma educação integral integrada. Como já mencionado ao longo do texto, é um lócus de constructo que exige empenho de todos. O EMII, uma proposta inovadora e que possui uma estrutura assertiva, pensa na melhoria do Ensino Médio de maneira que garanta mais oportunidades aos que provêm de realidades sociais com menos acesso aos bens culturais. Mas, para que a escola tenha êxito, é necessário, em especial, que o aluno a veja dessa maneira, como local que o auxilie na sua formação, local de oportunidades e crescimento. Mesmo com um caminho de diversidades e desafios, a mudança tão desejada pode começar a se efetivar.

Um aparte antes de finalizar...

No ano de 2019, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais iniciou um trabalho de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para que este atue na gestão pedagógica do Ensino Médio Integral Integrado, conforme o que o instituto denomina de Modelo Escola da Escolha. O ICE é uma entidade sem fins lucrativos, criado por um grupo de empresários com o objetivo de resgatar a escola sob a concepção de um novo modelo.

O experimento tomou, como ponto de partida, o Ginásio Pernambucano no ano de 2004. Contando com especialistas como Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, a equipe restaurou o prédio do Ginásio Pernambucano, delineando um novo modelo pedagógico para a escola. A proposta sustenta que o modelo tradicional da escola não tem dado conta das demandas que a sociedade e o mundo na atualidade pedem dos estudantes e, partindo desse marco situacional, constroem o modelo pedagógico da escola constituindo, por centralidade, o Jovem e seu Projeto de Vida.

Com atuação há mais de uma década, o ICE tem levado seu modelo a diferentes regiões do país com a proposta de ressignificação do currículo do Ensino Médio, com adoção de referências que tragam sentido e significado aos discentes.

Em sua proposta preconizam que o tempo e sua extensão é uma estratégia consequente e necessária para a ampliação curricular dos saberes para os jovens.

O instituto trabalha com a premissa da corresponsabilidade que tem correlação direta com o termo intersectorialidade. Após firmar parceria com o governo do Estado de Minas Gerais, a partir do 2º semestre do ano de 2019, a matriz curricular das turmas de Ensino Médio Integral Integrado- flexível (que passaram a ser denominada de propedêutico, seguindo o termo da Portaria nº 727/2017) passaram a ter nova formatação e readequação na carga horária, como ainda analistas educacionais, inspetores, gestores escolares, especialistas, coordenadores, professores e alunos iniciaram um ciclo formativo sobre o Modelo e a atuação do ICE em um período de 3 anos com a SEE/MG. Ainda em 2019, as 78 escolas que ainda desenvolvem o EMII no estado receberam a visita dos consultores do ICE, equipe da SEE/MG e SRE para sensibilização sobre a nova formatação no mês de maio e visitas de dois Ciclos de Acompanhamento nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano corrente.

Essa breve explanação sobre esse momento do Programa na rede mineira de educação traz novos caminhos e apontamentos para o Ensino Médio Integral. Não poderia eu deixar de fazer esse aparte, justamente porque essa parceria vai ao encontro da expansão do eixo da intersectorialidade que foi trabalhado nesta pesquisa. É fato ainda que a parceria firmada está totalmente imbuída e coerente com o modelo de gestão política atual do Estado, que também adotou, para outros programas educacionais, parcerias com institutos ligados ao empresariado e iniciativa privada.

Essa mudança de formatação para o Programa EMII abre também – *a posteriori* – um leque interessante e vasto para pesquisa sobre o Programa nesse novo molde. A fase de expansão e fortalecimento de redes intersectoriais e corresponsáveis é uma alternativa em meio aos processos revoltos do campo político. O tempo, inevitavelmente, poderá auxiliar nas respostas de futuras pesquisas, se os caminhos por ora tomados significam uma mudança na maneira de pensar e estruturar a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano-MG**. 2018. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/MARIA-ALVES-DE-ALMEIDA_REVISADO.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-99, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf). Acesso em: 22 maio 2018
- BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 221-255.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis. v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BORGES, K. L. **A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/K%C3%81TIA-DE-LAURA-BORGES_REVISADA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- 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. 2007a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=26/04/2007>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5, 25 abr. 2007b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=25/04/2007>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=52&data=13/10/2009>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico CNE/CEB nº: 8/2010**. Brasília: MEC; CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 4 jun. 2019.

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. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=14/06/2017>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 236, p. 37, 14 jun. 2017b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2017&jornal=515&pagina=38&totalArquivos=156>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Desenvolvimento do Ensino Médio. **O Pacto**. [2018a]. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acesso em: 28 nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Apresentação. [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CAPUCHINHO, C.; CROZATTI, J. O Financiamento dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação para ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Discentes de Ciência Política da Ufscar**, São Carlos, v. 6, n. 3, p. 248-276, 2018. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/viewFile/228/215>. Acesso em: 24 set. 2019.

CARBELLO, S. R. C. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1 - 12. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 16 abr. 2018.

COSTA, R. G. D. **O Monitoramento pedagógico na atuação do analista educacional do setor pedagógico da regional Téofilo Otoni**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/ROSILENE-GRESSE-DIAS-COSTA_REVISADO.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Rev. bras. est. ped.**, Brasília, v. 94, n. 237, p.343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

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

ELISIÁRIO, S. A. S. B. **Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas**: um Estudo sobre a Implementação do Tempo Integral em uma escola de Manaus. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/SIRLEI-ADRIANI-DOS-SANTOS-BAIMA-ELISIÁRIO.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA. **Regimento Escolar**. Montes Claros, 2016.

ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA. **Ata do Colegiado**. Montes Claros, 2017a.

ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA. **Ofício**. Montes Claros, 30 out. 2017b. Assunto: Reivindica cancelamento do projeto Ensino Médio em Tempo Integral.

ESCOLA ESTADUAL IRMÃ BEATA. **Ofício**. Montes Claros, 06 dez. 2018. Assunto: Imposição do projeto Tempo Integral do Ensino Médio sem o aceite da comunidade escolar.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L .F. Ferramenta de gerenciamento. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO DA TECNOLOGIA, 14., 2006, Rezende. **Anais [...]** Rezende: Faculdades Dom Bosco, 2006. p. 1-10. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465_PA_FerramentadeGerenciamento02.pdf em: 17 out. 2019.

FROSSARD, E. C. M. A Teoria do Dialogismo de Bakhtin e a Polifonia de Ducrot: pontos de contato. **Revista (con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 2, n. 2, p.177-186, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. V. 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. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4). Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

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.

GOMES, D. J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p.137-158, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/236105/28812>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Salvador, v. 24, n. 12, p.149-161, 01 dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GUESSRE, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.149-168, ago./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13686/12546>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

INEP. **EE Irmã Beata**. [2019]. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31081698>. Acesso em: 05 set. 2019.

LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318

LEITE, L. H. A. De que Educação Integral estamos falando? **Revista Educação Integral Integrada**, Belo Horizonte, p. 8-11, 27 dez. 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Revista%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilema do indivíduo nos serviços públicos**. Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. ed. exp. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. **An International Journal**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

LOTTA, G. S (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

LOTTA, G. S.; PAVEZ, T. R. Agentes de Implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 56, p. 109-125, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/download/3205/2099>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/562/516>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, MG.

MINAS GERAIS. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2012. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/2755-projeto-escola-viva-comunidade-ativa> Acesso em: 28 nov. de 2018.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2741, de 20 de janeiro de 2015. Estabelece normas para a organização das escolas estaduais e a designação para o exercício da função pública na rede estadual de educação básica Belo Horizonte **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 123, n. 16, p. 9, 23 jan. 2015.

<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/137325?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=137317&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=60&paginaDestino=9&indice=0>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 002663**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 13 set. 2016. Assunto: Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20592, 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. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017a. 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 abr. 2018.

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, 2017b. 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: 15 jul. 2018.

MINAS GERAIS. **Série Histórica da Educação Minas Gerais 2008-2017**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018a. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

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, 2018b. Disponível em: <http://www.dcs.ufv.br/wp-content/uploads/DOCUMENTO-ORIENTADOR-2018-20-dezembro-2017.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Equipe do Ensino Médio Integral Integrado. **Esclarecimentos e orientações sobre o Ensino Médio Integral e Integrado**. Belo Horizonte: SEE; EEMII, 2018c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria do desenvolvimento da Educação Básica. **Ofício Circular SEE/SB nº 140/2018**. Belo Horizonte: SEE; SB, 27 set. 2018d. Assunto: Orientações para a contratação de Transporte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria do desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral da Política de Educação Básica Integral e Integrada. **Ofício Circular EI/SBSEE/nº 108/2018**. Belo Horizonte: SEE, 06 ago. 2018e. Assunto: Orientações para a semana de “Diálogos Abertos com a Capital” – 03 a 07 de setembro de 2018 em Belo Horizonte.

NENH UM estado atinge a meta do Ideb 2017 no ensino médio. **INEP**, Brasília, 03 set. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 13 maio 2019.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 6 nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017005008104&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 abr. 2018.

PIAGET, J. Development and learning. *In*: RIPLE, R. E.; ROCCASTLE, V. N. (ed.). **School oh Education**. Cornell University, Ithaca (New York): Cornell University Press, 1964.

RABELO, M. K. O. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, E. M. **Produto 3 UNESCO/SEE-MG**: Consolidação de documento parcial de acordo com os diagnósticos propositivos realizados pelos demais consultores, das escolas selecionadas, considerando cada eixo proposto, bem como consolidação dos marcos legais levantados nos próprios estudos e também nos estudos dos demais consultores. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 4 dez. 2017.

SANTOS, L. B. O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 9, n. 2, p. 541-553, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v9n2/a15v9n2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019

SASDELLI, M. C. B. **Utilização de Ferramentas da Qualidade para a Geração de Inovação em Processo**: um case de análise de perda em uma indústria de embalagens cartonadas. 2012. 55 f. Monografia (Especialização em Gestão Industrial Conhecimento e Inovação) - Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1392/1/PG_CEGI-CI_VII_2012_16.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, dez 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SOUZA, J. E. R. X. **A Implementação do Reinventando o Ensino Médio**: o Estudo de Caso de uma Escola em Montes Claros – MG. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/JEANE-EDNA-RUAS-XAVIER-E-SOUZA.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TEIXEIRA, J. M. B. *et al.* O material didático e sua significância na manutenção e qualidade da aprendizagem na EAD. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 21., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABED, 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/184.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

TIÃO Rocha: Educação Integral para uma Cidade Educadora. [s. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OXS9KYqdfXc>. Acesso em: 12 maio 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Peace education**: framework for teacher education. New Delhi: Unesco, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150262>. Acesso em: 25 ago. 2019.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%ABlicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista

Objetivo da entrevista: discutir, com analistas educacionais, diretor e professores, os conflitos na implementação do Ensino Médio Integral Integrado (EMII) na escola pesquisada e, assim, pensar sobre suas possíveis contribuições para a superação do problema referente a este ou outro programa/política educacional para a escola. Entrevistados: analistas educacionais, diretor escolar e professores que atuaram diretamente na implementação do programa EMII na escola pesquisada.

Data da entrevista: _____

- 1- Quanto tempo de experiência você possui na área da educação?
- 2- Como você avalia o ensino médio na E.E. Irmã Beata?
- 3- Em 2017, foi dado início ao processo de implementação do programa Ensino Médio Integral Integrado – EMII na E.E. Irmã Beata. Como se deu a implementação do programa na escola?
- 4- E ao longo de 2018, como ocorreu o desenvolvimento do EMII na E.E. Irmã Beata?
- 5- Pensando nas propostas do EMII, quais foram as transformações que o programa trouxe para alunos e professores?
- 6- A E.E. Irmã Beata precisou se adaptar para receber o programa? Se sim, como foi essa adaptação?
- 7- Como você avalia a atuação do ANE pedagógico para as ocorrências referentes à implementação do EMII na escola?
- 8- Qual a infraestrutura que vocês consideram como importante para implementar a política de educação integral na escola?

ANEXO A - Manifestação dos alunos da E.E. Irmã Beata acerca do programa

Eu sou professora de História e Geografia, achei o tempo integral muito ruim por essa ser a única escola em minha cidade a ter esse tipo de "programa", deveria ser melhor e mais bem preparada, deveriam cumprir com o combinado de trazer o materiais prometidos, e adaptar os valores já que ficamos o dia todo. Eu particularmente não quero participar do tempo integral pois que nem assim na Irmã Beata e nem em outra escola.

Não gostei do integral, tive uma péssima experiência além de entrar contra a minha vontade, mintaram para nós, e eu também não sou poder continuar pois, não começaram a fazer nada no primeiro ano. O integral não dá certo no papel, pois não tem verbas para ser montado, não recebem nem metade do que foi prometido não dá eu, mas também meus colegas não gostaram tiveram péssima experiência também as coisas não dão pra contar nos dedos. #NÃO AO INTEGRAL

- Pessimamente não foi cumprido nada do que foi prometido
- A escola não tem estrutura para colocar o projeto em prática,
- Não temos uma alimentação suficiente para o dia todo.
- É muito cansativo e pouco produtivo.
- Não trouxe nenhum tipo de vantagem e novos conhecimentos para ninguém.
- É muito ruim
- Nessa época da vida a gente pretende trabalhar e ser alguém na vida e a integral não deixa.