

# ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO EM MINAS GERAIS: OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ALMENARA/MG

Georgenes José Oliveira Ribeiro<sup>1</sup>  
Elisabeth Gonçalves de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto aqui apresentado tem como objetivo geral compreender o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Almenara pertencente à rede estadual de Minas Gerais e os impactos deste processo na organização escolar e na busca pela qualidade da educação. Os objetivos específicos que guiaram nossa identificação foram: identificar as mudanças e os impactos pedagógicos na escola a partir da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral; descrever as ações realizadas pela equipe da Superintendência Regional de Ensino de Almenara na E.E. Tancredo Neves durante o processo; analisar as ações realizadas pela SRE Almenara e pela Escola como forma de manter a permanência dos alunos no Programa. Para este estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa e como instrumentos de pesquisas entrevistas semiestruturadas com atores educacionais envolvidos neste processo. Nossas análises tiveram como base teórica os estudos de Mainardes (2006), Condé (2012), Cavaliere (2002, 2007, 2009), Gonçalves (2006), Moll (2008, 2012) e Coelho (2009).

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

## INTRODUÇÃO

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

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

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF, Diretor Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG - [georgenes.ribeiro@educacao.mg.gov.br](mailto:georgenes.ribeiro@educacao.mg.gov.br)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Física do Cefet/Rj, Campus Petrópolis – Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG); Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED - UFJF

complementação dos conteúdos trabalhados no turno regular, e outras vezes, contemplando as duas abordagens.

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

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

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

Dois anos depois, com a Medida Provisória n.º 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nos estados e distrito federal, iniciaram-se os primeiros passos em uma tentativa de modificação do currículo nesta etapa de ensino, no intuito de estender a jornada escolar e a garantir a formação integral e integrada do estudante.

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

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Almenara é uma das 47 superintendências do Estado de Minas, tendo em sua jurisdição 21 municípios, atendendo um total de quatro Centros Estaduais de Educação Continuada (Cesec) e cinquenta e nove escolas estaduais. Destas, 43 atendem o ensino médio. A Diretoria Educacional (Dire) é o setor responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas nas escolas da SRE. Possui diversas equipes de trabalho divididas por temas, projetos e programas, sendo uma destas, a Equipe de Ensino Médio, responsável pelas orientações e monitoramento nesta etapa de ensino.

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

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

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

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

Minimizar os péssimos resultados das avaliações externas estaduais e nacionais, e diminuir os índices de reprovação, abandono e evasão, principalmente no primeiro ano do ensino médio sempre foram um desafio por parte da Secretaria de Educação, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e da equipe do ensino médio. As políticas praticadas até então não geraram os resultados esperados e a implementação de uma experiência inovadora na escola diante de uma matriz que visava a outros conteúdos, além do Currículo Básico Comum, foi outro fator motivador de estudo.

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

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

Borges (2019) que analisou a implementação do EMTI em Minas Gerais sob a ótica da flexibilização do currículo; e Andrade (2019) que apresentou a implementação do EMTI em uma escola da SRE Montes Claros a partir da perspectiva do trabalho do Analista Educacional.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste trabalho envolve uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo ter uma melhor compreensão do problema levantado neste caso de gestão. O estudo busca respostas dos atores educacionais da SRE responsáveis direta e indiretamente pela escola em questão. Como procedimento e instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a pesquisa de campo e as entrevistas semiestruturadas.

Como procedimento para coleta de dados, além das entrevistas, também foi utilizada a pesquisa documental através da leitura dos documentos orientadores do programa, leis, decretos, portaria, e-mails e relatórios de visita da equipe pedagógica e inspeção. As entrevistas foram realizadas com a ex-superintendente de ensino regional, a ex-diretora da Dire, a inspetora que atendeu à escola no período de 2017 a 2019, a ex-diretora da escola em estudo, e com os três servidores da equipe do ensino médio para analisar de que forma a referida política pública foi entendida e vivenciada por estes servidores.

Quadro 1 - Referência para os participantes da pesquisa

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

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

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

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta subseção busca compreender como ocorreu o processo de implementação do EMTI do ponto de vista da SRE e da escola, considerando o contexto da prática, pontuando as

dificuldades dos atores envolvidos e como ocorreu o acompanhamento e o monitoramento da SRE neste processo, a partir de considerações advindas da experiência do autor da pesquisa em relação ao tema analisado e fazendo um diálogo com o referencial teórico.

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

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

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

A presença mais frequente do ANE na escola nessa fase [de implementação] pode se configurar como fator para o sucesso do Programa. Isso porque o diálogo escola e SEE se estreita mais e o 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. (ANDRADE 2019, p. 19).

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



porque a escola não recebeu orientações precisas do início” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

A EX G destaca uma das questões principais para a garantia de uma implementação bem-sucedida de uma proposta: o preparo inicial daqueles que participarão ativamente do processo. Mesmo assim, é necessário possibilitar à escola uma liberdade para flexibilização da proposta conforme a realidade da unidade de ensino. Pela fala de EX G, parece que a Equipe pedagógica não está acostumada ou não tem autonomia para adaptar/recriar as ações a partir da proposta do Programa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ampliar a jornada escolar não é o suficiente. É preciso articular os currículos da educação regular e da educação integral, de forma a valorizar as diversas dimensões do aluno/sujeito e, sobretudo, entender que as políticas públicas relacionadas à educação integral, sejam em âmbito nacional, estadual ou regional, exigem uma articulação de saberes, tempos, espaços e currículos, além de um planejamento amplo e prévio de algum instrumento de planejamento, gestão e avaliação dos resultados pretendidos e dos resultados alcançados (MAGALHÃES, 2018, p. 68).

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

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

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

A EX G ressalta, ainda, a dificuldade de convencimento do professor quanto à proposta: “[...]. Então, para a gente explicar isso também para esse professor no processo foi muito



conflitante porque o professor estava ali 20, 30 anos no formato do ensino médio tradicional, carga horária fechadinha [...]” (ENTREVISTA COM EX G, ALMENARA, 2020).

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

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

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

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

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

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

Notou-se também uma falha inicial da equipe da SRE durante a fase inicial de implementação do programa quanto ao repasse de orientações e detalhamento da proposta à

equipe da escola. Houve um distanciamento da SRE por conta também das poucas informações recebidas e apoio da SEE/MG.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É grande o desafio de implementar uma política de Educação Integral para o Ensino Médio, ainda mais sem a devida preparação dos atores principais da escola e uma mobilização da comunidade. É preciso um melhor acompanhamento, monitoramento e um comprometimento maior da SEE/MG e SRE na implementação do EMTI para evitar um desgaste e descrédito da instituição escolar. Neste sentido, este texto buscou compreender o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Almenara pertencente à rede estadual de Minas Gerais e os impactos deste processo na organização escolar e na busca pela qualidade da educação.

A realização das entrevistas com os atores envolvidos diretamente no programa sob um olhar de pesquisador foi essencial para entender a partir de diferentes pontos de vistas como a política de fato foi compreendida, vivenciada e coordenada pelos atores da SRE Almenara e gestora escolar.

Pelas análises, identificou-se uma falta de conhecimento e apropriação da proposta e do conceito de Educação Integral pela comunidade escolar, centralização dos recursos na SEE/MG, ausência de escuta dos alunos e docentes envolvidos no processo de implementação, inexistência de formação inicial aos professores e profissionais da SRE, falta de acompanhamento e monitoramento pela Equipe responsável na superintendência, e um acúmulo de atribuições ao Analista responsável pelo EMTI.

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

Este trabalho contribui para outros estudos na área de modo a compreender melhor a implementação de uma política tão desafiadora numa etapa de maior gargalo da Educação Básica e como o Ensino Médio Integral pode auxiliar neste processo. É importante a realização de outras pesquisas sobre o Programa de modo a entender melhor do ponto de vista dos professores e comunidade escolar os pontos positivos e negativos do EMTI.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Janaina Honorato. A implementação do Ensino Médio Integral Integrado: os conflitos na experiência de uma escola da SRE Montes Claros. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.186. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, ed. Extra, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1.

BORGES, Kátia de Laura. A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.184. 2019.

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

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

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

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Revista Pesquisa e Debate em Educação. Responsabilização na Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: [www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24](http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24).

COELHO, L. M. C. C. ; NUNES, M. F. R. ; ANDRADE, E. R. ; VALLE, Bertha de Borja Reis Do . LDB, Década da Educação : Perspectivas para o Ensino Fundamental. 1997.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa.

(Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DPetAlii, 2009. p. 89-100.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um Estudo sobre a implementação do Tempo Integral em uma escola de Manaus. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 185. 2017.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, n.2 – Educação Integral – 2/2006.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAGALHÃES, Cláudio. Polos de Educação Integral e Integrada: propostas, contribuições e desafios à implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibitité/MG. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2018.

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf\\_129](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf_129).

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

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

SILVA, Vitória Régia Mustafá Borges da. Projeto Ensino Médio Integrar: Desafios na implementação e descontinuidade do Projeto. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 127. 2018.