

Priscila Gonzaga Biciati

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS: reflexões sobre a prática**

Belo Horizonte, MG  
2017

Priscila Gonzaga Biciati

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS: reflexões sobre a prática**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Orientador: Prof. Me. Marcos Arcanjo de Assis.

Belo Horizonte  
2017

B583a Biciati, Priscila Gonzaga.  
Análise da implementação da política de educação integral no estado de Minas Gerais [manuscrito]: reflexões sobre a prática / Priscila Gonzaga Biciati. – 2017.  
[5], 104 f. : il.

Monografia de conclusão de curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2017.

Orientador: Marcos Arcanjo de Assis  
Bibliografia: f. 97-100

1. Educação – Aspectos políticos – Minas Gerais. 2. Educação integral – Minas Gerais. 3. Políticas públicas – Minas Gerais. I. Assis, Marcos Arcanjo de. Título.

CDU 37(815.1)

Autora: Priscila Gonzaga Biciati

Título: Avaliação da Implementação da Política de Educação Integral: Um estudo de Caso de Seis Escolas, no Estado de Minas Gerais

Natureza: Monografia

Objetivo: Obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Nome da instituição: Fundação João Pinheiro

Área de concentração: Administração Pública

Aprovada na Banca Examinadora

---

Prof. Me. Marcos Arcanjo de Assis (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Helena Teixeira Magalhães Soares (Avaliadora)

---

Prof. Me. Renato Vale Santos (Avaliadora)

Belo Horizonte, 26 de junho de 2017

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por todas as oportunidades que tive, em especial por essa graduação e todas as experiências positivas que ela me proporcionou. No mais, nenhuma conquista seria possível sem o apoio e dedicação dos meus pais, que deram o melhor de si para me proporcionar o melhor em todos os momentos e me incentivaram a abraçar todos os desafios com o coração. Estendo esse agradecimento para toda a minha família, em especial Alice e Luana, que estão comigo todos os dias, aos amigos do CSAP, particularmente ao Arthur, que nunca deixaram faltar carinho, amparo, conselhos e risadas, e ainda aos servidores da Secretaria de Educação, professores e orientador, com os quais tive o prazer de aprender bastante. Sinto-me plenamente grata pela finalização de mais esta etapa e por todos que participaram dessa caminhada.

## RESUMO

A crescente complexidade dos problemas sociais, bem como atuação estatal para intervir neles, tem levado muitos estudiosos, pesquisadores e gestores a aprofundarem no campo da análise de políticas públicas. A implementação das políticas é terreno fértil para os analistas, pois não raras vezes, elas não são desenvolvidas da forma como foram planejadas, o que se acumula com as capacidades limitadas dos agentes, que culminam em contratempos e medidas incrementais, que nem sempre contribuem para o sucesso das políticas. Diante desse cenário a Educação Integral e Integrada se insere como uma política pública que visa melhorar o desempenho dos alunos nos âmbitos social, cultural e, conseqüentemente, acadêmico. O objetivo geral desse trabalho é analisar o processo de implementação da política de Educação Integral em Minas Gerais, identificando nós críticos, padrões e potencialidades. A análise foi baseada no modelo de Sônia Draibe (2001), denominado Anatomia do Processo Geral de Implementação e utiliza dados de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos com a política, incluindo gestores do nível central e regional da política e coordenadores e professores de Educação Integral e Integrada de seis escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Observou-se que o programa conta com uma estrutura hierárquica bem definida, os agentes do Órgão Central e das escolas contam com um grau de autonomia satisfatório, enquanto as regionais ainda desenvolvem um papel intermediador. Além disso, foram constatados alguns nós críticos que dizem respeito à falta de perfil dos professores, pouco envolvimento dos alunos na escolha das atividades, prazos de resposta às demandas apertados, capacitações insuficientes, assimetria de informações entre os agentes implementadores, limitação de recursos financeiros e ausência de monitoramento estruturado. Por outro lado, as parcerias e o envolvimento pessoal e profissional dos agentes apresentaram-se como importantes potencialidades para a implementação de qualidade da política. Por outro lado, há ainda a necessidade consolidar algumas diretrizes e investir mais na estrutura e nos profissionais dessa política.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Implementação. Avaliação. Educação Integral. Minas Gerais.

## ABSTRACT

The increasing complexity of the social problems and the State action upon them has led many scholars, researchers and public managers to study deeper the Policy Life Cycle. Very often, the fulfillment of these programs doesn't happen the way it was planned, the limited capacities of the agents generate setbacks and incremental measures that do not always contribute to policy success. Observing this scenario, "Educação Integral e Integrada", as a public policy, can be useful to improve the performance of students in their many aspects (social, spiritual, cultural and consequently, academic). The purpose of this research is analyze the implementation process of Integrated Education policy in Minas Gerais, identifying critical issues, standards and potentialities. The study was based on Sônia Draibe's model of Policy Life Cycle 's analysis and uses data of documentary research, bibliographical research and interviews. In order to achieve its goal a series of interviews were made with professionals involved in the program: the manager of the policy in the Central Organ; two responsible for "Educação Integral e Integrada" in two Superintendencias Regionais de Educação; with five coordinators of "Educação Integral e Integrada" and two professors of six schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. It has been observed that the program has a well-defined hierarchical structure, the Central Organ and school agents have a satisfactory degree of autonomy, while the regional agents still play a very intermediate role. In addition, some critical issues have been identified, teachers that doesn't fit with the program profile, lack of involvement of the students to choose the activities, tight deadlines, insufficient training, asymmetric information, limited financial resources and lack of more structured monitoring. On the other hand, the partnerships and the willpower of those involved have presented themselves as important potentialities for a successful implementation. There is also the need to consolidate some guidelines and invest more in the structure and professionals of this policy.

Keywords: Policies. Evaluation. Implementation. Integral Education. Minas Gerais.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Ciclo de Vida das Políticas Públicas .....	16
FIGURA 2 – Linha do Tempo das legislações referentes à Educação Integral .....	39
FIGURA 3 - “Anatomia do Processo Geral de Implementação” .....	49

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - Quantitativo de Estudantes na Educação Integral – Minas Gerais, 2013-2016. ....	44
GRÁFICO 2 – Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral – 2007-2016 .....	45

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Tipos de Avaliação .....	25
QUADRO 2 – Usos da Avaliação .....	25
QUADRO 3 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – para atuar como Regente de Aulas na Educação Integral na função de Orientador de Estudos, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico.....	52
QUADRO 4 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – para atuar nos demais macorcampos .....	53

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Sujeitos entrevistas e respectivas siglas de identificação .....	49
---	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS: CICLO DE VIDA, AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Políticas públicas e seu ciclo de vida .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 A avaliação de políticas públicas: conceitos, tipos e usos .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Implementação de políticas públicas: o elo perdido.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Avaliação da implementação .....</b>	<b>29</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO CONCEITO E POLÍTICA PÚBLICA.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Um pouco da história recente da educação integral no Brasil .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Marco legal da educação integral .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 O Programa Mais Educação.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 Educação Integral e Integrada em Minas Gerais.....</b>	<b>43</b>
<b>4. A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: GARGALOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Notas metodológicas .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Sistema de Seleção .....</b>	<b>51</b>
4.2.1 A seleção de professores .....	51
4.2.2 Seleção de alunos .....	55
4.2.3 Seleção dos macrocampos da política.....	58
<b>4.3 Sistema de Capacitação.....</b>	<b>60</b>
<b>4.4 Sistema de Divulgação e Informação .....</b>	<b>66</b>
<b>4.5 Sistema Gerencial e Decisório .....</b>	<b>73</b>
<b>4.6 Sistema Interno de Monitoramento .....</b>	<b>79</b>
<b>4.7 Sistema Logístico e Operacional .....</b>	<b>82</b>
<b>4.8 Percepções Gerais dos Entrevistados .....</b>	<b>86</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

## **APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de Entrevista: SEE (Órgão Central) .....	101
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de Entrevista: SRE .....	105
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de Entrevista: Escolas .....	107
<b>APÊNDICE D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109



## 1. INTRODUÇÃO

A educação é uma área prioritária e fundamental para o desenvolvimento das sociedades. As discussões sobre perspectivas de futuro e diminuição da desigualdade social sempre tangenciam o sistema educacional e as práticas pedagógicas adotadas por uma coletividade.

Do ponto de vista econômico, a educação é colocada como um importante multiplicador de qualificação do trabalho, ligado ao desenvolvimento de tecnologias inovadoras capazes de tornar o país economicamente competitivo (MANKIWI *et al*, 1992). Do lado social a educação é vista como um dos caminhos para a emancipação humana, que permite ao indivíduo exercer sua liberdade e cidadania.

Assim, a educação é entendida como um dos carros-chefes das políticas públicas, que deve ser universal e de qualidade, para que o exercício da democracia deixe de ser um conceito e se materialize em atitudes.

No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras encontra-se bem distante desse ideal. Falta de investimento, professores frustrados com os baixos salários, carência de recursos e métodos de ensino ultrapassados são alguns dos problemas que a educação pública enfrenta no Brasil. Além disso, os baixos níveis de aprendizado, que culminam nos resultados ruins dos alunos dessas escolas em avaliações externas, tornam visível a assimetria de oportunidades, que tem reflexos no mercado de trabalho, fazendo girar o ciclo vicioso da desigualdade social.

Diante desse cenário, a educação integral é vista como uma solução nova para problemas antigos. As propostas que permeiam essa visão buscam melhorar a qualidade do ensino, rompendo com a padronização do aprendizado, respeitando os tempos de cada aluno e suas particularidades, além de assegurar a permanência das crianças na escola, ampliar os

espaços e as vivências dos estudantes, bem como formar os indivíduos em suas dimensões variadas. (TEIA<sup>1</sup>, 2013)

A elaboração e a operacionalização dessa política de Educação Integral têm mostrado que essa prática não pode consistir em um programa de governo para somente ampliar o tempo do aluno na escola, mas deve ser uma releitura pedagógica das práticas de ensino, que vão além dos muros da escola, abrangendo toda a comunidade e colocando os alunos como o centro do processo de aprendizagem, dando-lhes mais autonomia para buscar conhecimentos que vão além das matérias trabalhadas no turno regular, como prática circense e teatro, e abordando os conteúdos trabalhados em sala de maneira multidisciplinar e dinâmica. (MINAS GERAIS, 2015)

Dentro desse contexto, em 2007 foi implantado o programa Mais Educação, proposto pelo governo federal, cujo principal objetivo é introduzir a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas. Minas Gerais, desde 2012, vem seguindo as orientações do Programa Mais Educação, e de outros dois programas federais: o Saúde na Escola<sup>2</sup> e o Programa Escola Aberta<sup>3</sup>. Além disso, existem mais duas iniciativas do governo estadual que compõe a política mineira de educação integral: as Ações De Educação Integral e os Polos de Educação Integral, que buscam ampliar os tempos e espaços do sistema de ensino, ocupando a cidade e desenvolvendo ações em parcerias com a comunidade e outras instituições de cunho social. O atendimento nas escolas estaduais que possuem educação integral variou de 5% a 8% do total de alunos por escola entre 2009 e 2014. (MINAS GERAIS, 2015)

Tendo em vista que as políticas públicas são o principal produto que as instituições governamentais entregam à sociedade, sendo a Educação Integral uma delas, para

---

<sup>1</sup> O Grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) foi criado em 2008, na Faculdade de Educação da UFMG e tem o objetivo de ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral e cidadania. Para saber mais acesse: <http://teiaufmg.com.br/>

<sup>2</sup> O Programa Saúde na Escola visa promover ações de prevenção da saúde e contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de iniciativas articuladas entre educação e saúde. Para saber mais consulte: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>

<sup>3</sup> O Programa Escola Aberta tem como objetivo incentivar a abertura das escolas aos finais de semana, para desenvolver atividades que integrem a escola e a comunidade. Para saber mais consulte: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>

que essas políticas possam dar o retorno esperado aos cidadãos, é preciso que sejam elaboradas de forma e eficaz, visando oferecer serviços de melhor qualidade, com a menor quantidade de tempo e recursos, cumprindo assim o princípio da eficiência.

Para que essa efetividade seja garantida e as políticas públicas cumpram seu papel é necessário desenvolver mecanismos capazes de mensurar os resultados e a aplicabilidade prática das diretrizes traçadas. Apesar da avaliação de políticas públicas ser uma peça fundamental do ciclo de vida das mesmas, esse tipo de análise ainda tem encontrado grande resistência entre os gestores de política. O Guia de Políticas Públicas e Processos Gerenciais de Wu et al. (2010) elenca dois motivos para isso: primeiro, a avaliação coloca em jogo a reputação dos gestores, podendo interferir na sua trajetória profissional; e segundo, realizar uma avaliação de qualidade requer conhecimentos específicos, complexos de serem adaptados à realidade das políticas, bem como dados disponíveis e confiáveis.

Diante desse cenário, algumas pesquisas de avaliação de políticas públicas têm contribuído para romper com a “má fama” da avaliação do ponto de vista gerencial, uma vez que esse momento permite refletir e adequar o processo, a fim de minimizar os riscos negativos e maximizar as potencialidades.

Esse trabalho se insere nessa problemática. Somando-se aos estudos mais recentes de análise das estratégias de educação integral, realizados em âmbito federal, essa análise está voltada para o prisma estadual no intuito de colaborar para o aprimoramento da gestão dessa política no estado de Minas Gerais. A pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: *quais são os gargalos e potencialidades do processo de implementação da política de Educação Integral?*

Ademais, esse estudo se faz relevante por tratar da avaliação do chamado “elo perdido” (Hangrove, 1975 apud Faria, 2012) do ciclo de vida das políticas públicas: a implementação. Apesar da escassez de estudos a esse respeito, faz-se necessário avaliar esse processo intermediário a fim de adequar a ideia à prática, de modo que se aproveite ao máximo das ideias previamente concebidas, mas respeitando as limitações e necessidades da realidade em que elas estarão colocadas.

Esse estudo contribui, portanto, para fortalecer as pesquisas no campo da implementação de políticas públicas, colocados como frágeis e fragmentados por Faria (2010), de modo que a implementação deixe aos poucos de ser um “elo perdido”.

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar o processo de implementação da política de Educação Integral em Minas Gerais, identificando a forma como ela é operacionalizada pelas três instâncias responsáveis (Secretaria de Estado de Educação, secretarias regionais de educação e escolas estaduais), procurando explorar padrões, lacunas, nós críticos e experiências exitosas desse processo. Para isso, alguns objetivos específicos precisam ser alcançados, tais como:

- Compreender as especificidades do processo de implementação de políticas públicas;
- Revisar as normativas da Política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais e estabelecer seu marco conceitual e normativo;
- Sistematizar o fluxo de informações e de trabalho da Política de Educação Integral estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação, as superintendências regionais de educação e as escolas estaduais;
- Estruturar e aplicar entrevistas semiestruturadas em escolas selecionadas, bem como na SEE e nas SER's para coletar informações que permitam caracterizar o processo de implementação da política de Educação Integral;
- Propor possíveis sugestões de melhoria na execução da educação integral no estado, com base nos dados levantados.

O presente estudo aborda o processo de implementação da Educação Integral em escolas de Minas Gerais, a partir de uma perspectiva qualitativa. Utiliza revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O trabalho adota como modelo analítico da implementação proposto por Sônia Draibe denominado *Anatomia do Processo Geral de Implementação*, o qual estrutura o processo de execução das políticas em seis sistemas, a saber: Sistema Gerencial e Decisório; Processo de Divulgação e Informação; Sistema de Seleção; Sistema de Capacitação; Sistema Interno de Monitoramento e Avaliação e Sistemas Logísticos e Operacionais. (DRAIBE, 2001)

Esta monografia é composta por quatro capítulos, além dessa introdução. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que dá base a esse trabalho, o qual versa

sobre as políticas públicas e seu ciclo de vida, aprofundando em duas fases desse ciclo: a avaliação e a implementação. Na sequência, o terceiro capítulo traz a trajetória da Educação Integral enquanto política pública, as leis que a respaldam e os atuais programas desenvolvidos nessa área, no Brasil e em Minas Gerais. No quarto capítulo são apresentadas a metodologia utilizada e a análise dos dados coletadas, por sistemas de acordo com Draibe (2001). O trabalho finaliza com as considerações finais, onde se destacam as principais conclusões sobre o processo de implementação.



## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS: CICLO DE VIDA, AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o arcabouço teórico que respalda a Análise da Implementação da Educação Integral e Integrada, em Minas Gérias. Num primeiro momento é apresentado o ciclo de vida das políticas públicas e suas fases. Na sequência, aprofunda-se nas avaliações das políticas públicas, apresentando seus conceitos, tipos e usos. Em seguida, discute-se a implementação de políticas públicas, suas dimensões e desafios. Por fim, discorre-se sobre o modelo de análise de avaliação da implementação proposto por Draibe (2001), adotado nessa pesquisa.

### 2.1 Políticas públicas e seu ciclo de vida

Segundo Secchi (2010), na língua portuguesa o termo “política” pode apresentar diferentes conotações. A primeira delas, e a mais comum, está ligada às relações de poder. As *politics*, em inglês, são barganhas e negociações que influenciam a atuação pública dos atores. A segunda interpretação na língua inglesa é chamada de *policy*, possui uma aplicação mais concreta, abrangendo a adoção de medidas e a construção de ações que colocarão em prática as decisões tomadas.

Entende-se, portanto, que as políticas (*policys*) públicas são estratégias desenvolvidas para enfrentar um problema público, que seria a diferença entre uma situação atual e uma ideal possível. Assim, essas políticas possuem dois elementos fundamentais: “intencionalidade pública” e “resposta a um problema público” (SECCHI, 2010). No entanto, a literatura não apresenta um conceito fechado de política pública.

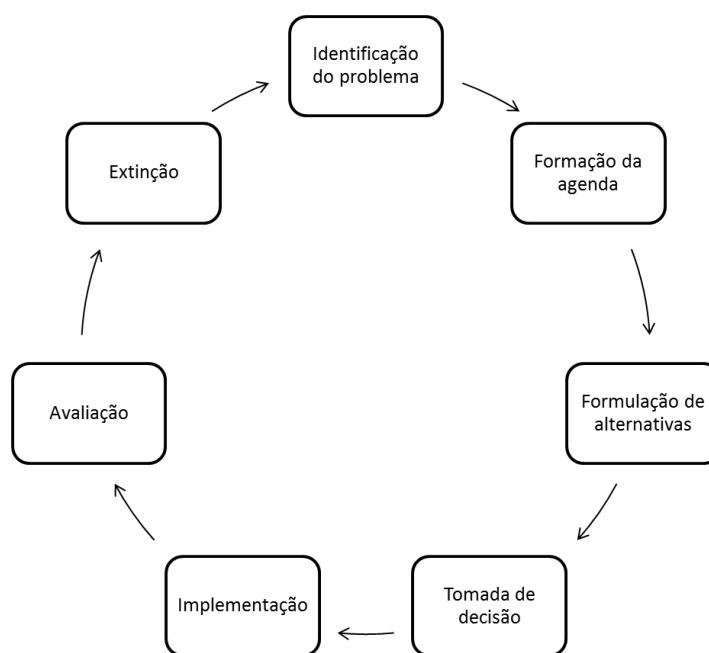
O primeiro “nó conceitual” existente está ligado aos atores que participam da política. Secchi (2010) apresenta duas abordagens principais: a estadista, que considera que as políticas públicas somente o são se forem lideradas por agentes estatais; e a multicêntrica, que entende que as políticas públicas são formadas não só pelo Estado, mas também por agentes privados e organizações do terceiro setor. Em sua análise, Secchi (2010) vale-se da segunda abordagem, diferenciando as políticas públicas das políticas governamentais, sendo que essas últimas estão contidas no universo das primeiras e são desenvolvidas pelos atores governamentais.

O segundo nó conceitual esbarra na discussão de que a não ação também poderia se caracterizar, em algumas situações, como uma política pública. Todavia, Secchi (2010) ressalta que uma política pública “deve resultar em uma diretriz intencional”.

Por fim, o terceiro nó conceitual trata do nível de profundidade dessas políticas. Alguns consideram que apenas as ações mais estruturantes poderiam receber o status de “*policy*”. Porém, Secchi (2010) julga que as diretrizes mais intermediárias e operacionais também merecem destaque, no intuito de não excluir problemas menos complexos da formulação e análise da atuação dos atores.

Uma vez conceituada a visão de “políticas públicas”, dentro de todas as suas complexidades, que será adotada no presente trabalho, Secchi (2010) teoriza sobre o desenvolvimento das políticas públicas, que se dá de maneira peculiar dependendo do contexto em que estão inseridas. No entanto, para uma melhor compreensão do processo de formação dessas políticas a teoria propõe um ciclo de políticas públicas (*policy cycle*) que na perspectiva do autor possui fases sequenciais e interdependentes que vão desde a identificação do problema até a extinção da política.

Figura 1 – Ciclo de Vida das Políticas Públicas



Fonte: Elaboração própria a partir de SECCHI (2010)

Complementarmente a essa visão, Maria das Graças Rua (2012) contextualiza a construção das políticas públicas acontece tendo como pano de fundo um cenário de tensão entre os atores envolvidos. Assim, as etapas, descritas por Secchi (2010) e corroboradas pela autora, constituem em um processo não linear, sem ponto de partida definido, podendo acontecer simultaneamente.

Ainda contextualizando o Ciclo de Vida das Políticas Públicas, Rua (2012) considera que esses atores afetados pelas políticas, de maneira positiva ou negativa, chamados “stakeholders”, possuem diferentes interesses e poder de barganha. Dentro dessa lógica pode-se considerar que existem dois tipos de atores: governamentais (ocupante de cargos políticos, alta burocracia, funcionalismo público, entre outros) e não governamentais (grupos de pressão, empresas privadas, organizações não governamentais, sindicatos e associações). Cada um desses atores busca se comportar da forma mais racional possível, realizando ou influenciando escolhas que trarão retornos desejáveis para sua “causa” específica, valendo-se dos seus “recursos de poder” para tal. Por exemplo, a atuação dos políticos está vinculada à reeleição, enquanto os burocratas almejam, muitas vezes, o crescimento pessoal e profissional.

Adentrando então em cada fase do referido Ciclo, o primeiro ponto é a identificação do problema, que envolve três aspectos principais. A percepção do problema, que abrange uma discussão subjetiva, uma vez que a insatisfação, que caracteriza o problema, advém da percepção das pessoas em sobre uma determinada situação. A definição do problema envolve a tomada de consciência sobre um dado problema. Por fim, há um processo de avaliação da possibilidade de resolução. Os atores políticos e públicos possuem um papel fundamental nessa identificação, uma vez que é a partir dessa observação que seu trabalho será desenvolvido. (SECCHI,2010)

Definido do problema é preciso que a discussão sobre as possíveis soluções ganhem espaço no campo dos debates e conflitos dos formuladores, para isso este tema precisa ser considerado relevante, ou seja, entrar na agenda. Kingdon (1995) define essa “agenda” como uma lista de temas prioritários, que são objeto de atenção para os governantes e seus assessores em um dado momento. A entrada de um determinado problema na agenda, segundo este autor, depende de três variáveis: do reconhecimento de um determinado tema ou situação enquanto problema, do alinhamento desse “problema” com a vontade política e

ideologia dos governantes e da força de pressão dos participantes “visíveis”, que são os grupos que recebem atenção da imprensa. Quando esses vetores convergem para o mesmo sentido, abre-se uma “janela de oportunidade” para se construir uma solução. (KINGDON, 1995)

Secchi (2010) também aponta a mídia como um agente fundamental de formação de opinião, capaz de influenciar de maneira direta a formação dessa agenda. Para Cobb e Elder (1983 apud Secchi, 2010) para que um problema entre na agenda é preciso que ele tenha atenção, resolubilidade e seja entendido como competência dos agentes públicos. Além disso, para Rua (2012) é preciso que este problema seja reconhecido como político, sendo necessário realizar um estudo prévio do ambiente.

Após a entrada do problema na agenda, começam a serem pensadas diversas alternativas, onde serão desenhadas as estratégias para resolução. Nesse momento os atores envolvidos discutem os diversos desenhos baseados em critérios de viabilidade como seus custos e suas funcionalidades (SECCHI, 2010).

Kingdon (1995) destaca a atuação dos chamados atores “invisíveis” nessa fase, que são os especialistas e burocratas responsáveis por levantar e avaliar possíveis soluções. As propostas levantadas são ouvidas e discutidas. Para Rua (2012), é nessa fase de formulação de alternativas que os atores interagem mais intensamente, colocando seus interesses e valendo-se dos recursos de poder que cada grupo tem disponível, a fim de aprovar a proposta que mais lhes convier.

Para Secchi (2010), os tomadores de decisão podem escolher a solução mais viável a partir de três dinâmicas: partirem de um problema e buscarem uma solução, adequarem a solução ao problema e vice-versa ou desenvolverem uma solução para depois buscarem um problema. Alguns autores entendem que os tomadores de decisão detêm uma “racionalidade absoluta”, capazes de identificar com destreza os custos e benefícios de suas atitudes. Porém, Simon (1947 apud Secchi, 2010) reconhece que esses atores possuem informações limitadas e podem ser influenciados pelos diversos interesses que compõe o contexto políticos (*politic*) em que estão inseridos. Rua (2012) acrescenta ainda que nessa etapa não são tomadas todas as decisões que relativas à política, mas um núcleo estruturado

das ações. Esse núcleo pode ser mais ou menos abrangente dependendo da quantidade de conflitos que permeiam a questão.

A visão de Simon (1947 apud Secchi, 2010) pode contribuir para explicar o grande distanciamento entre a formulação e a implementação das políticas. Ao se iniciar a aplicação prática, o que foi anteriormente pensado, na grande maioria das vezes, terá que ser revisto. Nesse sentido, propõe-se um modelo incremental no qual os problemas e soluções serão frequentemente repensados durante a tomada de decisão, as decisões futuras serão influenciadas por experiências passadas e essas mesmas resoluções serão embasadas nos diversos interesses dos atores envolvidos. (Secchi, 2010)

A fase subsequente é a da implementação, na qual ocorrerá a operacionalização da ideia escolhida. Nesse momento entram em cena diversas outras variáveis como recursos financeiros, humanos e materiais. Além disso, os gestores passam a ter discricionariedade para modificar as decisões tomadas e adequá-las à realidade. Sabatier (1986 apud Sechhi, 2010) defende que existem basicamente dois caminhos a serem seguidos na implementação das políticas: *top – down* (de cima para baixo), que parta de uma visão mais funcionalista e técnica, no entanto, Rua (2012) pontua que nem sempre os atores no topo da pirâmide são os implementadores, assim os indivíduos que atuam na implementação de fato podem ter dificuldade de extrair tudo o que foi previamente pensado. Por outro lado, o modelo *bottom-up* (de baixo para cima), leva em consideração uma participação maior da rede de atores para além dos burocratas.

Em seguida tem-se a avaliação que, cronologicamente, pode acontecer antes durante ou depois do processo de implementação. Esta tem por objetivo estabelecer critérios para julgar, normalmente, a economicidade, eficiência, eficácia e equidade das ações, produzindo feedbacks para auxiliar e adequar as futuras decisões à realidade.

Por fim, Secchi (2010) traz a extinção como a última etapa do ciclo de vida. Essa extinção pode se dar tanto pela resolução do problema, quanto pela percepção de ineficácia ou simplesmente pela retirada do tema da agenda. No entanto, esse processo pode vir acompanhado de algumas conturbações, como a relutância dos beneficiários, tudo isso irá depender da janela de oportunidades que se coloca.

Assim, estes conceitos são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que se entende a Educação Integral e Integrada como uma política pública, no sentido amplo, que conta tanto com a participação do governo, quanto de outras instituições parceiras e as comunidades, que serão tratadas de maneira mais ampla nas próximas seções. Além disso, os dois subcapítulos que se seguem aprofundarão em duas partes desse Ciclo de Vida: a avaliação e a implementação, dando base para que se faça uma pesquisa avaliativa da implementação da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais.

## **2.2 A avaliação de políticas públicas: conceitos, tipos e usos**

A etapa de avaliação coloca-se como um momento de reflexão fundamental em todos os estágios do ciclo das políticas públicas, para que estas consigam ser implementadas com base em demandas e objetivos reais e bem delimitados. (JANNUZZI, 2011)

Nesta fase, de modo sucinto, busca-se equacionar tanto os resultados como os meios utilizados para alcançar determinado fim, no intuito de traçar perspectivas para o futuro, bem como examinar seu desempenho prático. (WU *et al.*, 2010)

Uma avaliação bem fundada pode contribuir para o bom desempenho das políticas públicas na medida em que:

Sintetiza o que se sabe sobre um problema e a solução proposta de política pública ou programa; desmitifica a sabedoria convencional ou mitos populares relacionados com o problema ou suas soluções; desenvolve novas informações sobre a eficácia do programa ou da política pública; e explica aos atores da política pública as implicações das novas informações obtidas por intermédio da avaliação. (WU *et al.*, 2010, p. 119)

Sob um ponto de vista histórico, Mokate (2002) considera que o processo de avaliação colocou-se durante muito tempo como uma prática externa às organizações, e acontecia no sentido de fiscalização e cobrança, o que desagradava os gestores e não gerava insumos para a tomada de decisão. No entanto, a partir da década de 1990, movimentos por cobrança de eficiência e eficácia das políticas públicas começam a acontecer na América Latina abrindo uma janela para que se pensasse a avaliação e o monitoramento enquanto processos importantes de mensuração do valor e do resultado das ações estatais (MOKATE, 2002).

Porém, apesar de ter ganhado espaço, a avaliação e o monitoramento, que acontece durante todas as fases das políticas públicas, aglutinando um conjunto de procedimentos para averiguar resultados intermediários, ainda não conseguiram ser incorporados integralmente aos processos, muitas vezes limitados pelos paradigmas gerenciais (MOKATE, 2002).

Jannuzzi (2011) traz essa abordagem para o contexto brasileiro, colocando a Constituição Federal de 1988 como o principal marco legal, que fomenta as práticas de monitoramento e avaliação no Brasil, devido às propostas de maior participação e transparência. A avaliação visa subsidiar os gestores com informações mais detalhadas a respeito de um determinado programa, permitindo que o gestor tenha um olhar mais meticuloso sobre os efeitos e impactos deste. O monitoramento, por sua vez, tem por objetivo gerar informações mais simples e tempestivas, no intuito de acompanhar a operacionalização das atividades. Dessa maneira é possível sistematizar um retorno fidedigno à realidade desses programas para a sociedade.

Entretanto, segundo Jannuzzi (2011), apesar da maior abertura e do reconhecimento da necessidade de monitorar e avaliar, esse processo ainda está “engatinhando” no Brasil. Um dos principais motivos apontados para essa defasagem é a falta de customização da teoria à prática, fazendo com que muitas vezes, estas avaliações apresentem resultados irrelevantes ou enganosos. Além disso, Jannuzzi (2011) aponta a inexperiência brasileira em agrupar diversos atores e disciplinas para fazer a avaliação dos programas sociais, ou seja, é preciso elaborar mais esses processos, para que essas políticas possam ser avaliadas em sua complexidade. Só então poderão gerar os resultados esperados e servir de base para a tomada de decisão.

Tendo em vista toda a complexidade das políticas públicas, avaliá-las em sua totalidade constituiria em uma tarefa muito difícil, quiçá impossível. Por isso, existem diversos tipos de avaliação, que possuem focos e abordagens diferentes, cada um com suas limitações, mas que são complementares. Assim, deve-se avaliar o melhor modelo a ser adotado, para que sejam gerados insumos de qualidade para a tomada de decisão e um retorno fidedigno para a sociedade. (JANUZZI, 2011)

De modo geral, as avaliações de políticas públicas podem ser administrativas ou políticas. O Guia de Políticas Públicas: Gerenciando Processo, coloca que as avaliações políticas podem ser realizadas por quaisquer grupos de interesse (mídia, governo, oposição, ONGs e os próprios cidadãos interessados) no intuito de suportar ou contestar uma ação governamental, ou ainda, chamar a atenção para um determinado ponto. A avaliação administrativa, por sua vez, é dividida em cinco tipos principais: avaliações de esforço; de desempenho; de processo; de eficiência e de adequação de eficácia. (WU et al., 2010)

As “avaliações de esforços” buscam mensurar, por meio de custos monetários, os “inputs” envolvidos na política. As “avaliações de desempenho” possuem o foco voltado para os produtos, identificando o que está sendo entregue. A “avaliação de eficiência” tem como base as duas anteriores e procura identificar se as variáveis “qualidade” e “quantidade” encontram-se num ponto ótimo. As “avaliações de processo” verificam se o *modus operandi* da política é o mais eficiente e simplificado possível. Por fim, a “avaliação de eficácia” confronta o desempenho do programa com as metas estabelecidas, analisando se este está cumprindo o que foi proposto. (WU et al., 2010)

Sob um prisma mais tecnicamente detalhado, Ernesto Cohen e Ronaldo Franco (1993) abordam o tema da avaliação distinguindo os tipos que existem, as metodologias utilizadas e as aplicações de cada uma delas.

Inicialmente esses autores dividem a avaliação em função do momento em que ela acontece: ex-ante (antes do início do projeto), que objetiva vislumbrar, de modo mais qualitativo, se o projeto deve ou não ser implementado, avaliando o custo-benefício; e ex-post (depois do início do projeto). Essa última pode acontecer durante o projeto, avaliando qualitativamente se deve continuar ou não, ou ao final do projeto, mensurando se essa experiência deve ou não ser repetida, a análise quantitativa em ambos os casos avalia quais modificações devem ser feitas na programação. (COHEN;FRANCO, 1993)

Outra forma de classificar a avaliação é analisando quem a realiza. Nesse caso existem quatro tipos de avaliação: externa, interna, mista e participativa. O primeiro tipo é realizado por pessoas alheias à organização e apesar de apresentar uma maior garantia em termos de rigor metodológico, a avaliação externa perde quando se trata do conhecimento tácito do projeto e sua objetividade. Exatamente o contrário acontece na avaliação interna:

enquanto por um lado há uma posição menos defensiva dos avaliados e um maior conhecimento substantivo, por outro os avaliadores são também os interessados no resultado, podendo fragilizar a metodologia. A avaliação mista, por sua vez, busca alinhar essas duas primeiras no intuito de eliminar as desvantagens e maximizar os pontos positivos, acontece quando uma equipe externa trabalha em conjunto com os membros da organização. Por último, a avaliação participativa é marcada pelo alinhamento entre a organização e o público-alvo. Ela pode ser considerada uma parte da construção do projeto, se se considera a adesão da comunidade em todas as suas etapas, e torna-se essencial na construção das políticas públicas, ajudando a estabelecer objetivos e meios para alcançá-los. (COHEN;FRANCO, 1993)

Além disso, a maneira de avaliar um projeto é distinta entre projetos grandes e pequenos. Em termos de estratégia de avaliação, projetos grandes demandam uma abordagem mais rigorosa e muitas vezes mais quantitativa, enquanto para projetos pequenos essa abordagem é quase sempre qualitativa. A lógica de avaliação, por sua vez, é mais dedutiva em projetos grandes e indutiva nos pequenos. O roteiro de avaliação pode ser fracionado nos projetos grandes, avaliando-o por etapas, usando também grupos experimentais e de controle; já nos pequenos a avaliação acontece de forma global. As técnicas de avaliação dos projetos grandes são basicamente quantitativas, e qualitativas, nos pequenos. Os resultados da avaliação são mais gerais nos projetos grandes, enquanto projetos pequenos permitem analisar casos específicos. A posição do avaliador nos projetos grandes é mais centralizada e distante, já nos pequenos, o avaliador está em contato direto com o projeto. (COHEN;FRANCO, 1993)

Por fim, a avaliação assume diferentes modelos quando se pergunta para quem ela irá servir, dependendo da resposta (dirigentes, administradores ou técnicos) ela deverá buscar informações diferentes, a fim de munir cada uma dessas figuras do que for necessário para a realização de seu trabalho. (COHEN;FRANCO, 1993)

Não obstante, além de refletir cuidadosamente sobre qual modelo avaliativo será aplicado, é preciso pensar em como a pesquisa será utilizada, a fim de que as informações geradas sejam levadas em conta, seja para uma tomada de decisão ou uma mudança de comportamento, evitando assim o seu engavetamento. (BECHELAIN; CKAGNAZAROFF, 2014)

Nesse sentido, Bechelaine e Ckagnazaroff (2014), por meio de uma revisão teórica, apontam que as avaliações podem ser usadas de diferentes maneiras e em graus variados. Na perspectiva de Leviton e Hughes (1981, apud Bechelaine e Ckagnazaroff, 2014) existem três tipos de usos: “instrumental”, nos casos em que as avaliações servem para a tomada de decisão, normalmente acontece quando o avaliador tem uma boa noção do objeto, sendo capaz de levantar questões relevantes para o nível gerencial; “conceitual”, quando a avaliação é capaz de influenciar o comportamento dos técnicos a respeito do programa, sem que seja tomada alguma atitude mais concreta; e “simbólico”, utilizados apenas para respaldar as atitudes dos tomadores de decisão, que já tinham conhecimento das necessidades de mudança de uma determinada política.

Para além dessas três tipologias, Weiss (1998 apud Bechelaine e Ckagnazaroff, 2014) considera que existem mais duas formas de se utilizar as avaliações. Aquelas que influenciam outras instituições, chamadas de “Enlightenment”; e as que provocam impactos não previstos pelos avaliadores, denominadas “avaliação de influência”.

Por fim, um terceiro autor considerado por Bechelaine e Ckagnazaroff (2014) é Patton (2008). Este autor inclui a “avaliação processual”, que caracteriza as mudanças advindas da aprendizagem ao longo do processo avaliativo; o uso “legitimativo”, que tem o objetivo de justificar a tomada de decisão; o “persuasivo”, que tem o intuito de apoiar decisões específicas por meio do uso parcial dos resultados; a utilização “imposta”, que acontece quando um nível é obrigado, por outro, hierarquicamente superior, a se valer daquelas informações e incorporá-las em suas ações; por último o uso “mecânico” abarca ocasiões em que os resultados das avaliações são forçadamente levados em conta, devido a estímulos supervenientes.

Algumas variáveis influenciam na forma como as avaliações serão utilizadas. Para Bechelaine e Ckagnazaroff (2014) o envolvimento ou não de agentes internos ao programa e *stakeholders*, a interface entre o resultado e o que era esperado, o tipo de abordagem que foi utilizada e a relevância das conclusões na opinião dos usuários são alguns dos fatores que determinam o engavetamento ou a utilização das avaliações de políticas públicas. Os quadros abaixo sintetizam os tipos e usos da avaliação de políticas públicas expostos nos parágrafos anteriores:

Quadro 1 – Tipos de Avaliação

Categoria	Nomenclatura	Descrição
Avaliação Política	Avaliação Política	Organizada por grupos de interesse para corroborar ou não com uma ação governamental
Avaliação Administrativa	Avaliação de Esforços	Mensurar os inputs, levando em conta os custos monetários
	Avaliação de Desempenho	Foco nos produtos
	Avaliação de Processo	Foca no modo como a política é operacionalizada
	Avaliação de Eficiência	Verificar a relação entre quantidade e qualidade
	Avaliações de Eficácia	Confrontar desempenho com metas
De acordo com o momento	Ex-ante	Antes do início do projeto
	Ex-post	Depois do início do projeto
De acordo com o sujeito que realiza	Externa	Realizada por pessoas alheias à organização
	Interna	Realizada pela própria organização
	Mista	Envolve agentes externos e internos
	Participativa	Alinhamento entre organização e público-alvo
De acordo com o tamanho do projeto	Projeto Grande	Abordagem rigorosa e quantitativa
	Projeto Pequeno	Abordagem Qualitativa

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 – Usos da Avaliação

Categoria	Nomenclatura	Descrição
Uso direto	Instrumental	Usadas para modificar o objeto de avaliação
	Conceitual	Capacidade de influenciar comportamentos
	Processual	Permite "pensar como o avaliador" e incorporar mudanças ao processo de avaliação
Uso no Longo Prazo	Enlightenment	Influencia outras instituições que extrapolam o escopo da avaliação
	Influência	Provocam impactos não previstos
Uso Político	Simbólico	Usadas para respaldar uma mudança inevitável
	Legitimativo	Justificativa para decisões tomadas
	Persuasivo	Resultados utilizados de maneira seletiva para embasar decisões políticas
	Imposto	Alto escalão obriga os subordinados a utilizarem a avaliação
	Mecânico	Cumprimento de uma exigência

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Bechelaine e Ckagnazaroff (2014)

A avaliação proposta por esse trabalho aproxima-se de uma avaliação administrativa, de processos, realizada por um agente externo, após o início da operacionalização da política pública (ex-post). Isso porque, trata-se de uma avaliação de implementação de uma política que está em vigor, que busca identificar as falhas e potencialidades na forma como os atores envolvidos se relacionam. Além disso, trata-se de um trabalho acadêmico, cuja pesquisadora não participa diretamente do dia a dia dos gestores e executores do programa.

### **2.3 Implementação de políticas públicas: o elo perdido**

Na fase de implementação ocorre a operacionalização de decisões previamente concebidas. “Ela é considerada uma das etapas mais difíceis e críticas no processo de políticas para os gestores públicos – a fase em que qualquer deficiência na concepção das políticas ou quaisquer vulnerabilidades relacionadas ao ambiente externo se tornarão visíveis” (WU *et al.*, 2010, p.98).

Apesar do impacto que essa fase tem para o sucesso ou insucesso das políticas, Hangrove (1975) apud Faria (2012) coloca a implementação como o “elo perdido” do ciclo, devido à falta de estudos consistentes nessa área, já que o foco principal da grande maioria dos trabalhos acadêmicos e publicações gira em torno do processo decisório e dos resultados, sem considerar a conexão entre essas duas etapas.

Por outro lado, pode-se considerar que

[...] essa perspectiva de análise da implementação pressupõe uma visão ingênua e irrealista do funcionamento da administração pública, que aparece como ‘um mecanismo operativo perfeito’, onde seria possível assegurar a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente (SILVA; MELO, 2000, p.7)

Assim, busca-se romper com a visão de “elo”, enxergando a implementação como um jogo de barganha e negociação, compostos por vários interesses conflitantes, que retroalimentam o processo de construção das políticas públicas. Para Silva e Melo (2010), a implementação também inclui a tomada de decisão e um aprendizado contínuo e progressivo, cuja compreensão ocorre no decorrer do tempo, podendo levar à construção de novas diretrizes e políticas. Levando em consideração a visão multicêntrica do agente executor da

política, a implementação seria uma rede complexa de formuladores, implementadores, beneficiários e *stakeholders* em um campo *interorganizacional*, que é sustentado por “nós críticos” que “representam os pontos no tempo onde questões referidas ao processo de sustentação política dos programas, de coordenação interinstitucional e de capacidade de mobilizar recursos institucionais se conjugam” (SILVA; MELO, 2000, p.11). Dessa forma, relação entre as instituições e a forma como elas se organizam é que norteia os rumos da implementação das políticas.

Lima e D'Ascenzi (2013) também apresentam uma percepção mais ampliada da implementação, que vai além do fluxo do ciclo de políticas públicas. Para esses autores, somam-se à análise dessa fase três fatores: “as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos.” (LIMA E D'ASCENZI, 2013, p. 105)

As características do plano são apresentadas de uma maneira mais flexível. Para os autores, o sucesso ou insucesso da implementação não deve estar condicionado à execução fiel do que está posto. O plano se coloca como um conjunto de diretrizes que guia o processo de implementação. Por outro lado, na medida em que a implementação acontece, o plano é modificado. Portanto, este não pode ser considerado um norteador perfeito, sem necessidade de adequação, mas sim um instrumento dinâmico, aberto ao aperfeiçoamento. (LIMA E D'ASCENZI, 2013)

No que tange a organização do aparato administrativo, deve-se levar em conta os recursos humanos, financeiros e materiais, bem como a forma como as regras internas e externas às instituições estão colocadas. Nesse ponto, “os implementadores adaptarão o que se espera ser feito ao que conseguem (ou querem) fazer”. (LIMA E D'ASCENZI, 2013, p. 106)

As ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos, por sua vez, influenciam as atitudes e a receptividade dos agentes. Olhar para esses atores inverte o sentido top-down ciclo de políticas públicas, levando em consideração caminho inverso (*bottom-up*), conforme foi apresentado na primeira seção do capítulo, que foca “nos subsistemas de políticas públicas e nas estratégias dos atores” (LIMA E D'ASCENZI apud SABATIER, 1986, p. 106).

Dentre as variáveis cognitivas que movem os atores, destaca-se a figura dos burocratas de rua, responsáveis pela ponte entre a formulação e a implementação das ações, adequando as diretrizes pré-concebidas (ou a falta delas) às situações práticas. Esses agentes são fundamentais para que se rompa com a linearidade entre formulação e implementação, alinhada a uma visão *top-down* das políticas, haja vista que estes são importantes fontes de informação sobre as defasagens entre a teoria e a prática, capazes de retroalimentar o *policy cycle*, como propõem Silva e Melo (2000) e Lima e D'Ascenzi (2013)

Apesar da forma como a discricionariedade é exercida por esses atores ser fundamental para uma percepção mais aprofundada da implementação da política em questão, a discricionariedade desses atores não é levada em conta na hora da análise (Hill, 2003 apud Lotta, 2012), logo acabam sendo excluídos pelos estudos e gerenciamentos, constituindo em outro ponto essencial ou “elo” (dentro do universo da implementação) que não conta com uma literatura abrangente.

A figura desses burocratas trazida por Lipsky (1980 apud Lotta, 2012), veio no sentido de atualizar a burocracia weberiana, onde o burocrata era um mero submisso a vontade política. Na visão de Lipsky (1980 apud Lotta, 2012), os *street-level bureaucracy* são os trabalhadores que atuam diretamente com o público ou usuário da política. Ao desempenhar esse papel, o comportamento dos burocratas perpassa tanto pela conduta institucional, que impõe condicionantes que atuam como limitadores da sua discricionariedade, quanto pelos contextos, valores e interesses individuais que vivenciam. Diante dessa perspectiva colocam-se dois desafios: determinar o grau de autonomia ótimo para esses burocratas, de modo que possam desenvolver o papel de mediadores entre Estado e população com o menor risco e mais eficiência e monitorar, avaliar e cobrar resultados desses profissionais.

Outra variável que impacta diretamente na implementação das políticas públicas é o contexto. Nesse sentido, o ambiente torna-se mais ou menos propício para a implementação dependendo da vontade política, da capacidade da burocracia e da situação econômica. Em ambientes onde não há estabilidade nem vontade a mudança tende a ser “rápida e desfavorável” (WU et al., 2010, p. 104). Assim, os gestores assumem uma postura de controlar os danos e esperar um momento mais favorável para uma implementação mais

efetiva. Por outro lado, em ambientes oportunos, os implementadores são capazes de construir políticas mais integradas e bem estruturadas.

Ainda dentro de uma abordagem contextual, outro ponto relevante para a implementação é o grau de descentralização das políticas públicas, uma vez que afetam a forma como decisões são tomadas, a mobilização dos recursos e a maneira como os atores, desde o nível gerencial, até o nível de rua, serão coordenados e exercerão suas tarefas. (WU *et al.*, 2010)

Por fim, alguns desafios se colocam durante essa fase tão crítica do ciclo de políticas públicas. O primeiro deles é o distanciamento entre quem formula e quem aplica. Isso porque é necessária uma capacidade analítica enorme para desenvolver um plano adequado a toda a complexidade da implementação. Além disso, uma outra dificuldade, ainda em relação aos reflexos da formulação na implementação, diz respeito aos *stakeholders*, que muitas vezes são negligenciados, mas são fundamentais para o desenvolvimento de programas integrados. Outro empecilho nesse processo é uma possível falta de apoio político, que pode barrar avanços e desviar foco e recursos para outras prioridades. A incapacidade e morosidade burocrática também podem culminar na inviabilidade da implementação, bem como em deficiências na coordenação das ações. (WU *et al.*, 2010)

Diante desse panorama, este trabalho pretende realizar entrevistas com os atores envolvidos na construção da Educação Integral e Integrada em Minas Gérias, desde o nível gerencial até os burocratas de rua, que são os professores das oficinas. O objetivo é compreender como eles se relacionam e como a implementação ocorre, a partir do confronto entre as diretrizes já formuladas e as vivências e percepções de cada um desses agentes. Além disso, identificam-se os desafios enfrentados e as estratégias desses agentes pra enfrentar essas situações.

## **2.4 Avaliação da implementação**

Haja vista a necessidade de avaliar todo o processo de construção das políticas públicas, a avaliação da implementação é essencial para que a aplicação da teoria à prática seja construtiva e progressiva, pautada no aprendizado e na adequação.

Dentro desse recorte, Sônia Draibe (2001) desenvolveu uma série de estratégias para se avaliar a implementação das políticas públicas. A autora considera que essa pesquisa toma forma a partir de um conjunto de escolhas e preferências dos avaliadores. O primeiro passo é a definição dos objetivos, que podem ser “objetivos de conhecimento”, quando se busca relacionar meios, resultados e impactos de intervenção, dada uma determinada hipótese; ou “objetivos de verificação”, que foca na eficiência, eficácia e transparência das ações. Esta segunda tipologia vai de encontro aos objetivos deste trabalho, haja vista que a análise não busca mensurar resultados ou impactos, e sim, os gaps e potencialidades na forma como os atores envolvidos se relacionam e desenvolvem suas ações.

Apesar dos diversos tipos existentes de avaliação apresentados no subcapítulo 2.2, Draibe (2001) desenvolve sua análise metodológica com o foco nos resultados e nos processos. A avaliação de resultados busca contratar os objetivos do programa ou projeto aos seus desdobramentos práticos, verificando, em quantidade e qualidade, se estes foram alcançados. Já a avaliação de processos foca nas características organizacionais e no desenvolvimento das políticas, a fim de detectar obstáculos e fatores facilitadores que reflitam, ao longo da implementação, no alcance dos objetivos; (DRAIBE,2001)

O presente trabalho aborda avaliação de processos da Educação Integral e Integrada, também chamada de avaliação da implementação. Para Draibe (2001), esse tipo de avaliação perpassa necessariamente pela formulação e possui algumas dimensões que precisam ser levadas em conta na análise da implementação, como por exemplo, a dimensão temporal, os atores estratégicos e matrizes de conflito e cooperação e as parcerias e redes de apoio.

A dimensão temporal diz respeito à vontade política de apoio ou resistência a determinado programa. A definição da temporalidade das ações está baseada em duas estratégias principais: incrementais, que se dão durante um período de tempo maior, suficiente para integrar melhor os atores e construir uma rede de apoio; e de choque, que acontecem em um momento único, a fim de vencer algumas barreiras e fundar o alicerce para a implementação.

Os atores envolvidos também são de extrema importância para a implementação das políticas públicas. É preciso considerar quais são seus interesses, quais

deles darão sustentabilidade ao programa e quais se oporão a ele, formulando assim matrizes de conflito e cooperação, e traçando estratégias.

As parcerias e redes de apoio são formadas por diferentes grupos que possuem algum interesse no programa desenvolvido, desde beneficiários e gestores, até *stakeholders* indiretamente ligados, que estabelecem uma relação de troca e cooperação.

Levando em conta essas dimensões, o presente trabalho foi realizado nas escolas que tinham mais tempo de implementação, de 2007 em diante, a fim de dar mais consistência à análise da implementação. Além disso, este estudo foca nos três níveis de execução da política, cujos atores estratégicos são: Escolas, Superintendências Regionais de Ensino e Órgão Central. Por fim, as redes de parcerias se mostraram, ao longo das entrevistas, fundamentais para o bom funcionamento do programa, principalmente oferecendo alternativas de atividades em meio à questão financeira crítica pela qual o estado passa.

Draibe (2001) estruturou uma série de sistemas e processos para traçar a chamada “Anatomia do Processo Geral de Implementação”, que tem o objetivo de identificar nós críticos e potencialidades da implementação de políticas públicas. São eles: sistema gerencial e decisório, processo de divulgação e informação, sistema de seleção, processo de capacitação, sistema logísticos e operacionais e sistema de monitoramento e avaliação.(DRAIBE, 2001)

O Sistema Gerencial e Decisório concerne à estrutura organizacional do programa ou política avaliado. Para Draibe (2001), este sistema abrange a hierarquia, o grau de autonomia, a gestão do tempo, a capacidade de implementação, liderança e a legitimidade das ações. O Processo de Divulgação e Informação mede a clareza, abrangência, suficiência e agilidade no fluxo das informações, no intuito de identificar como as informações básicas sobre o programa são transmitidas pelos agentes executores. O Sistema de Seleção diz respeito ao recrutamento de funcionários, seleção dos beneficiários. Neste sistema busca-se averiguar quais critérios e metodologias foram utilizados para tal seleção, além de permitir perceber se a divulgação atingiu de fato o público-alvo. O Processo de Capacitação trata da capacidade dos agentes internos e externos em executar as ações, além de levar em conta a tempestividade, conteúdos em termos de quantidade e qualidade, aplicação prática e adequação à realidade. O Sistema Interno de Monitoramento e Avaliação mensura as

reflexões feitas ao longo do desenvolvimento do programa com base na regularidade, metodologia, socialização e adequação com que são executadas. Por fim, o Sistema Logístico e Operacional foca nas atividades-meio, no que tange a organização dos processos e a gestão das finanças, de acordo a suficiência e oportunidade dos recursos, equipamentos e transportes. (DRAIBE, 2001)

Portanto, este trabalho pretende valer-se desse modelo para fazer uma avaliação da implementação da política de Educação Integral e Integrada, no estado de Minas Gerais, dando um enfoque nos gargalos e boas práticas da execução dessa política.

### **3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO CONCEITO E POLÍTICA PÚBLICA**

Partindo do entendimento de educação integral enquanto política pública, essa seção tem o objetivo de contextualizar essa política nos cenários nacional e estadual, construindo o pano de fundo das análises que se seguirão. Assim, realiza-se uma retrospectiva histórica do processo de construção da Educação Integral no Brasil. Além disso, serão apresentadas leis que respaldaram esse processo até os desenhos das políticas atuais, no Brasil e em Minas Gerais, que tentam tirar o direito posto no papel e torna-lo acessível, de forma que possa ser exercido por todos os cidadãos.

#### **3.1 Um pouco da história recente da educação integral no Brasil**

A educação é entendida como um caminho pelo qual os seres humanos alcançam a liberdade e tornam-se plenamente capazes de praticar o exercício da democracia, sem ficar a mercê de demagogias e autoritarismos. A partir do reconhecimento de que a vida em sociedade é composta de diversidades e trocas de experiência, de que cada indivíduo assume seu papel e tenta se adequar a regras de convivência, a escola se coloca como uma instituição basilar para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. (TEIA, 2013)

Assim, a educação passa a ser interpretada como um direito que deve ser garantido pelo Estado, logo se torna um dos principais objetos de políticas públicas. A forma de abordagem dessa política vem sendo discutida e remodelada ao longo da história, até se chegar à discussão sobre o ser humano integral e na adequação do ensino a essa integralidade.

No Brasil, a organização da escola integral começou a ser esboçada a partir de 1950, com o educador e integrante do governo federal, Anísio Teixeira. Já nessa época, ele afirmava que as escolas deveriam ser um lugar não apenas de instrução, mas de educação, onde se trabalhasse a liberdade, a inteligência e o senso crítico. A materialização dessas ideias se deu com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, o qual era dividido em “escolas classe”, onde se aprendiam os saberes da grade regular; e “escolas parque”, nas quais se praticavam atividades artísticas e esportivas e se desenvolvia a socialização dos estudantes. Esse modelo serviu de base para experiências subsequentes nessa mesma linha. (TEIXEIRA, 1959 apud TEIA, 2013)

Nessa mesma década, intensas mobilizações sociais e políticas organizaram movimentos em prol da popularização da educação e da cultura. Essa proposta começou a ser guiada em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. No Seminário Regional de Pernambuco, que era uma preparação para o congresso, Paulo Freire defendeu a “educação com o homem”, em detrimento da “educação para o homem”, dentre outras práticas pedagógicas que iam além da exposição do conteúdo em sala de aula, inserindo o indivíduo no contexto social (FREIRE, 1958 apud TEIA, 2013).

Paulo Freire (1996) defendeu uma prática educativo-progressista em favor da autonomia. Nesse sentido, Freire postulou que não existe “docência sem discência”, esses dois grupos são compostos por sujeitos carregados de vivências diferenciadas e saberes sociais e culturais heterogêneos, por isso, é possível ensinar aprendendo e aprender ensinando, haja vista que todos os indivíduos estão em processo de construção. É necessário que o diálogo entre educador e educando se dê de modo reflexivo, construtivo, democrático e crítico, rompendo com uma visão mais conservadora de que o educando é apenas um “receptor” de conhecimentos e nada tem a contribuir nesse processo.

Dentro dessa lógica, Freire (1996) propõe ainda que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52). Os conteúdos e a teoria devem estar alinhados com a prática, e para isso, os educadores devem estar atentos à realidade social e cultural dos educandos, bem como suas atitudes devem ser condizentes com o discurso. Por fim, é preciso que os educadores tenham segurança de sua autoridade, de maneira que esta seja exercida de forma leve, e não, imposta. Assim, é possível permitir que os alunos exerçam sua liberdade, e que essa liberdade seja amadurecida no confronto com outras liberdades.

A concepção da educação integral foi influenciada substancialmente pelas ideias de figuras como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Entretanto, o advento da ditadura fez com que eles fossem exilados, juntamente com seus ideais de liberdade, de modo que essa abordagem pedagógica da educação saísse da pauta. Apenas na redemocratização do país, essa discussão foi retomada, em um contexto de reivindicação de direitos, dentre eles o de que a educação é um direito público, de responsabilidade do Estado. Dentro dessa conjuntura surgiram os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), idealizados por Darcy Ribeiro, inspirado nas “Escolas Parque” de Anísio Teixeira, para ofertar educação integral aos

estudantes menos favorecidos, oferecendo-lhes aulas mais dinâmicas com diferentes abordagens pedagógicas (TEIA, 2013).

No entanto, Jaime Giolo (2012, p. 94) considera que essas iniciativas, assim como todas as outras tentativas de massificar a educação integral no Brasil, tiveram uma “presença precária e restrita”. Na visão do autor experiências como essas foram barradas ou descaracterizadas sob a justificativa de que sobrecarregavam as contas públicas. Outro fator contextual nos anos 1950, que truncava o desenvolvimento de uma política de educação integral mais efetiva, foi o movimento de urbanização e industrialização. Dentro dessa perspectiva, não era interessante manter o estudante das camadas mais populares em tempo integral na escola, já que era mais vantajoso que os estudantes assumissem atividades laborais, mesmo que por meio expediente (GIOLO, 2012).

Nas palavras de Jaqueline Moll (2012, p. 28):

O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

As primeiras tentativas de nacionalizar a educação integral, dentro do contexto descrito por Jaqueline Moll, com muitas crianças na fase da educação básica, vieram um pouco antes do início século XXI, com os Centros Integrados de Atendimento à Criança, de Fernando Collor, e os Centros de Atendimento Integral à Criança, do Itamar Franco, foram consideradas iniciativas “efêmeras e eleitoreiras” (GIOLO, 2012, p. 95). O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2006, foram os primeiros dispositivos a darem bases mais sólidas para a construção de uma política de educação integral estruturada. Esses aparatos legais, e outros, serão mais bem discutidos no subcapítulo seguinte. (GIOLO, 2012)

Percebe-se então, da década de 1950 em diante o conceito de Educação Integral foi se consolidando, e aos poucos foram incorporando a concepção de “educação integral”.

Todas essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação integral caracteriza-se pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação mais completa possível”, e muito menos sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. (TEIA, 2013, p.51)

### **3.2 Marco legal da educação integral**

A institucionalização da educação integral, assim como os CIEPs de Darcy Ribeiro, tiveram seu pontapé inicial na redemocratização, juntamente com os diversos movimentos sociais que surgiram no Brasil, de 1985 em diante, e que clamavam por direitos e garantias, dentre elas, a de educação pública de qualidade, fornecida pelo Estado (TEIA, 2013).

Atendendo a essa reivindicação, a Constituição de 1988, em seu artigo 6º entende a educação como um direito social e mais à frente, no artigo 205º como, universal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste artigo começa a ser desenhado o perfil da educação integral, como aquela que visa o desenvolvimento completo do sujeito. Além disso, sugere a participação da sociedade, enquanto ator importante na construção e na promoção desse direito (TEIA, 2013).

Pode-se constatar que o texto constitucional sobre a educação preza pela articulação de diferentes dimensões, como igualdade de oportunidades e pluralismo de ideias, bem como a gratuidade do sistema público e a participação democrática. Através desses dispositivos, é possível perceber que a educação, além de um direito, deve ser uma garantia de vida digna e saudável às crianças e adolescentes brasileiros, e cabe ao poder público, em parceria com as famílias e toda a sociedade, estabelecer as condições necessárias para isso. (TEIA, 2013)

Em 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 9.089, que reforçou os princípios presentes na Constituição, incorporando e detalhando em legislação específica o direito social à educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990).

Posteriormente, em 1996, a legislação brasileira começa a apresentar traços mais robustos para a educação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, além de reforçar todos os pontos enaltecidos pelos dispositivos anteriores, como igualdade, liberdade e gratuidade, reconhece e valoriza atividades extraescolares:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- X.- valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 1996).

Ademais, o artigo 34º amplia progressivamente a permanência do estudante na escola, que é uma das condições basilares para se trabalhar integralmente o sujeito, durante sua passagem pelo sistema educacional:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Ainda nesse dispositivo, o parágrafo 5º, do artigo 87º estabelece e incentiva a conjugação de esforços para a construção da educação integral:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Jaime Giolo (2012) critica especificamente esses dois últimos artigos da LDB. Para autor, o termo “progressivamente” caracteriza uma inconsistência ao conteúdo do artigo 34º da mesma LDB, já que não existe uma delimitação de tempo mais específica. Além disso, a expressão “a critério dos sistemas de ensino”, no parágrafo 2º, confere certa “facultabilidade” aos sistemas de ensino em adotar, ou não, essa “progressividade”. (GIOLO, 2012)

Com relação ao segundo artigo, Giolo (2012) aponta que a frase “serão conjugados todos os esforços” é bastante vaga, não aponta quais esforços, nem de quem. Da mesma forma, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>4</sup> instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, do mesmo ano, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, previa um valor único por aluno, independente do fato de participar ou não da educação. Assim, as escolas não tinham nenhum tipo de incentivo (para além das leis), em desenvolver atividades no contraturno (GIOLO, 2012).

Conforme foi introduzido no subcapítulo anterior, Giolo (2012) aponta que o Plano Nacional da Educação (PNE), previsto no artigo 214º<sup>5</sup> da Constituição Federal de 1988 e aprovado em 2001, foi muito mais eficiente que a LDB ao determinar a indispensabilidade da educação integral. O PNE estendeu a perspectiva do ensino integral também para a educação infantil e enfatizou a necessidade dessa modalidade para as camadas mais pobres da população. No entanto, ainda assim, esse plano não conseguiu estabelecer metas e ações concretas para uma implementação efetiva (GIOLO, 2012).

Posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º

---

<sup>4</sup> O FUNDEF, assim como o FUNDEB, é caracterizado como “um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências para os estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.”.

<sup>5</sup> “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)” (BRASIL, 1988).

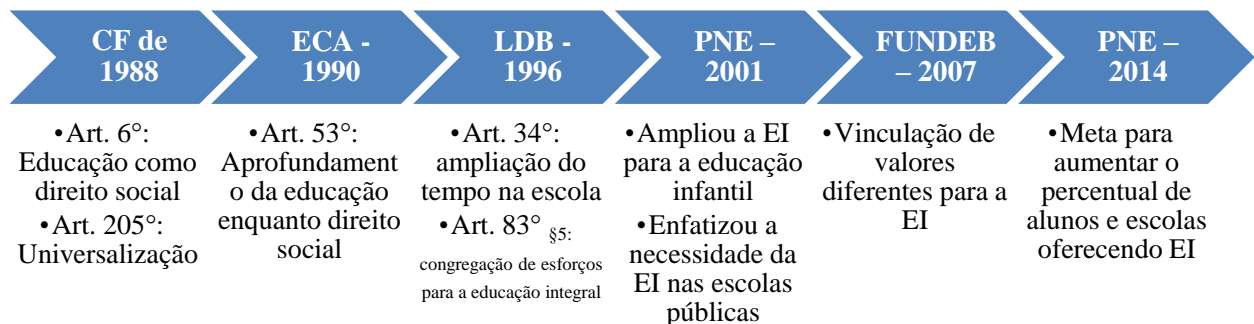
6.253/2007, substituiu o FUNDEF. Esse fundo finalmente forneceu uma proposta diferenciada para a educação integral, estabelecendo quantias específicas a serem repassadas para a educação parcial e integral, em todas as etapas da educação básica. Assim, foi possível fornecer uma base financeira de incentivo para que as escolas aderissem à proposta da educação integral (GIOLO, 2012).

Em 2014, por fim, o Plano Nacional de Educação foi remodelado, trazendo propostas mais concretas para a educação integral. Ele estabelece linhas de conduta, metas para a política educacional até 2024, sendo a meta seis referente à educação integral: “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.” (PNE, 2014)

Portanto, pode-se inferir que a amarração das leis em prol da educação integral tem avançado desde a redemocratização até os dias de hoje. No entanto a garantia efetiva dos direitos previstos por esses dispositivos deve se dar mediante políticas públicas acessíveis e com capacidade de transformação.

A figura abaixo traz as legislações supracitadas em uma perspectiva temporal que permite visualizar como os dispositivos legais foram aperfeiçoando a Educação Integral no Brasil:

Figura 2 – Linha do Tempo das legislações referentes à Educação Integral



Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, em 2007 o governo federal lançou mão do programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que buscou estimular a construção de uma agenda para a educação integral nas

redes estaduais e municipais. Na mesma linha, Minas Gerais, por meio da resolução nº 2.197/12, deu início à construção da política de Educação Integral e Integrada no estado. Essas duas políticas serão abordadas dois próximos subcapítulos, e a legislação que as permeia serão apresentadas na medida em que se fizerem necessárias para fundamentar as análises no capítulo 4.

### **3.3 O Programa Mais Educação**

Apesar das diferentes perspectivas que tentam preencher a lacuna consensual de “formação completa”, as leis e planos, explanados anteriormente, foram fundamentais para fortalecer as políticas de educação integral, visando a articulação em rede. Essa articulação pressupõe três conceitos fundamentais. O primeiro deles é a gestão dentro do território, que possibilita a atuação de diversos atores, que dialogam e constroem uma rede de atuação mais solidificada. A intersetorialidade, por sua vez, consiste na quebra da visão estratificada das responsabilidades, propondo políticas públicas mais sistematizadas e menos pulverizadas, de modo que as decisões sejam tomadas com base na multidisciplinariedade do objeto, abrindo margem para uma construção mais democrática, para além da visão gerencial. Por fim, a gestão compartilhada tem por objetivo integrar os diferentes agentes, para que todos eles, cumprindo seus papéis, consigam construir juntos uma política mais eficiente (TEIA, 2013)

Com base nessa perspectiva o programa “Mais Educação” do governo federal, iniciado em 2007, tem como objetivo incentivar a formação integral dos estudantes da rede pública, priorizando as regiões mais vulneráveis, por meio de ações articuladas que proporcionem a construção do conhecimento a partir de diferentes abordagens e ambientes.

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos. (BRASIL, 2011, p. 6)

Este programa é operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que visa oferecer uma assistência financeira suplementar às escolas públicas de educação básica das redes estadual e

municipal, com o objetivo de melhorar a infraestrutura física e pedagógica. Essa estrutura permite a descentralização dos recursos e o financiamento das ações, para as escolas aderiram anualmente ao programa, através do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

A proposta pedagógica está estruturada em dez áreas de trabalho denominadas “macrocampos”. São eles: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2011)

Ao fazer a adesão, as escolas optam por seis dessas áreas, sendo o macrocampo de “Acompanhamento Pedagógico” obrigatório. Cada uma dessas atividades é detalhada didático e financeiramente, por meio de uma publicação anual. (BRASIL, 2011)

Esse programa foi reformulado em 2016, e chamado de “Novo Mais Educação”, instituído pela Portaria nº 1.144. As principais mudanças dizem respeito a diminuição da carga horária, que passou de sete horas ou mais por semana para cinco ou quinze horas semanais, e a redução do número de macrocampos, de dez, para quatro: língua portuguesa e matemática, artes, cultura, esporte e lazer; (BRASIL, 2016)

O programa prioriza alunos com dificuldade de aprendizagem e escolas em regiões vulneráveis, assim como aquelas que apresentam os piores indicadores educacionais. A adesão é dividida em duas etapas, na primeira este processo é realizado pelas secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Na segunda as escolas selecionadas pelas respectivas secretarias elaboram um Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo. O programa atende as escolas com no mínimo 20 estudantes matriculados no Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação (MEC) define que as escolas deverão priorizar os alunos com alfabetização incompleta ou insuficiente. Além disso, determina que as escolas devem apontar a carga horária desejada no Plano de Atendimento da Escola. Caso a carga horária seja de cinco horas semanais, essas horas serão divididas em duas horas e meia de

acompanhamento pedagógico para matemática e duas horas e meia se acompanhamento pedagógico para português. Já as escolas que optarem por oferecer Educação Integral durante 15 horas semanalmente, a divisão dos horários será de quatro horas para acompanhamento de matemática, o mesmo tempo, para português, e às 7 horas restantes serão divididas para as outras três atividades escolhidas pela escola.

#### Segundo o Ministério:

O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, levou este Ministério a instituir o Programa. (BRASIL, 2016, p. 3)

No entanto, cabe pontuar que o IDEB<sup>6</sup> é calculado a partir do Censo Escolar<sup>7</sup> e da Prova Brasil<sup>8</sup>, dois instrumentos que estão ligados ao ensino regular e não comportam todos os âmbitos trabalhados na Educação Integral, para além do currículo base. Ademais, a reformulação desse programa acaba acentuando a lógica do reforço, já que existe a possibilidade das escolas oferecerem apenas o acompanhamento pedagógico de português e matemática, abrindo mão de outros saberes que poderiam contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades do estudante. Mesmo as escolas que optarem por oferecer 15 horas semanais devem dar prioridade à esse acompanhamento pedagógico, uma vez que são dedicadas oito horas à essas duas áreas e apenas sete para os outros macrocampos.

---

<sup>6</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Este índice funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação e é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>

<sup>7</sup> “O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.” (INEP, acesso em maio de 2017) <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

<sup>8</sup> “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” (BRASIL. Ministério da Educação, acesso em maio de 2017) <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

### 3.4 Educação Integral e Integrada em Minas Gerais

O Governo de Minas Gerais, por meio da Coordenação Geral da Política Estadual de Educação Integral e Integrada, ligada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, vem seguindo as diretrizes da política nacional proposta pelo Mais Educação e instituiu em 2012 a chamada “Educação Integral e Integrada”. A política mineira abrange apenas o Ensino Fundamental e tem por objetivo ampliar e qualificar a oferta de educação integral no estado. Apesar da reformulação que ocorreu na política federal em 2016, Minas manteve, no âmbito estadual, os dez macrocampos. As escolas fazem a adesão por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e podem ofertar no mínimo um e no máximo cinco macrocampos, sendo o “Acompanhamento Pedagógico” também obrigatório, os demais macrocampos ficam à critério das escolas. (MINAS GERAIS, 2017)

Além de ter o Mais Educação como política indutora, a Educação Integral e Integrada se apoia em outros dois programas do governo federal: o programa Escola Aberta e o Saúde na Escola. O Programa Escola Aberta tem como principal objetivo é integrar a comunidade desenvolvendo trabalhos com a escola aos finais de semana. O Programa Saúde na Escola desenvolve ações de promoção e prevenção da saúde, como por exemplo no combate ao *aedes aegypti*. (MINAS GERAIS, 2016)

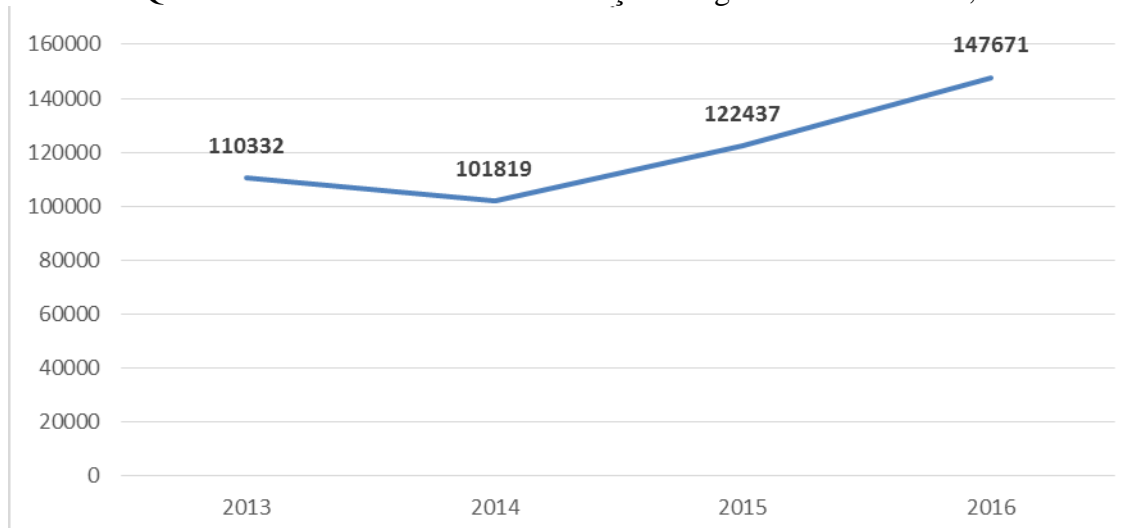
Somam-se a esses programas federais outros dois eixos desenvolvidos no estado. O primeiro deles são Ações de Educação Integral que trabalham principalmente com a ampliação de tempos e espaços dentro da escola e fora dela, ocupando outros espaços da cidade, como praças, teatros e museus. O segundo são os Polos de Educação Integral, que constituem-se em ações colaborativas entre escola, comunidade e outros espaços públicos disponíveis, no intuito de promover a utilização de lugares externos às escolas, ampliando o universo dos alunos para novas experiências e saberes. (MINAS GERAIS, 2016)

Essas propostas pedagógicas têm como alicerce instituições parceiras, como a UNESCO, Inhotim, Instituto Helena Antipoff e Fiocruz, que possibilitam o enraizamento da educação integral e abrem novos horizontes para ações intersetoriais e em rede. De acordo com o Relatório de Gestão da Educação Integral e Integrada, apresentado em 2016, a política conta com aproximadamente 30 instituições parceiras, sendo que algumas dessas parcerias estão em andamento, tanto do terceiro setor, quanto do governo federal, universidades e

órgãos do governo estadual. A expectativa é atender mais de 112.000 estudantes e capacitar 37.000 profissionais até 2018. A maioria dessas parcerias (22) não envolve repasse de recursos financeiros. Essas parcerias caracterizam um dos conceitos fundamentais da articulação em rede, descrita na cessão anterior: a intersetorialidade. (MINAS GERAIS, 2016)

Essas ações têm ganhado força em Minas Gerias e tem ajudado a concretizar a Educação Integral e Integrada no estado. Em 2016, 633 escolas, que não aderiram ao programa Mais Educação, foram atendidas com os recursos estaduais. De 2014 a 2016 houve um aumento de 45% do número de estudantes na educação integral, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Quantitativo de Estudantes na Educação Integral – Minas Gerais, 2013-2016.



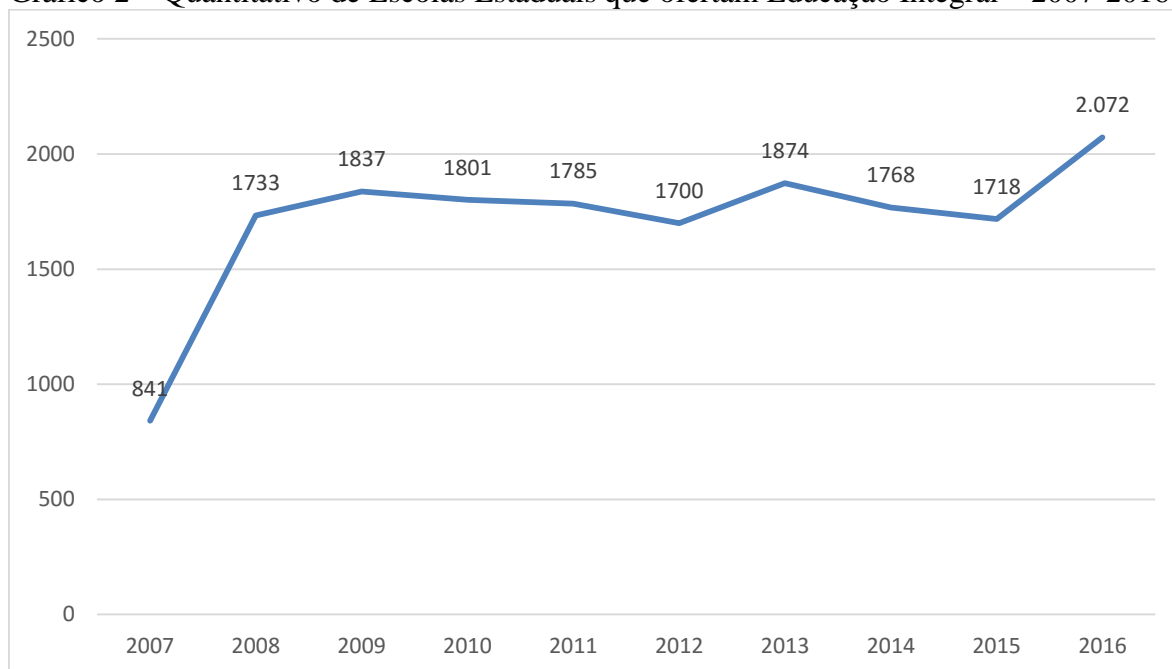
Fonte: MINAS GERAIS, 2017.

No entanto, esse quantitativo de estudantes representa apenas 8% dos estudantes da rede estadual de ensino, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2015. Esse percentual representa menos de um terço do que propõe a meta 6 do PNE, de ter pelo menos 25% dos estudantes participando da educação integral, até 2024 (MINAS GERAIS, 2017).

Por outro lado, Minas Gerais já atingiu a segunda parte dessa meta, que determina que cada estado deve apresentar um percentual mínimo de 50% das escolas com pelo menos 01 (um) estudante matriculado em atividades de Educação Integral. (MINAS GERAIS, 2017)

De acordo com os dados do SIMADE, Minas Gerais possui 3665 escolas estaduais, das quais 2072 ofertam educação integral, o que corresponde a um percentual de 57%. Veja-se o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral – 2007-2016



Fonte: MINAS GERAIS, 2017.

O gráfico mostra um aumento significativo, de 106,06%, do número de escolas que oferecem Educação Integral, em Minas Gerais, entre 2007 e 2008. O primeiro ano coincide com lançamento do Programa Mais Educação, que atuou como uma política indutora em todo o território Nacional. Esse número continuou a crescer até 2009. Entre 2009 e 2015 houveram pequenas flutuações. De 2015 para 2016 esse número voltou a subir, chegando a um número que corresponde 146,38% do valor inicial, em 2007.

Esses dois gráficos permitem perceber que o número de estudantes que participam da Educação Integral e Integrada nas escolas é baixo, o que é um indício da complexidade de se consolidar a educação integral como conceito e cultura educativa.

Apesar de tudo o que foi exposto, observa-se uma escassez de estudos sobre a Política de Educação Integral. Dentro dessa área pode-se elencar alguns trabalhos como: o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do Programa Mais Educação, feita pela Fundação Itaú Social, em 2015; o Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade do Ministério da Educação e o “Programa Mais Educação: Impactos Na Educação Integral E Integrada”, expedido pelo Ministério da Educação, em 2013. Todos esses estão situados no âmbito federal, o que torna a lacuna desses estudos no estado de Minas Gerais ainda maior.

Assim, observa-se que os recentes investimentos e redesenhos da Educação Integral e Integrada em nível federal e estadual abrem uma janela de oportunidade para os estudos sobre a sua implementação, potencializando diferentes usos práticos dos tipos de avaliação nas análises a serem desenvolvidas sobre essa política. Nas palavras de Paulo Freire: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996. p. 24)

#### **4. A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: GARGALOS E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS**

Neste capítulo pretende-se interpretar os dados coletados nas nove entrevistas realizadas (no Órgão Central, SRE e escolas) relacionando-os e contrapondo-os, no intuito de identificar os entraves e potencialidades existentes na implementação da Política de Educação Integral e Integrada, em Minas Gerais. Para isso, as pesquisas bibliográfica e documental também são trazidas à tona, a fim de embasar as teorias e diretrizes e contrastá-las com a aplicação prática.

Além disso, será apresentada uma nota metodológica, que tem como objetivo esclarecer como a pesquisa foi concebida e estruturada. Na sequência, as entrevistas serão analisadas de acordo com os sistemas da Anatomia do Processo Geral de Implementação, de Draibe (2001).

##### **4.1 Notas metodológicas**

Haguette (2013) afirma que a abordagem qualitativa permite a compreensão mais aprofundada das especificidades de fenômenos complexos e muitas vezes subjetivos. Conforme já mencionado, o presente trabalho trata da análise de implementação da política de Educação Integral em MG a partir da perspectiva de profissionais envolvidos com a política no nível central (Secretaria de Estado de Educação), no nível regional (Superintendências Regionais de Ensino) e em seis escolas situadas em Belo Horizonte. Como o foco da análise é observar potencialidades e gargalos da aplicação prática das diretrizes pré-definidas, a metodologia qualitativa mostra-se como a mais adequada.

Sob a ótica dos objetivos, a presente pesquisa qualifica-se como descritiva, cujo objetivo primordial segundo Gil (2002) é a descrição ou caracterização de um determinado fenômeno, que no caso desse estudo vem a ser a implementação da política de educação integral em Minas Gerais.

Do ponto de vista das técnicas de pesquisa este estudo se pauta em três delas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo embasar a análise feita em campo e os resultados encontrados, a partir da

literatura já existente. A pesquisa documental também se faz necessária na medida em que diversas informações relevantes para a avaliação da implementação da política de educação integral em Minas Gerais são encontradas em resoluções, ofícios, diários, regulamentos e bancos de dados (Gil, 2002). A revisão bibliográfica e a documental foram realizadas nos capítulos anteriores.

O estudo de campo, por fim, permite um maior aprofundamento sobre determinado assunto (Gil, 2002). Nesta pesquisa, o estudo de campo focalizou as três esferas da rede de implementação da política de educação integral – a central, a regional e a local – e foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas possibilitaram agregar as vivências das três instâncias de implementação durante o desenvolvimento da política. Além de voltar o olhar da pesquisadora para os espaços e a dinâmica que orquestram o programa.

Ao todo foram realizadas dez entrevistas, sendo: uma com o gestor da política em âmbito estadual, duas entrevistas com responsáveis pela Educação Integral em duas Superintendências Regionais de Educação<sup>9</sup>, cinco entrevistas com coordenadores de Educação Integral e Integrada e duas com dois professores do programa em seis escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Somam-se a essas entrevistas duas observações diretas feitas durante as oficinas de Acompanhamento Pedagógico, ministradas pelos dois professores entrevistados, a fim de enriquecer a análise, permitindo um entendimento mais completo a respeito da operacionalização da política. O roteiro das entrevistas realizadas com o Órgão Central, as SRE e as escolas encontram-se no apêndice deste trabalho.

A tabela a seguir sintetiza quem foram os sujeitos entrevistados.

---

<sup>9</sup> A Superintendência Regional de Ensino é uma instituição pública de nível regional, que visa desenvolver as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre Estado e escolas, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

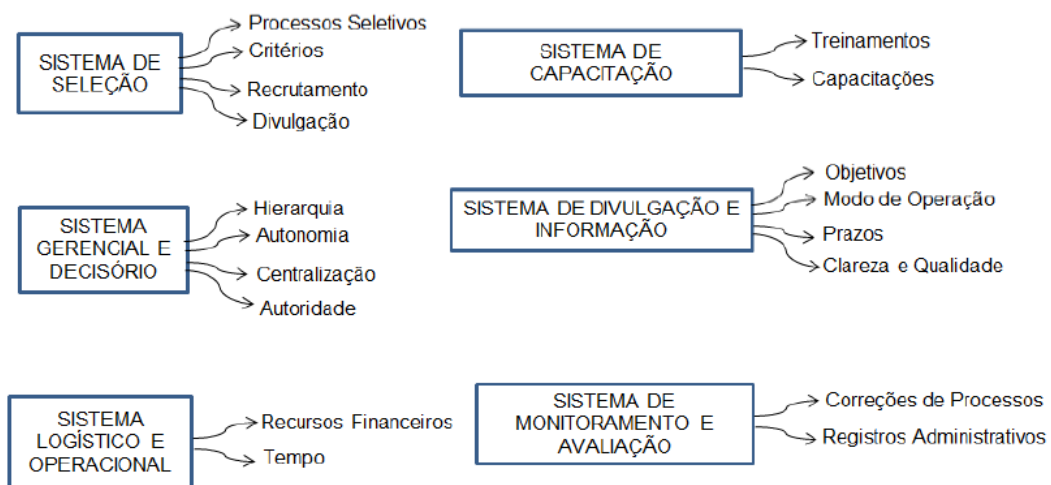
Tabela 1 – Sujeitos entrevistados e respectivas siglas de identificação

Entrevista	Função	Sigla
Órgão Central	Coordenador(a)	OC
Superintendência Regional 1	Analista Educacional	SER 1
Superintendência Regional 2	Analista Educacional	SER 2
Escola 1	Coordenador(a)	CE 1
Escola 2	Coordenador(a)	CE 2
Escola 3	Coordenador(a)	CE 3
Escola 4	Coordenador(a)	CE 4
Escola 5	Professora da Educação Integral	PE 1
Escola 6	Coordenador(a)	CE 5
Escola 6.1	Professora da Educação Integral	PE 2

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram estruturadas com base no modelo de Sônia Draibe (2001), apresentado no capítulo 2, denominado “Anatomia do Processo Geral de Implementação”, ilustrado na figura abaixo:

Figura 3 - “Anatomia do Processo Geral de Implementação”



Fonte: Vieira (2016).

Este trabalho pretende, portanto, fazer a análise proposta para a Educação Integral em Minas Gerais baseados nos seis sistemas da anatomia do processo geral de implementação de Draibe (2001). As características do Sistema Gerencial e Decisório, descritas na figura acima foram abordadas nas entrevistas levando-se em consideração os atores envolvidos, a forma como eles se relacionam, se planejam e tomam suas decisões. O Sistema de Seleção foi analisado segundo três fases da política: a seleção dos professores,

seleção dos alunos/turmas e a seleção dos macrocampos (de acordo com as diretrizes do Mais Educação).

O Processo de Divulgação e Informação, por sua vez, foi observado do ponto de vista do fluxo interno, levando em consideração a circulação de informações nos três âmbitos institucionais (Secretaria de Estado de Educação, Superintendências Regionais e escolas). No que tange o Sistema de Capacitação, fez-se um diagnóstico da qualificação e dos treinamentos oferecidos aos gestores, em nível central e regional, além dos implementadores nas escolas (coordenadores da Educação Integral e Integrada e professores). O Sistema de Monitoramento e Avaliação é composto pelo acompanhamento da política desde o órgão central às instâncias mais regionais, sendo o menor nível de operacionalização, o acompanhamento do aluno. Por fim, o Sistema Logístico e operacional trata dos recursos financeiros, em termos de tempo e quantidade, além da estrutura física e matérias nas escolas.

As propriedades desses sistemas foram incorporadas nas entrevistas semiestruturadas que foram o principal instrumento utilizado no estudo de campo. Assim, cada uma das características citadas deu origem a um questionamento, que foi adicionada à entrevista, de modo que se consiga avaliar como a Anatomia do Processo Geral se dá na prática.

Um último ponto que necessita de embasamento metodológico é a seleção das seis escolas em que o estudo foi realizado. O primeiro filtro para essa seleção foi a escolha das regiões onde a pesquisa se desenvolveria, que por questão de acessibilidade, limitou-se as Superintendências Regionais de Ensino: metropolitanas A, B e C, que agrupam escolas próximas a Belo Horizonte. Um segundo recorte foi feito para escolas dessas regionais situadas em municípios limítrofes de Belo Horizonte (Vespasiano, Ribeirão das Neves, Contagem, Ibirité, Brumadinho, Sabará, Nova Lima e Santa Luzia).

A partir daí, utilizando o banco de dados fornecido pela Secretaria Estadual de Educação, que contém informações sobre as escolas que participam da política de Educação Integral, foram selecionadas todas aquelas que desempenham essas ações desde 2007, chegando a um total de 91 escolas, pois se acredita que em escolas com maior tempo de implementação da política podem viabilizar uma análise mais consistente. Dentre essas 91 escolas foram sorteadas aleatoriamente seis, onde a pesquisa foi efetivamente realizada.

## 4.2 Sistema de Seleção

Esta pesquisa abordou o Sistema de Seleção tendo em vista três eixos que impactam diretamente a implementação da política de Educação Integral e Integrada: a seleção de professores, a seleção de alunos e a seleção de macrocampos. Dentro desses eixos, serão analisados os critérios e metodologias utilizados, as dificuldades de execução desse processo, além da amplitude e alcance do público-alvo.

### 4.2.1 A seleção de professores

Segundo o Documento Orientador – Versão 3, o quadro de pessoal da Educação Integral é composto pela Direção Escolar, Especialista de Educação Básica, professores (Professor Orientador de Estudo e Professor de Oficinas, Professor Coordenador – para escolas com quatro ou mais turmas em funcionamento), Auxiliar de Serviço de Educação Básica e demais profissionais da escola (MINAS GERAIS, 2017)

Todos esses servidores, segundo a descrição do perfil no Documento Orientador – Versão 3, devem apresentar um perfil receptivo, criativo, dinâmico e aberto para o desenvolvimento de relações interpessoais construtivas, com facilidade para produzir textos e elaborar relatórios e disponibilidade para conhecer a comunidade. A equipe deverá ser capaz de acolher os estudantes tendo sempre em vista a “indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando” (MINAS GERAIS, 2017, p. 19), colocando em prática os seguintes princípios:

Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação; Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira e a construção de identidades plurais e solidárias. (MINAS GERAIS, 2017, p. 19)

O Documento Orientador traz ainda o perfil e as atribuições específicas de cada um desses profissionais. Os professores deverão ter o seguinte perfil:

#### **Do professor Orientador de Estudos**

Responsável em ministrar as aulas de Orientação de Estudos.

**Perfil necessário:** ter dinamismo e criatividade, desenvolvendo atividades diferenciadas com metodologias direcionadas à formação integral do estudante, focando no seu desempenho cognitivo, ético, político e estético.

[...]

### Do professor de Oficinas

Responsável em ministrar as oficinas e atividades dos macrocampos, conforme escolha da escola.

**Perfil necessário:** ter dinamismo e criatividade, desenvolvendo atividades diferenciadas com metodologias direcionadas à formação integral do estudante, focando no seu desempenho cognitivo, ético, político e estético; elaborando suas atividades com foco nos objetivos do macrocampo em que está responsável. (MINAS GERAIS, 2017, p. 20)

As condições de contratação desses professores se dão por meio da designação. Esse processo está embasado em três resoluções principais: a Resolução SEE N° 3.205, de 27 de dezembro de 2016, que trata do processo de designação, carga horária e distribuição do número de aulas e de profissionais; a Resolução SEE N° 2741/15, que define os critérios gerais para a designação, em seu artigo 45° e a Resolução SEE N° 3.118/16, que exige que os candidatos apresentem um plano de trabalho anual e uma declaração de que possuem perfil específico. Além disso, traz também os critérios de habilidade e escolaridade exigidos para a classificação dos candidatos que atuarão na Educação Integral, disposto nos seguintes quadros do Anexo V Resolução SEE N° 3.118/16:

No ato da designação, o candidato deverá apresentar um plano de trabalho e declarar de ofício que possui perfil específico descrito na Resolução SEE n° 2.749, de 2015, e no Documento Orientador da Educação Integral elaborado pela SEEMG

Quadro 3 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – para atuar como Regente de Aulas na Educação Integral na função de Orientador de Estudos, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO		
Habilitação e Escolaridade	Comprovante	Símbolo de vencimento da designação
11° - Pedagogia ou Normal Superior ou licenciatura plena em Língua Portuguesa ou Matemática ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de Formação Pedagógica de Docentes com habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar	PEBD1A
22° - Licenciatura curta em Língua Portuguesa ou em Ciências (Matemática)	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar	PEBS1A
23° - Curso Normal em nível Médio	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar	PEBS1A

Fonte: MINAS GERAIS, 2016

Quadro 4 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – para atuar nos demais macrorcampos

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO		
Habilitação e Escolaridade	Comprovante	Símbolo de vencimento da designação
11º - Pedagogia ou Normal Superior ou licenciatura plena em qualquer área do conhecimento ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de Formação Pedagógica de Docentes com habilitação em qualquer área do conhecimento	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar	PEBD1A
22º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar	PEBS1A
33º - Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos de curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento	- Autorização para PEB/ Oficinas - 1ª prioridade	PEBS1A
44º - Matrícula e frequência a partir do 2º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento	- Autorização para PEB/ Oficinas - 2ª prioridade	PEBS1A
55º - Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de graduação (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento	- Autorização para PEB/ Oficinas - 3ª prioridade	PEBS1A
66º - Curso Normal em nível Médio ou - Curso Técnico	- Autorização para PEB/ Oficinas - 4ª prioridade	PEBS1A

Fonte: MINAS GERAIS, 2016

As entrevistas realizadas evidenciaram que a seleção dos professores passa por dois pontos críticos principais: **a precariedade do vínculo**, por meio da designação, e **inadequação do perfil profissional** dos professores que trabalham na Educação Integral nas escolas.

No que tange a designação, a seleção desses profissionais não foge do que está descrito nas resoluções. Na visão do Órgão Central o processo de designação representa um avanço em relação a outros estados brasileiros:

Nós trouxemos dois elementos que pra gente são elementos fundantes: que o profissional tenha uma proposta de trabalho e que ele tenha perfil pra atuar na EI (OC).

No entanto, para a Coordenação das Ações de Educação Integral e integrada, ainda há muito o que ser feito. O vínculo estabelecido por meio da designação ainda é muito precário. Segundo o artigo 41º, parágrafo 1º da Resolução SEE Nº 3.205/16: “a data de início da designação deve corresponder ao primeiro dia de exercício do servidor e o término não pode ultrapassar o ano civil”. Nas palavras da coordenadora do nível central:

É uma relação muito precária, a gente quer muito mais efetivos e esse governo está lutando é para isso. (OC)

As SREs compartilham dessa visão e consideram ainda que essa fragilidade empregatícia impacta diretamente na implementação da política. Segundo a Superintendência Regional 1, a designação dificulta a integração do profissional com a realidade da escola e dos

estudantes, o que é um ponto fundamental para o aperfeiçoamento da Educação Integral. Isso porque, conforme visto no capítulo anterior, a política leva em consideração o desenvolvimento global do aluno, e um ano é um tempo muito reduzido para que aspectos sociais, culturais e individuais sejam trabalhados com solidez. Além disso, ao interromper o relacionamento entre o professor e os alunos, perde-se a confiança e o respeito que foram construídos ao longo do período letivo. No ano seguinte, o “professor substituto” terá que quebrar novamente a barreira de insegurança entre ele e os estudantes, até que o diálogo seja reaberto. Segundo os entrevistados:

A grande dificuldade que eu vejo é que a gente não tem uma continuidade na escola [...] é necessário um vínculo maior desse profissional com aquela comunidade... com os colegas de trabalho... e isso é interrompido a cada final de ano. (SRE 1)

Não tem como fazer uma seleção mais criteriosa, segue o que está posto na lei. (SRE 2)

A inadequação do perfil dos professores designados foi levantada pelas escolas. Estas participam desse processo, por meio da direção e da coordenação de Educação Integral, detalhando o perfil dos profissionais que consideram adequados, de maneira complementar as atribuições, aulas e turnos. Conforme o artigo 3º, parágrafo 1º da Resolução SEE Nº 3.205/16:

Art. 3º - Compete ao Diretor ou Coordenador de Escola Estadual organizar o Quadro de Pessoal com base no disposto nesta Resolução, em seus Anexos e em Instruções Complementares.

§1º - Compete à escola - diretoria, especialistas e corpo docente - estabelecer critérios complementares para atribuição de turmas, aulas, funções e turnos aos servidores efetivos e estabilizados, conforme orientações complementares estabelecidas pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e aprovadas pelo Colegiado Escolar.

No entanto, ao serem indagadas a respeito do perfil profissional dos professores, os entrevistados das escolas pesquisadas apontaram o despreparo e baixa qualificação dos docentes para o trabalho na Educação Integral. Isso mostra que os critérios são condições necessárias, mas não suficientes, para que as necessidades da política, em termos de equipe, sejam plenamente sanadas durante a seleção.

Professores não vêm preparados, alguns têm que ser dispensados e perde tempo de construção do projeto. (CE 4)

Requer muito o trabalho do coordenador dentro dessas questões de adaptações e do perfil, nem todos os professores tem o perfil do projeto. (CE 6)

Pode-se observar que a despeito da legislação e demais documentos tentarem adequar o perfil do profissional à lógica da Educação Integral, o processo de designação não permite uma seleção mais criteriosa. Um dos motivos para isso é o fato de a seleção ser feita quase totalmente por meios virtuais, uma possibilidade prevista na Resolução N° 3205/16:

Art. 36 - A designação será processada diretamente nas escolas, nos dias e horários determinados no respectivo edital, divulgado na escola, na SRE ou em outro local público previamente definido.

Parágrafo único - A designação de servidores para o exercício de função pública poderá ocorrer à distância, por meio de Sistema Informatizado, via web.

Assim, apenas ao começar a desempenhar o plano de aulas anual na escola, a coordenação poderá constatar se o perfil do candidato é condizente com o que foi declarado por ele mesmo, nos moldes do Anexo V Resolução SEE N° 3.118/16, citado anteriormente. Isso pode gerar problemas para a operacionalização da política na medida em que, ao mesmo tempo em que o projeto está sendo executado, os professores estão tendo que se adequar, correndo o risco de serem dispensados caso esse acerto não ocorra, ocasionando uma perda no processo de construção da política ao longo do período letivo.

#### 4.2.2 Seleção de alunos

Na seleção dos alunos foi identificada uma **distorção entre as diretrizes para a seleção do público-alvo e os critérios utilizados nas escolas** pesquisadas para a inserção dos estudantes no programa. O desenho da Educação Integral e Integrada estabelece alguns critérios, especificados abaixo, de acordo com a vulnerabilidade e o grau de aprendizagem dos alunos. Entretanto, nas escolas, o fato das atividades no contraturno representarem uma alternativa que facilita a dinâmica dos pais trabalharem fora de casa parece ser o critério adotado na seleção dos estudantes.

Segundo a entrevistada do Órgão Central, a Educação Integral e Integrada deve ser para todos:

Na verdade é o desejo deles [alunos] de participar da educação integral. A gente compreende que a educação, especialmente educação integral, é direito né... (OC)

Por outro lado, existem as limitações físicas e financeiras que dificultam a universalização dessa política nas escolas estaduais de Minas Gerais. Neste sentido, a SEE-

MG, seguindo as diretrizes do Mais Educação, descritas no capítulo anterior, orienta a adoção dos seguintes critérios:

Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; Estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família; Estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos; Estudantes em defasagem série/idade; (MINAS GERAIS, 2017, p. 10)

As SRE orientam as escolas a selecionar os estudantes também com base nesses critérios:

A gente segue as diretrizes do órgão central: vulnerabilidade social, bolsa família, índice de distorção idade/série... não quer dizer que outros alunos não possam participar. Não temos como ter todos em tempo integral. (SRE 2)

Como a Educação Integral não é universal, ela não atende todos os alunos, as Escolas fazem uma seleção com base no rendimento, os alunos com mais dificuldades de aprendizado tem uma nova oportunidade no contraturno, que é uma das diretrizes do órgão central. (SRE 1)

Contudo, nas escolas pesquisadas essas diretrizes apresentaram distorções. Os entrevistados relataram que a participação na Educação Integral é aberta para todos, no entanto, quem expressa essa demanda são os pais ou responsáveis na hora de fazer a matrícula no ensino regular. Geralmente aqueles que possuem interesse em deixar seus filhos no contraturno são os que trabalham fora e não podem cuidar deles durante o dia. Destacam-se alguns exemplos:

O projeto é aberto para todos. Há um foco nas crianças vulneráveis. Normalmente os pais expressam o desejo de colocarem os filhos no projeto na hora de fazer a matrícula, porque precisam de um lugar para deixarem os filhos enquanto vão trabalhar. (...) A Educação Integral não pode ser só assistencial, mas acaba que a demanda é essa. (CE 1)

O planejamento geral é atender as crianças, em especial para os pais que trabalham. (CE 2)

Assim, percebe-se que a seleção dos alunos leva em consideração critérios não previstos nas normativas da política, haja vista que as necessidades da comunidade escolar divergem da concepção inicial da Educação Integral e Integrada. Dessa maneira, a intercessão entre esses dois lados (formuladores das diretrizes do programa e responsáveis pela adesão do público-alvo) é que determina quais estudantes podem ser beneficiados pelas atividades no contraturno. No entanto, acontece que quem seleciona os estudantes (diretores e coordenadores de EI) não consideram os critérios de vulnerabilidade e déficit de aprendizagem, de modo que, na interação com o usuário usa de sua

autonomia/discricionariedade para escolher o critério de “demanda espontânea”, que, neste caso, é de pais que trabalham fora. Os estudos de implementação revisados no capítulo 2 (SILVA; MELO, 2000; LOTTA, 2012) mostram a capacidade dos agentes implementadores da ponta de alterar o conteúdo previsto pelas políticas. Esse parece ser o caso da seleção dos alunos da Política de Educação Integral, de acordo com a pesquisa realizada.

Por outro lado, não é possível que a direção e a coordenação da escola imponham aos responsáveis os critérios definidos dentro da concepção da política, o papel desses atores deve ser de informar e influenciar os responsáveis para que o público-alvo previsto seja atingido. Assim, cabe uma reflexão acerca do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que coloca:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Sob a mesma ótica, o provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” ilustra muito bem a necessidade de uma articulação maior entre o poder público e as famílias, para garantir uma educação de qualidade aos estudantes. Nesse sentido, para que a Educação Integral atinja todos aqueles que necessitam dela, faz-se de suma importância um alinhamento das normativas da política com a família, tendo a escola como principal mediador.

Por fim, vale registrar que o número de alunos e de turmas, por sua vez, é definido pelo Órgão Central, normalmente são turmas de 20 a 30 alunos. Após a compilação da demanda, a escola cadastra os alunos e as turmas no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), e estas são aprovadas ou não pela SRE, com exceção de alguns casos excepcionais, turmas com menos de 20 alunos, que são analisados pelo próprio Órgão central. Ao serem questionados sobre esse processo, alguns entrevistados afirmaram não existir maiores dificuldades em seguir esses parâmetros. Segue alguns exemplos:

As turmas tem que ter no máximo 30 e no mínimo 20. É definido pela SEE, não tem muita dificuldade, as próprias escolas liberam os dados. (SRE 2)

Adesão ao SIMADE foi feita com tranquilidade, com exceção de algumas intemperanças, normalmente causadas pela tecnologia. (CE 1)

Isso aí é tranquilo... O SIMADE nem passa pela coordenação, fica na secretaria da escola e a especialista atualiza constantemente. A gente aqui na coordenação passa as informações para a secretaria e ela alimenta o sistema. (CE 3)

#### 4.2.3 Seleção dos macrocampos da política

Nesse eixo, foram identificados pela pesquisa dois gaps a serem discutidos: **a não participação dos alunos na escolha dos macrocampos** e **outras variáveis práticas**, como os **espaços disponíveis nas escolas** e a **verba destinada às compras**, que vão além do interesse dos alunos e influenciam os coordenadores nessa seleção.

O Documento Orientador – Versão 3 e o(a) entrevistado(a) do Órgão Central orientam que a escolha dos macrocampos deve estar pautada na vontade dos alunos, buscando envolvê-los de forma ativa nesse processo:

Ter o estudante no centro das ações educativas é condição primeira para o desenvolvimento da Educação Integral. Para aprimorar tal processo, o envolvimento dos estudantes nos planejamentos dos percursos de cada oficina é uma necessidade (MINAS GERAIS, 2017, p. 13).

O que a gente incentiva e o que a gente orienta muito é para que escola faça primeiro um diagnóstico e uma busca do desejo desses estudantes (...). Eu acho que isso diz respeito a uma escola que acredita na uma gestão mais democrática, uma escola que tem uma relação mais afinada com a comunidade. Essa escola infelizmente ela não é maioria não. (OC)

No entanto, as falas das escolas e das SREs a respeito dessa seleção destoam dessas diretrizes. Os alunos não tem participação ativa na escolha, apesar de o desempenho acadêmico dos alunos e o perfil dos participantes serem levados em conta:

Poucas escolas envolvem os alunos, muitas vezes quem faz a adesão é um Auxiliar de Serviços Básicos ou alguém da secretaria, que não dialoga diretamente com o aluno. (SRE 1)

A gente sentou com cada diretor, imprimimos o Mais Educação de cada um deles, e eles tinham liberdade de escolher os macrocampos (...). Geralmente a seleção é feita entre escola e SRE, quando a escola escolhe essas oficinas ela já tem mais ou menos o perfil do aluno que ela vai atender, e geralmente dá certo. (SRE 2)

A gente escolheu os macrocampos quando a gente analisa o que pode ser disponibilizado de verba em cada macrocampo, por exemplo, ano passado a gente tinha judô, mas só podia comprar kimono, colchonete, então nós trocamos para futebol, pra poder comprar bola que é o que realmente gosta. (...) Tem que diversificar, mas também tem que trazer o que as crianças gostam. (...) Se a compra for mais ampla é muito melhor, dá pra oferecer mais para o aluno. (CE 3)

Foram selecionados por opção minha de incorporar atividades mais lúdicas, por causa do perfil da comunidade. (CE 4)

Definição dos macrocampos é feita por mim, juntamente com a direção, dependendo das notas dos alunos, comportamento dos alunos, do histórico familiar dos alunos. No início a gente tinha dificuldade de saber qual que seria o ideal, mas hoje já está acertado. (CE 6)

Não ouvir a opinião dos alunos, faz com um macrocampo que não foi bem recebido continue a ser desenvolvido até o final do ano, uma vez que só é possível troca-lo a cada adesão da escola à política de Educação Integral, que acontece anualmente. Por outro lado o(a) CE2 pontuou que os estudantes eram muito pequenos (entre 3 e 11 anos) e que na prática a percepção da coordenação funcionava bem. Ainda assim, o Órgão Central traz orientações para envolver os alunos na construção da Educação Integral:

Esta ação poderá ocorrer quinzenalmente, mensalmente ou ao final de alguma produção, por meio da realização de rodas de conversas com os participantes de cada oficina. É importante lembrar que estes momentos deverão ser educativos e dialógicos, não se limitando a perguntas, resposta e escolhas por opções definidas unilateralmente. Esta linha de ação destina-se à avaliação do andamento das ações e construção de novas possibilidades (atividades, temáticas, produções, materiais, etc) a partir dos interesses e necessidades dos educandos. Em atividades de planejamento com os estudantes é possível desenvolver habilidades de comunicação, escrita, organização, trabalho em grupo, liderança e pró-atividade (MINAS GERAIS, 2017, p. 13).

Uma segunda constatação extraída a partir das falas cima diz respeito à existência de algumas outras variáveis que são levadas em conta pelos(as) coordenadores(as) ao escolherem os macrocampos. Destacam-se a verba destinada para a compra de materiais, relatado pelo CE 3; o perfil dos alunos da Educação Integral, apontado pela SRE 2; a seleção arbitrária feita por funcionários da escola, colocado pela SRE 1; o tipo de atividade, exposto pelo CE 4; e o desempenho acadêmico, abordado pelo CE 6. Ademais, o (a) coordenador(a) da escola 1, levantou que também que considera os espaços disponíveis na escola, citando o exemplo das salas de informática, que tiveram os computadores instalados, permitindo o desenvolvimento do macrocampo “Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica”, no ano de 2017.

Além disso, essas falas evidenciam que o comportamento das SRE não é uniforme, apesar de existirem diretrizes do Órgão Central, cada regional tem liberdade para

lidar com as escolas, da maneira mais conveniente para ambas. Essa questão será melhor discutida no Sistema Gerencial e Decisório. Da mesma forma, a seleção dos macrocampos nas escola leva em consideração uma diversidade de critérios não previstos, estabelecidos pela autonomia que os burocratas de rua possuem dentro da política, conforme discutido no capítulo 2.

A análise do sistema de seleção evidenciou, portanto, que os critérios e diretrizes para a seleção dos professores, dos alunos e dos macrocampos estão definidos pelas leis e pelo próprio Documento Orientador da política. No entanto, nem sempre, essas orientações são levadas em conta na operacionalização da política, como foi descrito na seleção dos alunos, por exemplo. Essa situação evidencia o gap entre formulação e implementação abordado por Silva e Melo (2000), no Capítulo 2. Além disso, ainda existem lacunas a serem superadas, tais como a incorporação de uma perspectiva mais participativa, por um lado, e mais criteriosa, por outro, na escolha dos macrocampos pelas escolas e o desenvolvimento de um vínculo contratual mais sólido para os professores da Educação Integral.

### 4.3 Sistema de capacitação

Esse sistema abordará a capacitação e os treinamentos na política de Educação Integral e Integrada em termos quantidade, qualidade, suficiência e abrangência. Ele será analisado segundo a percepção dos três agentes implementadores da política estudados nessa pesquisa: a do Órgão Central, das SREs, e por fim, a das escolas. Além disso, acrescenta-se um quarto panorama relativo à capacitação interna de cada uma dessas instâncias.

Destaca-se que, para todos os agentes, as **capacitações e formações estruturadas e específicas a Educação Integral são insuficientes**. O Órgão Central ofereceu capacitações pontuais. As **SREs possuem autonomia para oferecer capacitação às escolas**, mas chama a atenção a forma distinta com que as duas regionais entrevistadas lidam com essa questão. Já os coordenadores das escolas entrevistados apontam que **experiência do dia a dia na escola é principal fator que gerou confiança** para o desenvolvimento do trabalho. Esses destaques serão analisados adiante.

A insuficiência de formação específica oferecida aos professores gera uma dificuldade de adaptação de sua atuação às práticas pedagógicas diferenciadas propostas pela Educação Integral. A Educação Integral e Integrada traz uma compreensão extremamente inovadora para o sistema educacional brasileiro, que busca enxergar o aluno em sua totalidade e trabalhar de modo que não se desenvolvam apenas conteúdos do currículo base, mas que seja capaz de abordar o estudante de uma perspectiva social, cultural e ambiental, através da incorporação de saberes que trabalham outros aspectos cognitivos, como música e dança, por exemplo. Essa lógica vem acompanhada de diversas propostas de mudança, que devem acontecer desde o âmbito gerencial até os mais operacionais, tais como a abordagem pedagógica dos macrocampos, a formação de Polos de Educação Integral e a ampliação das atividades para além dos muros da escola. É necessário que haja uma mudança de mentalidade que se materialize em uma transformação da atuação profissional. No entanto, para que isso aconteça é preciso que todos os atores que compõem a política sejam capacitados para atuar em sala de aula de maneira diferenciada daquilo que estão acostumados.

A despeito de todo esse ideal, foram identificados apenas dois documentos que possuem orientações sobre a capacitação e formação em Educação Integral. Um deles é o “Manual Operacional da Educação Integral”, do Ministério da Educação que estabelece:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais (BRASIL, 2014, p. 5).

O outro, intitulado Documento Orientador - Versão 3, estabelece como função da SRE “planejar e realizar encontros de formação dos profissionais da Educação Integral” e ainda “capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE (analistas educacionais e inspetores escolares nas Ações de Educação Integral)”. (MINAS GERAIS, 2017, p. 34)

As poucas orientações sobre a capacitação têm um reflexo direto na implementação da política. A partir das entrevistas foi possível perceber que os treinamentos e capacitações para os gestores e executores da política se resumem a ações pontuais, que apesar do retorno positivo, não foram suficientes em abrangência e periodicidade.

De acordo com a entrevistada do Órgão Central, em 2015/2016 ocorreu uma formação feita pelo grupo TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Universidade Federal de Minas Gerais, que atendeu gestores e educadores de cinco das 47 SRE. Contudo,

Depois disso a gente não conseguiu ainda formular um trabalho que não sei se vai ser um convênio ou um contrato com a UFMG. Mas a formação que nós fizemos foi essa, eu acho que não é o suficiente de forma alguma. Nós temos uma gama de profissionais e longe da gente atender. (OC)

Observa-se que há um reconhecimento da necessidade de incorporar à política uma formação mais robusta, por parte do (a) entrevistado (a) do Órgão Central. Para as SRE e para as escolas, este encontro foi um momento importante de consolidação da ideia da Educação Integral e Integrada e de troca de experiências, explicitado em algumas falas:

Houve um encontro promovido pelo órgão central ano passado, que esclareceu alguns pontos, mas que não foi suficiente pra gente ter um olhar sistêmico. (SRE 1)

Foi um trabalho que mostrou a diferença do trabalho na Educação integral. A gente trouxe isso pra cá e faz um trabalho nessa mesma perspectiva com os coordenadores, porque antes a gente tinha muito a perspectiva do reforço escolar, então agora a gente está quebrando esse paradigma pra um novo olhar pra a Educação Integral. (SRE 2)

A capacitação do TEIA esclareceu que a visão do projeto<sup>10</sup>, deixou de ser assistencialista e passou a ter um currículo (...) Foi enriquecedor e proveitoso (...). Projeto passou a ser visto com outros olhos pela comunidade, escola, profissionais. (CE 1)

Além disso, alguns coordenadores citaram outra capacitação fruto de uma parceria entre o Órgão Central e o Instituto Inhotim<sup>11</sup>, oferecida para o Coordenador de Educação Integral e um professor. Os profissionais foram até o museu, receberam um treinamento a respeito das obras, para, no dia seguinte, levarem os estudantes. Apesar de ter sido uma ação específica, percebe-se que existem muitas possibilidades a serem exploradas e consolidadas e que os gestores da política têm buscado aproveitar essas oportunidades. Segundo o Órgão Central, algumas parceiras com o Grupo TEIA, citado na fala acima e com

---

<sup>10</sup> Nas escolas a política de Educação Integral e Integrada é chamada de “projeto”.

<sup>11</sup> Museu a céu aberto, que possui um dos mais relevantes acervos de arte contemporânea do mundo. Para saber mais acesse: <http://www.inhotim.org.br/>

a Fundação Helena Antipoff<sup>12</sup>, permitem oferecer essas capacitações mesmo com os recursos financeiros limitados. (MINAS GERAIS, 2016)

Destaca-se ainda que a SRE 2 inspirou-se na capacitação oferecida pelo grupo TEIA e dá continuidade ao trabalho de formação com os coordenadores, como foi apresentado pelo(a) CE 3:

A SRE oferece cursos com uma certa frequência, esse ano ainda não teve, mas tem um agendado (...). Eu acho que poderia ter mais. (...) Ajuda porque justamente assim, te direciona né?! Porque é totalmente diferente do regular, você tem que ter um outro olhar. (CE 3)

Por outro lado, foi observada uma falha na divulgação desses cursos, gargalo que será melhor discutido no Sistema de Divulgação e Informação. Apesar de a SRE 2 buscar abranger todas as escolas, algumas não ficaram sabendo da oferta da capacitação.

A SRE 1, diferentemente da SRE 2, não possui uma ação voltada para a capacitação das escolas, conforme reforça o entrevistado:

Como a política foi reestruturada a partir de 2015 eu não estava preparada para capacitar as escolas e os prazos estavam muito apertados (prazo de cadastro, de turma). Eu tive poucas oportunidades de me dirigir aos diretores, na reunião de diretoria na SRE (SRE 1).

Essa colocação demonstra que apesar de existir uma diretriz do Documento Orientador incumbindo as SRE de oferecer formação, a política ainda não se encontra totalmente consolidada, o que dificulta que as regionais ofertem formações e capacitações. Outro entrave colocado pela SRE 1 foi a falta de tempo para se adequar às mudanças recentes da política:

As mudanças que aconteceram do ano passado pra esse ano não foram planejadas de forma que a gente tivesse tempo de repassar para os executores lá na ponta. (SRE 1)

Os gestores e executores entrevistados afirmaram que apesar de se sentirem preparados para exercer sua função, não houve um suporte inicial que os deixasse a par do

---

<sup>12</sup> A Fundação Helena Antipoff tem o objetivo promover ações educacionais que conduzam à formação de cidadãos. Dentre seus objetivos pode-se citar: “Manter cursos de educação básica, profissional e tecnológica, com vistas à preparação para o trabalho e à habilitação profissional técnica e promover pesquisas e atividades de extensão, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como à criação e à difusão dos conhecimentos gerados na Fundação.” (FHA, 2014, acesso em maio de 2017) <http://www.fha.mg.gov.br/institucional/objetivo-operacional-e-compet%C3%A2ncias-legais.html>

objetivo e do funcionamento da Educação Integral. Eles relataram que a confiança que sentem hoje em seu trabalho advém de uma busca autônoma, de estudos e experiências acumuladas.

Algumas falas ilustram essa situação:

Corri atrás, hoje eu me sinto mais preparada do que quando eu comecei, mas foi por iniciativa própria. (SRE 1)

A gente nunca tá preparado, a gente tem que estudar muito. (SRE 2)

Conhecimento técnico a gente às vezes até traz da faculdade, mas em termos de projeto é mais o dia a dia mesmo (...). É necessário observar o que aconteceu no ano anterior para estar sempre melhorando, você tem sempre que tá buscando. (CE 1)

O cargo de coordenador começou em 2015 e ninguém veio aqui na escola falar ‘você vai ser preparada e tal’. (CE 2)

Um último ponto que chama a atenção é a capacitação dos professores. Na visão dos entrevistados das escolas, os professores não estão preparados para lidar com todas as especificidades e práticas pedagógicas diferenciadas que o “projeto” propõe. Ademais, o próprio sistema universitário de formação de professores apresenta uma defasagem em termos de Educação Integral. Cursos de pedagogia, entre outros que formam educadores, dão um enfoque muito grande no ensino regular. Mas para além do currículo é necessário fomentar a integração entre as diversas instâncias educacionais, desde a escola até a universidade, para que se possa desenvolver dinâmicas e trabalhos conjuntos mais alinhados com a realidade e as transformações constantes. (MAMEDE, 2012)

As falas abaixo ilustram essa questão:

Não tem um curso direcionado para todos os professores do projeto, já que é muito diferenciado deveria ter né?! (CE 2)

Professores não recebem capacitação, mas deveriam. Principalmente o professor de acompanhamento pedagógico, que acaba seguindo a lógica do regular. (CE 3)

Por outro lado, o (a) professor (a) de acompanhamento pedagógico da escola 5 declarou que apesar de não ter recebido nenhuma capacitação se sente preparada para exercer seu trabalho e não sente falta de receber formações e capacitações. Contraditoriamente, ao ser questionado (a) sobre qual seria sua função, afirmou:

Reforço de português, reforço de matemática e auxiliar o para casa. (PE 5)

A lógica do “reforço”, como será tratado no Sistema de Divulgação e Informação, foge da proposta da Educação Integral uma vez que representa “mais do mesmo” do ensino regular. Assim, nota-se que a falta de capacitação para os professores pode gerar uma distorção não só em se tratando de execução das atividades, mas de concepção do real objetivo da Educação Integral e Integrada.

O (a) Coordenador (a) da escola 6 também compartilha da visão de que muitos professores não são bem preparados. Por isso, explicou que apresenta os objetivos e o funcionamento da Educação Integral e Integrada para o corpo docente, acompanha o planejamento e dá sugestões:

Muitos professores não dão conta, pensam que é igual o ensino regular, mas não pode ser assim, tem que ensinar os conteúdos de forma diferenciada. (...) Requer muito o trabalho do coordenador dentro dessas questões de adaptações e do perfil. (CE 6)

O (a) professor (a) da mesma escola corroborou com a explanação do (a) coordenador (a) afirmando que conta com a ajuda da coordenação para preparar as aulas, mas que tem autonomia para trabalhar. Durante a aula de matemática preza-se pela socialização dos alunos:

Eu estou trabalhando muito com eles em termos de gentileza, em termos de respeito... Eu preparo as aulas e eu sempre mostro para a minha coordenadora, pra ter uma noção mesmo, pra ver se os meninos vão gostar... (PE 6)

A postura dos funcionários dessa escola mostra que apesar de não existirem diretrizes mais consolidadas a respeito da formação do quadro de pessoal, cada escola tem a liberdade de trabalhar o perfil de seus professores. Ademais, exemplifica que não necessariamente a formação dos professores precisa passar pelo Órgão Central. A partir do entendimento da coordenação nas escolas a respeito do funcionamento da política é possível que eles mesmos garantam que o corpo docente desenvolva atividades utilizando práticas pedagógicas condizentes com a multidisciplinariedade da Educação Integral.

Dentro dessa lógica, Branco (2012 apud Kramer, 1989) coloca que a formação continuada de professores para a Educação Integral ocorre na própria escola. A vivência dos professores in loco permite um maior conhecimento a respeito do cotidiano e dos problemas enfrentados no dia a dia, tanto da escola quanto da comunidade. Isso faz com que os

educadores possam conhecer os estudantes em sua totalidade, desenvolver abordagens pedagógicas adaptadas, e até mesmo pensar soluções para os desafios locais que estão postos.

Por fim, é preciso ainda quebrar a barreira de resistência à mudança, intrínseca a todas as pessoas. Segundo Lewin (1965 apud Madureira e Rodrigues, 2006) a mudança de comportamento acontece em três etapas: descongelamento, mudança e recongelamento. Schein (1987 apud Madureira e Rodrigues, 2006) aprofunda essas fases afirmando que o descongelamento advém da desconstrução de crenças, valores, atitudes e comportamentos, atuando como uma preparação para a mudança, que só acontece de fato, quando o sujeito se sente seguro para tal transformação. O recongelamento, por sua vez, representa a consolidação dessa mudança.

Nessa perspectiva, a Educação Integral e Integrada vem se modificando desde 2007, como foi abordado no capítulo 3. A política deixou de ser a mera ampliação do tempo na escola para se tornar um conceito muito mais amplo. Resta agora “descongelar” a mentalidade e o comportamento de todos aqueles responsáveis por fazer com que o “projeto” vá de encontro a esse novo conceito, dando-lhes a segurança necessária, muitas vezes proveniente de treinamentos e capacitações.

Diante do exposto, verificou-se a insuficiência de diretrizes específicas sobre formação e capacitações para os profissionais da Educação Integral, bem como da oferta e do alcance dos cursos. Apesar disso, notou-se certa “boa vontade” por parte dos gestores em aprender como desempenhar suas funções, porém as diferentes interpretações acabam gerando inconsistência sobre a concepção da política que reverberam na execução.

#### **4.4 Sistema de Divulgação e Informação**

Esse sistema tem o objetivo de averiguar o modo de operação das informações básicas a respeito do programa, levando-se em consideração a clareza, abrangência e prazos. Para analisar esse sistema, o fluxo de divulgação da informação será tratado sob duas vias: Órgão Central – SRE – Escola e Escola – SRE – Órgão Central

Como tem sido explicitado, a Educação Integral no estado de Minas está passando por um momento de mudança de paradigma. Por isso, é fundamental que as

informações sejam transmitidas de maneira transparente, para que elas possam ser absorvidas e colocadas em prática e a política desenvolvida com qualidade, dando segurança para que os atores atuem, dentro da lógica de Segundo Lewin (1965 apud Madureira e Rodrigues, 2006). Ao mesmo tempo, é comum e construtivo que momentos de transição gerem questionamentos e dúvidas. Essas questões ajudam a aparar arestas, até que o fluxo esteja azeitado.

Ambas as vias do fluxo acontecem principalmente via e-mail, telefone, vídeo conferência e, com menos frequência, presencialmente. Além desses meios de comunicação, o Documento Orientador – Versão 3 estabelece o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) como um importante instrumento de gestão da informação, através do qual são monitorados o quantitativo de estudantes, turmas, atividades desenvolvidas e profissionais atuantes (MINAS GERAIS, 2017). A fim de sanar dúvidas e garantir um preenchimento qualificado dos dados, que servirão de base para ações do Órgão Central, como por exemplo, a alocação de recursos, a Secretaria Estadual de Educação construiu um documento intitulado “Passo a Passo: Turmas de Educação Integral - Visão Escola”, que foi citado pela SRE 1 como direcionador para o repasse de informações. Por outro lado, a SRE 2 afirmou que o SIMADE sofreu modificações e está mais complexo, e não recebeu orientações de como manuseá-lo. Aqui se identifica, portanto, um primeiro nó crítico na divulgação desses documentos.

De uma perspectiva mais institucional, os entrevistados relataram ter como norte para a execução da política os ofícios, resoluções e pareceres, além do próprio Documento Orientador, emitidos pelo Órgão Central.

O movimento dessas informações acontece tendo a SRE como uma importante ponte entre o Órgão Central e a escola, conforme está posto no Documento Orientador – Versão 3, ao elencar as atribuições das SREs: “Ser um elo entre Escola-SRE-SEE, visando sanar as dúvidas surgidas e atender às escolas em suas solicitações”. (MINAS GERAIS, 2017, p.34)

Em se tratando do primeiro fluxo (Órgão Central – SRE – Escola), os principais entraves identificados dizem respeito à **insuficiência de algumas informações**, que se desdobram em vários questionamentos, à **falta de clareza na adequação do quadro**

**de pessoal, os prazos apertados de resposta e o desconhecimento de algumas diretrizes pedagógicas.**

Ao ser questionado (a) sobre a transmissão de informações, o(a) entrevistado(a) do Órgão Central declarou divulgar as informações prezando pelo acionamento harmonizado das três instâncias. Normalmente o Órgão Central e as escolas não têm um contato direto, e quando alguma demanda sai de uma ponta direto para outra, o Órgão Central responde aconselhando a buscar a SRE:

Nós não temos capacidade de gestar mais de duas mil escolas, então, por isso, existem as 47 SRE, de uma forma que a gente geste a relação com a SRE, e não direto com as escolas. Muitas vezes a gente formula documentos auxiliando as SRE para que elas orientem as escolas, é esse o nosso papel. (OC)

Uma situação relatada pela SRE 2 ilustra o esforço que tem sido feito pelos agentes do Órgão Central para que esse fluxo seja respeitado:

Alguns casos são repassados para o órgão central, atitudes tomadas conjuntamente, fluxo funciona. Quando a gente demanda do órgão central vem a resposta e consegue resolver. Eu lembro de um caso ano passado de uma situação que a SEE detectou, porque estava visitando a escola. Foi pra lá, de lá veio pra cá, a gente acionou o serviço de inspeção, tentou-se resolver... foi bem interessante o fluxo. (SRE 2)

Percebe-se que os agentes, tanto do Órgão Central, quanto da SRE, têm cuidado dessa relação, para que cada um divulgue ou repasse as informações dentro do que lhe couber. No entanto, em determinadas circunstâncias existem hiatos, gerados justamente pelas reformulações as quais a política está submetida, conforme explica o Órgão Central:

Esse momento, como a gente tá falando, é a mudança de paradigma né é uma mudança de mentalidade, então tem que gerar questionamentos, até a pessoa compreender o que é que a gente tá falando. Normalmente as nossas orientações elas são muito transparentes, mas esbarra em mazelas. (OC)

Da mesma forma, as SRE relataram que as informações que saem do Órgão Central são claras, porém existem lacunas, principalmente devido a essas mudanças. Apesar de obterem as respostas para as dúvidas colocadas ao Órgão Central, a assimilação dessas diretrizes é construída ao mesmo tempo em que elas têm que ser implementadas. Vejam-se alguns exemplos:

As informações são claras, mas muitas vezes não são suficientemente detalhadas. Uma informação se desdobra em várias perguntas, não é demonstrado o caminho... Então o que acontece: o ofício sai da secretaria, dois dias depois sai outros e depois mais dois dias depois sai outro... então a gente vai tendo uma conversa fragmentada com a escola (...)A gente vai

buscando respostas e construindo entendimentos com o carro andando (SRE 1)

Só de errata deve ter vindo umas quatro esse ano, corrigindo coisas que eles mesmos fizeram. A gente recebe e questiona, recebe e questiona... (SRE 2)

Essa situação prejudica o processo de implementação da Educação Integral e Integrada na medida em que gera retrabalho e acaba levando a resistências na atuação dos implementadores.

Outro gargalo do fluxo de divulgação e informação trata-se da falta de clareza das informações sobre alocação de pessoal para a execução da política nas escolas e sobre a atuação pedagógica dos professores nas oficinas. As falas abaixo ilustram essas lacunas:

Alguns questionamentos fazem com que novas decisões sejam tomadas depois da publicação do ofício. Por exemplo, esse ano o ofício estabeleceu um número máximo de professores, que foi uma novidade, muitas escolas não estavam conseguindo fechar a carga horária com esse número máximo de professores. Isso deu muito problema, mas Secretaria de Educação conseguiu trazer algumas definições que nos ajudaram. (SRE 1)

Esse ano tiveram muitas informações truncadas, deu muito tumulto no início, para conseguir ajustar a quadro de pessoal. (...) Normalmente quando a gente demanda de lá [SEE], vem resposta. O que eu acho que falha é a questão de orientações mais pedagógicas. (SRE 2)

A questão do quadro de profissionais tem gerado inconsistências devido à reestruturação na forma de contratar, que está embasada nas resoluções emitidas no final de 2016, como foi apresentado no Sistema de Seleção. Esse ponto também foi levantado pela escola 4:

As diretrizes geram poucas dúvidas. A maneira como vai ser distribuída a carga horária do professor e a forma como ele vai atuar é o que causa polêmica todo ano, é difícil se adequar a isso. (CE 4)

No entanto, com relação às orientações pedagógicas, levantadas pela SRE 2, o Documento Orientador - Versão Três propõe um “Projeto Político Pedagógico”, que visa potencializar as ações de Educação Integral na escola, descrevendo de maneira geral como isso pode ser articulado no processo de aprendizagem. Dentre as propostas educativas recomenda-se que seja feito um Planejamento Coletivo, alinhando as demandas dos educadores, estudantes e comunidade, com um enfoque maior no envolvimento do aluno no planejamento das atividades. Além disso, sugere-se que seja feito um mapeamento dos espaços com potencial educativo no entorno da escola e na cidade como um todo. Há ainda uma orientação para que se faça uma articulação com o ensino regular, envolvendo também a

comunidade, a família e a rede de proteção social, tanto do estado, quanto do município (MINAS GERAIS, 2017).

O Documento, apesar de não apresentar muitos detalhes, destrincha cada um desses pontos em “como” e “quem”, no intuito de auxiliar a implementação dessas diretrizes. Logo, nota-se que a falha não está na inexistência da informação, e sim na sua divulgação dela, ou ainda, na assimilação por partes dos implementadores regionais e locais.

Nas escolas também foi observada a falta de conhecimento a respeito de algumas diretrizes e orientações pedagógicas elaboradas pela Coordenação das Ações de Educação Integral. Enquanto o Órgão central propõe uma interação entre as oficinas desenvolvidas no contraturno e o ensino regular, não no sentido de reforço, mas tentando-se oferecer outra abordagem para assimilação dos conteúdos, que alinhe os temas trabalhados à sua aplicação prática na vida do aluno. Conforme estabelece o Documento Orientador Versão 3:

A Educação Integral é uma ação da escola como um todo e não somente um ‘projeto específico’ desenvolvido paralelamente ao ensino regular. O que se passa nos conteúdos curriculares pode e deve ser articulado com a educação integral integrada e vice-versa. Desta forma, a escola deverá elaborar atividades estratégicas com a finalidade de aproximar as matrizes curriculares básicas às atividades e a perspectiva da educação integral (MINAS GERAIS, 2017, p.15).

Porém, o que foi possível perceber pelas entrevistas é que as oficinas de acompanhamento pedagógico estão intimamente ligadas ao ensino regular, seguindo a lógica do reforço, que sugere uma repetição do ensino regular, caracterizado pela realização do “para casa” dada no turno normal, por exemplo. Atuar assim foge da proposta da Educação Integral, constituindo outro nó crítico, vis a vis Silva e Melo (2000), entre o que foi pensado e o que vem sendo executado. Por outro lado, em algumas escolas entrevistadas, as demais oficinas não possuem nenhuma articulação com o currículo básico.

Durante as oficinas de acompanhamento pedagógico são realizados os deveres de casa, porque muitos pais são analfabetos, ou não consegue ajudar, alguns não tem uma estrutura familiar tão boa. O reforço também ajuda em outras matérias além de português e matemática. (CE 1)

As oficinas não tem muita ligação com o regular não, só a de acompanhamento pedagógico, porque ajuda a fazer o dever de casa. (CE 2)

No dia a dia a gente fica até perdido, o que entra na Educação Integral e o que entra no regular, a nossa grande dificuldade é essa, será que é pra dar

reforço mesmo ou não é pra dar? Se tivesse um referencial, um documento orientador mesmo para isso teria respaldo pra falar. A gente até tenta evitar dar reforço, mas quando não tem esse norte, a aula de acompanhamento pedagógico vai nesse sentido. (CE 3)

Apenas a orientação pedagógica interage com o ensino regular, porque ajuda no para casa. Os outros macrocampos não tem como, são atividades bem diferentes. (CE 4)

A gente vai de acordo com o que manda a SEE, justamente priorizando a questão do reforço de matemática e de português e auxiliando no para casa. (PE 5)

Outra dificuldade que foi levantada tanto pelas SRE, quanto pelas escolas é o curto espaço de tempo entre a chegada das informações e o prazo limite para a execução. Em determinadas situações, a falta de pessoas atuando na Educação Integral e Integrada dificulta o atendimento dos prazos, mas esses prazos são normalmente cumpridos e o Órgão Central está aberto para negocia-los, conforme foi relatado pela SRE 1:

Quem estabelece os prazos normalmente é o órgão central. Tem mais de 100 escolas na SRE participando da EI e tem apenas duas pessoas trabalhando, logo há uma dificuldade de cumprir os prazos, mas na maioria das vezes esses prazos são cumpridos, em algumas situações a gente negocia com a secretaria. (SRE 1)

Pra você ter ideia o ofício chegou dia 7 de fevereiro e o prazo para enturmarção no SIMADE começou a contar a partir do dia 7 de fevereiro. (SRE 1)

Esse ano foi muito apertado, porque tinha prazo. Diretrizes chegaram em fevereiro pra gente estar com tudo executado até 6 de março. (SRE2)  
Se tiver alguma capacitação, alguma coisa, chega hoje pra você ir amanhã. No mais, eles passam as diretrizes, você vem e desenvolve ou repassa para os professores. (CE 3)

Alguma coisa no decorrer do ano que eles [SRE e SEE] pedem e a gente tem que cumprir. Tudo tem prazo pra ontem, muito apertado, mas é pouca coisa que eles mandam, então dá pra cumprir sim (CE 4)

A despeito dessas colocações, as escolas relataram que não têm maiores dificuldades de comunicação. Ao ser questionada sobre a utilidade do Documento Orientador o(a) coordenador (a) da escola 1 apontou:

Se muda alguma coisa, é a partir desses documentos que a gente fica sabendo. Por exemplo, antes era regente de turma, agora é regente de aula. Esse ajuste nós estamos passando por ele ainda. Se eu não tenho esse documento orientando a fazer isso, eu tenho dificuldade de recepção dos professores. Sempre tem algum questionamento, mas não muito, no geral tem que se adequar. É pra ser desse jeito, então vamos fazer desse jeito. (CE 1)

Apenas o (a) coordenador (a) escola 6 apontou não ter conhecimento do Documento Orientador emitido pelo estado, e, neste caso, as oficinas são desenvolvidas segundo as diretrizes do Mais Educação

Aqui a gente planeja as atividades segundo as orientações do Mais Educação. Para oferecer uma aprendizagem diferenciada, segue sugestões do Mais Educação, apenas agregando com outras formas de trabalho. (CE 6)

No entanto, as ações dessa escola parecem seguir uma linha de inovação diária, fugindo da lógica do reforço e desenvolvendo o aluno em todas as suas dimensões.

Eu vejo esse projeto assim: eles [alunos] não precisam só de português, matemática e para casa, eles não tinham necessidade disso, tinha necessidade que valorizasse a pessoa deles, que desse uma credibilidade pra eles, muitas vezes eles não tem a autoestima. (CE 6)

Eu entendo que no projeto a forma de ensinar é diferente do regular, com jogos lúdicos... Trabalhando além das formas tradicionais da matemática, a socialização dos meninos, trabalho em equipe, lógica... (PE 6)

Esse exemplo sinaliza que as instruções pedagógicas do Órgão Central não são condição determinante para que a escola desenvolva um bom trabalho de implementação dentro o que a política propõe.

O fluxo inverso (Escola – SRE – Órgão Central) apresenta menos gargalos. As escolas afirmaram que **não existem muitas demandas ou dúvidas**, e quando há a necessidade de buscar alguma informação isso é **passado para o inspetor**<sup>13</sup>, que na maioria dos casos dá uma **resposta imediata**. Algumas questões mais complexas são levadas direto para SRE e, quando necessário, repassado por esta para o Órgão Central.

Não foram identificados entraves no processo de implementação nesse percurso. De acordo com as escolas as demandas são respondidas em tempo hábil e de forma transparente, e mesmo quando não o são, há abertura por parte das instâncias superiores para maiores esclarecimentos.

Não tem nada que fique pendente, a gente é bem atendido. (...) Nunca teve caso de alguma coisa importante que a coordenação não ficou sabendo. (CE 2)

---

<sup>13</sup> Profissional da SRE que visita escolas de abrangência da SRE com uma determinada frequência e tem a função de ser o elo entre as escolas e o órgão regional. A Resolução nº 457/10 elenca as principais funções desse profissional, dentre elas: orientação à escola, adoção e determinação de medidas destinadas à solução de conflitos ou ao saneamento de irregularidades apuradas na instituição escolar, indicação ao órgão superior de medidas saneadoras ou corretivas cabíveis e responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as instituições escolares, entre os órgãos regionais e o órgão central da SEE.

Até que na EI não surgem grandes dúvidas. (CE 3)

Todas as vezes que a gente tem dúvida, as dúvidas nossas são sanadas, pela direção da escola, pela coordenadora, pela inspetora. (PE 5)

Portanto, percebe-se que apesar de alguns entraves, como o ajuste no quadro de pessoal, a aplicação do reforço nas oficinas de acompanhamento pedagógico e os prazos apertados, as escolas conseguem desempenhar a implementação da política no dia a dia sem maiores dificuldades com relação à divulgação e as informações. Ademais, deve-se levar em consideração o cenário de mudança da política que está posto. Sob esse prisma, o processo de divulgação e informação está sendo arquitetado de modo que cada gestor esteja ciente de suas atribuições. Apesar do início turvo, esses questionamentos geram insumos para a construção de diretrizes mais consistentes no futuro.

#### **4.5 Sistema Gerencial e Decisório**

No Sistema Gerencial e Decisório busca-se agrupar traços da relação hierárquica entre os agentes, e diferentes graus de autonomia e centralização da política em questão. No entanto, essas características podem ser percebidas no decorrer das entrevistas e nas próprias análises já apresentadas.

Foi possível constatar que a estrutura organizacional do programa se caracteriza por uma **descentralização significativa**, representada pelas 47 SRE, caracterizando a Gestão no Território, que é um dos princípios fundamentais para articulação em rede, expressa no Capítulo 3. Além disso, percebeu-se uma **hierarquia bem definida** e uma **autonomia expressiva** das escolas. A análise nessa seção será estruturada segundo as variáveis que compõe esse sistema. Tratar-se-á primeiro do planejamento das ações de cada instância, apresentando-se na sequência aspectos relativos à autonomia e à hierarquia do Órgão Central, SRE e escolas.

Dentro desses pontos de vista as **principais lacunas encontradas estão ligadas às SREs**. Elas não têm autonomia necessária para desenvolver ações mais robustas dentro da Política de Educação Integral e Integrada, pensando a região e a política de forma sistêmica e articulada, com os demais departamentos das Superintendências Regionais, as próprias SREs entre si e outras instituições que atuam dentro do território. Além disso,

frequentemente, as demandas vindas do Órgão Central impedem que seja feito um planejamento estruturado que guie as atividades das regionais.

No primeiro ângulo, a entrevista realizada com o(a) representante do Órgão Central mostrou que o planejamento da equipe tem se pautado na institucionalização da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais. Esse processo vem sendo feito por meio de um diálogo constante com outros setores da Secretaria de Educação, como o de recursos humanos e o financeiro. Ademais, a construção de ofícios e relatórios embasa esse trabalho, para solidificar as bases do programa.

A gente aqui na secretaria né, do ângulo central, tem que tentar vou fazer trabalhar muito no sentido da gente tá cada vez mais, primeiro, construindo, vamos dizer assim, todo escopo desse programa né. Então a implementação é um elemento, mas para você implementar você precisa trabalhar os documentos, a institucionalização dessa política. Eu acho que a gente tem avançado, mas aqui também eu acho que falta muito um trabalho conjunto com outros setores... Talvez tenha sido a primeira condenação que acolheu e que buscou muito uma Assessoria de Planejamento. Logo no início 2015 eu busquei e foi talvez a coordenação que mais buscou modificar o planejamento que já existia, mas acho que isso tudo pode melhorar muito. (OC)

Como apresentado no capítulo 2, Secchi (2010) considera que o ciclo de políticas públicas é composto por “fases sequenciais e interdependentes”. Ao contrastar esse fluxo com a dinâmica de trabalho do Órgão Central, verifica-se que, na prática, essas duas fases interagem de maneira simultânea, uma vez que a Coordenação das Ações de Educação Integral tem trabalhado na institucionalização da política e na formulação de diretrizes, ao mesmo tempo em que ela vem sendo implementada. Assim, percebe-se que a interdependência dessas fases faz com que o ciclo de vida seja retroalimentado, corroborando com o modelo descrito por Secchi (2010).

Entretanto, essa situação pode acarretar em certo imediatismo na tomada de decisão, o que justifica os prazos muito apertados, relatados pelas escolas e SRE e discutidos no Sistema de Divulgação e Informação. Como foi tratado também nesse sistema, a falta de um tempo para planejar a política com mais precisão, analisando cenários e levantando hipóteses e soluções, aumenta o volume de trabalho, gerando a necessidade de ajustes constantes em orientações pré-determinadas. Por outro lado, é preciso assinalar a existência do gap entre o planejamento e a execução. Uma política pública iniciada em 2012, a despeito da troca de gestão, não pode simplesmente parar para que possa ser apenas planejada, uma

vez que público-alvo conta com a oferta continuada dela. Apesar de todos os entraves provocados pelo referido gap, é necessário que haja um esforço para o aperfeiçoamento das ações estatais, na perspectiva de aprendizado contínuo, proposta por Silva e Melo (2000), no Capítulo 2.

As SREs, por sua vez, afirmaram não existir um planejamento da rotina de operação da política proposto do Órgão Central, apenas orientações e demandas com uma frequência irregular. Essa situação acaba afetando a forma como as SRE planejam, ou não, sua rotina. Nos dois casos, as Superintendências afirmaram que as demandas vindas do Órgão Central alteram diretamente o que é programado na regional. Isso mostra, mais uma vez, que existe uma relação de hierarquia bem delineada, haja vista que o que vem da Coordenadoria Central de Educação Integral é prioridade, além de limitar a autonomia das SRE em organizar suas atividades:

Não existe planejamento, existem orientações que tem que ser seguidas. (...) São demandas quase que espontâneas. (...) Na SRE a gente se planeja, anualmente, no encontro anual da Diretoria Educacional, no qual é apresentado um plano de ação, que é revisto mais do que a gente gostaria por causa das demandas da SEE. (SRE 1)

A gente não faz planejamento, se a gente planeja e o Órgão Central muda a diretriz tem que fazer tudo de novo. (SRE 2)

No entanto, mesmo sem um planejamento mais concreto, na visão das SRE, essas orientações têm ajudado a melhor estruturação da política:

Perguntas que a gente sempre se fazia conseguiram ser respondidas através desses documentos. (SRE 1)

Todo ano muda a diretriz, esse ano tá mais bem feita, mais bem organizada. (SRE 2)

Por outro lado, as escolas declararam programar suas ações tendo como norte as necessidades dos alunos e da comunidade. Algumas levam em consideração ainda datas comemorativas, elaborando projetos, apresentações e intervenções que são exibidas dentro da escola e fora dela.

O planejamento é da escola mesmo, se a coordenação identifica alguma necessidade, passa pra direção da escola e se a direção acha que é plausível a partir daí começa a desenvolver. (...) Não é só esperar, via demanda, é você ter norte pra atender essa situação”. (CE 1)

Os projetos são desenvolvidos de acordo com as necessidades identificadas da comunidade e dos alunos, e datas comemorativas também... Tem o dia do índio, dia do livro... (CE2)

O planejamento é flexível... A gente os temas do mês, igual agora no mês de maio mesmo né, que vai entrar, aí vem a abolição da escravatura né, vem as datas comemorativas do mês de maio, dia das mães... a gente trabalha muito com a família, porque aqui a região é muito complicada essa questão, muitos perderam os pais, tiroteio... moram com os avós... (PE 5)

A gente trabalha tanto dentro quanto fora da escola, trabalha com os espaços culturais que existem dentro de BH, muitos alunos nunca teriam contato com isso fora do projeto. No dia a dia as oficinas se organizam para alguns eventos de dentro da escola, tem a quarta-feira cultural, aí os alunos apresentam ou um teatro, ou uma dança... (CE 6)

Assim, observa-se que as escolas gozam de bastante liberdade para se planejar e desenvolver suas atividades. É nesse sentido que Lipsky (1980 apud Lotta, 2012) ressaltam a importância de voltar o olhar da implementação de políticas públicas para os burocratas de rua, uma vez que estes profissionais estão em contato direto com o público-alvo e são capazes de adequar as diretrizes institucionais à realidade dos usuários.

As falas das escolas acima abre espaço para a discussão do segundo critério abordado nessa seção: a autonomia. Para Lipsky (1980 apud Lotta, 2012) a determinação grau de autonomia desses agentes constitui-se em um dos principais desafios da implementação, conforme foi abordado no Capítulo 2. Dentro da Educação Integral e Integrada o alto grau de autonomia conferido aos burocratas de rua é fundamental para que o programa seja implementado com qualidade, haja vista que cada escola é um universo peculiar e está inserida em um contexto único.

No entanto, essa autonomia abre margem para que ocorram distorções que fogem das orientações dadas pelo Órgão Central, baseadas na discricionariedade conferida à esses burocratas. Como, por exemplo, a vedação da participação dos alunos nas oficinas como uma forma de “castigo”, pelo mau comportamento no regular. Essa prática de constitui-se em uma privação de direito dos estudantes, uma vez que a indisciplina deve ser trabalhada dentro das oficinas e não fora delas. No entanto, mostra também que as crianças gostam e abraçam o projeto.

Tem umas regrinhas assim: aula de recreação você não pode tirar o aluno, porque é aula especializada. Mas não é sempre que isso acontece, porque às vezes o menino não merece, tem alguns que não têm condição. Aí naquele dia “ó, como castigo hoje você não vai”... (CE 2)

Se o aluno não fizer a atividade vai cortar a oficina dele, infelizmente agente tem que ter alguma coisa, ainda mais se tratando de criança, então é assim que muitas vezes agente resolve. (PE 5)

Existem ainda algumas demandas pontuais vindas das regionais para que sejam executadas na escola, nas quais também fica evidente a questão dos prazos, abordada na seção anterior, mas que não interferem liberdade de atuação das escolas, como por exemplo:

Teve o projeto da dengue que a SRE pediu e tinha dois dias para mandar de volta: executar, tirar foto, registrar... “a gente até fez, mas chegou de acordo?” Não foi o ideal. (CE 3)

A SRE demandou um portfólio das atividades que foram desenvolvidas durante o ano. O prazo apertado, não foi suficiente, menos de 15 dias para enviar tudo o que foi feito durante o ano. Aí a gente já começou a fazer o desse ano, para não ficar na correria... Mas nós temos que dar o retorno desse trabalho. (CE 6)

Dessa maneira, nota-se que as SREs possuem certa autonomia para organizar questões pedagógicas, tanto demandando determinadas atividades, quanto orientando a escolha dos macrocampos e a didática das oficinas, conforme explica a SRE 2:

A escola tem liberdade de escolher as oficinas, isso aí a gente orienta, explica o que que é cada oficina, o que que é cada macrocampo, porque muitas vezes a escola ainda se vê perdida no viés do reforço escolar. Ai agente tenta mudar isso um pouco, porque o aluno fica na escola o tempo todo, se ele tiver mais do mesmo ele evade. (SRE 2)

Ademais, o papel de mediador fazer parte da natureza das SRE e cada uma das entrevistadas apresentou diferentes formas de realizar essa função, apontando para relativa autonomia desses órgãos em adaptar as propostas ao dia a dia da regional. A SRE 1, por exemplo, faz essa intermediação utilizando-se muito de e-mails e telefones, enquanto a SRE 2 relatou realizar um atendimento mais presencial:

As demandas são passadas via telefone, email, ofícios... Mas os diretores costumam vir muito para a SRE. (SRE 1)

Quando chega alguma demanda ou diretriz a gente faz um dia de estudo, em seguida dispara para o serviço de inspeção e pras escolas. Depois, a gente um agendamento escola por escola, em média uma hora. (SRE 2)

Por outro lado o(a) coordenador(a) do programa considera que é necessário auferir mais autonomia à SRE, em termos de tomada de decisão:

Eu percebo que as SRE elas tinham muito papel de apenas fazer o que era demandado aqui pelo órgão Central. Eu acho que nesses dois anos a gente vem tentando mudar radicalmente essa perspectiva, agora, eu acho que a mudança de mentalidade e dois anos pra uma política pública é muito pouco. (OC)

As entrevistas mostraram que essa tentativa de tornar a SRE uma instância mais autônoma sinalizada pelo Órgão Central na fala acima ainda é muito incipiente. As regionais relataram que seguem as diretrizes do Órgão Central, acatando todas as decisões.

A autonomia é limitada pelas orientações da secretaria. A autonomia se dá na escolha das oficinas e dos macrocampos (...). Aqui na SRE a gente toma as decisões mais pedagógicas. (SRE 2)

Esse cenário já começa a caracterizar a abordagem hierárquica. Nota-se que a estrutura hierárquica é bem delineada. Ao ser questionada sobre a relação com o Órgão Central, a SRE 1 afirmou que existe abertura para que sejam dadas sugestões, mas seu principal papel é fazer uma análise do que está posto e repassar para a escola.

A estrutura hierárquica é bem definida. A SRE acata todas as decisões, nós fazemos algumas sugestões e essa interlocução com a escola e a secretaria. (SRE 1)

Apesar de gozarem de mais autonomia, o desenvolvimento das ações pelas escolas está pautado nas diretrizes vindas do Órgão Central e nas orientações fornecidas pelas SRE. Ademais, segundo o (a) coordenador (a) da escola 1, a forma de organização da política nas escolas deve ser reportada às SRE, por meio do inspetor, conforme também foi discutido na seção 4.4:

Tudo tem que ser repassado para a SRE. Os horários, o planejamento... tudo tem que ser aprovado pelo inspetor. (CE 1)

Por fim, verifica-se que cada um dos três agentes tem papéis bem definidos, sendo que o Órgão Central atua na estruturação da política a SRE faz a ponte com a escola, coordenando regionalmente a parte pedagógica e as escolas executam a política de fato. Percebe-se que a hierarquia é bem definida e respeitada. Ademais cada ator, em maior, no caso do Órgão Central e das escolas, ou menor grau, no caso das SRE, tem liberdade para desenvolver o programa. Essa relação caracteriza a dinâmica entre as três instâncias, perceptível em todos os âmbitos da política, ou seja, o Órgão Central mantém um contato direto com as SREs e estas com as escolas, revelando o terceiro elemento de para a “articulação em rede”, expressa no Capítulo 3, a gestão compartilhada. Assim, observa-se que desenho do fluxo da política educacional do estado como um todo também é aplicável à Educação Integral e Integrada.

#### 4.6 Sistema Interno de Monitoramento

O Sistema Interno de Monitoramento procura averiguar a regularidade desse processo, a finalidade dada às informações coletadas sobre a implementação da política e o compartilhamento delas com as instâncias participantes. Cabe lembrar que o monitoramento de políticas públicas é uma prática contínua ao longo do ciclo de vida das políticas públicas, que busca levantar dados simples a respeito da operacionalização das ações. Assim, as perguntas feitas aos entrevistados buscaram detectar se existe um acompanhamento das ações desenvolvidas pelos três entes em questão: Órgão Central, SRE e escolas. Apesar do foco deste trabalho não ser uma avaliação de resultados, e sim uma análise de implementação, algumas indagações foram feitas na direção de identificar possíveis efeitos das ações da política.

Observa-se que o monitoramento da política na escola pelo Órgão Central diz respeito principalmente ao **número de turmas, alunos e professores**, registros sobre a oferta. Cabe às SRE o monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nas escolas, por sua vez, observa-se que **não existe homogeneidade na forma de acompanhar os alunos e os resultados da política**.

O monitoramento realizado pelo Órgão Central é voltado para as SRE. Cada regional está sob a responsabilidade de uma entre cinco pessoas da equipe da Administração Central responsáveis por fazer esse acompanhamento, que ocorre muito via e-mail e telefone. Além disso, há um controle dos dados das escolas a partir dos registros no SIMADE, no intuito de eliminar incoerências, como explica o(a) coordenador(a) da SEE:

O acompanhamento é feito pela equipe que acompanha as SRE e também houve um cruzamento dos dados do plano de atendimento escolar do SIMADE e do Programa Novo Mais Educação, então aqui gerou-se uma planilha e essa planilha foi base também para as designações, isso foi analisado escola por escola. Depois da terceira etapa de adesão a gente vai passar um pente-fino fazendo uma análise de escola por escola do que foi designado, quantos estudantes, quantos professores foram designados, quantos ASB [auxiliar de serviços básicos], coordenadores... para a gente ver um pouco essas incoerências né. (OC)

Essa fala evidencia a realização de um tipo de monitoramento gerencial: os dados gerados por meio de registros administrativos, e quando sistematizados servem de base para as designações. Esse tipo de monitoramento é voltado para os processos, a fim de gerar

produtos basilares para a formulação ou reformulação das práticas e estratégias adotadas (ENAP, 2015)

Percebe-se que há uma centralidade da sistematização e do uso dos dados referentes às escolas na Coordenação Geral das Ações de Educação Integral, sem que as regionais participem ativamente desse processo. Isso porque as designações e a descentralização dos recursos são feitas pelo Órgão Central.

A SEE estabelece ainda algumas diretrizes de como o monitoramento da política deve acontecer entre SRE e escola:

As SRE devem orientar e monitorar as escolas no processo de adesão da Política, escolha dos macrocampos e oficinas, número de estudantes, currículo; Monitorar as Ações de Educação Integral nos polos e escolas participantes com visitas a campo e constante interlocução entre os atores envolvidos na execução da Política (MINAS GERAIS, 2017, p. 35).

Nesse mesmo Documento está determinado que as SRE devem “enviar, bimestralmente, relatos de práticas significativas à Coordenação Geral da Política Estadual de Educação Integral” (MINAS GERAIS, 2017, p.26). Além disso, devem solicitar às escolas um relatório semestral das atividades desenvolvidas, a fim de que essas informações sejam sistematizadas de modo que contribuam para a melhoria da Educação Integral e Integrada.

O monitoramento realizado pelas SREs conta principalmente com os inspetores. No entanto, nem sempre esses profissionais conseguem acompanhar todas as escolas. Nesse caso, a própria equipe da SRE responsável pela Educação Integral vai in loco realizar estas visitas. Para isso cada regional criou seu próprio instrumento para captar as informações necessárias. Enquanto a SRE 1 possui um questionário que tenta traduzir a realidade da escola, levantando pontos positivos e negativos, a SRE 2 possui um formulário mais objetivo. Essas iniciativas mostram como uma diretriz do Órgão Central pode se desdobrar em ações diferentes na hora de serem operacionalizadas.

Ano passado, nós aqui, por iniciativa própria, a gente criou um instrumento de monitoramento, pra quando a gente fizer visitas na escola, a gente ter esse instrumento pra gente ter essa conversa com a escola e facilitar a captação de dados. A gente ainda não conseguiu utilizá-lo, a gente criou ano passado e esse ano a gente ainda tá numa fase de organização do atendimento (...). A gente tenta traduzir a realidade da escola, pra gente ter um controle aqui de como que tá acontecendo a Educação Integral, quais são os pontos positivos, dificuldades da escola, qual que é a relação que a escola tá fazendo entre a Educação Integral e o ensino regular... (SRE 1)

Atualmente o monitoramento é feito muito pelo serviço de inspeção(...). Quando o serviço de inspeção às vezes não consegue, aí a gente tem que ir na escola, aí a gente tem os nossos formulários de monitoramento. (SRE 2)

Nenhuma das SRE entrevistadas fez menção aos relatórios bimestrais e semestrais supracitados. Entretanto, as escolas relataram que no final de 2016 foi demandado um “portfólio” com as ações realizadas ao longo do ano.

Ano passado eles (SRE) pediram tipo um portfólio pra mandar pra eles com todas as ações que a gente tivesse desenvolvendo. (CE 3)

A SRE demandou um portfólio das atividades que foram desenvolvidas. (CE 6)

Observa-se aqui que as diretrizes a respeito desses relatórios ainda não estavam consolidadas em 2016, gerando uma certa desorganização da demanda. Agora, com a estruturação do Documento Orientador em 2017 a perspectiva é que esse monitoramento seja previamente pensado tanto pelas SRE quanto pelas escolas, no intuito de produzir esses documentos com mais qualidade. Porém, os relatórios bimestrais não foram mencionados em nenhum momento pelos entrevistados, podendo-se inferir que esse acompanhamento mais frequente ainda não começou a ser operacionalizado. Assim, nota-se que existe um “timing” entre a colocação da diretriz e sua execução, o que pode levar à perda de informações importantes nesse reinício de implementação.

Nas escolas, os entrevistados mencionaram que o monitoramento das oficinas é feito pelos inspetores por meio dos cadernos de planejamento dos professores.

Eu acompanho os professores, a direção acompanha a coordenação e o inspetor acompanha escola. (CE 1)

Inspetora às vezes pede os cadernos de planejamento dos professores. (CE 2)

Tem a supervisora do projeto, que faz esse acompanhamento. Os professores têm um caderno com o plano de aulas e os alunos tem um caderno do projeto com as atividades desenvolvidas. (PE 5)

O acompanhamento é pela inspetora né. Professores, pais, diretores e corneadores comentam que os alunos estão melhorando, mas não tem nada registrado não. (CE 6)

Esse tipo de acompanhamento permite analisar o que se pretende em cada oficina, mas peca ao não monitorar quais são as dificuldades e potencialidades na execução daquele planejamento.

Com relação aos alunos, algumas escolas declararam não realizar nenhum tipo de monitoramento específico, o acompanhamento e os resultados são perceptíveis apenas nas falas dos professores e pais, conforme foi colocado pelo (a) coordenador (a) da escola 6 na fala acima. As escolas que fazem algum tipo de acompanhamento dos alunos, o fazem de diferentes maneiras. Na escola 4, por exemplo, ele é realizado apenas nas oficinas de Acompanhamento Pedagógico, por meio de uma “prova de intervenção”, no intuito de fazer um diagnóstico da sala e do aprendizado no ensino integral.

Nas oficinas de acompanhamento pedagógico a gente costuma dar uma prova de intervenção. A gente monta uma prova de conteúdo, e o professor não ajuda a montar, não interage com a prova. Aí a gente faz um diagnóstico da sala e do professor também. (CE 4)

A despeito da visão mais ampliada da Educação Integral e Integrada, que busca não apenas ampliar o tempo na escola, mas trabalhar o estudante em sua totalidade, cultural, ambiental e social, mais uma vez observa-se a lógica do ensino regular se fazendo presente na Educação Integral e Integrada, por mais que o estudante talvez não apresente uma melhora de conteúdo, ele pode estar se desenvolvendo em outros ângulos, como social e cultural. Essa situação exemplifica o gap entre a formulação e a implementação de diretrizes, trazido por Silva e Melo (2000), no Capítulo 2.

O (a) entrevistado(a) da escola 1 relatou que faz o acompanhamento individual de cada aluno com dificuldade. Além disso, a escola organiza as chamadas “Reuniões de Módulo” nas quais é feito um balanço geral tanto do ensino integral, quanto do regular:

O aluno que não acompanha o ritmo do regular recebe uma atenção diferenciada na Educação Integral. Cada aluno com dificuldade detectada tem sua pasta com as atividades desenvolvidas. A gente tem que dar condição para que o aluno se aproprie desse conhecimento, sem atrapalhar o contraturno”. (CE 1)

Na escola 3, o (a) coordenador(a) afirmou que os professores fazem um relatório semestral dos alunos:

Por parte da gente, aqui da escola, os professores fazem relatório semestral dos meninos, e aí eu também cobro o planejamento normal. Para analisar o desenvolvimento dos alunos é relatório. (CE 3)

Da mesma forma, o resultado do “projeto” em si não é mensurado pelas escolas. Este é visto de forma paulatina, podendo ser acompanhado de maneira mais concreta

apenas em apresentações, saraus, dentre outros eventos que são organizados e protagonizados pelos estudantes.

Só dá pra fazer acompanhamento na oficina de acompanhamento pedagógico, nas outras oficinas só dá pra ver o resultado dos projetos que eles apresentam, festa... (CE 4)

De 15 em 15 dias tem uma apresentação no 'escadão', aí os meninos apresentam um teatro, uma poesia, uma música... (PE 5)

Assim, nota-se que o monitoramento das oficinas, dos alunos e do “projeto” como um todo feito pelos burocratas de rua, mesmo que não seja homogêneo ou bem estruturado, demonstra a relevância e o potencial desses agentes em fornecer insumos para retroalimentar o ciclo das políticas públicas, como propõem Silva e Melo (2000) e Lima e D'Ascenzi (2013).

Portanto, pode-se concluir que o monitoramento tanto do Órgão Central, SRE e escolas, quanto dos alunos e dos resultados ainda é muito incipiente. Isso porque não existe um instrumento padronizado e adequado a toda amplitude de saberes que a Educação Integral e Integrada abrange, tão pouco uma cultura avaliativa bem consolidada, deixando o desafio em se romper com a mentalidade avaliativa do ensino regular ainda maior. O monitoramento da execução da política também não está estruturado mais a longo prazo, de modo que se possa gerar lições aprendidas e incorporar melhorias à implementação da política, conforme ilustra a fada do (a) coordenar (a) da escola 3:

Por isso que eu falo que a Educação Integral tá ainda muito no começo, porque a gente desenvolve as coisas, depois a gente não faz uma análise do ano anterior... A própria secretaria não dá um feedback do que que tem que melhorar, do que que não foi legal... O interessante seria se tivesse esse feedback né, mas infelizmente não tem. (CE 3)

#### **4.7 Sistema Logístico e Operacional**

As perguntas relacionadas ao Sistema Logístico e Operacional buscaram identificar se os recursos financeiros e materiais chegam até as escolas no tempo certo e em quantidade adequada. Aos serem questionadas sobre esses pontos, muitas escolas consideraram a questão financeira como uma das principais dificuldades para uma execução de qualidade da Educação Integral e Integrada.

Em termos normativos, a Educação Integral e Integrada é financiada de três formas: recursos do Ministério da Educação, do governo estadual e outras fontes de recurso. O governo federal transfere as verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), anualmente, direto para os caixas das escolas<sup>14</sup>, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (MINAS GERAIS, 2017).

O estado de Minas também transfere os recursos diretamente para as Caixas Escolares, de acordo com os recursos disponíveis e o número de estudantes registrados no SIMADE. Esse montante destina-se principalmente às despesas de manutenção, custeio, capital e alimentação. Para isso a escola deve estar apta e possuir os documentos necessários de acordo com o Decreto nº 45.085/2009. Em “outras fontes de recurso” enquadra-se o Programa de Manutenção e Custeio, que garante verba para contratação de pequenos reparos e serviços a todas as escolas do Estado de Minas Gerais. Esse processo também acontece por meio de uma transferência direta entre SEE e Caixa Escolar, a partir de um termo de compromisso (MINAS GERAIS, 2017).

Diante do exposto, percebe-se que o financiamento da política de Educação Integral e Integrada ocorre, de modo geral, por uma relação direta entre Órgão Central e escola. Portanto, nota-se que nessa dimensão as **SRE têm um papel muito pouco expressivo**, o que indica um rompimento da lógica hierárquica (em que as regionais são mediadoras de processos) nesse aspecto da política.

Os principais entraves encontrados nesse sistema estão relacionados ao cenário de **contenção de gastos pelo governo** de Minas Gerais atualmente, os quais, no geral, atingem a **alimentação e transporte**. Registra-se também a distorção **temporal** causada pelo atraso no pagamento das parcelas. Dentro da política de Educação Integral e Integrada foram levantados como dificuldades enfrentadas pelas escolas: a **rigidez da ligação entre o objeto de compra e a verba destinada**, e a **falta de infraestrutura** dentro das escolas para desenvolver as oficinas.

O que mais me incomoda de tudo são dois: o primeiro é falta de recurso para alimentação escolar, isso aí mesmo me tira do sério e o outro é manutenção e

---

<sup>14</sup> “Caixas Escolares são Instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares” (EDUCABRASIL, 2001). Esse movimento financeiro foi normatizado em Minas Gerais pelo decreto nº 45.085, de 2009.

custeio. Sem esses dois a gente não roda a educação integral, a gente não faz educação integral acontecer de verdade. (OC)

O (a) coordenador(a) das Ações de Educação Integral e Integrada em Minas Gerais considera que a atual situação financeira tanto do estado quanto do país tem dificultado a execução das políticas públicas. Segundo o(a) entrevistado(a), o ideal seria ter condições de prever a quantidade de recursos disponíveis e planejar seu encaminhamento, no intuito de tranquilizar os gestores nas escolas. No entanto, há um caminho muito longo a se percorrer até que isso aconteça.

Assim como foi apontado pelo Órgão Central, nas escolas também há essa percepção de que a crise financeira do estado tem prejudicado a descentralização de recursos para a merenda, conforme coloca a escola 2:

Ano passado teve tempo em que não tinha o que comer, teve que pedir a comunidade, professores ajudaram, conseguiu doações de sacolão... Eu não posso mandar um bilhete falando: amanhã não tem aula porque não tem comida, aí os professores trouxeram... (CE 2)

Observa-se que apesar dessa falta de recursos, as escolas, juntamente com a comunidade, têm se mobilizado para que esse programa aconteça. No entanto, existe uma relação informal detectada entre as escolas e os fornecedores locais (sacolão, supermercado), que permitem as escolas comprarem sem que os recursos tenham chegado, com o compromisso de pagar depois. Essa situação, por mais amigável que parece, gera o endividamento da escola para com os comércios locais.

Outro ponto levantado pela escola 3 é a pouca flexibilidade de aplicação da verba:

Verba até que tem, mas é muito direcionada, não tem flexibilidade pra desenvolver alguns projetos, levar ao teatro, por exemplo. (CE 3)

Como já foi discutido no Sistema de Seleção, esse engessamento influencia na escolha dos macrocampos e acaba privando a escola de aproveitar algumas oportunidades de passeios ou atividades que não foram planejadas. Além disso, as escolas abordaram a distorção temporal no pagamento das parcelas:

Recurso vem de maneira distorcida. Veio uma parcela referente ao ano passado no começo desse ano, para comprar material das oficinas que tinha ano passado e não das que tem esse ano. (CE 4)

A verba demora, quando chega já tem outras coisas para fazer e eu tenho que escolher e analisar direitinho o que priorizar. (CE 6)

Quando esse tipo de situação acontece o recurso tem que ser devolvido para o Órgão Central. Entretanto, as escolas relataram conseguir “adequar” esses recursos, utilizando-os para outros fins. Porém isso retrata uma ineficiência na descentralização dessas verbas, que apesar de serem aproveitadas, não são ideais e nem sempre conseguem ser destinadas para as reais necessidades da escola.

Além disso, algumas escolas mencionaram que existem muitos passeios e atividades oferecidas, por meio de parcerias, tanto pelo Órgão Central, quanto pelas próprias escolas. No entanto a participação dos alunos é limitada pela falta de recursos para transporte:

O passeio, que é o mais difícil, a gente consegue, mas muitas vezes a gente fica travado com essa questão de locomoção. (CE 1)

Eles mandam um monte de coisa bacana pra gente, mas nunca vem o dinheiro. (CE 4)

Essas parcerias, firmadas tanto pelo Órgão Central quanto pelas escolas e SRE, têm ajudado a driblar a falta de recursos financeiros. Por outro lado, essa mesma carência torna-se um empecilho para que as oportunidades de colaboração com outras instituições sejam aproveitadas. Portanto, deve-se pensar nessas cooperações não apenas como propostas, mas analisando a viabilidade de operacionalização. Nesse contexto, o(a) coordenador(a) da escola 1 relatou que em casos como esse os professores se juntaram para pagar o transporte com dinheiro do próprio bolso, o que demonstra a vontade das pessoas em fazer a política acontecer. Mas, ao mesmo tempo, nota-se que os estudantes ficam à mercê da boa vontade dos educadores, sem que haja uma forma mais consistente que permita participação de todas as escolas.

A estrutura das escolas e os recursos materiais, por sua vez, também foram caracterizados como precários. O (a) coordenador (a) da escola 6 explicou que os espaços dentro das escolas estão enrijecidos pelo alicerce do ensino regular, sendo mais um exemplo de que muitos paradigmas da educação tradicional ainda precisam ser quebrados para que se tenha uma Educação Integral e Integrada de qualidade:

Falta um maior investimento em espaços, as salas precisam ser adaptadas para as oficinas. Nós só temos salas cheias carteiras, os professores precisam de espaço para trabalhar. (CE 6)

Como uma alternativa para contornar essa falta de infraestrutura o Órgão Central tem incentivado mais uma vez a identificação de parceiros dentro da comunidade:

A gente precisa contar com outros espaços da própria comunidade, é preciso baixar os Muros da Escola. Não dá para falar assim pra criança, espera aí um pouquinho que daqui 10 anos você volta pra escola reformada, a criança não espera pra crescer, por isso mesmo a gente tem identificado essas instituições e espaços que estão subutilizados. (OC)

Além das parcerias, que tem atuado como “peças coringa” para driblar a falta de recursos, as escolas têm contado com muita força de vontade e criatividade para fazer as oficinas e outros eventos acontecerem:

Ano passado, nossa... os meninos fizeram vários passeios, por que a parceria a gente consegue, por exemplo, eu consegui parceria com o pessoal do Mineirão, com o pessoal do Parque Guanabara... Só que muitas das vezes fomos eu e alguns colegas professores que juntamos para pagar o ônibus. (CE 1)

Aqui nós temos o macrocampo de música e o professor é especialista em flautas, mas as flautas ainda não chegaram, então o oficineiro improvisa fazendo um tipo de ‘the voice kids’. (CE 2)

Assim, a Educação Integral vai sendo construída em cada escola de uma maneira muito específica, de acordo com a disponibilidade dos educadores em fazer com que ela aconteça. As entrevistas mostraram que mesmo com a falta de recursos e todas as adversidades nessa questão, o que determina uma Educação Integral e Integrada de qualidade é a força de vontade da equipe. Isso revela o papel fundamental dos burocratas de rua, que agem de maneira improvisada e adaptativa, a fim de mitigar as fraquezas institucionais e garantir que a implementação seja bem feita. Além disso, as parcerias possuem um papel fundamental no desenvolvimento dessas ações ampliando os horizontes das escolas, mesmo com a falta de recursos, a rigidez das compras estatais e a falta de infraestrutura.

#### **4.8 Percepções Gerais dos Entrevistados**

Este subcapítulo tem por objetivo agrupar as noções gerais dos entrevistados à respeito da política de Educação Integral e Integrada, em Minas Gerais, retomando os desafios e as conquistas na visão das escolas, SRE e Órgão Central.

Como já foi abordado, a política tem passado por um processo de mudança nos últimos anos. Na perspectiva desses atores essa transição traz horizontes positivos, tanto com

relação à estruturação do programa no estado, quanto à própria ideia de uma Educação Integral mais abrangente, que vai além da ampliação do tempo na escola. Nas palavras dos entrevistados:

Quando nós chegamos aqui existia o PROETI, que tinha a perspectiva da ampliação do tempo na escola com base em reforço escolar e educação física. A gente teve que construir essa nova concepção de educação integral. A gente percebe que o estado de Minas trabalhava uma concepção muito reducionista da educação integral, só pensando no tempo né... E hoje a gente amplia para educação integral. Não só o tempo, mas a criação de espaços e trabalhar também com a integralidade desse sujeito. (OC)

A Educação Integral no estado, ela já vem sendo desenvolvida há algum tempo, mas a partir de 2015, com a nova gestão ela ganhou um outro formato. O conceito de Educação Integral é um conceito que extrapola a questão do tempo, quando o aluno participa da Educação Integral a intenção não é permanecer mais tempo na escola, mas ter outras oportunidades, de se desenvolver em vários aspectos, no aspecto cognitivo, emocional... Ela traz esse conceito de educar o aluno nas suas múltiplas possibilidades e trabalhar múltiplas vivências com os alunos. (SRE 1)

O Tempo Integral no estado ele mudou muito nessas décadas aí... Primeiro ele foi implementado como momentos dentro de um projeto, Projeto Escola Viva Comunidade Ativa. Ele era um subprojeto do Escola Viva, que era um projeto estruturador dentro da Secretaria de Educação (...) Com o passar dos anos ele passou a ser o Ensino Integral mesmo, passou a ser um projeto estruturador dentro da Secretaria de Educação, os alunos tinham aulas de acompanhamento pedagógico e na área de esportes, eram as únicas áreas que eram trabalhadas, o foco maior era nos anos iniciais. Com a chegada desse governo aí em 2015, mudou de novo a proposta. A proposta agora vem estruturada em outras áreas de conhecimento, outros macrocampos nos territórios educativos... A gente teve uma alteração, não temos só mais a obrigatoriedade do acompanhamento pedagógico e da educação física, agora a gente tem outros campos do conhecimento que são trabalhados, outras formas de se trabalhar com o aluno na sua totalidade, cognitiva, social, emocional, cultural e dentro da realidade do território. (SRE 2)

O que vem sendo implantado é uma tentativa de melhoria a cada ano... Esse ano tá bem melhor que o ano passado, não tinha nem coordenador do projeto, parece que está direcionando, entrando dos eixos. (CE 2)

Quanto iniciou a Educação Integral ela não tinha o perfil que nós temos hoje, que são esses macrocampos. Nós não tínhamos as oficinas que são oferecidas hoje, pelo Mais Educação, então era muito mais difícil trabalhar com os alunos, sabendo que a gente não tinha norteador que direcionasse cada professor com as suas áreas, para realizar com êxito esse processo. Na época, a gente tinha um professor que hoje é o orientador de estudos e duas aulas de Educação Física e duas aulas de artes. Nós tínhamos uma dificuldade muito grande, tinham apenas dois professores pra lidar com situações de indisciplina, sem contar que muitas vezes o aluno que vem pra Educação Integral já vem com um certo déficit de aprendizado, nós tínhamos que manter o aluno dentro de sala de aula, a gente ficava sem saber o que fazer, se era ajudar no para casa, se tinha que dar aula... Dentro disso eu comecei a observar que o projeto tinha um sentido muito forte na vida do aluno, mas

não da forma como foi implementado há seis anos. Então foi muito difícil manter esse projeto, mas graças a Deus aqui na escola, com o passar do tempo nós conseguimos manter o projeto. (CE 6)

No entanto, ainda existem entraves que precisam ser lapidados. Entre esses gaps destacam-se: a falta de uma gestão mais democrática e de ações e capacitações mais bem planejadas; prazos apertados para execução de tarefas; a distorção de diretrizes no selecionarem as crianças e dos macrocampos; a permanência de um pensamento da educação integral associada ao ensino regular, que acentua a lógica do reforço escolar; o vínculo muito precário dos professores envolvidos com a política - a designação; e a insuficiência de recursos e infraestrutura específicos para a educação integral.

Apesar dessas dificuldades, tanto as escolas quanto o Órgão Central e as SRE elencaram diversas conquistas que foram alcançadas até então. Mesmo que o objetivo deste trabalho não esteja centrado nos resultados, faz-se importante pontuar que o programa tem apresentado avanços desde uma visão mais ampliada da Educação Integral, levantada pelo Órgão Central e as SREs, apesar de em muitos casos a lógica do ensino regular ainda permanecer arraigada, até a melhoria na autoestima e no comportamento dos alunos, relatadas pelas escolas. Ao serem questionados sobre essas conquistas, os entrevistados declararam:

Olha... Pensando em dois anos eu acho que primeiro nós trouxemos um quantitativo maior de profissionais atuando na Educação Integral atuando na escola, isso é um elemento muito importante... Eu acho que hoje cada vez mais escola tem pensado no perfil dessas pessoas... E acredito que Educação Integral veio pra apontar um pouco essas mazelas da política pública, e também apontar caminhos, por exemplo, não tem jeito de pensar em educação integral tendo um pensamento reducionista... A gente começa também a ampliar nossa visão da educação, não podemos nos prender aos muros da escola. (OC)

Eu acho que o conceito de educação integral é uma conquista, mas é um conceito que precisa ser muito explorado ainda, precisa ser introjetado. Eu vejo que a grande conquista é essa, a gente já ter a dimensão de que existe uma educação diferente da tradicional. (SRE 1)

Pra mim a maior conquista é a mudança de paradigma no estado, ter visão mais global do aluno... (SRE 2)

Conquista... Eu chego a me emocionar aqui... é de dar condição social mesmo pra esses meninos, às vezes são crianças que são desacreditadas, às vezes elas só precisam ser projetadas. A não evasão também é um ganho enorme pra nós, é conseguir fazer com que essas crianças venham todos os dias, mesmo com todas as dificuldades. Mas eles vêm, porque eles gostam, eles se sentem acolhidos mesmo. (CE 1)

As crianças felizes, eles gostam de ficar no projeto, eles não querem ir embora! Se fica em casa as meninas ficam fazendo serviço de casa e meninos ficam na rua arriscado a tudo... No projeto os meninos se sentem protegidos, acolhidos, que eles precisam é disso.(CE 2)

Eu vejo o crescimento dos alunos, eles passam por um processo de transformação... O que eles aprendem na escola eles levam para o lado de fora, é igual uma bola de ping pong, bate-volta, bate-volta, mas com retornos positivos. (CE 6)

Como sugestões de melhoria para a política as SRE apontaram a necessidade de uma melhor organização do programa e uma maior atenção aos professores:

Eu acho que tem que haver investimento nos professores, se os professores têm dificuldade de transitar na cidade a Educação Integral ela não funciona, não pode ser um professor que não gosta de cinema, que não gosta de artes, eles têm que estar abertos a isso. E tem que ter também uma gestão mais efetiva, com mais planejamento, com determinações claras que perdurem ao longo do tempo (SRE 1).

Ampliar os espaços e a estrutura física, para ampliar o atendimento nas escolas. As escolas têm muito receio por conta de recurso, as escolas têm muito medo de sair com os meninos, até por questão de segurança mesmo. Agora a gente precisa ajustar o funcionamento e a gente também precisa pensar também em uma formação pros coordenadores e professores (SRE 2).

Ao serem questionadas sobre o que precisa ser melhorado, assim como as SRE, as escolas levantaram a necessidade de melhorar a seleção e a capacitação dos professores, bem como uma consolidação da estrutura da política. Além disso, foram abordadas a questão financeira, no sentido de maior flexibilidade da verba e a necessidade de melhoria da estrutura física:

Tinha que ter um critério melhor de seleção de profissionais qualquer pessoa pode pegar uma turma de projeto. (CE 2)

Necessita de um referencial norteador para o projeto e para a região, um planejamento mesmo vindo da secretaria. E mais autonomia pra comprar as coisas, pra contratar alguém para dar uma oficina diferente, construir um parquinho. (CE 3)

Não mudar as diretrizes todo ano! Não dá pra dar continuidade nas oficinas, tem que começar a pensar mais a longo prazo... Criar oficinas que explorem a capacidade de ensino, que tivessem continuidade ao longo dos anos. (CE 4)

A gente precisa de um espaço físico adaptado e deveria ter verbas específicas para excursões. (CE 6)

A implementação da Educação Integral e Integra em Minas Gerais, apesar de estar organizada em diretrizes e resoluções que valem para todos os territórios, se desdobra de

maneira adaptativa em cada escola, enfatizando o modelo bottom-up, proposto por Secchi (2010). Isso porque, cada escola é singular, e por mais que a realidade das escolas públicas mineiras tenha pontos convergentes, a coordenação, os professores, os alunos e até mesmo a comunidade possuem um papel determinante na forma como o programa se organiza. O papel desses burocratas de rua, pautado na boa vontade em realizar uma implementação de qualidade, é crucial para que seja feita a adequação entre orientações gerais e as especificidades de cada escola.

As entrevistas permitiram perceber que esses documentos formais não comportam toda a complexidade do contexto em que as escolas estão inseridas. Ir a campo possibilitou identificar nós críticos, que dificilmente seriam revelados com estudos mais quantitativos. Nesse sentido, a principal potencialidade detectada está ligada à força de vontade e apreço das pessoas que desenvolvem o “projeto” nas escolas, o que dá força e legitimidade para que ele aconteça e continue sendo implementado. Esse carinho é percebido em diversas falas, quando se abordam as conquistas principalmente, mas pode ser resumido na seguinte frase, expressada pelo (a) coordenador (a) da escola 2: “o projeto é uma coisa feita de coração” (CE 2).

Dessa maneira, a Educação Integral e Integrada deve ser objeto de estudo, integrando-se os modelos de avaliação propostos no capítulo 2, para que a troca de informações entre o âmbito mais central, regional e os burocratas de rua sirvam se insumos e aprendizados, que contribuam para a melhoria da implementação da política.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo será feito um apanhado geral, percorrendo as principais etapas que compõem esse trabalho. Cabe lembrar que esse estudo procurou responder a seguinte pergunta: quais são os gargalos e potencialidades do processo de implementação da política de Educação Integral?

Seu objetivo geral foi analisar o processo de implementação da política de Educação Integral em Minas Gerais, identificando a forma como ela é operacionalizada pelas três instituições responsáveis (Secretaria de Estado de Educação, secretarias regionais de educação e escolas estaduais), procurando explorar padrões, lacunas, nós críticos e experiências exitosas desse processo.

Para isso, foi feita uma revisão teórica a respeito das políticas públicas e seu ciclo de vida. Na sequência, aprofundou-se em duas etapas desse ciclo: a avaliação, que abrangeu a construção do conceito, sua importância para a gestão das políticas públicas, bem como seus tipos e usos; e a implementação, considerada o “elo perdido” desse ciclo, porém, fundamental para determinar o sucesso ou insucesso das políticas. A análise da política de Educação Integral e Integrada permitiu perceber que as fases do ciclo de vida das políticas públicas se dão de maneira interdependente e muitas vezes simultânea, em especial a formulação e a implementação. Além disso, notou-se que os burocratas de rua possuem um papel primordial na implementação dessas políticas, adequando diretrizes gerais às peculiaridades de cada escola. Essa atuação abre margem para uma ótica mais voltada para o modelo bottom-up, que leva em consideração a realidade dos executores dessas diretrizes.

Em seguida, introduziu-se a Educação Integral enquanto política pública, trazendo à tona um breve contexto histórico, no qual ela está inserida, o aparato legal que permeia esse tema e a estruturação dos programas e âmbitos federal e estadual. Observou-se que a Educação Integral e Integrada tem passado por uma mudança de conceito, ampliando a perspectiva do tempo na escola para as várias dimensões do ser humano, inspirada por Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto a normatização dessa ideologia ainda não se encontra consolidada. Essa conjuntura faz com que os implementadores da política encontrem algumas dificuldades ao desempenhar suas atividades, uma vez que esse novo conceito ainda está em construção, necessitando constantemente de esclarecimentos.

A análise das entrevistas permitiu identificar vários gargalos. Os recursos financeiros limitados levam os burocratas de rua a se desdobrarem, junto à comunidade, para obter alimentos e materiais necessários para o desenvolvimento do programa. A simultaneidade entre formulação e implementação implica em prazos apertados para a inserção de dados no sistema e realização de determinadas atividades. As diretrizes distorcidas, no que tange a seleção dos alunos e dos macrocampos, constituem-se como um empecilho para seleção do público-alvo prioritário. Ademais, destacam-se a ausência de capacitações e treinamentos mais bem estruturados, falta de adequação do perfil profissional dos professores para atuação na política e a precariedade do vínculo desses profissionais. De modo geral, foi percebido que as diretrizes existem, mas há a necessidade de romper com alguns paradigmas culturais.

Um deles, presente em diversos sistemas da anatomia do processo geral, diz respeito à vinculação entre algumas decisões e atitudes referentes à Educação Integral e Integrada estarem baseadas na “lógica do ensino regular”. Isso porque ainda é preciso romper com a visão arraigada nas escolas do ensino padronizado. Nesse sentido propõe-se que sejam elaboradas diretrizes mais práticas e detalhadas, por macrocampo, de possibilidades a serem trabalhadas em cada área. Além disso, sugere-se que as capacitações sejam arquitetadas dando-se uma atenção especial aos professores de “acompanhamento pedagógico”, que trabalham os conteúdos de português e matemática.

Notou-se também que é preciso se construir uma cultura avaliativa ao longo de todo o ciclo de vida da política. O acompanhamento nas escolas dos alunos e dos resultados da política nem sempre acontece, e quando é feito muitas vezes está ligado aos resultados do ensino regular. Em nível gerencial também não existe um instrumento mais consolidado que abarque todos os aspectos que a Educação Integral e Integrada trabalha, tem-se apenas as avaliações tradicionais como o IDEB, que utiliza como base o desempenho dos alunos dentro do currículo base. Isso impede a sistematização de dados mais coerentes a respeito da Educação Integral e Integrada, dificultando a construção de uma visão mais clara dos efeitos e impactos dessa política, que poderiam ser utilizados como respaldo para a incorporação de melhoria, por exemplo. Dentro dessa perspectiva, propõe-se desenvolver uma ferramenta específica para essa política, que seja capaz de captar aspectos, considerados um pouco mais intangíveis, como socialização, cultura e autoestima, a fim de sistematizar os retornos que o programa tem dado.

Por fim, faz-se necessário que as SREs se apropriem de mais autonomia, para além das questões pedagógicas, no intuito de fortalecer a identidade de cada regional, com ações intersetoriais, identificando parceiros para o desenvolvimento de ações conjuntas e ajudem a consolidar os Polos de Educação Integral, propostos pelo Órgão Central.

Por outro lado, esse estudo permitiu identificar três potencialidades extremamente importantes para a sustentabilidade da política. A primeira delas é o reconhecimento, por parte dos gestores e executores, de que a Educação Integral e Integrada tem um impacto significativo na vida do estudante (por mais que este não seja metodologicamente mensurado); a segunda está ligada ao sentimento de carinho que foi expresso para com o “projeto” dá legitimidade ao programa e à sua implementação. Por fim, a terceira, está relacionada às parceiras, que podem ser firmadas tanto pelo Órgão Central, quanto pelas SRE e escolas, e constituem-se em uma alternativa para driblar a falta de recursos, abrindo novas possibilidades de passeios, capacitações e experiências a serem desenvolvidas no âmbito da política.

A natureza qualitativa da pesquisa impossibilita a generalização dos resultados, mas permite reconhecer padrões nas experiências relatadas pelos atores envolvidos. De fato, pode-se aprender muito olhando para o processo de implementação, que abre possibilidade para a implantação de melhorias incrementais, baseadas nos diversos aprendizados obtidos ao longo desse processo, a partir dos entraves e nas potencialidades levantados. Portanto, é necessário que a administração pública estadual reconheça a importância de destinar esforços para avaliar como as políticas estão sendo executadas, investindo em pesquisas que abranjam um maior número de escolas, nos diversos territórios, no intuito de aprimorá-las cada vez mais.



## REFERÊNCIAS

BEHELAINÉ, Cinthia Helena de Oliveira; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. **As Avaliações Vão Para a Gaveta?** Uma revisão teórica dos fatores relacionados ao uso de avaliações de políticas públicas. Recebido em 05/05/2013, aprovado em 27/11/2013, disponível em 30/09/2014 ISSN: 1984-3925. Avaliado pelo sistema *double blind review*. Editor científico: Wilson Janann Joslin Medeiros. Contabilidade, Gestão e Governança – Brasília. v. 17 · n. 2. p. 78 – 93. 2014.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. Educação de tempo integral: resgatando os elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica** – Fundeb. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: maio de 2017

BRASIL. **Lei nº 8.069**, dispõe sobre o de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acessado em: 02 de dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: Secad, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral:** O Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acessado em: 02 de dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acessado em: maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Novo mais educação:** Programa novo mais educação Documento Orientador – Adesão - Versão I - outubro/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 de dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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 sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acessado em: maio de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa mais educação passo a passo**, Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192), Acesso em: maio de 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Programa Mais Educação: Impactos Na Educação Integral e Integrada**. Brasília: Secad, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**. São Paulo. Fundação Itaú Social, 2015.

BR\_\_\_\_ASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acessado em: maio de 2017.

D'ASCENZI, Luciano; LIMA, Luciana Leite. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. Recebido em 08 de agosto de 2012. Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Aprovado em 22 de novembro de 2012. **Revista De Sociologia E Política** V. 21, Nº 48: 101-110 Dez. 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. São Paulo: ICE/PUC. 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Org.). **Implementação de Políticas Públicas: Teoria e prática**. Belo Horizonte. PUC Minas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 1920. Editora Paz e Terra, São Paulo, SP, 9º edição. 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando os elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Vozes. Petrópolis. 2013.

JANUZZI, Paulo de Marino. **Avaliação de Programas Sociais no Brasil: Repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas**. São Paulo: Ppp, 2011.

KINGDON, John W. (1995). **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers. in SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). Políticas Públicas

– Coletânea Volume 1. Como chega a hora de uma ideia (pp. 219-224); Juntando as coisas (pp. 225-246).

MAMEDE, Inês. A integração da Universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

MANKIWI, N. G., ROMER, D., WEIL, D. N. “A contribution to the empirics of economic growth”. **Quarterly Journal of Economics**, 107, 2, p. 407-437, May. 1992.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Caixa Escolar**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/caixa-escolar/>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto 45085**, de 08/04/2009. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de Ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Disponível em <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Dec&num=45085&ano=2009>. Acessado em: maio de 2017

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em <https://docs.google.com/file/d/0B5GLh7OdEnRJdUdfVXNVUkhEcms/edit>. Acessado em: maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.749**, de 01 de abril de 2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3205**, de 26 dezembro de 2016. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Disponível em <http://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/images/resolucao-3205-26-12-2016.pdf>. Acessado em: maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3.118**, de 17 de novembro de 2016. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Disponível em <http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Incricaoesignacao/RESOLUO-SEE-N-3.118.pdf>. Acessado em: maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Documento Orientador das Ações de Educação Integral**. Belo Horizonte. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual De Educação, Subsecretaria De Desenvolvimento Da Educação Básica, Superintendência De Ensino Infantil E Fundamental, Coordenação Geral Das Ações De Educação Integral. **Relatório de Gestão das Ações de Educação Integral (2015-2016)**. Belo Horizonte. Setembro. 2016.

\_\_\_\_\_. De Ensino Infantil E Fundamental, Coordenação Geral Das Ações De Educação Integral. **Documento Orientador** - Versão 3: Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte. Fevereiro. 2017.

MOKATE, Karen Marie. Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. São Paulo. **Revista do Serviço Público**. 2002.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

RODRIGUES, César Madureira Miguel. Comportamento Organizacional e Gestão Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. Instituto Nacional de Administração. vol. 12, n.º 2, 153-171. 2006. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4990/1/COG%2c%2012%282%29%2c%20153-171.pdf>, Acesso em: jun. 2017

RUA, Maria das Graças; COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Avaliação Social de Projetos. 10ª edição, editora vozes .Políticas públicas /. – 2. ed. reimp.: Departamento de Ciências da Administração / UFSC. 128p. il. Florianópolis. 2012.

SECCHI, Leandro. **Políticas Públicas: conceitos**, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo. Cenegage Laerning. 2010.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. **O Processo de implementação de políticas públicas no Brasil**. Características e Determinantes da avaliação de programas e projetos. São Paulo. Unicamp. 2000.

SOUSA, Marconi **Fernandes de. Monitoramento, Sistemas e Painéis**, ENAP. 2015. Disponível em <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/992/SOUSA%2C%20Marconi%20Fernandes%20-%20Conceitos%20B%C3%AAsicos%20de%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: mai de 2017.

TEIA, Territórios, Educação Integral e Cidadania. Org.:. LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Livino Diniz; VALADARES. Juarez Melgaço. **Educação Integral e Integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil /**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 1º reimpressão.144 p.2013.

WU, Xun; RAMESH, Michael Howlett; SCOTT, Fritzen. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. (2010); traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: Enap. 160 p. Título original: *The public policy primer: managing the policy process*. 2014.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: SEE (ÓRGÃO CENTRAL)

### 1. Identificação

Nome

Cargo

Tempo que atua na EI:

### 2. Conhecimentos sobre a Política de Educação Integral

2.1 Conte um pouco sobre o processo de implantação da política de EI no estado de MG 2.2 Como a política de EI se organiza?

2.3 Quais são as suas atribuições na PEI?

### 3. Subsistemas da Anatomia do Processo Geral de Implementação

#### 3.1. Processo de Seleção

##### 3.3.1 Gestores e executores

a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados? (captar critérios)

b) Como é feito o recrutamento? (captar metodologia)

c) Há algum tipo de treinamento? Qual?

d) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

##### 3.3.2 Alunos

a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados?

b) Como são definidas as turmas e a quantidade de estudantes?

c) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

##### 3.3.3 Macrocampos

a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados? (os alunos são ouvidos?)

b) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

#### 3.2. Subsistema de Capacitação (visão da secretaria em relação a SRE e as escolas, bem como a capacitação interna)

a) Você considera que os gestores e executores do programa se sentem seguros para desenvolver suas tarefas? Por quê?

b) Com os gestores e executores do programa se preparam para a realização de suas tarefas?

c) Descreva as estratégias de capacitação e treinamento realizadas no âmbito da PEI no estado.

- d) Os prazos, conteúdos e sistemas da capacitação dos agentes implementadores são em pertinentes às atividades que irão realizar? São suficientes em termos de qualidade? E de quantidade?
- e) Em que medida as capacitações tem sido aproveitadas pelos agentes implementadores em seu dia a dia?

### 3.3. Subsistema Gerencial e Decisório (estrutura organizacional em que se apoia/ condução da implementação pela gestão/decisão)

- a) Quem são os atores responsáveis pela implementação da PEI em Minas Gerais e quais são os papéis de cada um deles?
- b) Como esses atores se relacionam?
- c) Conte sobre o funcionamento, o dia a dia da PEI na SEE, na SER e nas escolas? Que e como as atividades são desenvolvidas? Quais são as rotinas de trabalho? Vocês trabalham com prazos? Quem os estabelece? Eles são cumpridos? Há alguma dificuldade nisso?
- d) Como ocorre o planejamento das atividades? Em que ele se apoia em diretrizes e normas? De onde elas vêm? São conhecidas?
- e) Há necessidades de revisões do planejamento? Por que razão?
- f) No seu dia a dia, quais são as decisões mais importantes a serem tomadas? Como elas são tomadas? Por quem? O quanto as decisões/orientações que vocês tomam são levadas em conta e operacionalizadas?
- g) Você acha que a política tem sustentabilidade, ou seja, que ela vai continuar a ser implementada? Por que? (*captar viabilidade e continuidade em diferentes contextos*)

### 3.4 Processo de Divulgação e Informação

- a) Como vocês recebem do nível decisório as informações sobre o programa?
- b) Como vocês recebem das escolas as informações sobre o desenvolvimento da PEI?
- c) A partir dessas informações é possível identificar com clareza as necessidades e a situação da implementação na ponta?
- d) Quais atitudes são tomadas após o recebimento das informações? É possível agir de forma eficiente e preventiva? Quais os impactos disso para a implementação do Projeto?
- e) Que instrumentos são utilizados para transmitir/coletar as informações?
- f) Como é a resposta a essas informações? Existem muitos questionamentos? Como eles são respondidos?
- g) Como são tratados os problemas que chegam da ponta?

### 3.5 Subsistema de Monitoramento

- a) Como ocorre o acompanhamento/monitoramento da PEI
- b) Esse procedimento é regular? Como ele é realizado? Como contribui para a melhoria da implementação e alcance dos resultados?
- c) Como resultados são sistematizados e socializados? Com quem?
- d) Há acompanhamento das ações? Como ele acontece?
- e) Há acompanhamento dos resultados? Como ele acontece?

### 3.6 *Sistemas logísticos e operacionais*

- a) Os recursos financeiros para a realização do PEI são suficientes? Eles chegam onde tem que chegar, nos prazos adequados?
- b) O programa conta com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades? (salas de leitura, informática, quadras...)

### **3 Conclusão**

- Quais são as maiores dificuldades na execução do projeto? E as maiores conquistas?
- Quais são os resultados alcançados pela política até então?
- Quais são os próximos passos da implantação da política?
- O que ainda pode ser feito/melhorado?



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: SRE

### 1. Identificação

Nome

Cargo

Tempo que atua na EI:

### 2. Conhecimentos sobre a Política de Educação Integral

2.1 Conte um pouco sobre o processo de implantação da política de EI no estado de MG (o que o motivou, em que problema social/educacional a política intervém).

2.2 Como a política de EI se organiza? (panorama geral: objetivos, público, diretrizes, ações desenvolvidas, marcos normativos).

2.3 Quais são as suas atribuições na PEI? (obrigações de trabalho).

### 3. Subsistemas da Anatomia do Processo Geral de Implementação

#### 3.1. Processo de Seleção

##### *3.1.1 Gestores e professores*

- a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados?
- b) Como é feito o recrutamento?
- c) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

##### *3.1.2 Alunos*

- a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados?
- b) Como são definidas as turmas e a quantidade de estudantes?
- c) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

##### *3.1.3 Macrocampos*

- a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados? (os alunos são ouvidos?)
- b) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

#### 3.2. Subsistema de Capacitação (visão da SRE em relação ao OC e as escolas, bem como a capacitação interna)

- a) Você se considera preparado para desenvolver suas tarefas? Por quê?
- b) Com vocês da SRE se preparam para a realização de suas tarefas?
- c) Descreva as estratégias de capacitação e treinamento realizadas no âmbito da PEI no estado.
- d) Os prazos e conteúdos da capacitação que vocês recebem são pertinentes às atividades que irão realizar? São suficientes em termos de qualidade? E de quantidade?
- e) Em que medida as capacitações tem sido aproveitadas por vocês?

#### 3.3. Subsistema Gerencial e Decisório (estrutura organizacional em que se apoia/ condução da implementação pela gestão/decisão)

- a) Quem são os atores responsáveis pela implementação da PEI em Minas Gerais e quais são os papéis de cada um deles?
- b) Como esses atores se relacionam?
- c) Conte sobre o funcionamento, o dia a dia da EI, na SER e nas escolas? Que e como as atividades são desenvolvidas? Quais são as rotinas de trabalho? Vocês trabalham com prazos? Quem os estabelece? Eles são cumpridos? Há alguma dificuldade nisso?
- d) Como ocorre o planejamento das atividades? Em que ele se apoia em diretrizes e normas? De onde elas vêm?
- e) Há necessidades de revisões do planejamento? Por que razão?

- f) No seu dia a dia, quais são as decisões mais importantes a serem tomadas? Como elas são tomadas? Por quem? O quanto as decisões/orientações que vocês tomam são levadas em conta e operacionalizadas?
- g) Você acha que a política tem sustentabilidade, ou seja, que ela vai continuar a ser implementada? Por que?

3.4 Processo de Divulgação e Informação (implementação se apoia na circulação de informações entre os mais afetados, os agentes executores e os beneficiários)

- a) Como vocês recebem do nível decisório as informações sobre o programa?
- b) Como vocês recebem das escolas as informações sobre o desenvolvimento da PEI?
- c) A partir dessas informações é possível identificar com clareza as necessidades e a situação da implementação na ponta?
- d) Quais atitudes são tomadas após o recebimento das informações? Quais os impactos disso para a implementação do Projeto?
- e) Que instrumentos são utilizados para transmitir/coletar as informações?
- f) Como vocês respondem a essas informações? Existem muitos questionamentos? Como eles são respondidos?

3.5 Subsistema de Monitoramento

- a) Como ocorre o acompanhamento/monitoramento das ações da PEI? E dos resultados?

3.6 Sistemas logísticos e operacionais

- a) Os recursos financeiros para a realização do PEI são suficientes? Eles chegam onde tem que chegar, nos prazos adequados?
- b) O programa conta com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades? (salas de leitura, informática, quadras...)

### **3 Conclusão**

- Quais são as maiores dificuldades na execução do projeto? E as maiores conquistas?
- Quais são os resultados alcançados pela política até então?
- Quais são os próximos passos da implantação da política?
- O que ainda pode ser feito/melhorado?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: ESCOLAS

### 1. Identificação

Nome

Cargo:

Tempo que atua na EI:

### 2. Conhecimentos sobre a Política de Educação Integral

2.1 Conte um pouco sobre o processo de implantação da política de EI no estado de MG.

2.2 Como a política de EI se organiza?

2.3 Quais são as suas atribuições na PEI?

### 3. Subsistemas da Anatomia do Processo Geral de Implementação

#### 3.1. Processo de Seleção

##### *3.1.1 Alunos*

- a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados?
- b) Como são definidas as turmas e a quantidade de estudantes?
- c) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

##### *3.1.2 Macrocampos*

- a) Como é feita a seleção? Quais critérios são utilizados? (os alunos são ouvidos?)
- b) Quais são as dificuldades e estratégias utilizadas para que a seleção aconteça?

#### 3.2. Subsistema de Capacitação (visão da escola em relação a SRE e a SEE, bem como a capacitação interna)

- a) Você se considera preparado para exercer suas atribuições?
- b) Você considera que os gestores e executores do programa se sentem seguros para desenvolver suas tarefas? Por quê?
- c) Com vocês (professores/coordenador) se preparam para a realização de suas tarefas?
- d) Descreva as estratégias de capacitação e treinamento realizadas no âmbito da PEI no estado.
- e) Os prazos, conteúdos da capacitação que vocês recebem são em pertinentes às atividades que irão realizar? São suficientes em termos de qualidade? E de quantidade?
- f) Em que medida as capacitações tem sido aproveitada por vocês em seu dia a dia?

#### 3.3 Processo de Divulgação e Informação (implementação se apoia na circulação de informações entre os mais afetados, os agentes executores e os beneficiários)

- a) Como vocês recebem da SEE e SER as informações sobre o desenvolvimento do programa? (Existem questionamentos?)
- b) A partir dessas informações é possível identificar com clareza as necessidades e demandas?
- c) Quais atitudes são tomadas após o recebimento das informações? Quais os impactos disso para a implementação do Projeto?
- d) Que instrumentos são utilizados para transmitir/coletar as informações?
- e) Como vocês transmitem as informações para as outras instâncias? Como é a resposta a essas informações? Existem muitos questionamentos? Como eles são respondidos?

3.4 Subsistema Gerencial e Decisório (estrutura organizacional em que se apoia/ condução da implementação pela gestão/decisão)

- a) Quem são os atores responsáveis pela implementação da PEI em Minas Gerais e quais são os papéis de cada um deles?
- b) Como esses atores se relacionam?
- c) Conte sobre o funcionamento, o dia a dia da PEI na escola? Que e como as atividades são desenvolvidas? Quais são as rotinas de trabalho? Vocês trabalham com prazos? Quem os estabelece? Eles são cumpridos? Há alguma dificuldade nisso?
- d) Como ocorre o planejamento das atividades? Em que ele se apoia em diretrizes e normas? De onde elas vêm? São conhecidas?
- e) Há necessidades de revisões do planejamento? Por que razão?
- f) No seu dia a dia, quais são as decisões mais importantes a serem tomadas? Como elas são tomadas? Por quem? O quanto as decisões/orientações que vocês tomam são levadas em conta e operacionalizadas?
- g) Em que medida há uma integração entre o ensino regular e o integral?
- h) Você acha que a política tem sustentabilidade, ou seja, que ela vai continuar a ser implementada? Por que?

3.5 Subsistema de Monitoramento

- a) Como ocorre o acompanhamento/monitoramento das ações da PEI? E dos resultados?

3.6 Sistemas logísticos e operacionais

- a) Em que medida os recursos financeiros para a realização do PEI são suficientes? Eles chegam onde tem que chegar, nos prazos adequados?
- b) O programa conta com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades? (salas de leitura, informática, quadras...)

**3 Considerações Finais**

- Quais são as maiores dificuldades na execução do projeto? E as maiores conquistas?
- Quais são os resultados alcançados pela política até então?
- Quais são os próximos passos da implantação da política?
- O que ainda pode ser feito/melhorado?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO DE SEIS ESCOLAS, NO ESTADO DE MINAS GERAIS”

**Pesquisador Responsável:** Priscila Gonzaga Biciati

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João Pinheiro

**Telefone para contato:** (31) 98842-4741 **E mail:** priscilabiciati@gmail.com.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO DE SEIS ESCOLAS, NO ESTADO DE MINAS GERAIS”, de responsabilidade da pesquisadora Priscila Gonzaga Biciati.

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de implementação da política de Educação Integral em Minas Gerais, identificando a forma como ela é operacionalizada pelas três instituições responsáveis (Secretaria de Estado de Educação, secretarias regionais de educação e escolas estaduais), procurando identificar padrões, lacunas, nós críticos e experiências exitosas desse processo em seis escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

O desenvolvimento do trabalho prevê a realização de entrevistas semiestruturadas com a gestora da Política de Educação Integral em Minas Gerais em âmbito estadual, o(a) responsável pela Educação Integral nas Superintendências Regionais e com o(a) coordenador(a) de Educação Integral e o(a) inspetor(a) a nível escolas. É importante lembrar que todos os dados aqui coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente das entrevistas terão suas identidades resguardadas e permanecerão no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Cumpre salientar também que, depois de obtido o consentimento dos entrevistados, a entrevistas serão registradas com o uso de gravador e transcritas.

O resultado da pesquisa será divulgado no acervo de monografias que se encontra na biblioteca da Fundação João Pinheiro. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa; serão utilizados pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo.

A pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes, os quais poderão se desligar das entrevistas quando desejarem.

Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à pesquisadora responsável, graduanda Priscila Gonzaga Biciati, por meio do telefone ou e - mail.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, desta pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistador