

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

Silvio Rodrigues Pereira

**Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral
em uma escola do estado de Minas Gerais**

Juiz de Fora
2025

Silvio Rodrigues Pereira

**Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral
em uma escola do estado de Minas Gerais**

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora

2025

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

Pereira, Silvio Rodrigues.

Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do estado de Minas Gerais / Silvio Rodrigues Pereira. -- 2025.

150 p.

Orientador: Alexandre Chibebe Nicolella

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Ciclo de Políticas. 2. Ensino Médio em Tempo Integral. 3. Gestão Escolar. 4. Políticas Educacionais. I. Nicolella, Alexandre Chibebe, orient. II. Título.

SILVIO RODRIGUES PEREIRA

Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola
do estado de Minas Gerais

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

Aprovada em 09 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Alexandre Chibebe Nicolella - Orientador
Universidade de São Paulo

Prof(a) Dr(a) Elisabeth Gonçalves de Souza
CEFET/RJ

Prof(a) Dr(a) Eduardo Santos Araujo
SEE-MG

Juiz de Fora, 04/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Chibebe Nicolella, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO SANTOS ARAUJO, Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2335323** e o código CRC **48A5C5BF**.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Alice e Heitor, que são minha maior inspiração e razão para buscar sempre o melhor. Que cada página escrita aqui inspire vocês a sonharem alto e acreditar que, com dedicação e persistência, tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, sinto-me profundamente grato por todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força, sabedoria e perseverança que me guiaram ao longo desta jornada. Sua luz iluminou meus passos nos momentos de incerteza e foi o alicerce que me manteve firme diante dos desafios.

Minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolessa, cuja sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas orientações precisas não apenas enriqueceram este trabalho, mas também ampliaram minha visão acadêmica e profissional.

Aos membros da banca de qualificação e da banca de defesa, meu profundo agradecimento por aceitarem o convite para contribuírem com este trabalho. Agradeço pelo tempo dedicado, pela leitura cuidadosa e pelas reflexões que certamente enriqueceram minha trajetória acadêmica e profissional.

Às Agentes de Suporte Acadêmico (ASAs) Lethycia Lopes Pereira e Mayana Auxiliadora Martins Santos pelo apoio técnico, paciência nas extensões de prazos e pelos conselhos que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

A todos do núcleo de dissertação do PPGP que participaram direta ou indiretamente nesta longa caminhada até a finalização deste trabalho.

Aos entrevistados desta pesquisa pelo tempo disponibilizado e boa vontade para responderem aos questionamentos.

À minha família, especialmente minha mãe, que se encontra em outro plano: mãe o seu sonho era me ver concluindo um curso técnico. Olha onde seu filho chegou! Sei que você sempre esteve do meu lado e neste momento deve estar vibrando de felicidade. A meus filhos, Heitor e Alice, obrigado pelo amor incondicional e pela paciência nos momentos que fiquei afastado de casa durante as viagens à Juiz de Fora. Sei que vocês entendem que foi por um motivo justo.

Aos colegas de mestrado pelo apoio, parceria e trocas enriquecedoras que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Esta dissertação é o resultado de um esforço coletivo, e cada pessoa que fez parte dessa trajetória tem um pedaço dela. A todos, meu eterno agradecimento por tornarem este sonho possível.

“A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização” (Teixeira, 1997, p. 86).

RESUMO

A presente dissertação integra-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esse estudo de caso foi motivado pelas evidências de fatores dificultadores, observados durante a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes (EELML), pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE-Ubá), vinculada à rede estadual de ensino de Minas Gerais, iniciado no ano de 2022, além do desfecho que levou à interrupção da execução dessa política nessa unidade escolar. Nessa perspectiva, o estudo procura responder como a equipe gestora pode atuar para diminuir os impactos causados pelo encerramento do EMTI na EELML. Tem como objetivo geral apontar as inconsistências no processo de implementação do EMTI na EELML e descrever os fatores que desencadearam o seu encerramento, bem como analisar o desempenho da equipe gestora na identificação de obstáculos, visando propor ações para diminuir o impacto da descontinuidade dessa política educacional. Os objetivos específicos são descrever o processo de implementação do EMTI na escola, articulando com as legislações federais e do estado de Minas Gerais, analisar as dissonâncias entre as ações administrativas, pedagógicas e didáticas provenientes da equipe gestora do EMTI e propor ações administrativas e pedagógicas para atenuar os impactos do encerramento dessa política na EELML. Os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa são Condé (2020), Libâneo (2004), Lotta e Pires (2020), Lück (2000a; 2000b; 2009), Mainardes (2006) e Machado (2020). Para construir este trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa, iniciando com a coleta de informações documentais, pautadas na legislação, nos atos normativos, nos documentos orientadores e nos registros administrativos pertinentes à política educacional em tela. Na fase de pesquisa de campo, foram adotadas entrevistas semiestruturadas direcionadas à gestora, à especialista e à coordenadora do EMTI, e questionários aplicados aos professores e à diretora da Diretoria Educacional (DIRE) da SRE-Ubá, ambos com a participação de servidores envolvidos com o caso de gestão. Essa análise leva à conclusão de que a comunidade escolar não foi envolvida desde o início na decisão pela implementação do EMTI e que a equipe escolar não recebeu capacitação adequada, causando, assim, a desarticulação entre seus membros durante esse processo. Fica evidente também os impactos negativos, como a redução de servidores e a desmotivação da equipe, após a descontinuidade do EMTI na instituição de pesquisa. Esses fatores colaboraram para a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva aproximar os membros da comunidade escolar, visando fortalecer a gestão democrática, em especial com a participação das famílias; estimular a cooperação entre os servidores; promover a capacitação e a formação continuada dos docentes; além de reorganizar os processos administrativos para mitigar a escassez de mão de obra, após a redução no quadro de servidores.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas. Ensino Médio em Tempo Integral. Gestão Escolar. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Professional Graduate Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP), linked to the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This case study was motivated by evidence of hindering factors observed during the implementation of Full-Time Secondary Education (EMTI) at the Lafayette Maurício Lopes State School (EELML), belonging to the Ubá Regional Superintendency of Education (SRE-Ubá), linked to the state education network of Minas Gerais, which began in 2022, as well as the outcome that led to the interruption of the implementation of this policy in this school unit. From this perspective, the study sought to answer how the management team can act to reduce the impacts caused by the closure of EMTI at EELML. Its general objective was to point out the inconsistencies in the EMTI implementation process at EELML and describe the factors that triggered its closure, as well as to analyze the performance of the management team in identifying obstacles in order to propose actions to reduce the impact of the discontinuation of this educational policy. The specific objectives were to describe the process of implementing EMTI at the school in conjunction with federal and Minas Gerais state legislation, to analyze the dissonances between the administrative, pedagogical and didactic actions emanating from the EMTI management team and to propose administrative and pedagogical actions to mitigate the impact of the closure of this policy at EELML. The theoretical references used in this research were Condé (2020), Libâneo (2004), Lotta and Pires (2020), Lück (2000a; 2000b; 2009), Mainardes (2006) and Machado (2020). A qualitative approach was used to construct this work, starting with the collection of documentary information based on legislation, normative acts, guiding documents and administrative records pertinent to the educational policy in question. In the field research phase, semi-structured interviews were conducted with the EMTI manager, specialist and coordinator, and questionnaires were applied to teachers and the director of the Educational Directorate (DIRE) of the SRE-Ubá, both with the participation of civil servants involved in the management case. This analysis led to the conclusion that the school community was not involved from the outset in the decision to implement EMTI and that the school team did not receive adequate training, thus causing disarticulation between its members during this process. Negative impacts were also evident, such as a reduction in the number of staff and staff demotivation after EMTI was discontinued at the research institution. These factors contributed to the proposal of an Educational Action Plan (PAE) which aims to bring members of the school community closer together, with a view to strengthening democratic management, especially with the participation of families; encouraging cooperation between staff; promoting training and continuing education for teachers; as well as reorganizing administrative processes to mitigate the shortage of manpower after the reduction in staff.

Keywords: Policy Cycle. Full-Time Secondary Education. School Management. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no ensino médio no Brasil (1985 – 2020).....	25
Gráfico 2 – Evolução do percentual de matrículas em tempo integral nos ensinos fundamental e médio no período 2010-2016	29
Gráfico 3 - Evolução do Ideb do ensino médio no período de 2005 a 2021 ...	32
Figura 1 – Competências Gerais definidas na BNCC	35
Figura 2 - Exemplos de Itinerários Formativos.....	37
Figura 3 – Cronograma Nacional de Implementação do NEM.....	39
Gráfico 4 – Evolução do Ideb em Minas Gerais	41
Quadro 1 – Matriz Curricular do 1º e 2º anos implementação a partir do ano de 2023	55
Quadro 2 – Distribuição das turmas 2024 na EELML.....	61
Quadro 3 – Frequência registrados nos termos de visita da inspeção escolar	62
Quadro 4 - Profissionais da EELML que participaram da pesquisa de campo..	77
Quadro 5 – Formação acadêmica e experiência dos participantes da pesquisa	80
Gráfico 5 – Questionamento para os docentes se a opinião dos pais e professores foram consideradas para ajuste do EMTI	88
Gráfico 6 - Opinião dos professores sobre recebimento de capacitação adequada para atuar no EMTI	92
Quadro 6 - Resumo do Plano de Ação Educacional	99
Quadro 7 – Método 5W2H	101
Quadro 8 - Ação 1 - Aproximação da EELML com a comunidade escolar	103
Quadro 9 – Organograma dos encontros com a comunidade escolar.....	104
Quadro 10 – Ação 2 – Capacitação da equipe docente.....	108
Quadro 11 – Ação 3 – Engajamento da equipe escolar.....	112
Quadro 12 - Ação 5 - Eficiência nos processos administrativos	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio regular e no tempo integral	30
Tabela 2 – Médias do Ideb previstas na meta 7 do PNE.....	31
Tabela 3 – Quantitativo de Servidores da EELML nos anos de 2021, 2022 e 2023	48
Tabela 4 - Matrículas de 2019 a 2023 - Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes	50
Tabela 5 – Quantitativo de servidores antes e após o encerramento do EMTI	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviço da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DGAE	Diretoria de Gestão do Atendimento Escolar
DIRE	Diretoria Educacional
EEB	Especialista da Educação Básica
EELML	Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Exposição de Motivos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NPCEM-MG	Novo Plano Curricular Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PDI	Planos de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor da Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação

PEUB	Professor para o Ensino de Uso da Biblioteca
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REM	Reinventando o Ensino Médio
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação
Sigae	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE-Ubá	Superintendência Regional de Ensino de Ubá
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	21
2.1 O ENSINO MÉDIO: CAMINHOS PERCORRIDOS APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	22
2.1.1 O Ensino Médio em Tempo Integral à luz do Plano Nacional de Educação	28
2.1.2 O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.....	33
2.2 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: DAS AÇÕES OBRIGATÓRIAS ÀS DISCRICIONARIAS	40
2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL LAFAYETTE MAURÍCIO LOPES	46
2.4 A DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL LAFAYETTE MAURÍCIO LOPES.....	60
3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL E AS CONSEQUÊNCIAS DO SEU ENCERRAMENTO NA EELML	66
3.1 O CICLO DE POLÍTICAS E O CONTEXTO DA PRÁTICA: A INTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA NO “CHÃO DA ESCOLA”	67
3.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	71
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.4 IMPLICAÇÕES DOS DADOS COLETADOS COM A HIPÓTESE DO CASO DE GESTÃO: EM BUSCA DA CONFIRMAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS COMO ARCABOUÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO PAE	79
3.4.1 Gestão Democrática e Participativa: o caminho para o sucesso de uma política educacional	83
3.4.2 A Gestão Pedagógica como ferramenta na efetivação de uma política educacional.....	89
3.4.3 A Formação Acadêmica e os Saberes Experienciais	92
3.4.4 O encerramento do EMTI: impactos organizacional, profissional e emocional.....	94
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DA GESTÃO NA EELML	98

4.1 FORTALECENDO O DIÁLOGO: AS COMUNIDADES ESCOLARES COMO PROTAGONISTAS NAS DECISÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS.....	102
4.2 EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	108
4.3 PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO: ESTÍMULO AO ENGAJAMENTO DA EQUIPE GESTORA.....	111
4.4 AÇÃO ADMINISTRATIVA PARA MINIMIZAR OS IMPACTOS DA REDUÇÃO DE PESSOAL NA EELML	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA ESCOLAR	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORES E ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO EMTI	134
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A DIRETORA DA DIRETORIA EDUCACIONAL (DIRE – SRE-UBÁ).....	136
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUARAM NO EMTI.....	140
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES QUE ATUARAM NO EMTI E PARA A DIRETORA DA DIRE.....	145
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A GESTORA, COORDENADORA E ESPECIALISTA	146
ANEXO A – DISCIPLINAS ELETIVAS DISPONÍVEIS PARA ESCOLHA PELOS ESTUDANTES - 1ª PARTE.....	147
ANEXO B – DISCIPLINAS ELETIVAS DISPONÍVEIS PARA ESCOLHA PELOS ESTUDANTES – 2ª PARTE.....	148

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar a educação no Brasil, é comum surgirem debates sobre a última etapa da educação básica, ou seja, o ensino médio. Por se tratar de um período de transição, surgem desafios tanto para os estudantes quanto para as instituições de ensino. Parece persistir uma carência de identidade que, a princípio, objetiva desenvolver os conhecimentos obtidos nas etapas anteriores, porém, com a dualidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p. 755) afirma que “na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”.

Além dessa lacuna identitária, o ensino médio evidencia as consequências da postergação da democratização da educação no Brasil, a qual, aliás, permanece inacabada. Apesar dessa conjuntura, é notável a ampliação dessa etapa de ensino, ainda que acompanhada de antigas problemáticas como acesso, permanência, fluxo e os resultados nas avaliações externas, frequentemente vinculadas à falta de atratividade e qualidade do ensino ofertado. Nesse viés, Krawczyk (2011, p. 755) corrobora que

a expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação.

Em busca dessa identidade e do aprimoramento dos resultados, diversas iniciativas foram tomadas após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). No ano de 1998, foram propostas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tendo como principal propósito a reformulação curricular, baseada em um conjunto de princípios inovadores (Brasil, 1998a). No ano de 2004, a formação profissional técnica de nível médio voltou a ser articulada ao ensino médio (Brasil, 2004). Em 2009, foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) visando a um currículo dinâmico e flexível (Brasil, 2009a). Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) trouxe três metas relacionadas ao ensino médio, versando sobre a universalização, a integração da

educação de jovens e adultos (EJA) com a educação profissional e a expansão da educação profissional, todas com o objetivo de ampliar o número de matrículas (Brasil, 2014a). No ano de 2017, foi lançada a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (Brasil, 2017a; 2017b). Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (Brasil, 2018a).

O Ministério da Educação (MEC), ao expressar na Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC em prol da reforma do ensino médio, enfatiza que

apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (Brasil, 2016a, p. [1]).

Essas constatações evidenciam que os resultados continuam aquém do esperado. Dado o alcance significativo dessas discussões ao longo do tempo, envolvendo diversos grupos, elas se traduzem em novas políticas, que visam persistentemente corrigir as deficiências observadas. O Novo Ensino Médio (NEM), concebido no ano de 2017 e combinado com o ensino em tempo integral, representa novos esforços na busca pela excelência no ensino de nível médio. Com esse propósito, o Brasil deu início à implementação dessa política no ano de 2022, submetendo-a aos movimentos do contexto da prática do ciclo de política (Brasil, 2017a; 2017b).

O êxito na implementação de uma política pública demanda o conhecimento acerca da sua estrutura e o engajamento da equipe envolvida. Compreender esse processo é essencial para que as ações propostas sejam assimiladas e desenvolvidas por todos os atores e consequentemente os objetivos sejam alcançados. Nessa perspectiva, esta dissertação analisa as inconsistências no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes (EELML), que culminaram no seu encerramento.

A pesquisa investigou o papel da equipe gestora como articuladora das diretrizes, normativas e conceitos da nova política pública educacional junto à comunidade escolar e a interlocução com a Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE-Ubá), enfatizando os motivos que levaram ao encerramento desta etapa de ensino na referida escola. Além disso, foram considerados também os impactos do encerramento do EMTI para a EELML.

A escola selecionada como campo de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho iniciou a oferta desta etapa da educação básica no ano de 2022, uma vez que até o ano anterior ofertava apenas os anos finais do ensino fundamental. Desde o início de 2022 e nos anos seguintes, foram observadas dificuldades no desenvolvimento da política educacional, e esse cenário foi intensificando até o mês de junho do ano de 2024, momento em que houve a sua descontinuidade. Tanto o ensino médio quanto o tempo integral fazem parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (Brasil, 2014a), o assunto desperta interesse, uma vez que as metas vão na direção da ampliação do atendimento, enquanto na prática, nessa instituição, o movimento foi o contrário. Portanto, a abordagem deste estudo terá como foco exclusivo o EMTI, que se destaca como uma das principais questões educacionais exploradas no contexto atual.

O caso de gestão apresentado está diretamente relacionado à minha experiência como docente nesta instituição de ensino, onde leciono aulas de Matemática e áreas afins há sete anos. Por ter integrado o quadro de docentes do EMTI da EELML, observei algumas inconsistências na implementação da política educacional na instituição, tais como a falta de engajamento da equipe gestora do EMTI, as dificuldades no desenvolvimento dos projetos integradores e a ausência dos elementos de uma gestão democrática e participativa que antecipasse aos problemas e fornecesse feedbacks concisos para as tomadas de decisões. Além disso, após a descontinuidade do EMTI, identifiquei que a equipe escolar apresentava um quadro de desmotivação para a continuidade dos trabalhos na outra etapa de ensino oferecido pela instituição.

Outros pontos menores, porém, não menos importantes, mostram que em 2022, primeiro ano de implementação do EMTI na instituição, observamos dificuldades na rotina escolar dos discentes, devido ao aumento de disciplinas cursadas. Passaram de nove disciplinas cursadas no 9º ano do ensino fundamental para 27 disciplinas no 1º ano do EMTI. Além disso, houve escassez de professores para lecionar algumas disciplinas e falta de livros didáticos. Adicionalmente, dos 22 alunos que iniciaram o ano letivo no 1º ano, 7 solicitaram transferência e se matricularam em outra escola de ensino médio do município. Segundo eles, a razão foi a dificuldade de adaptação ao regime de tempo integral na EELML. No ano seguinte, houve mais redução no número de alunos e isso se repetiu também no ano

de 2024, sendo esse um dos motivos apontados pela SRE-Ubá para o encerramento desta etapa de ensino na escola.

Assim, a justificativa para a realização da pesquisa apoia-se na inquietação diante desses acontecimentos somada à necessidade de contribuir para a reestruturação da EELML. A pesquisa analisa os fatores que levaram ao encerramento do EMTI na referida escola para propor ações que possam ser efetivadas pela equipe gestora, a fim de diminuir os impactos do encerramento dessa política nesta instituição de ensino.

Nessa perspectiva, diante desses movimentos de mudanças, fica evidente que discutir os atributos das reformas propostas pelo Estado é uma excelente oportunidade de visualizar o dinamismo ocasionado pelo texto da lei, pois entre as normas apresentadas e a prática dos atores responsáveis pela implementação de uma política pública há uma releitura que visa adequá-la ao cenário que está sendo exposta.

A partir das observações mencionadas, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa, que orienta esta dissertação: como a equipe gestora pode atuar para diminuir os impactos causados pelo encerramento do EMTI na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes? O objetivo geral da pesquisa é apontar as inconsistências no processo de implementação do EMTI na EELML e descrever os fatores que desencadearam o seu encerramento, bem como analisar o desempenho da equipe gestora na identificação de obstáculos visando propor ações para diminuir o impacto da descontinuidade dessa política educacional. Esse se desdobra em três objetivos específicos. Primeiramente, descrever o processo de implementação do EMTI na escola, articulando com as legislações federais e do estado de Minas Gerais. Em seguida, analisar as dissonâncias entre as ações administrativas, pedagógicas e didáticas emanadas pela equipe gestora do EMTI. E, por fim, propor ações administrativas e pedagógicas para atenuar os impactos do encerramento dessa política na EELML.

Como metodologia de pesquisa, além da pesquisa bibliográfica e da análise documental, foi adotada uma abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica pelo fato de que o estudo de caso em questão está diretamente ligado à implementação de uma política pública educacional. Nesse sentido, torna-se crucial compreender o contexto, as opiniões e o comportamento dos atores envolvidos por meio de um processo exploratório, visando detalhar o caso em sua totalidade. Os dados

qualitativos foram coletados, utilizando entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, a especialista e a coordenadora do EMTI. Outro instrumento utilizado foi a aplicação de questionários para os professores que atuaram no EMTI nos anos de 2022, 2023 e 2024 e que, após o encerramento dessa etapa, ainda se encontram no quadro de servidores da instituição, e para a diretora da Diretoria Educacional (DIRE) da SRE-Ubá.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, dentre os quais a presente Introdução corresponde ao primeiro deles, com o objetivo de discorrer em linhas gerais sobre a tipicidade do caso de gestão, a justificativa para a pesquisa, a questão norteadora, os objetivos almejados e a metodologia de pesquisa aplicada.

O segundo capítulo é reservado à descrição detalhada do caso de gestão que apresenta as inconsistências na implementação do EMTI, na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes, que desencadearam no seu encerramento. Nele, são apresentados os marcos legais no recorte temporal desta etapa da educação básica, da promulgação da Constituição Federal de 1988 à reforma do ensino médio promovida no ano de 2017 e sua efetivação a partir do ano de 2022 (Brasil, 2017a; 2017b). Nesse percurso, o NEM é descrito nas suas diversas etapas, com a base teórica do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006).

O capítulo trata também das peculiaridades da política educacional no estado de Minas Gerais, em que o ente federativo de forma discricionária, utilizando da margem de liberdade de decisão nos limites do texto da política, seleciona a melhor estratégia dentre as várias disponíveis para ser utilizada nas escolas vinculadas a ele. Além disso, o capítulo apresenta o contexto da instituição escolhida como campo de pesquisa, as evidências do caso de gestão e suas implicações com o texto da política a nível federal e estadual.

O terceiro capítulo tem caráter analítico e aborda uma apresentação teórica nos eixos políticas públicas e gestão escolar, subsidiada pelos estudos de: Condé (2020), Libâneo (2004), Lotta e Pires (2020), Lück (2000a; 2000b; 2009), Mainardes (2006) e Machado (2020). Nele, são apresentados os achados literários, os quais subsidiaram a elaboração dos instrumentos para a pesquisa de campo, que constituiu na realização de entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, a especialista e a coordenadora do EMTI; além da aplicação de questionários a oito professores que atuaram no EMTI e continuam fazendo parte do quadro de servidores da escola no ano de 2024 e à diretora da DIRE da SRE-Ubá.

Esse capítulo também realiza uma análise específica, traçando um paralelo entre os dados coletados e a literatura utilizada como fundamentação teórica para a construção deste trabalho. Tal abordagem possibilitou a triangulação entre hipóteses levantadas, os dados obtidos e a teoria revisada, o que foi essencial para a construção de uma análise cuidadosa e consistente. A interação entre esses elementos permitiu uma compreensão mais aprofundada do caso investigado, favorecendo a coerência dos resultados obtidos.

Por fim, no capítulo 4, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir da análise realizada no capítulo 3, com a finalidade de atenuar os problemas identificados durante a pesquisa. O PAE visa auxiliar a EELML a enfrentar os impactos da extinção do EMTI. Com base na análise das consequências geradas por essa interrupção, são sugeridas ações para apoiar tanto os docentes como a equipe gestora, buscando minimizar os prejuízos causados pela perda do EMTI.

Para compreender os desafios enfrentados pela EELML no contexto da implementação do EMTI e os dispêndios causados pela sua extinção nessa unidade educacional, é necessário revisar a estrutura do ensino médio no Brasil e as etapas percorridas até a reforma que resultou no NEM. O próximo capítulo oferece uma breve análise sobre a configuração do ensino médio no país, suas reestruturações ao longo do tempo e os desafios que surgiram a cada mudança inovadora. Esse capítulo é importante para entender os fundamentos da organização do ensino médio brasileiro e do tempo integral que emergiu nessa etapa com as últimas alterações realizadas nessa política pública.

2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O presente capítulo, elaborado em três subseções, destina-se à descrição do caso de gestão em estudo, detalhando a implementação da política pública EMTI na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes e os fatores que desencadearam o seu encerramento. A organização das seções que o compõe tem o intuito de demonstrar as principais reestruturações do sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino médio, tomando como marco temporal a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A seção 2.1 apresenta o recorte temporal do ensino médio, a partir da promulgação da CF, enfatizando a reforma que originou o NEM e a proposta do tempo integral nessa etapa da educação básica, a qual é descrita nas suas diversas fases na base teórica do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006).

A seção 2.2 descreve as peculiaridades do ensino médio no estado de Minas Gerais. O objetivo é demonstrar como a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) tratou da regulamentação, em especial a parte discricionária. Nessa seção, são examinadas as normativas provenientes do estado de Minas Gerais acerca da implementação da política pública, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2018a), o Catálogo de Disciplinas Eletivas e a oferta dos Itinerários Formativos (IF) (Minas Gerais, 2023a), tomando como principais textos regulatórios a Resolução nº 4.657 (Minas Gerais, 2021a), a Resolução nº 4.692 (Minas Gerais, 2021b), a Resolução nº 4.777 (Minas Gerais, 2022a) e o Memorando Circular nº 30 (Minas Gerais, 2022b). Discorre também sobre o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b), em especial da meta 6 que trata da Educação em Tempo Integral.

Nas seções 2.3 e 2.4, a instituição de ensino pesquisada passa por uma caracterização, apresentando os principais indicadores educacionais do município e da instituição de ensino, além do detalhamento do caso de gestão na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes e as evidências que embasam o estudo. Para tanto, as informações são oriundas do Censo Escolar de 2021, 2022 e 2023; das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021; das atas de reuniões pedagógicas dos anos de 2022, 2023 e 2024; dos relatórios emitidos pela Equipe EMTI da SRE-Ubá nas visitas à instituição nos anos de 2022, 2023 e 2024; das comunicações e documentos oficiais emitidos pelo inspetor escolar; dos questionários

aplicados aos alunos e aos pais no ano de 2022 e 2024; do Regimento Interno; do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das mensagens de e-mail trocadas entre a SRE-Ubá e a gestão escolar. Enquanto a seção 2.3 aborda as ações próprias da implementação do EMTI, a 2.4 trata dos achados vinculados às causas do encerramento dessa política na EELML.

2.1 O ENSINO MÉDIO: CAMINHOS PERCORRIDOS APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Ao abordar o tema educação na contemporaneidade, em especial o ensino médio, faz-se necessário uma leitura temporal da evolução do sistema de ensino brasileiro para o entendimento do atual contexto. As principais ações dos poderes legislativo e executivo, na temática educação, devem ser analisadas de forma que forneçam informações sobre a necessidade e o intuito de cada política educacional proposta ao longo do tempo e suas contribuições para a sociedade.

Assim, nesta seção, são descritos os movimentos relacionados à estruturação da educação no Brasil, considerando os debates pós-redemocratização, com ênfase na legislação e nos textos normativos inerentes ao ensino médio. Apresentamos um recorte temporal à luz da Constituição Federal de 1988 (Artigos 205 ao 214), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, do Plano Nacional de Educação (PNE), com foco nas metas 3, 6 e 7 (Brasil; 1988; 1996; 2014a).

Nesse contexto, considerando a legislação educacional anterior à CF de 1988, é importante destacar que o ensino médio, denominado à época de 2º grau, não era de oferta obrigatória, uma vez que a Constituição de 1967, no seu artigo 168, § 3º, inciso II, fixava a faixa etária atribuída ao ensino obrigatório da seguinte forma: “o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Brasil, 1967, recurso *online*).

Ato contínuo, essa etapa da educação chega à Assembleia Constituinte de 1988 com a oferta da formação geral básica e cursos técnicos de nível médio integrado, cuja fundamentação legal estava ancorada na Lei nº 5.692, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). À época, essa configuração do ensino visava, principalmente, à formação de mão de obra técnica

para atender à demanda do mercado de trabalho. O Ministério da Educação admite isso ao afirmar que

nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinárias ou de dirigir processos de produção. Essa tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (Brasil, 2000, p. 5).

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da CF de 1988, o direito à educação, já previsto na Constituição de 1967, foi expandido e detalhado de forma mais abrangente. Exemplo disso pode ser observado no artigo 208, inciso I:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, recurso *online*).

Dessa forma, a educação passou a ocupar uma posição de destaque no texto da nova Constituição Federal, estabelecendo-se, pela primeira vez, a gratuidade em nível nacional da educação básica em estabelecimentos oficiais, estendendo-se esse direito ao ensino médio, que passou a ser oferecido também com atendimento noturno regular, de acordo com as necessidades do estudante trabalhador. Com todas as prerrogativas da nova Constituição inerentes à educação, inicia-se a elaboração de normas infraconstitucionais para direcionar e implementar as mudanças.

Assim, no ano de 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação (PDE) com a finalidade de cumprir, no período de 1993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos¹, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990

¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. A principal conclusão do encontro foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos dez anos. Patrocinada por agências como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o objetivo da conferência era eliminar a degradação dos serviços educacionais observada ao longo dos anos 80. Segundo a Unesco, à época, mais de 100 milhões de crianças (60% delas meninas) não tinham acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos. A Conferência reuniu 157 países na Tailândia em 1990. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm>. Acesso em: 11 jul. 2024.

(Brasil, 1993). No que se refere ao ensino médio, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 1997, p. 23) esse PDE apresentava dentre seus objetivos,

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: [...]

d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho.

Os objetivos do PDE serviram como inspiração na construção e promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especialmente, referenciando a consolidação e a ampliação do dever do poder público com a educação (Brasil, 1996).

A LDB é uma das leis brasileiras mais importantes por estabelecer as diretrizes e bases da educação no país, de acordo com os princípios constitucionais. Ela regulamenta o sistema educacional do Brasil público ou privado. Promulgada inicialmente em 1961, passou por diversas revisões ao longo do tempo, com a última grande atualização ocorrendo em 1996. Abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, seu texto regula aspectos cruciais do sistema nacional de ensino como os direitos dos educandos, as obrigações do poder público, o dever da família, o currículo escolar, o financiamento da educação, a gestão educacional, a formação de professores e a avaliação educacional.

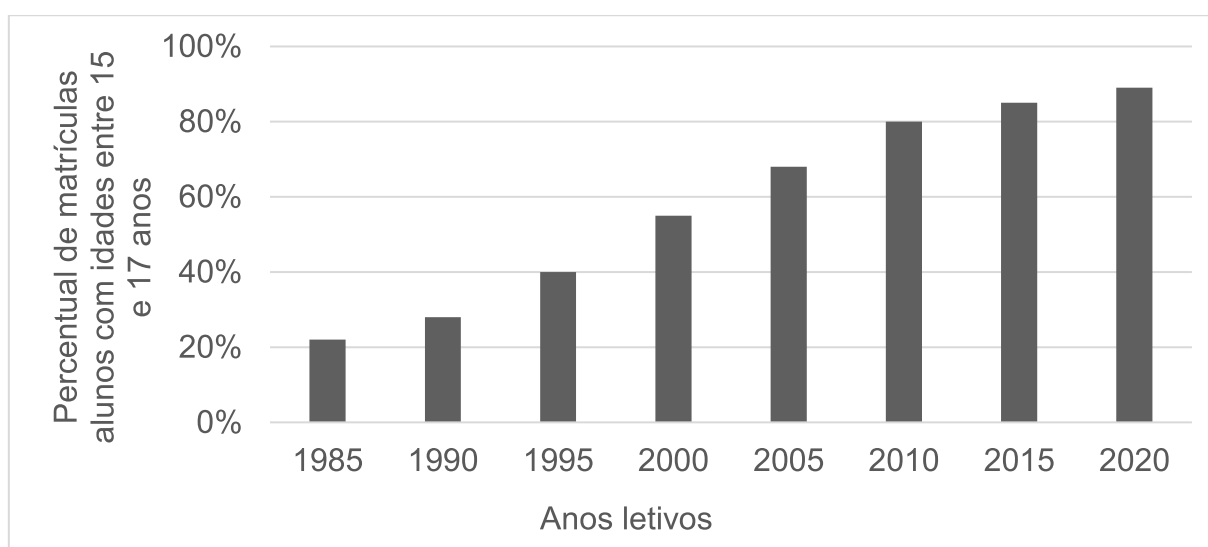
Sua importância no contexto social é notável, uma vez que garante o direito de todos à educação, assegurando acesso, permanência e qualidade do ensino para todos os cidadãos brasileiros. Ao promover a democratização do acesso à educação, a lei busca diminuir as desigualdades educacionais e sociais por meio de políticas de inclusão e diversificação do ensino.

Ademais, ao estabelecer diretrizes e normas para o sistema educacional, a LDB propicia a uniformização de currículos, métodos de ensino e avaliação em prol da qualidade do ensino. Por fim, ela defende a formação integral dos indivíduos, contemplando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos

sociais, emocionais, culturais e físicos. Uma das grandes conquistas obtida com sua promulgação foi referente ao ensino médio.

A inclusão do ensino médio na educação básica pela LDB tornou-o acessível à população, resultando em um aumento significativo no número de matrículas. Essa ampliação desencadeou vários movimentos de reformas nessa etapa do ensino. A primeira reestruturação do ensino médio, após a CF de 1988, coincide com o período de crescimento do número de matrículas, conforme evidenciado nas informações do gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no ensino médio no Brasil (1985 – 2020)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em Inep ([2024a]).

Conforme observado por Ferreti e Silva (2017), entre os anos de 1995 e 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas educacionais referentes ao ensino médio adotavam a perspectiva de que as transformações no campo do trabalho deveriam orientar as mudanças nessa etapa de ensino. Nesse contexto, a reforma estava centrada na modernização do currículo. O objetivo era substituir a abordagem pedagógica tradicional conteudista do ensino erudito, com foco na memorização, por uma abordagem mais contemporânea, que valorizasse habilidades, competências, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento.

Desse movimento de reformas educacionais resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2000), instituídos pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 (Brasil, 1998b). Essas normativas, editadas após a

promulgação da LDB, privilegiaram o progresso técnico, apresentando uma formação alinhada ao mercado de trabalho.

As DCNEM de 1998 estabeleceram as bases para a organização e o desenvolvimento dos currículos dessa etapa. Segundo essas diretrizes, o ensino médio deveria ter uma base nacional comum, composta por disciplinas obrigatórias, e uma parte diversificada, que poderia ser definida pelas escolas de acordo com suas realidades e projetos pedagógicos. Elas já apontavam para a necessidade da interdisciplinaridade, da contextualização dos conteúdos e da valorização das experiências dos alunos. Além disso, destacava a necessidade de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (Brasil, 1998a).

Enquanto a DCNEM visa às metas e aos objetivos, o PCN oferece diretrizes mais práticas e detalhadas para a elaboração dos currículos escolares (Brasil, 2000). Segundo Krawczyk (2011, p. 7), “essa abordagem mais detalhada dos PCNs permite uma maior autonomia e flexibilidade para as escolas na elaboração dos seus currículos, possibilitando uma melhor adequação às necessidades e realidades locais”. Essa diferenciação é importante para garantir a qualidade e a pertinência dos currículos escolares, contribuindo para uma educação mais eficaz e significativa para os estudantes.

Além dos aparatos citados, é importante ressaltar também que a LDB regulamentou a educação profissional no Brasil, nos artigos 36A a 39D. De acordo com a referida legislação, a educação profissional e tecnológica passou a abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Por determinação do artigo 36C, a educação profissionalizante deve ser articulada ao ensino médio nas formas integrada ou concomitante (Brasil, 1996).

No ano de 2004, a edição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, consolidou a articulação da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio em três formatos distintos. O primeiro formato é o integrado, destinado aos egressos do ensino fundamental, oferecido na mesma instituição de ensino por meio de matrícula única. O segundo é o concomitante, em que as matrículas são realizadas separadamente, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes. Já o terceiro formato é o subsequente, direcionado apenas a quem já concluiu o ensino médio (Brasil, 2004).

O artigo 3º desse decreto faz menção aos Itinerários Formativos nos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social e, no seu § 1º, explica que “para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2004, recurso *online*). Além disso, prevê a ampliação da carga horária, visando ao cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparo para o exercício de profissões técnicas. Fica evidenciado que nesse período buscava-se um currículo flexível, além de apontar para o aumento da carga horária (Brasil, 2004).

Seguindo as tendências de reforma, no ano de 2009, surge o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital (Brasil, 2009a). O foco do ProEMI está no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para as escolas de ensino médio. No que diz respeito à organização curricular, esse programa propõe a reestruturação curricular com flexibilidade e dinamismo, sendo considerado precursor da Reforma do Ensino Médio, que seria promovida no ano de 2017 (Brasil, 2017a; 2017b).

No mesmo ano da proposição do ProEMI, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou a redação do artigo 208 da Constituição Federal. Com essa alteração, o ensino médio passou a integrar a educação básica, tornando-se obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 2009b). Posteriormente, essas alterações foram incluídas na LDB, por meio da Lei Complementar nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013a).

Assim, todas essas alterações realizadas pelo legislativo e executivo federal e as contribuições de Ferreti e Silva (2017) evidenciam que as alterações no quadro político brasileiro, na década de 2000, provocaram mudanças no panorama educacional. Políticas foram formuladas em direções opostas às observadas na década anterior, visando a um realinhamento de políticas sociais e educacionais. Em resposta a essas mudanças, foram elaboradas novas DCNEM (Brasil, 2013b), conforme estabelecido pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, pautadas nos eixos: ciência, cultura, trabalho e tecnologia (Brasil, 2012).

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida (Brasil, 2013b, p. 4).

As novas diretrizes trouxeram importantes mudanças e orientações para a organização e o desenvolvimento do ensino médio no Brasil. De acordo com Brasil (2013b), essas diretrizes propõem uma maior flexibilidade na organização curricular, permitindo diferentes percursos formativos, de acordo com as necessidades dos estudantes, além de incentivarem a integração entre o ensino médio regular e a educação profissional técnica.

Valorizando a formação integral, a proposta ressalta a importância da articulação entre a teoria e a prática, do desenvolvimento de uma educação inclusiva e que valorize a diversidade, além de fortalecer a gestão democrática das escolas. A avaliação formativa também é destacada, acompanhando e orientando o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ensino médio. Essas diretrizes visam promover uma educação mais relevante, inclusiva e contextualizada para os estudantes brasileiros.

Destarte, no ano de 2013, com o propósito de tornar as escolas mais atrativas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem, foi apresentado pelo Poder Legislativo o Projeto de Lei nº 6.840, propondo uma nova reforma do ensino médio (Brasil, 2013c). Entretanto, essa proposta não avançou no Congresso Nacional. No entanto, as discussões continuaram, uma vez que o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 exigia uma postura de reestruturação do ensino médio para o cumprimento de metas importantes, dentre elas, a ampliação do atendimento dessa etapa em tempo integral.

2.1.1 O Ensino Médio em Tempo Integral à luz do Plano Nacional de Educação

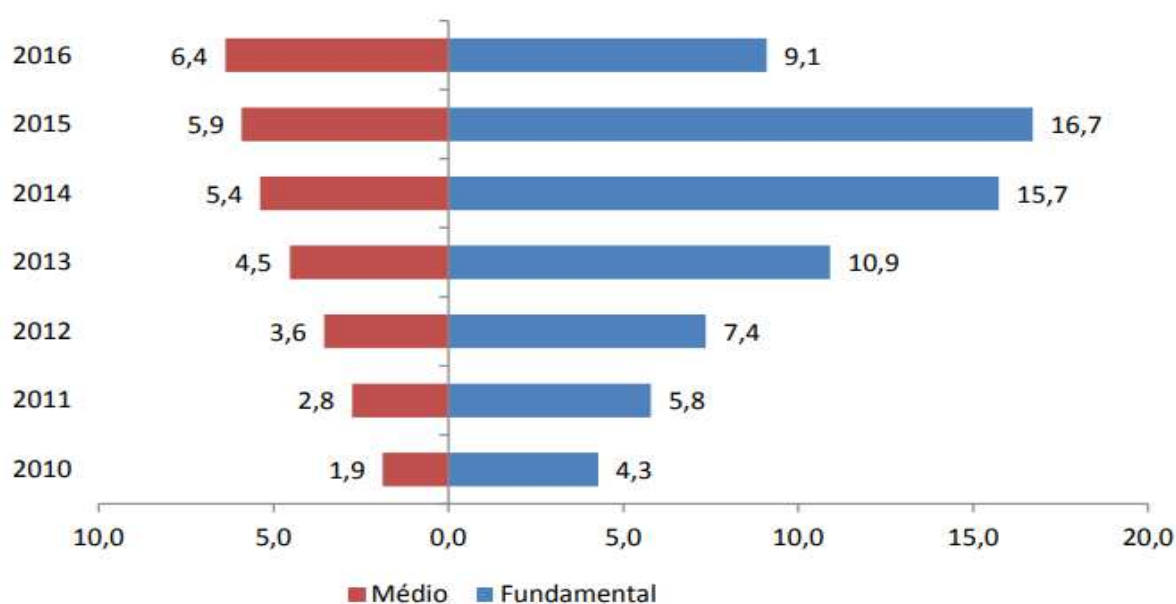
O ano de 2014 ficou marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o documento foi

elaborado para o decênio 2014-2024, definindo 10 diretrizes para orientar a educação brasileira e estabelecendo 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência (Brasil, 2014a; 2014b). Dentre essas metas, destacam-se as metas 3, 6 e 7, que são essenciais para o escopo deste estudo.

A meta 3 do PNE estabelece que, até 2016, o atendimento escolar deveria ser universalizado para toda a população de 15 a 17 anos, além de elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (Brasil, 2014a). Ao analisar essa meta percebemos a intenção de fazer concretizar, após um período de 20 anos, o direito previsto na CF e na LDB (Brasil, 1988; 1996), que foi negligenciado e postergado.

Por outro lado, a meta 6 objetiva “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” até o fim da vigência do PNE (Brasil, 2014a, p. 10). As informações do Censo Escolar de 2016 (Inep, [2024b]), apresentadas a seguir no gráfico 2, revelam que no ano da edição da Medida Provisória nº 746, que instituiu a reestruturação do ensino médio (Brasil, 2016b), faltavam 9,5% para atingir os 25% de matrículas em tempo integral previstas na meta 6.

Gráfico 2 – Evolução do percentual de matrículas em tempo integral nos ensinos fundamental e médio no período 2010-2016



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em dados do Inep ([2024b]).

Embora seja evidente no gráfico 2 o crescimento do número de matrículas no EMTI, no período de 2010 a 2016, notamos também uma diminuição drástica nas matrículas do ensino fundamental de tempo integral no ano de 2016. A redução foi especialmente notável no âmbito do Programa Mais Educação (PME)², criado no ano de 2008 para “ampliar a jornada escolar e integrar atividades complementares” (Brasil, 2010, p. 2). Segundo Ferrete e Silva (2017), a diminuição nas inscrições pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a crise econômica e cortes orçamentários que impactaram diretamente a implementação e a manutenção do programa.

Nesse cenário, de acordo com as informações fornecidas na tabela 1 apresentada a seguir, durante o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2010 e 2016, o total de matrículas no ensino médio permaneceu inalterado, no entanto, foi observada uma elevação no número de matrículas do tempo integral, tanto na rede pública quanto na privada.

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio regular e no tempo integral

Ano	Ensino médio regular					
	Total Geral		Pública		Privada	
	<i>Total</i>	<i>Tempo integral</i>	<i>Total</i>	<i>Tempo integral</i>	<i>Total</i>	<i>Tempo integral</i>
2010	8.357.675	157.176	7.369.837	133.904	987.838	23.272
2011	8.400.689	231.530	7.378.660	205.759	1.022.029	25.771
2012	8.376.852	297.743	7.310.689	268.431	1.066.163	29.312
2013	8.312.815	377.662	7.247.776	344.021	1.065.039	33.641
2014	8.300.189	447.191	7.229.831	411.527	1.070.358	35.664
2015	8.074.881	477.679	7.025.639	441.123	1.049.242	36.556
2016	8.131.988	518.661	7.117.841	480.052	1.014.147	38.609

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir de Brasil (2017a; 2017b).

² O Programa Mais Educação (PME) vigorou entre 2007 e 2016 e foi um dos maiores do Brasil em alcance e recursos. Concretizado como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação, foi a principal ação indutora para a agenda de educação integral no país. Em 2016, sob o governo de Michel Temer, o PME foi substituído pelo Novo Mais Educação. Embora ambos sejam planos de ampliação da jornada escolar e haja certa continuidade entre eles, a concepção de educação que trazem é divergente. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>. Acesso em: 3 set. 2024.

Tendo em vista que a educação integral visa à formação do ser humano em todas as suas dimensões e que a modalidade em tempo integral é considerada como um dos meios para alcançar tal formação, seria esperado que esse aumento nas matrículas contribuísse para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, esperava-se que esse fator corroborasse para que os resultados apurados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alcançassem as projeções apresentadas na tabela 2, a seguir, que fazem parte da meta 7 do PNE. Essa meta tem o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Tabela 2 – Médias do Ideb previstas na meta 7 do PNE

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014a).

No entanto, confrontando as informações acerca do ensino médio contidas nessa tabela com os dados do gráfico 3, podemos perceber que o aumento do número de matrículas no tempo integral, mostrado na tabela 1 (p. 30), não foi capaz de promover resultados dentro das projeções previstas por essa meta do PNE para o Ideb, que é 5,2 e não foi atingida (ver gráfico 3 – p. 32). Talvez isso se deva ao fato de que a simples expansão da oferta da Educação em Tempo Integral não seja suficiente para garantir a qualidade do ensino. Aspectos adicionais, como a formação e a valorização dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, o currículo e a gestão educacional, podem desempenhar papéis fundamentais nesse processo. Heloísa Lück, em entrevista à revista Nova Escola (Nadal, 2009, recurso *online*), afirma que

onde não existe liderança, o ritmo de trabalho é frouxo e não há a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais. Geralmente, são instituições

cujos estudantes apresentam baixo desempenho. Além dessas características, há outras menos visíveis, mas que têm grande impacto. Uma estrutura de gestão debilitada contribui para a formação de pessoas indiferentes em relação à sociedade.

Prosseguindo com o levantamento e a apropriação de dados estatísticos oficiais, temos o gráfico 3, a seguir, que apresenta a evolução do Ideb do ensino médio, do ano de 2005 até o de 2021. Observamos que a cada período o resultado se afasta das projeções estabelecidas pelo PNE. Diante disso, considerando a estagnação do Ideb do ensino médio entre os anos de 2015 e 2021, constatamos que a meta 7 não foi alcançada. Vale ressaltar que o aumento das matrículas na Educação em Tempo Integral, registrado entre 2010 e 2016, evidente nas informações da tabela 1 (p. 30), não foi suficiente para garantir a qualidade da educação, conforme previsto.

Gráfico 3 - Evolução do Ideb do ensino médio no período de 2005 a 2021



Fonte: QEdU (2023a).

Embora alguns resultados tenham se mostrado satisfatórios, de modo geral, as metas estabelecidas pelo PNE não foram alcançadas, especialmente, aquelas com prazo fixado para o ano de 2016. Esse cenário evidencia a necessidade de elaborar novas ações e repensar as políticas educacionais, a fim de atingir os objetivos traçadas.

2.1.2 O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular

Um dos motivos de termos apresentado a análise dos resultados sobre as metas 3, 6 e 7 na seção anterior foi para destacar que essas informações foram incorporadas à Exposição de Motivos do MEC - EM nº 00084 (Brasil, 2016a). Tal documento foi elaborado para justificar a reforma do ensino médio que estava por vir, conforme delineados nos seus itens 6, 7, 8, 10, 12 e 16. Esses itens ressaltaram, à época, que havia um número significativo de jovens com idade entre 15 e 17 anos que estavam fora da escola, neles também constava que os indicadores educacionais apontavam para uma baixa qualidade no ensino, conforme evidenciado pelo Ideb. Esse documento expôs também que desde o ano de 2011 era observado um aumento no contingente de pessoas entre 15 e 24 anos que não estudavam e nem trabalhavam.

Em meio a esses constantes debates acerca da qualidade do ensino médio, e no ano anterior à Exposição de Motivos (Brasil, 2016a), iniciou-se o estudo para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), conforme previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 26 da LDB (Brasil, 1988; 1996). A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação que estabelece os conteúdos mínimos que todos os alunos devem aprender ao longo da educação básica no Brasil. Ela define as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação. Esse documento normativo busca garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais em todo o país, além de servir como referência para a elaboração dos currículos das escolas (Brasil, 2018a).

Concomitantemente, o Projeto de Lei nº 6.840 (Brasil, 2013c), outrora paralisado pelo Poder Legislativo, foi substituído no ano de 2016 pela Medida Provisória nº 746, que, ancorada pela Exposição de Motivos do MEC, promoveu de imediato a reforma do ensino médio (Brasil, 2016b). Assim, de acordo com os interesses e em tempo hábil, antes que a Medida Provisória perdesse sua validade, foi aprovada e transformada na Lei nº 13.415 pelo Congresso Nacional (Brasil, 2017a).

Com a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), a implementação do NEM somente ocorreria após a aprovação final da BNCC, cuja importância fundamenta-se em transformar a realidade da educação brasileira, desse país de dimensões continentais que abriga diversidades culturais e contrastantes desigualdades sociais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018a, p. 15).

O NEM foi idealizado com o intuito de oferecer aos jovens uma posição de maior protagonismo em sua formação. Para isso, foi feita a alteração da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), estabelecendo alterações na estrutura do ensino médio. Dentre as alterações, destacamos a padronização de um currículo mínimo para todo o território nacional, instituído pela BNCC (Brasil, 2018a). Essa estrutura apresenta componentes curriculares obrigatórios nos três anos da referida etapa e flexibilidade na escolha por Itinerários Formativos. Há ainda a possibilidade de escolha pelos estudantes de componentes das disciplinas eletivas. Isso permite que as redes de ensino elaborem seus currículos, podendo inserir a formação técnica e profissional no ensino médio regular, além da ampliação da carga horária. As novas normas possibilitam a admissão de profissionais com notório saber para ministrar aulas nos componentes curriculares da parte técnica e profissionalizante do currículo. Essa reestruturação prevê apoio financeiro da União durante 10 anos para o financiamento da reforma.

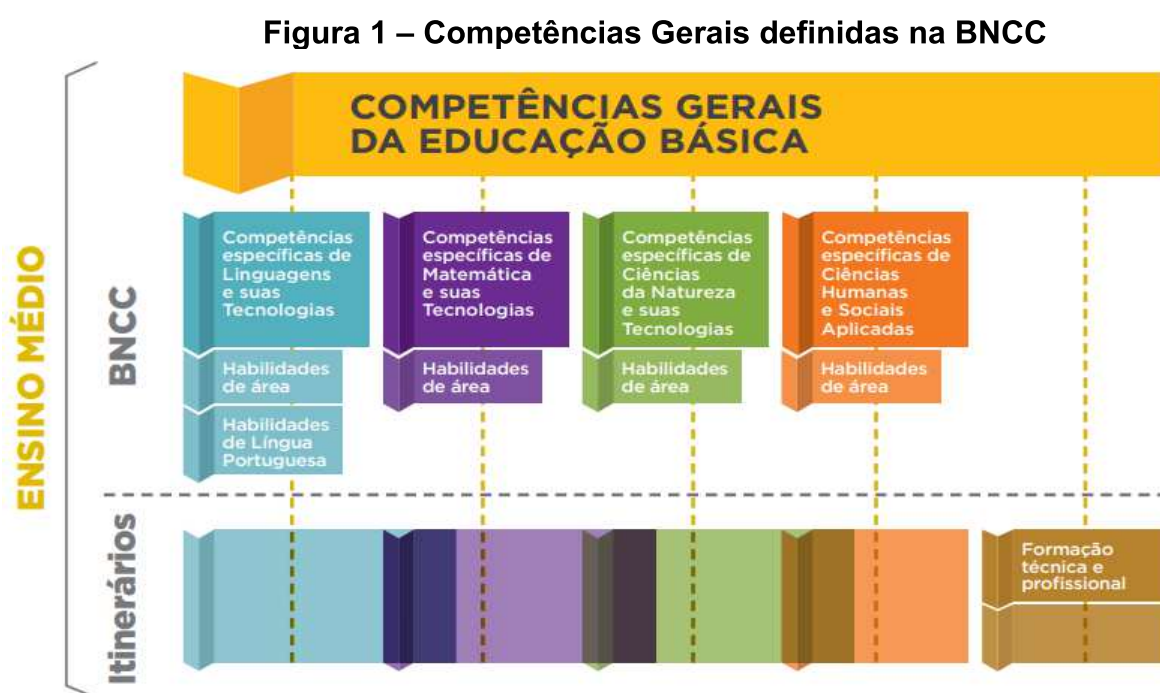
Nesse cenário, é importante discutir sobre a BNCC do ensino médio, que apresenta características e objetivos para a promoção de uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas. Ela permite flexibilidade na organização curricular, adaptando os conteúdos conforme as especificidades regionais e as necessidades dos estudantes. Além disso, propõe uma abordagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a conexão entre os conteúdos para tornar o aprendizado mais significativo (Brasil, 2018a).

Seu principal objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes, como pensamento crítico, colaboração e protagonismo. Na Base, os conteúdos são apresentados de forma contextualizada, relacionando-os com a realidade dos estudantes e estimulando a reflexão sobre questões socioambientais, culturais e científicas. Além disso, busca preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior e atuarem de forma

crítica e responsável na sociedade, desenvolvendo habilidades para o mundo do trabalho.

De acordo com a BNCC, a parte que trata do ensino médio organiza as aprendizagens essenciais em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento prevê que as redes de ensino devem organizar seus currículos de forma que cada área do conhecimento possa integrar dois ou mais componentes do currículo. Assim, as especificidades das antigas disciplinas devem ser relacionadas e contextualizadas para apreensão e intervenção na realidade e isso requer um trabalho conjugado e cooperativo dos professores, tanto no planejamento quanto na execução dos planos de ensino (Brasil, 2018a).

A BNCC ainda define competências específicas para cada área do conhecimento, as quais devem orientar os Itinerários Formativos relativos a essas áreas. Além disso, em cada uma dessas competências são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa. Ressaltamos que as habilidades específicas de Língua Portuguesa e de Matemática são componentes obrigatórios durante os três anos do ensino médio. A figura 1 esquematiza a organização definida na BNCC.



Fonte: Brasil (2018a, p. 469).

As competências e as habilidades da BNCC constituem a formação geral básica do NEM, mas como observado na figura 1, em paralelo com as competências gerais, há a escolha pelos Itinerários Formativos (IF), que podem ser definidos como o “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 2).

Os IF aparecem como grande novidade e enfoque nas competências gerais da BNCC. Neles são contempladas oficinas de textos, cultura digital e o componente curricular Projeto de Vida, que tem como objetivo principal incentivar o protagonismo e a autonomia do estudante em suas escolhas, orientando-o na construção de um projeto de vida. Na busca pela formação integral do estudante, almeja-se estimular o desenvolvimento de habilidades como cooperação, compreensão, domínio de tecnologias, defesa de ideias e autoconhecimento que, na proposta do NEM, está associada a atuar socialmente de modo mais decisivo, consciente sobre as escolhas do presente que afetarão o futuro (Brasil, 2018a; 2018b).

As redes de ensino têm autonomia para a definição dos IF oferecidos, sendo que eles podem ser organizados de duas formas: i) por área de conhecimento e formação técnica e profissional, na qual o Itinerário pode mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da área que estiver organizado; e ii) de forma integrada, mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional. Vale ressaltar que a BNCC propõe que o estudante opte por cursar um ou mais Itinerários Formativos, seja de forma concomitante ou sequencial. Veja os exemplos na figura 2, a seguir.

Figura 2 - Exemplos de Itinerários Formativos

POSSIBILIDADES PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os exemplos abaixo ilustram algumas das possibilidades de itinerários que as redes e escolas podem construir no Novo Ensino Médio.

EXEMPLO 1

Neste exemplo, o estudante realiza dois itinerários de forma sequencial. Primeiro um itinerário na área de Matemática e suas Tecnologias e, em seguida, outro na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



EXEMPLO 2

Neste exemplo, o estudante realiza um único itinerário integrado, que mobiliza conhecimentos de Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias. O estudante faz a escolha pelo itinerário apenas no 2º ano.



EXEMPLO 3

Neste exemplo, o estudante realiza primeiro uma Formação Técnica e Profissional e, em seguida, realiza um Itinerário na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e uma Formação Técnica e Profissional concomitante no 2º ano. É possível também cursar dois (ou mais) itinerários de forma paralela sem que eles sejam integrados.



A liberdade dada às instituições escolares busca fortalecer o protagonismo dos estudantes e ampliar ações voltadas à construção do projeto de vida de cada um, pois eles podem participar da escolha. Propicia ainda subsídios para que o estudante finalize o ensino médio preparado para a escolha da graduação no ensino superior e para os melhores caminhos no mercado de trabalho.

Outra importante mudança foi a inclusão de formação técnica e profissional no ensino médio regular, de modo que o estudante que no início da etapa optar por não estudar em uma escola técnica poderá substituir parte ou toda a carga horária destinada aos IF, com cursos técnicos ou cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)³, os quais podem ser ofertados tanto por instituições parceiras ou como pela própria escola de forma integrada ao ensino médio (Brasil, 2018b).

Em relação à formação técnica e profissional, dentro da carga horária do ensino médio regular, os estudantes devem escolher, considerando seus anseios e aptidões, uma determinada área. O fato favorece o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, pois já saem do ensino médio com uma profissão, considerando que as escolas podem certificá-los em cursos técnicos ou profissionalizantes.

Há de se destacar, ainda, a mudança em relação à ampliação e à distribuição da carga horária, a qual passou de 800 horas por ano para 1.400 horas. No entanto, a Lei 13.415 definiu que as escolas teriam até março de 2022 para ampliar a carga horária para no mínimo 1.000 horas por ano, totalizando 3.000 horas ao longo do ensino médio, e progressivamente, de acordo com o cronograma de implementação estabelecido pelas redes de ensino. No caso das escolas que ofertarem o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), ampliar a carga horária para 1.400 horas por ano (Brasil, 2017a).

Quanto à distribuição da carga horária, as redes poderão distribuir as horas entre a Formação Geral Básica (FGB) e os IF, da forma que melhor atenda à realidade da escola, desde que a carga horária anual máxima e mínima seja respeitada, ou seja, respectivamente, 600 horas para a FGB e 400 horas para os Itinerários Formativos.

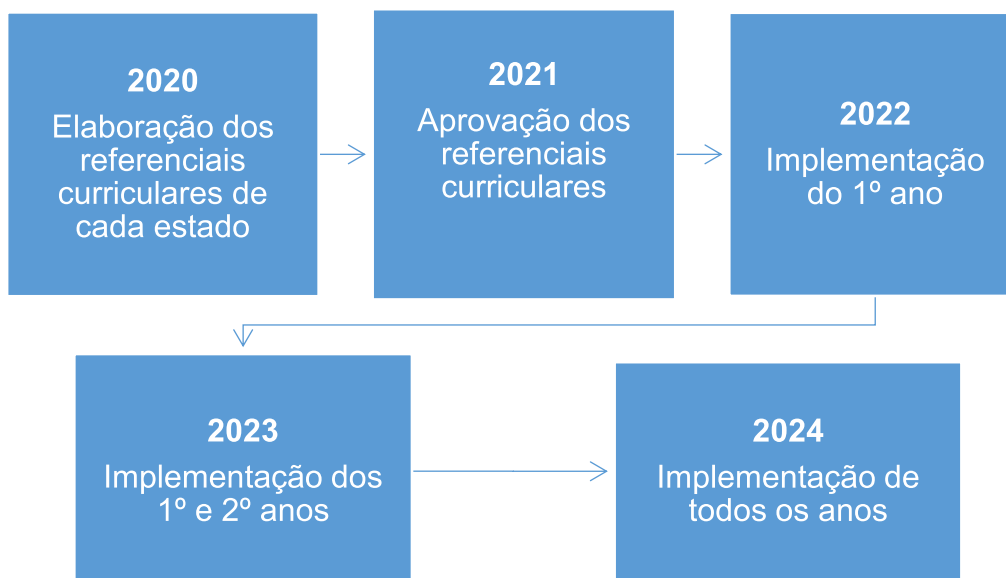
Diante desse contexto e considerando a meta 6 do PNE, o MEC editou a Portaria nº 727, de 13 junho de 2017 (Brasil, 2017b), que estabelece novas diretrizes,

³ “A Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores - FIC, prevista no art. 39 da Lei Nº 9.394/96 e normatizada pelo Decreto 5.154/04, é um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação de trabalhadores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho, visando ao exercício profissional”. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/realengo/curso-formacao-inicial-continuada-fic>. Acesso em: 10 set. 2024.

novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a).

Para orientar a implementação do NEM em todo o território nacional, o MEC apresentou um Cronograma Nacional de Implementação, instituído Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, “com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2021, recurso *online*). Os prazos e ações podem ser observados na figura 3, a seguir.

Figura 3 – Cronograma Nacional de Implementação do NEM



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir de Brasil (2021).

Assim, cada estado da federação, incluindo Minas Gerais, iniciaram a construção de seus currículos de referência e editaram seus atos normativos e documentos orientadores, a fim de direcionarem as unidades escolares da sua jurisdição no que concerne ao cumprimento dos prazos e normas para a implementação da nova política pública educacional. Portanto, é essencial examinarmos como Minas Gerais tem abordado essas exigências e adaptado suas políticas para atender às novas diretrizes do EMTI, o que será discutido na seção seguinte.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: DAS AÇÕES OBRIGATÓRIAS ÀS DISCRICIONÁRIAS

Esta seção destina-se a listar e discutir os pontos obrigatórios e os atos discricionários inerentes ao estado de Minas Gerais na regulamentação do Novo Ensino Médio. São examinadas as normativas provenientes do estado de Minas Gerais acerca da implementação da política pública, o currículo referência, o Catálogo de Disciplinas Eletivas e a oferta dos Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2023a), tomando como principais textos regulatórios a Resolução nº 4.657, a Resolução nº 4.692 e a Resolução nº 4.777 (Minas Gerais, 2021a; 2021b; 2022a). Discorre, ainda, sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b). No entanto, para uma melhor compreensão da mudança no cenário atual da educação mineira, é importante retomar as principais ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nos anos que seguiram a Constituinte de 1988 (Brasil, 1988).

A partir dos anos 2000, o estado de Minas Gerais implementou iniciativas voltadas para a melhoria dos resultados do ensino médio. Entre elas, destacamos a criação do Novo Plano Curricular Ensino Médio (NPCEM-MG), conforme estabelecido na Resolução nº 833, de 24 de novembro de 2006, que buscava reformular essa etapa de ensino com ênfase na diversificação curricular e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados (Minas Gerais, 2006). Simultaneamente, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) elaborou os Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

Essa nova estrutura curricular propôs um aumento na carga horária anual cursada pelos discentes. Durante esse período, as escolas tinham autonomia para incluir novos conteúdos que não estavam no CBC com o objetivo de enriquecer a formação dos estudantes. No entanto, tais iniciativas não conseguiram reverter o quadro de resultados educacionais do estado, especialmente o Ideb, conforme apresentado na figura 4. Esse índice permaneceu estagnando até o ano de 2011, apresentou uma leve melhora no ano de 2019, atingindo 4.0, mas voltou a estagnar nesse patamar até o ano de 2023, distanciando-se da meta projetada.

Gráfico 4 – Evolução do Ideb em Minas Gerais



Fonte: QEdú (2023b).

Outro documento importante foi o Plano Decenal de Educação (PDE), com vigência de 2011 a 2020, promulgado pela Lei nº 19.481, que trazia como duas das principais metas relacionadas ao ensino médio:

3.2.2 - Atender, em até dois anos, a demanda para o ensino médio dos alunos concluintes do ensino fundamental regular ou de Educação de Jovens e Adultos - EJA - e de pessoas que desejam retomar os estudos nesse nível de ensino, em todos os Municípios mineiros.

3.2.3 - Aumentar a taxa de atendimento escolar para 94% (noventa e quatro por cento), em até cinco anos, e para 96% (noventa e seis por cento), em até dez anos, universalizando o acesso à escola pública para alunos na faixa etária de 15 a 17 anos (Minas Gerais, 2011, recurso *online*).

Com a aprovação do PNE no ano de 2014, surgiu a necessidade de elaboração de um novo Plano Estadual de Educação (PEE), que coadunasse com as metas do MEC (Minas Gerais, 2018b).

Um tempo depois, em 2012, através da Resolução nº 2.030 (Minas Gerais, 2012), foi estabelecido o Reinventando o Ensino Médio (REM) em atendimento ao programa do governo federal “Ensino Médio Inovador” (Brasil, 2009a), sendo universalizado em 2014 pela Resolução nº 2.488 (Minas Gerais, 2013). Além da

formação geral do CBC, o REM propunha conteúdo para a formação de competências e de habilidades na área de empregabilidade.

Assim como na reforma atual do ensino médio, os programas desenvolvidos em Minas Gerais chamam a atenção pelo objetivo comum, ou seja, a formação para o mercado de trabalho. O REM foi suspenso em 2015 pela Resolução nº 2.742 (Minas Gerais, 2015). De acordo com o jornal Estado de Minas (Macedo, 2015), a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais justifica a suspensão devido à necessidade de ser repensado, pois as disciplinas da área de empregabilidade eram ministradas por professores sem especialidades na área.

No ano de 2017, o ensino médio em Minas Gerais teve desempenho 2 no nível de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, conforme demonstrado no resultado do Saeb, despertando um alerta na SEE/MG. Nesse ano, foi editado o Decreto nº 47.227 que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2017). Esse decreto estende a educação integral para o ensino médio e foi concebido para atender à Lei nº 13.415 que promoveu a reforma do ensino médio (Brasil, 2017a). Esse documento aborda as providências que a SEE/MG deve tomar para a ampliação gradativa da educação integral e integrada na rede estadual, considerando as metas do PNE e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) instituído pelo MEC em 2016. Nesse cenário, iniciou-se em 2017 a implementação do EMTI em 49 escolas.

Fica evidente a intenção da SEE/MG ao aderir, no ano de 2017, ao programa, trazendo a política pública educacional de tempo integral com a ampliação da jornada escolar para o ensino médio.

A educação Integral pode ser um caminho para a melhoria desse quadro desastroso. Ampliar a jornada e permitir que os jovens se interessem mais pela escola, que concluam seus estudos aprendendo e ampliando seus conhecimentos ao longo da vida é fundamental, mas surgem as perguntas: como garantir que os estudantes na idade entre 15 e 17 anos estejam nas salas de aulas do EM e lá permaneçam aprendendo cada vez mais e interagindo na sociedade na qual estão inseridos? Como ampliar a jornada de tempo dos estudantes do Ensino Médio criando condições para uma ampla vivência de experiências distintas, que permitam aos jovens idealizarem e construírem projetos de vida? Qual a definição, formato e currículo para uma educação integral e integrada no Ensino Médio em sintonia com as necessidades das Juventudes? (Minas Gerais, 2019, p. 41).

Na avaliação do estado, uma das alternativas para a melhoria dos resultados educacionais é proporcionar aos estudantes a ampliação do tempo de permanência na sala de aula. No entanto, Zanardi (2016, p. 84) pondera que educação integral “deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o depósito de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares”.

A proposta de Minas Gerais é que, ao ofertar o EMTI, haja a garantia que os jovens recebam uma formação integral com a aplicação diária de um currículo integrado. Assim, considera que o currículo integrado

é aquele que pode e deve ser praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da educação básica e outros que atuem na escola com os professores e estudantes, desde que seja amplamente discutido e construído com a participação dos jovens (Minas Gerais, 2019, p. 8).

Nesse cenário de mudanças, uma das ações da SEE/MG, após a aprovação da BNCC pelo MEC, foi a criação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) que constituiu em uma revisão do currículo preexistente para alinhá-lo à BNCC. Esse documento enfatiza para o ensino médio os conceitos de flexibilidade, de inovação e de empreendedorismo, discutindo o protagonismo, as competências e as habilidades, focando na tomada de decisão e no futuro de sua vida. Além disso, traz possibilidades para o aluno se preparar para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, um aprofundamento propedêutico para aqueles que almejam o ensino superior (Minas Gerais, 2018a).

Além do CRMG, destacamos também a edição de atos administrativos da SEE/MG para implementação do Novo Ensino Médio. Nesses documentos notamos a discricionariedade do estado em face da legislação federal ao definir instruções próprias acerca da organização do EMTI na sua rede de ensino.

Um desses documentos é a Resolução nº 4.657, que dispõe sobre as matrizes curriculares do estado para a turma de 1º ano de 2022. Esse documento mostra a redução no número de aulas dos componentes curriculares da Formação Geral Básica, como por exemplo, a Língua Portuguesa e a Matemática, passando das anteriores quatro aulas semanais para as três atuais (Minas Gerais, 2021a).

Notamos também a preocupação da SEE/MG em relação à integração dos componentes curriculares, conforme artigo 3º, parágrafo único dessa portaria: “Para

garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos seja efetivada, será disponibilizado coordenador da área do conhecimento ou coordenador geral, quando for o caso” (Minas Gerais, 2021a, p. 2).

Além disso, o artigo 6º estipula a carga horária do EMTI da seguinte forma: “O Ensino Médio Integral terá carga horária diária de 9 (nove) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos e seguirá a matriz curricular, conforme Anexo I” (Minas Gerais, 2021a, p. 3). Cria o 6º horário para conseguir cumprir as 1.000 horas anuais, colocando exceção em situações excepcionais, autorizadas pela SEE/MG, em que as 5 módulos-aulas poderão ser cumpridas em um único dia da semana no contraturno.

Outro ato normativo de destaque é a Resolução nº 4.692⁴ que dispõe sobre a organização das escolas de educação básica em Minas Gerais (Minas Gerais, 2021b). Um dos seus pontos importantes é a revisão do Regimento Escolar e do PPP das escolas para atender principalmente ao ensino médio. O artigo 11 traz a obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária anual de 1.500 horas para o EMTI. Além disso, define o conceito de dia escolar como “aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico e administrativo, com a presença obrigatória do pessoal docente, técnico e administrativo, podendo incluir a representação de pais e estudantes” (Minas Gerais, 2021b, p. 3).

Em se tratando de currículo, a Resolução destaca a importância de considerar as peculiaridades locais, afirmando que: “art. 42 - Os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local, considerando as propostas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação” (Minas Gerais, 2021b, p. 9).

No ano de 2022, foi editada a Resolução nº 4.777 que dispõe sobre as matrizes curriculares no estado para as turmas de 1º e 2º anos no ano letivo de 2023 (Minas Gerais, 2022a). Nela, é importante destacar a obrigatoriedade das atividades integradoras, conforme segue:

5. Atividades Integradoras: Unidade Curricular específica para o Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, de oferta anual, com os seguintes Componentes Curriculares: 5.1. Para o 1º ano, Nivelamento Língua Portuguesa, Nivelamento Matemática, Práticas Experimentais, Tutoria e Estudos Orientados. 5.2. Para o 2º ano, Práticas

⁴ A Resolução nº 4.692 (Minas Gerais, 2021b) foi revogada pela Resolução nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024 (Minas Gerais, 2024).

Experimentais, Tutoria e Estudos Orientados, Pesquisa e Intervenção (Minas Gerais, 2022a, p. 21).

Constam também informações para a escolha das eletivas, conforme se segue: “2. Eletivas: composto por dois Componentes Curriculares, de oferta anual, definidos pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas oferecido pela Secretaria de Estado de Educação: Eletiva 1 e eletiva 2” (Minas Gerais, 2022a, p. 21). No Catálogo de Eletivas há orientação para que os alunos escolham eletivas de áreas diferentes das do aprofundamento para diversificar (Minas Gerais, 2023a). Por exemplo, se no aprofundamento da área do conhecimento Matemática e suas Tecnologias constar o componente curricular núcleo de inovação matemática, evitar escolher a eletiva educação financeira. Cada escola mineira deve oferecer no mínimo dois Itinerários Formativos para escolha do estudante.

Os componentes curriculares Projeto de Vida, Preparação para o Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação e o aprofundamento nas áreas de conhecimento são ofertados de forma obrigatória a todos os estudantes do 1º ano. Esses são os principais pontos elencados, relacionados ao NEM e ao EMTI, como atos discricionários da SEE/MG. Eles são melhores compreendidos quando aplicados na prática e observados no cotidiano escolar. Vale ressaltar que as escolas da rede também possuem certo grau discricionário nas suas ações ao colocarem em prática as instruções dos documentos apresentados.

Na seção seguinte, foi abordado o detalhadamente da implementação do EMTI na escola estudada, focando em como a nova política educacional foi integrada ao cotidiano escolar e nas ações da equipe gestora diante das inconsistências surgidas no percurso. Destacamos duas características que são particularmente relevantes para entendermos a adaptação da escola às diretrizes estabelecidas e evidenciar o quanto desafiador e inesperado é o resultado da implementação de uma política educacional.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL LAFAYETTE MAURÍCIO LOPES

Nesta seção, é caracterizada a instituição de ensino e o contexto no qual está inserida, enfatizando a estrutura física, os recursos humanos, a chegada da nova etapa de ensino, a organização administrativa/pedagógica, em especial a gestão pedagógica e suas ações como estrutura necessária para implementar o Novo Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse percurso, são apresentadas as evidências que caracterizam o caso de gestão, utilizando informações do Censo Escolar dos anos de 2021, 2022 e 2023; das avaliações do Saeb do ano de 2021 e 2023; das atas de reuniões pedagógicas dos anos de 2022 e 2023; dos relatórios emitidos pela equipe EMTI da SRE-Ubá nas visitas à instituição nos anos de 2022 e 2023; dos questionários aplicados aos alunos e aos pais no ano de 2022; do Regimento Interno; do Projeto Político-Pedagógico e das mensagens de e-mail trocadas entre a SRE-Ubá e a gestão escolar.

A Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes (EELML) está localizada no bairro Piraubinha, na cidade de Piraúba, pertencente à SRE-Ubá no estado de Minas Gerais. O município localiza-se na Zona da Mata Mineira, distante 265 quilômetros da capital Belo Horizonte e 35 quilômetros da cidade de Ubá. De acordo com o Censo 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2022]), o município possui uma população de 11.610 habitantes e seu índice de escolarização é de 96,6%. Utiliza-se o gentílico piraubano para referir-se aos munícipes.

Além da escola campo da pesquisa, há no município apenas mais uma escola que oferta o NEM, no formato regular propedêutico. Essa escola está localizada no centro da cidade, distante dois quilômetros da EELML e é denominada popularmente pelo termo “ginásio”. Possui estrutura física maior e funciona nos três turnos. Referente ao ano de 2021, o município apresentou o Ideb do ensino médio igual a 4,1, e a EELML Ideb dos anos finais do ensino fundamental igual a 4,0⁵ (QEdu, 2023a; 2023b; [2023]).

O prédio escolar pertence ao estado de Minas Gerais e é construído em um único pavimento, possui oito salas de aula, uma sala de informática, uma sala de

⁵ A EELML passou a ofertar o ensino médio no ano de 2022, por esse motivo apresentamos o Ideb dos anos finais do ensino fundamental.

secretaria, uma sala de direção, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros para o uso dos alunos, dois banheiros para o uso dos servidores, uma quadra coberta, um pátio descoberto, duas despensas: uma para alimentos e outra para produtos de higiene e limpeza.

A escola ofertava o ensino fundamental de 1ª a 8ª série desde sua fundação em 1968 até o ano de 1997. A partir do ano de 1998, as séries iniciais de ensino (1ª à 4ª série) passaram a ser ofertadas pelo município de Piraúba, com a criação da Escola Municipal Monsenhor Ibrahim Gomes Caputo. As duas escolas passaram a coabitar o mesmo espaço físico, em turnos distintos, com o atendimento da rede estadual no turno da manhã e rede municipal no turno da tarde. A quadra poliesportiva coberta existente na escola é utilizada duas vezes na semana pela comunidade, no horário de 17h às 19h, para a prática de esporte envolvendo alunos da escola, orientados pela “Oficina do Esporte”, instituição sem fins lucrativos de promoção ao esporte, com sede no mesmo bairro.

Considerando a dificuldade de deslocamento dos educandos concluintes do 9º ano para a única escola de ensino médio, citada anteriormente, situada no centro da cidade, em local distante da comunidade, e buscando facilitar o acesso à próxima etapa da educação básica, a direção da EELML pleiteou, durante a gestão 2019-2022, a autorização para a abertura de turmas de ensino médio. No final de 2021, a SRE-Ubá autorizou essa implementação para o ano letivo de 2022, porém, no formato Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conforme consta na mensagem de e-mail enviada pela Diretoria Educacional da SRE-Ubá, em 18 de outubro de 2021, com o assunto “Escolas Expansão 2022 - Materiais apresentados”, no qual orienta a “socialização e estudo com a equipe escolar e providências necessárias” (SRE Ubá, 2021, recurso *online*).

Para ofertar essa nova etapa de ensino, houve a necessidade de uma reestruturação tanto da utilização do espaço físico quanto do quadro de servidores da instituição. Conforme consta na matriz curricular, nesse novo modelo, o aluno normalmente cursa os componentes curriculares básicos no turno da manhã e os componentes integradores, projetos e Itinerários Formativos no turno da tarde. A estrutura em dois turnos busca oferecer uma educação mais completa, que vá além do conteúdo escolar tradicional, promovendo o desenvolvimento integral do aluno, com foco em habilidades socioemocionais, autonomia e protagonismo.

Antes do ano de 2022, ambas as escolas ocupavam todas as salas de aula, cada uma em diferentes turnos. Com a implementação do EMTI, o horário de funcionamento, anteriormente exclusivo pela manhã, foi ampliado para o turno vespertino. Isso resultou na necessidade de a escola municipal estabelecer duas turmas de 2º ano do ensino fundamental em um segundo endereço, a fim de disponibilizar essas duas salas para a escola estadual. Assim, a EELML passou a alocar uma turma de 6º ano do ensino fundamental regular e uma turma do 1º ano do EMTI no turno da tarde, visando oferecer a essa última as quatro aulas das disciplinas de tempo integral. Consequentemente, a escola municipal reduziu de oito para seis o número de turmas nesse endereço em seu turno de funcionamento.

Para atender à demanda do EMTI, o quadro de servidores foi ampliado, conforme demonstrado a seguir na tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de servidores da EELML nos anos de 2021, 2022 e 2023

Cargo	2021	2022	2023
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	2	3	3
Auxiliar de Serviço da Educação Básica (ASB)	3	6	5
Diretor/Vice-diretor	1	1	1
Especialista da Educação Básica (EEB)	1	2	4
Professor da Educação Básica (PEB)	13	23	18
Professor para o Ensino de Uso da Biblioteca (PEUB)	1	2	2
Secretário de escola	1	1	1
Total de Servidores	22	38	34

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em informações do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade, [2024]).

Do ano de 2021 para 2022, observamos um aumento notável, especialmente no contingente docente. Para atender às demandas do Novo EMTI, foi essencial a expansão do corpo docente de 13 para 23 professores. Contudo, em 2023, o número desses profissionais reduziu para 18, apesar da estabilidade evidenciada ao comparar o número de turmas contidas no plano de atendimento desse com o ano anterior. Tal redução derivou da ampliação da carga horária de duas professoras integrantes do quadro de servidores efetivos da instituição.

Outra necessidade foi a reorganização da distribuição de aulas aos professores efetivos da escola. Apesar desse novo arranjo, os servidores foram beneficiados com extensão de carga horária na ministração de aulas que já eram colocadas à disposição desses servidores efetivos ou na coordenação de área, essa última de livre escolha do gestor escolar. Essas alterações não tiveram grande impacto pedagógico na vida escolar do educando, tendo em vista que a maioria dos professores que assumiram o EMTI continuaram trabalhando no mesmo turno que atuavam anteriormente.

De acordo com a direção, a informação sobre a autorização da abertura do Novo Ensino Médio chegou ao conhecimento da gestão no mês de outubro do ano de 2021, próximo ao período de matrícula, não havendo tempo hábil para esclarecimentos detalhados junto à comunidade e pais de alunos em relação ao formato do EMTI que seria ofertado pela escola.

As principais informações da estrutura do EMTI, como carga horária, funcionamento em dois turnos, aumento do número de disciplinas foram repassadas aos pais e responsáveis no momento da matrícula. De acordo com o Relatório-I EAF 2022, emitido pelos analistas educacionais na visita de 10 de julho de 2022, podemos constatar a dificuldade de adaptação dos estudantes em relação ao horário e que os mesmos não queriam ficar no segundo turno. Além disso, o corpo docente não recebeu formação antecipada para atuação no EMTI.

A nova estrutura do PPP e do Regimento Escolar da referida escola, com os ajustes necessários para contemplar o EMTI, foi realizada com a participação da comunidade escolar, durante as duas reuniões de pais e responsáveis, nos dias 8/04 e 19/05, no ano de 2022, promovendo debate com os representantes de turmas, professores, pais, especialistas e gestor escolar. Após a participação da comunidade escolar, as duas especialistas elaboraram os dois documentos e encaminharam em outubro do mesmo ano à SRE-Ubá para análise e emissão de parecer. Esses dois documentos foram elaborados concomitantemente com a implementação do EMTI, tendo em vista a necessidade de adequá-los para amparar a nova etapa de ensino que passou a ser ofertada pela EELML. Nesses documentos foram inseridas informações do Novo Ensino Médio e Ensino Médio de Tempo Integral, relacionadas ao currículo e à carga horária, além de constar também a necessidade de contratação de profissionais da educação para atuar na coordenação, a saber, o coordenador do Novo Ensino Médio e coordenador de área, com suas devidas atribuições.

O número de matrículas da escola mostra-se estável no período de 2019 à 2023, sendo perceptível apenas um aumento no ano de 2022, relacionado às matrículas do ensino médio. Informações do Censo Escolar mostram as seguintes evoluções nos últimos quatro anos em relação às matrículas na EELML, conforme apresentado na tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas de 2019 a 2023 - Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes

Ano	Etapa	
	Ensino fundamental – anos finais	Ensino médio
2019	158	-
2020	181	-
2021	189	-
2022	181	22
2023	163	22

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir de dados do Qedu ([2023]).

No ano de 2021, havia na EELML 2 turmas de 9º ano do ensino fundamental que juntas perfaziam o total de 36 alunos. Durante o ano letivo de 2022, foi ofertada apenas uma turma de 1º ano do NEM, com 22 alunos oriundos dessas 2 turmas. Os demais estudantes optaram por não seguirem os estudos na EELML.

Ao longo do ano letivo de 2022, sete alunos do EMTI requereram transferência para essa outra escola, alegando a necessidade de trabalhar em um dos turnos diurnos. Parece haver uma relação entre trabalho e estudo para os alunos da escola. Nos dados contextuais do Saeb (Brasil, 2024), quando foram questionados sobre a expectativa de trajetória ao terminarem o ensino fundamental, 56% dos estudantes participantes da avaliação no 9º ano do ensino fundamental afirmaram que desejavam continuar a estudar e trabalhar. Nos casos de pedidos de transferência, as famílias foram sempre orientadas sobre a importância da permanência do jovem na escola, além de terem sido elencados os benefícios do tempo integral para a fixação dos conteúdos e a construção da autonomia.

A nova estrutura do EMTI, principalmente a curricular, trouxe desafios para todos os profissionais da escola, tendo em vista que tudo é novidade. Para esse desafio, a direção propôs aos servidores efetivos que assumissem a função de

coordenadores de área no ano de 2022 por estarem alinhados à realidade da comunidade escolar, duas aceitaram, uma assumiu a coordenação geral e a outra a coordenação da área de Ciências Humanas. Os demais coordenadores foram escolhidos por convocação⁶, de acordo com as regras vigentes no estado de Minas Gerais.

O Novo Ensino Médio veio com propostas curriculares diferentes. Sua gestão demanda o estudo de vários documentos norteadores, além de reuniões constantes com os coordenadores indicados pela gestão para alinhar o planejamento e as intervenções. Somado a isso, estão as atividades do contraturno, relacionadas ao tempo integral, que também exigem muito empenho da equipe da escola e dos alunos. Alguns registros encontrados na escola mostram o cotidiano da gestão pedagógica.

Em consulta à ata nº 1, de 7 de fevereiro de 2022, consta que nesse dia foi feito o estudo coletivo de alguns documentos orientadores e da proposta pedagógica da Escola da Escolha⁷. A coordenadora geral participou de vários encontros de formação junto à SRE-Ubá durante o ano de 2022. Os analistas que atendem nossa escola fizeram duas visitas na instituição de ensino, realizando conversas com os alunos, coordenadores e professoras, individualmente, acerca das atividades e dos projetos desenvolvidos, emitindo relatórios e orientações para o ajustamento das práticas pedagógicas.

No Relatório-I EAF 2022, de 10 de junho de 2022, os analistas educacionais fizeram várias observações sobre a implementação do EMTI na escola, entre elas, destacaram a dificuldade de adaptação dos estudantes em relação ao horário; o fato da escola ser coabitada, atrapalhando as atividades desenvolvidas; a ausência do

⁶De acordo com o Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020, convocação é “o chamamento, em caráter excepcional e temporário, de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério ou ao Grupo de Atividades de Educação Básica ou Superior para exercer, especialmente: a) a função de regência de turmas ou aulas; b) a função de Especialista em Educação Básica – EEB; c) a função de Analista Educacional – Inspetor Escolar – ANE-IE; d) as atribuições relacionadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

⁷“A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. [...] [Ela] opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oportunizando experiências contextualizadas ao estudante, considerando suas necessidades e interesses. Para isso, foram concebidas Metodologias de Êxito como Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas como o Acolhimento e a Tutoria”. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 12 set. 2024.

livro didático para suporte; os recursos de divulgação de matrículas não terem sido utilizados; a eleição de líderes ter ocorrido similar ao processo eleitoral (informação que consta na 2ª Ata de 2022) e a defasagem de alguns estudantes em conteúdos básicos. Nesse mesmo relatório, os analistas destacaram oportunidades de melhoria com a adequação do Projeto de Vida à metodologia “Escola da Escolha”, recomendando utilizar os cadernos de aulas estruturadas, a estruturação e fortalecimento dos Clubes de Protagonismo na escola, recomendando estudos coletivos e individuais para aprofundamento do modelo e destacando que ele se apresenta como premissa no modelo de gestão e princípio educativo. Em conversa com os professores, eles questionaram sobre as práticas aplicadas em cada disciplina, conforme consta no Relatório-I EAF 2022, elencaram os projetos práticos e diferenciados na área de Matemática e as técnicas de elaboração de mapa mental nos Estudos Orientados.

Após o recebimento do Relatório-I EAF 2022, houve mobilização da equipe EMTI com a finalidade de sanar as inconsistências apontadas pelos analistas. Foi realizada uma reunião com a presença da direção da escola, especialistas, coordenadores de área e professores para tratar do modelo “Escola da Escolha” e escolha dos livros didáticos, conforme consta na ata nº 7, de 30 de junho de 2022. No dia 18 de agosto de 2022, a equipe EMTI reuniu-se com os professores para a elaboração do Programa de Ação. Nesse documento foi abordado cada área de conhecimento, com proposta de projetos e intervenções. As ações propostas foram parcialmente executadas durante o ano letivo de 2022.

No Relatório-II EAF 2022, de 28 de outubro de 2022, os analistas educacionais observaram que a escola sentia a necessidade de discutir o Plano de Atendimento Escolar⁸ coletivo, com as outras escolas do município, para evitar a fuga de estudantes para o regular, tendo em vista que naquela época a escola tinha 17

⁸ “O documento é uma novidade na rede estadual de ensino e tem por objetivo planejar a oferta de vagas escolares para o próximo ano, como forma de assegurar a continuidade de atendimento aos estudantes matriculados na rede e o ingresso daqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade própria ou que abandonaram os estudos e desejam retornar. [...] [deve ser] elaborado pelas SREs em colaboração com o Órgão Central da SEE/MG e de forma dialogada com os gestores das escolas estaduais e das Secretarias Municipais de Educação. O foco é a universalização do acesso ao ensino obrigatório, permanência na escola e equalização de oportunidades educacionais”. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-publica-resolucao-inedita-que-estabelece-diretrizes-para-o-plano-de-atendimento-escolar-da-rede-publica-de-ensino/>. Acesso em: 12 set. 2024.

estudantes no EMTI frente aos 22 citados no relatório anterior e que havia a necessidade de sensibilizar a família sobre a importância da matriz curricular do EMTI. Orientaram a escola a proceder a apresentação, a discussão e a escolha das eletivas para as turmas de 1º e 2º anos para o ano letivo de 2023. Alertaram para a necessidade de estabelecer as funções das especialistas, coordenador geral e coordenadores de área e professor de tutoria; e sobre o fato de o Projeto de Vida fazer adaptações com o material, sem rigidez, deixando os alunos desmotivados. Destacaram, também, que não conseguiram implementar os Clubes de Protagonismo, conforme recomendado no relatório anterior. Nas recomendações do Relatório-II, os analistas enfatizaram a necessidade de melhor entendimento sobre o Clube de Protagonismo tanto da equipe gestora quanto dos estudantes, pois ainda não havia sido estruturado na escola; e a importância de implementar os Guias de Ensino e Aprendizagem e fortalecer os vínculos com a família.

Após o recebimento do Relatório-II EAF 2022, foi realizada uma reunião que tratou apenas da escolha das disciplinas eletivas, sendo essa a única informação da ata. Não existe registro das ações desenvolvidas após as orientações passadas no referido relatório, porém a coordenadora geral afirma ter orientado os coordenadores de área e os professores, individualmente, acerca das novas providências a serem tomadas em face do que foi relatado pelos analistas.

Conforme o Memorando-Circular nº 14, em março de 2022 foi aplicado o questionário de expectativas e socioeconômico aos alunos e aos pais (Minas Gerais, 2022c). Nas questões dos alunos, uma se sobressai pelo percentual de respostas, ou seja, 60% dos alunos responderam que quando têm dificuldade para aprender é porque parte da turma não tem interesse e faz bagunça. No questionário dos pais, todos que responderam desejam que o filho continue nessa escola, até concluir o ensino médio.

Como docente do EMTI, observamos vários pontos que surgiram como dificultadores no cotidiano dos discentes nesse primeiro ano da implementação do EMTI. Citamos aqui como principais hipóteses para o caso de gestão. Inicialmente, destacamos a falta de diálogo da SRE-Ubá com a comunidade escolar sobre o modelo EMTI que seria ofertado em 2022. Há ainda evidências da falta de engajamento entre os membros da equipe pedagógica e os docentes, e a ausência de definição clara do papel de cada um, conforme citado no Relatório-II EAF 2022.

Com o EMTI, houve um aumento da quantidade de disciplinas, dificultando a organização e a distinção delas pelos alunos. Conforme matriz curricular da EELML, que compõe o Projeto Político-Pedagógico, enquanto o 9º ano do ensino fundamental possui 9 disciplinas, o 1º ano do EMTI possui 27 disciplinas e o 2º ano 24, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Matriz Curricular do 1º e 2º anos, implementação a partir do ano de 2023

(continua)

II-09 MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI – Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)								
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO: A partir de 2023			1º Ano				2º Ano	
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Química	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
		Biologia	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
		História	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		Sociologia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00:00

(continuação)

II-09 MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI – Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)								
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO: A partir de 2023			1º Ano			2º Ano		
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1: Redação para o ENEM	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
		Eletiva 2: Educação Financeira	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00			
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas comunicativas e criativas	1	40	33:20:00	-	-	-
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	-	-	-
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00	-	-	-
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00	-	-	-
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00:00	-	-	-
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00	-	-	-
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00	-	-	-
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Tutoria	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Estudos Orientados	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00
		Pesquisa e Intervenção	-	-	-	3	120	100:00:00

(conclusão)

II-09 MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI – Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento (LGG/MAT/CHS/CNT)								
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO: A partir de 2023			1º Ano			2º Ano		
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento	Práticas comunicativas e criativas	-	-	-	2	80	66:40:00
		Humanidades e Ciências Sociais	-	-	-	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	-	-	-	2	80	66:40:00
		Saberes e investigação da natureza	-	-	-	2	80	66:40:00
SUBTOTAL			27	1080	900:00:00	27	1080	900:00:00
TOTAL			45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00
Legenda A/S – Aulas semanais A/A – Aulas anuais H/A – Horas anuais			Dias letivos: 200 Duração da aula: 50 minutos Nº de aulas/dia: 9 Nº de semanas/ano: 40					
SRE-Ubá – Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes - Avenida Progresso, nº 111, Bairro Piraubinha, Piraúba – MG – Tel: (32) 3573-1302 - escola.181366@educacao.mg.gov.br								

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em EELML (2022).

Para enfrentar tal dificuldade, a coordenadora geral organizou com os alunos um espaço na sala de aula para a disposição dos materiais didáticos: livros, cadernos, lápis, borrachas, lápis de cor, tintas, pinceis, materiais de higiene, escaninho individual para cada aluno e um mural “quadro branco”, onde uma coordenadora de área e a representante de turma registravam todos os trabalhos com o nome da disciplina, tema e a data de entrega. Mesmo com toda essa organização e auxílio, os estudantes acabam se confundindo, principalmente, com os materiais de disciplinas diferentes, ministradas por um mesmo professor.

As disciplinas eletivas não foram escolhidas pelos alunos egressos do 9º ano para o ano letivo de 2022, entretanto, conforme registrado na ata de número 12, foi realizada, em 23 de novembro de 2022, uma reunião com a participação da gestora escolar, da coordenadora geral e dos coordenadores de área do EMTI, dos alunos do 1º ano EMTI e dos pais e responsáveis desses alunos para a escolha das disciplinas eletivas para o ano letivo de 2023 e para a avaliação da estrutura ofertada em 2022.

Os alunos questionaram a possibilidade de acabar com o tempo integral, alegando a necessidade que possuem de trabalhar no turno da tarde para complemento da renda familiar, e outros justificaram que permanecer o dia todo na escola fica cansativo, porém a gestão escolar, em consulta à SRE-Ubá, foi informada que não haveria essa possibilidade. Esse mesmo processo foi realizado com os alunos do 9º ano que ingressariam no EMTI no ano letivo de 2023. Houve também a participação dos pais desses alunos.

O Catálogo de Disciplinas Eletivas de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023a), proposto para o ano de 2023, apresenta 33 opções disponíveis para as escolhas nas escolas convencionais e 10 para as escolas indígenas, conforme constam nos anexos A e B desta dissertação. Na reunião do dia 23 de novembro de 2022, após a exposição desse catálogo, abriu-se votação e as duas disciplinas eletivas que receberam mais votos dos alunos foram: Cinema e Educação Financeira. Nessa reunião, a coordenadora geral e a gestora escolar explicaram toda a estrutura do EMTI, enfatizando as peculiaridades do tempo integral. Os alunos do 1º ano do EMTI elaboraram um vídeo que foi apresentado a todos os presentes, além de apresentarem trabalhos realizados durante o ano letivo de 2022. No final, foi servido um lanche com os mesmos ingredientes utilizados nos lanches dos alunos do tempo integral durante o ano letivo, com o intuito de apresentar o cardápio aos alunos, aos pais ou responsáveis.

O ano letivo de 2022 iniciou sem os livros didáticos e outros materiais de apoio, porém, em abril do mesmo ano, iniciaram a entrega desses livros, ficando disponíveis para os alunos. Durante esse período de falta de material didático, os professores elaboraram resumos, pequenas apostilas e listas de atividades para suprirem as necessidades dos alunos. Esses acontecimentos contribuíram para a geração de críticas pelos estudantes em relação a fazerem cópia do quadro e sobre a falta dos livros didáticos.

Em relação à estrutura física e equipamentos, a sala de informática foi desativada, por um tempo, para adequação do ambiente, a fim de receber novos equipamentos, retornando ao funcionamento em setembro de 2022, conforme destacado no Relatório-II EAF 2022.

Outro problema encontrado pela gestão foi o número reduzido de aulas em alguns componentes curriculares, conforme mostrado no quadro 1 (p. 55), desencadeando na falta de professores interessados no contrato, haja vista a inexistência de professores efetivos no quadro da instituição para tais componentes curriculares. Até o final do primeiro semestre de 2022, não havia professores para lecionar 1 aula semanal nas disciplinas de Física e Sociologia. Essas vagas foram preenchidas com o ano letivo em curso, conforme consta no relatório de 10 de junho de 2022.

Destacamos aqui que a implantação do EMTI logo após a pandemia da COVID-19 foi um fator dificultador, tendo em vista que os alunos trouxeram defasagem de aprendizagem dos anos anteriores, além de se apresentarem desmotivados para os estudos. Observamos, constantemente, a necessidade de intervenções pedagógicas devido à falta de requisitos necessários para o bom andamento do processo de aprendizagem. Na busca por sanar essas inconsistências, além das avaliações externas trimestrais para diagnóstico, feitas através do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), os coordenadores aplicaram simulados elaborados pelos professores e analisaram os resultados, propondo as habilidades e as competências a serem retomadas nas intervenções pedagógicas.

Observamos também a falta de articulação entre o corpo docente para a realização do trabalho interdisciplinar no formato de Projetos Integradores que visavam integrar os diversos componentes curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, principalmente com base nas informações dos relatórios provenientes dos analistas, alguns achados se destacaram como hipóteses para o caso de gestão. Os relatórios eram incisivos quando orientavam sobre a necessidade de definir a função de cada ator da comunidade escolar. Isso evidencia a necessidade de uma organização da gestão para articular, formar e dar suporte a essas pessoas para que desempenhassem da melhor forma possível as suas atribuições.

Assim, considerando que toda política pública se origina da demanda e da proposta da sociedade, somada à agenda política e sofrendo influências de diversos setores, durante a implementação e análise de resultados surge a necessidade de correção e adequação das etapas. Acreditamos que o problema com a implementação do EMTI dessa unidade escolar não tenha sido um fato isolado, mas com as particularidades até aqui elencadas, merece um olhar atento, a fim de entender o porquê de ela ter sido finalizada nessa escola. É fato que o desfecho apresentado durante os dois anos de implementação dava pistas para um possível fracasso na consolidação da referida política.

2.4 A DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL LAFAYETTE MAURÍCIO LOPES

Nesta seção, são apresentadas as informações relevantes encontradas na pesquisa documental, após as análises das atas do ano letivo de 2024 e dos termos de visita da inspeção escolar, que possam evidenciar os possíveis motivos do encerramento do EMTI na instituição pesquisada.

Entender os motivos da descontinuidade de uma política pública é importante para que as ações a serem desenvolvidas pelas equipes gestoras da rede, a partir desse fato, sejam elaboradas a fim de evitar novas ocorrências. Nesse sentido, observar os detalhes dos registros documentais pode ajudar na promoção das tomadas de decisões perante outras implementações que venham a ser desenvolvidas.

No caso do EMTI da EELML, como pode ser observado na seção anterior, vários pontos indicavam que a política educacional não estava se desenvolvendo de forma adequada. Percebemos que no primeiro ano da sua implementação, foram emitidos vários alertas pela equipe de acompanhamento do EMTI da SRE-Ubá, que

apesar dos esforços impetrados pela equipe gestora, não foram suficientes para evitar o desfecho que ora estamos relatando.

No termo de visita da inspeção escolar do dia 22 de março de 2024, constam informações relacionadas ao Plano de Atendimento/Simade, no qual, na distribuição das turmas, há autorização de funcionamento de 10 turmas, sendo 7 dos anos finais do ensino fundamental e 3 do EMTI, conforme detalhado a seguir.

Quadro 2 – Distribuição das turmas 2024 na EELML

Nº da sala no Plano de Atendimento 2024	Capacidade da sala	Manhã		Tarde		Noite	
		Turma	Alunos	Turma	Alunos	Turma	Alunos
Sala 04	35	6º ano Reg 1	32	-	-	-	-
Sala 03	27	8º ano Reg 2	17	7º ano Reg 1	18	-	-
Sala 14	34	8º ano Reg 1	26	7º ano Reg 2	16	-	-
Sala 05	35	9º ano Reg 1	20	-	-	-	-
Sala 06	35	9º ano Reg 2	18	-	-	-	-
Sala 10	33	1º ano EMTI	5	-	-	-	-
Sala 11	31	2º ano EMTI	4	-	-	-	-
Sala 02	22	3º ano EMTI	5	-	-	-	-

Fonte: Termo de visita da Inspeção Escolar (2024).

Observamos que o número de alunos matriculados no EMTI continuou reduzido a 5 no 1º ano, 4 no 2º ano e 5 no 3º ano. Destacamos a recorrente conferência in loco da frequência dos alunos do EMTI, registrada nos termos de visita pela inspeção escolar, conforme informações a seguir (quadro 3).

Quadro 3 – Frequência registrada nos termos de visita da inspeção escolar

Turma	Matrícula - Simade	Frequência em 22/03/2024	Frequência em 11/04/2024	Frequência em 24/05/2024
1º EMTI	5	4	4	4
2º EMTI	4	3	4	2
3º EMTI	5	3	5	2

Fonte: Termos de visita da Inspeção Escolar (2024).

A preocupação da gestora e da comunidade escolar quanto ao número reduzido de alunos matriculados no EMTI no ano letivo de 2024 fica evidente ao analisar a pauta e as deliberações contidas na ata nº 04/2024, referente à reunião do dia 4 de abril de 2024, que contou com a participação dos professores, especialistas, coordenadora do EMTI, alunos e pais dos alunos do EMTI. A pauta principal da reunião incluía o baixo número de matrículas no EMTI no ano de 2024, as vantagens da Educação em Tempo Integral e a deliberação sobre o encaminhamento de requerimento à SRE-Ubá, acerca da possibilidade de encerramento do EMTI e a autorização de abertura do ensino médio regular no ano letivo de 2025.

Nela, está registrado o resultado obtido em uma pesquisa realizada via *Google Forms*, direcionada aos alunos com matrículas ativas na instituição de ensino, aos ex-alunos e seus respectivos pais, com a obtenção de 45 respostas, das quais 26,7% dos respondentes declararam serem alunos e 73,3% ex-alunos. Desses, 37 responderam que no ano de 2025 pretendiam matricular-se no ensino médio regular e 8 no EMTI. Do total, 18 responderam que precisam trabalhar, 4 não querem ficar dois turnos na escola, 2 acham cansativa a jornada do EMTI, 7 precisam ajudar os pais em casa e 14 não opinaram.

Consta ainda que, ao serem questionados se fariam a matrícula na EELML para o ano letivo de 2025 caso fosse ofertado o ensino médio regular, 24 participantes responderam que sim, 3 não pretendiam ficar na instituição, 6 gostariam de matricular-se no EMTI, 6 ex-alunos gostariam de retornar para a instituição, independente do modelo de ensino médio ofertado, e 6 não gostariam de retornar.

Foi registrado também o pedido dos pais direcionado à gestora da EELML para que encaminhasse para instâncias superiores um ofício solicitando a troca do EMTI por ensino médio regular em 2025 para que seus filhos pudessem continuar estudando próximos às suas residências e tendo mais tempo para ajudar a família nos afazeres e complemento de renda. Acatando a solicitação dos pais, no dia 15 de abril de 2024, foi encaminhado à SRE-Ubá o Ofício nº 08/2024, enviado em anexo o resultado da pesquisa aqui apresentada, a cópia da ata nº 04/2024 e a solicitação de ajuda relacionada à baixa demanda nas matrículas do EMTI. Não consta registro de resposta por parte da SRE-Ubá relacionada a esse ofício.

Examinando o termo de visita da inspeção escolar do dia 18 de abril de 2024, após a data do envio do ofício, foi verificado o registro intitulado “*Protocolo 6 - Programa Jovem de Futuro⁹, ponto de checagem, plano de ação da escola – Acompanhamento: acompanhamos o lançamento da primeira edição do Plano de Ação da EELML com a Especialista e Coordenadora, com o objetivo de conferir as etapas propostas, atualizar e analisar a Plataforma SIGAE¹⁰*”. Nesse mesmo documento, consta o resultado da eleição dos representantes de turma tanto dos anos finais do ensino fundamental quanto do EMTI. Esses dois registros são importantes, pois, mesmo com número reduzido de alunos, as ações estavam sendo realizadas conforme instruções da SEE/MG para o EMTI. Nesse termo de visita, não consta nenhuma menção ao teor do Ofício nº 08/2024.

Nas duas visitas da inspeção escolar seguintes não há informações relevantes acerca do EMTI, a não ser aquelas apresentadas no quadro 3 (p. 62). No entanto, no dia 4 de junho de 2024, a inspeção escolar compareceu na EELML com o objetivo do “Cumprimento encerramento do EMTI”. No termo de visita, foi registrado que a escola

⁹ Acordo de cooperação Nº 1260.01.0042819/2019-18 firmado entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco. “Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo que visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, Médio e suas respectivas modalidades nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, bem como contribuir para o resultado a ser alcançado pelo OEP na diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central”. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Parceria_Acordo_mg_2909.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

¹⁰ O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (Sigae) é uma plataforma para o monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro. A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida. Disponível em: <https://instituto-unibanco.github.io/cdg/mg/sigae/manual/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

foi comunicada oficialmente pelo inspetor sobre o cancelamento do EMTI em função do baixo número de alunos e que tal comunicação aconteceu via e-mail pela Diretoria de Gestão do Atendimento Escolar (DGAE) – Plano de Atendimento Escolar, em 3 de junho de 2024, às 16h33. Questionada sobre o teor desse e-mail, a gestora disse que desconhece e que a comunicação à escola foi feita verbalmente pelo inspetor escolar na visita do dia 4 de junho de 2024, conforme registrado no termo de visita. Em ato contínuo, foi registrado no mesmo termo as seguintes orientações:

Comunicar por e-mail ao SEDINE solicitando o cancelamento das três turmas no Plano de Atendimento. Comunicar aos pais e ou responsáveis o motivo do cancelamento e como proceder na transferência dos alunos. Considerando que a diretora encontra-se de férias prêmio, registrar no livro de posse e exercício, seus respectivos substitutos. Fazer a reorganização do quadro de pessoal e as devidas dispensas dos convocados. Comunicar todos os servidores. Comunicar todos os professores efetivos e convocados (Termo de visita da Inspeção Escolar, 2024).

Segundo relatado no mesmo documento, a escola fez o seguinte comunicado aos pais:

Senhores pais ou Responsáveis. Comunico que a SEE (Secretaria Estadual de Educação) optou por encerrar o Ensino Médio de Tempo Integral nesta unidade escolar em face do baixo número de alunos a partir de 04/06/2024 e por esse motivo os alunos serão transferidos para a E. E. Professora Francisca Pereira Rodrigues. As transferências serão emitidas pela EELML, favor comparecerem a esta unidade escolar o mais rápido possível para retirar a transferência de seus filhos (Termo de visita da Inspeção Escolar, 2024).

No dia 6 de junho de 2024, o serviço de inspeção escolar retornou à EELML. Na ocasião, foi registrado no termo de visita que os pais foram comunicados via telefone e *WhatsApp* sobre o encerramento do EMTI e até essa data somente dois alunos haviam comparecido à instituição para retirar a documentação de transferência para a E.E. Francisca Pereira Rodrigues, com sede no mesmo município. Outro registro importante foi a lista dos nomes dos 7 professores convocados que foram dispensados em virtude do ocorrido. O documento também menciona que devido a esse movimento de dispensa, foram excluídos todos os professores do quadro de horário visando à reinserção daqueles que continuaram lotados na instituição para a reformulação do horário de aula de cada um.

Além dos transtornos listados anteriormente relacionados ao encerramento de três turmas do EMTI, houve também modificações nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, como a junção das turmas dos anos finais do ensino fundamental 7º ano Reg. 1 e 7º ano Reg. 2, originando a turma 7º ano Reg. 3, que passou para o turno da manhã, e a junção do 9º ano Reg. 1 com o 9º ano Reg. 2, originando o 9º Reg. 3, permanecendo no turno da manhã. Destarte, o número de turmas que constava no Plano de Atendimento 2024 descrito no quadro 2 (p. 61) foi reduzido de 10 para 5. Tal fato reverberou no número de aulas dos professores efetivos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, impondo-os completar suas cargas horárias na E. E. Professora Francisca Pereira Rodrigues.

Diante de todos os acontecimentos listados, percebemos que uma política pública, por mais bem elaborada que seja, com todos os arcabouços necessários, pode não funcionar da forma que esperamos. No ciclo de políticas, a fase de implementação é um dos momentos que permite visualizar se as ações do Estado estão alinhadas à demanda da população. E cabe ao burocrata de nível de rua desenvolver ações dentro da sua discricionariedade, levando em consideração o papel da gestão na entrega do produto final da política para o sucesso da mesma. Discutir o ciclo de políticas, no nosso caso de gestão, em especial, políticas públicas educacionais, e o papel do gestor na fase de implementação é uma oportunidade de contribuir para o entendimento da dinâmica da educação no Brasil. E isso é o que propomos fazer ao abordar esse tema com o auxílio de autores renomados da área.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL E AS CONSEQUÊNCIAS DO SEU ENCERRAMENTO NA EELML

Este capítulo tem caráter analítico. Nele apresentamos as linhas teóricas e a metodologia de pesquisa utilizada na busca por elementos que corroborem com o caso de gestão. Nesse sentido, buscamos abordar o assunto, invocando conceitos fundamentados em obras de autores de notória relevância.

O capítulo está estruturado em quatro seções, a primeira dedica-se à fundamentação teórica relativa ao Ciclo de Políticas Públicas, adotando a abordagem de Ball e Bowe, conforme interpretada por Mainardes (2006). Essa discussão proporciona uma lente analítica para a compreensão das distintas etapas da política educacional em análise, com ênfase especial no contexto da prática, etapa em que se concretiza a implementação das diretrizes propostas.

O enfoque da segunda seção recai sobre a relevância do papel do gestor escolar, destacando a importância de uma gestão educacional pautada em princípios democráticos e na participação coletiva. Ela apresenta referenciais teóricos, na qual será construído um diálogo entre a proposta dos textos teóricos e o caso de gestão. Buscamos, assim, amparo nos conceitos relevantes produzidos pelos autores escolhidos acerca do papel da gestão escolar em uma política pública subsidiada pelos estudos de: Condé (2020), Libâneo (2004), Lotta e Pires (2020), Lück (2009), Mainardes (2006) e Machado (2020).

Em seguida, na sessão 3.3, apresentamos os recursos metodológicos utilizados como base para sustentar as evidências e os instrumentos investigativos subsidiários da análise do caso. Nesse intuito, analisamos os dados obtidos pelos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, paralelamente, aos referenciais teóricos, a fim de produzir elementos essenciais para a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), que atenda às necessidades da unidade escolar campo de pesquisa e oriente suas ações após o encerramento da política pública EMTI, objetivando minimizar os impactos dessa interrupção.

Por fim, a seção 3.4 é dedicada à análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. Essa etapa constitui um momento fundamental do estudo, pois permitiu estabelecer relações entre os dados empíricos e os referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores. A análise foi conduzida a partir do confronto das evidências obtidas por meio da pesquisa documental e da pesquisa de campo com os principais

conceitos da literatura sobre políticas públicas e gestão escolar. O objetivo central foi identificar elementos que caracterizam o caso de gestão analisado, destacando aspectos que contribuem para a compreensão do contexto e das práticas adotadas na unidade escolar. Além disso, busca validar as informações por meio da triangulação dos dados, assegurando maior rigor e confiabilidade aos resultados. Os achados dessa etapa servem de base para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), que visa propor intervenções fundamentadas e contextualizadas à realidade investigada.

3.1 O CICLO DE POLÍTICAS E O CONTEXTO DA PRÁTICA: A INTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA NO “CHÃO DA ESCOLA”

A definição simplista do termo política pública, como práticas e normas do poder público com a finalidade de solucionar problemas que afetam a coletividade, não mostra a complexidade que um programa governamental exige, desde a sua concepção à implementação.

O Estado não é o único formulador responsável por todas as etapas de uma política, pelo contrário, há a interferência de diferentes contextos e autores que atuam nas diversas etapas, formando um ciclo. Segundo Mainardes (2006, p. 49), inicialmente em seus estudos, Ball e Bowe apresentam a “noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”. Isso mostra que nem sempre os preceitos contidos no texto da lei será a norma utilizada na entrega do produto final. A política proposta refere-se às intenções do Estado e dos demais atores envolvidos; escolas, sindicatos, entidades entre outros. A política de fato surge após o debate e as modificações inseridas no texto. A política em uso surge da interpretação de cada burocrata de nível de rua no momento da implementação.

O ciclo de políticas é uma estrutura crucial para a compreensão de como as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas. No campo da educação, esse ciclo ganha uma importância particular devido ao impacto profundo que as decisões políticas têm sobre o sistema educacional, os profissionais da educação e os alunos. A análise desse ciclo é essencial para aprimorar a eficácia das políticas educacionais e promover a equidade e a qualidade no ensino.

O ciclo de políticas pode ser dividido em várias fases, que são interdependentes e formam um ciclo contínuo de aprimoramento e adaptação. Essas fases incluem a definição do problema, a formulação de políticas, a implementação e a avaliação e revisão. A compreensão e a análise dessas fases são fundamentais para garantir que as políticas educacionais sejam eficazes e adaptáveis às necessidades emergentes.

A definição do problema é a fase inicial e crucial do ciclo de políticas. No contexto educacional, isso envolve a identificação de questões, como desigualdades no acesso à educação, deficiências na qualidade do ensino e problemas relacionados à infraestrutura escolar. Nesse sentido, conforme Mainardes (2006), é fundamental que essa seja uma fase crítica, em que se identifica as características e as prioridades dos problemas para que as soluções propostas tenham uma eficácia. Portanto, uma definição precisa e detalhada dos problemas é fundamental para a eficácia das políticas formuladas.

Na fase de formulação de políticas, soluções para os problemas identificados são propostas e planejadas. Segundo Mainardes (2006), essa fase caracteriza-se por sua complexidade e pela elaboração de alternativas. O autor ainda ressalta que a eficácia dessa fase está relacionada à análise das opções disponíveis e à capacidade de negociação e de construção de consensos entre os envolvidos, como educadores, gestores e formuladores de políticas.

Essa abordagem ressalta a importância de uma análise aprofundada e de uma negociação eficaz para a criação de políticas educacionais que atendam às necessidades identificadas na fase anterior. Condé (2020, p. 87) apresenta uma perspectiva diferente sobre a formulação de políticas, argumentando que

é na formulação em que aparecem mais claramente as preferências dos atores (sua solução 'ótima' para o problema) e seus interesses, onde também podem surgir conflitos decorrentes desses mesmos interesses. É um passo essencial da análise. Aqui, trata-se de conhecer o processo e o conteúdo da 'futura' ação a ser implementada. Cada ator opera com determinado recurso de poder: sua influência, a capacidade de influir no funcionamento do sistema, meios de persuasão, votos e nível de organização.

O autor enfatiza que a formulação de políticas deve ser vista como um processo contínuo e adaptativo, refletindo a complexidade e a dinâmica do ambiente político e social.

Prosseguindo, tem-se a fase de implementação, que é quando as políticas formuladas são colocadas em prática. Como já foi dito anteriormente, Mainardes (2006) destaca que a eficácia da implementação depende de fatores diversos e distintos, que incluem as habilidades em relação à administração, os recursos materiais disponíveis, além das ações articuladas dos sujeitos envolvidos. E ainda destaca que implementar de maneira eficaz uma política educacional exige uma gestão com utilize os recursos adequadamente. Dessa forma, fica evidente a importância de uma gestão eficiente e da disponibilidade de recursos para garantir que as políticas sejam implementadas de maneira eficaz.

Por outro lado, Condé (2020, p. 91) argumenta que

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

A perspectiva de Condé (2020) destaca a necessidade de flexibilidade e capacidade de adaptação durante a implementação das políticas, reconhecendo que mudanças e desafios podem surgir ao longo do processo.

A fase final do ciclo de políticas é a avaliação e a revisão. Mainardes (2006) vê a avaliação como uma oportunidade crucial para medir a eficácia das políticas e fazer ajustes baseados em evidências. O autor destaca que a avaliação deve ser orientada por dados objetivos e que possibilitem analisar o desempenho das ações adotadas, permitindo, assim, identificar tanto os resultados alcançados quanto os aspectos que precisam ser aprimorados. A coleta e a análise de indicadores, nesse sentido, são instrumentos indispensáveis para assegurar que as políticas estejam alinhadas e atendendo a seus objetivos.

Dessa forma, ele enfatiza a importância da avaliação baseada em dados para garantir a eficácia das políticas educacionais e a necessidade de realizar ajustes para melhorar os resultados.

Condé (2020) amplia essa visão acrescentando que o monitoramento e a avaliação devem estar inseridos no texto da política. O autor sugere que a avaliação

das políticas pode revelar resultados alheios ao previsto inicialmente. Ele destaca também que equipes avaliadoras possuem suas preferências

considerando a avaliação uma etapa essencial para o próprio sucesso das políticas, é lá onde os resultados esperados e impactos desejados são verificados. Outro dado relevante é que os resultados efetivos são bastante independentes, e podem ser diferentes, dos elementos inicialmente previstos (Condé, 2020, p. 96).

Nesse sentido, a previsão inicial da forma de avaliação pode evitar que os sujeitos envolvidos na avaliação da eficácia da política pública imprimam seus interesses ao analisarem os resultados.

Mainardes (2006) adota um modelo mais linear e estruturado para o ciclo de políticas, com fases distintas e sequenciais, o que pode simplificar a complexidade e a fluidez do processo real. Além disso, é essa linearidade que possibilita, na prática, uma interdependência entre as diferentes fases, associadas a interações complexas.

Mainardes (2006) indica que os autores Bowe e Ball apresentam no livro *“Reforming education and changing schools”*, publicado em 1992, os contextos do ciclo de políticas, quais sejam: contexto da influência, contexto da produção de textos e contexto da prática. No presente caso de gestão, cabe a análise do contexto da prática que é, segundo os autores, onde há a reinterpretação, recriação, transformação e mudanças significativas naquilo que foi pensado originalmente. Nele, também está inserido o contexto dos resultados/efeitos.

Assim, para abordar o contexto da prática relacionado a uma política educacional faz-se necessário considerar o campo de implementação, que são em sua maioria as unidades escolares. É nesse espaço, onde concentram-se os burocratas de nível de rua, que o texto será interpretado e discutido para a adequação às necessidades da comunidade escolar. Com isso, surge a figura do gestor escolar que é o responsável pela articulação nesse contexto. A seção seguinte aborda a influência do gestor escolar como ator primordial na fase de implementação de uma política educacional.

3.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Do ponto de vista administrativo, a gestão escolar é responsável pela eficiência de uma instituição de ensino. No entanto, a gestão de uma escola envolve diversos segmentos e seu objetivo é aplicar princípios estratégicos para potencializar a eficácia dos processos internos à instituição e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos. Entre as ações esperadas de um gestor, destacam-se a gestão financeira, a gestão pedagógica e a gestão de pessoas. De acordo com Lück (2017, p. 2), os gestores estão “trabalhando conduzidos, pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar”.

A gestão da escola, ao identificar as demandas provenientes da Secretaria Estadual de Educação, necessita, juntamente com o apoio da comunidade escolar, preparar-se e adequar o ambiente escolar para as novas perspectivas e desafios. Essa não deve ser uma ação isolada, centralizada no gestor, pelo contrário, deve ser articulada com a comunidade escolar.

Segundo estudiosos como Paro (2016) e Lück (2000a; 2000b), o planejamento participativo tem se mostrado adequado para a administração e essencial para as atividades das organizações públicas e privadas.

Conforme Machado (2023), a equipe gestora é a principal responsável pelo processo de planejamento e pela organização do processo de implementação das políticas. Devido à sua posição na hierarquia institucional, essa equipe possui meios de identificar as diretrizes provenientes da rede de ensino da qual faz parte e pode decidir como desdobrá-las, de maneira adequada à realidade da escola.

Cabe ao gestor promover os meios de descentralizar suas decisões, compartilhando as suas escolhas e possibilitando que os demais atores do processo educacional tenham autonomia e participem das deliberações, ou seja, compartilhando o poder com a comunidade escolar. Ainda segundo Machado (2023), a promoção dos sujeitos envolvidos representa o principal desafio para a implementação de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa. A utilização de metodologias de planejamento estratégico tem como principal objetivo burocrático formalizar e documentar as metas, ações e objetivos almejados, de forma que essas funções possam ser deliberadas entre os atores educacionais e

monitoradas, posteriormente, de acordo com os prazos estipulados. Assim, é importante organizar e planejar

as decisões tomadas, a participação dos membros da escola, a eventual não participação de alguns, a divisão do trabalho e das responsabilidades, o compromisso assumido por cada um dos participantes, os resultados esperados, o cronograma de execução das ações programadas, o orçamento necessário e assim por diante (Machado, 2023, p. 8).

A elaboração do planejamento estratégico deve vir acompanhada da criação de canais de comunicação ativos, por meio de reuniões frequentes, apresentação de documentos que demonstrem transparência em todos os processos e através da utilização efetiva das instâncias deliberativas e consultivas existentes na escola pública. Esse planejamento permite um feedback da comunidade escolar e a responsabilização da gestão pelas ações desempenhadas.

Segundo Machado (2023), apesar de existirem inúmeras formas e técnicas de planejamento, esses processos possuem características comuns que podem ser organizadas em três níveis: estratégico, tático e operacional. Dentre as características comuns, destacamos as seguintes etapas: a definição dos meios, o estabelecimento dos requisitos organizacionais, a previsão dos recursos e o planejamento da implementação do controle.

Dessa forma, a efetivação de determinada política no contexto da prática requer, além da gestão de recursos humanos e sua interlocução com toda a comunidade escolar, empenho do gestor em identificar a estrutura da rede física que será utilizada, aproveitando os espaços existentes e a necessidade de alteração, buscando recursos disponíveis para essa finalidade.

Entre os diversos pilares da gestão educacional, a gestão pedagógica destaca-se como um dos principais. Lück (2009) a considera como a mais importante entre as dimensões da gestão escolar, tendo em vista estar diretamente envolvida com o objetivo da escola que é promover a aprendizagem e a formação dos alunos. Planejar e organizar o sistema educacional, gerir os recursos humanos, otimizar as práticas educacionais, aprimorar as metodologias de ensino e definir metas que otimizem a relação entre o ensino e a aprendizagem são elementos relevantes, inerentes às questões pedagógicas.

A gestão participativa no âmbito da gestão pedagógica perpassa pela necessidade de colocar o educando no centro da discussão, como protagonista.

A escola fará, assim, a síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para a busca da informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito do seu próprio conhecimento (Libâneo, 2004, p. 16).

Dessa forma, na nova conjuntura educacional, “o conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente” (Lück, 2009, p. 16), pensando no aluno como o foco da aprendizagem.

Nesse contexto, a construção do conhecimento passa a demandar uma articulação coerente entre diferentes níveis de projeto.

Naturalmente, existem diferentes níveis de projeto. O projeto macro-social ressignifica todos os outros. Não substitui os demais: só com uma visão de mundo não se faz nada; se não houver, por exemplo, um projeto político-pedagógico, não se organiza adequadamente a escola; se o professor não tiver um projeto de ensino-aprendizagem, não realiza um bom trabalho em sala; se o sujeito não tiver um projeto de vida, fica perdido (Vasconcellos, 2007, p. 5).

Essa perspectiva evidencia que a ação pedagógica precisa estar fundamentada em múltiplas dimensões interligadas, que vão desde os ideais sociais mais amplos até o planejamento concreto do trabalho docente.

Dessa forma, ao pensar no aluno como o centro do processo educativo, é essencial que o Projeto Político-Pedagógico da escola dialogue tanto com uma visão de mundo crítica quanto com os projetos pessoais e profissionais dos educadores. Mais ainda, deve contribuir para que cada estudante desenvolva seu próprio projeto de vida. Somente com essa articulação entre os diferentes níveis de planejamento e a intencionalidade pedagógica é possível construir práticas educativas que promovam sentido, pertencimento e direção à trajetória formativa dos alunos.

Portanto, para que a gestão educacional atenda efetivamente às demandas contemporâneas e promova um ambiente de aprendizagem enriquecedor, é

fundamental que o planejamento estratégico seja implementado de maneira integrada e participativa. A escola, ao priorizar a participação ativa de todos os envolvidos e o foco no aluno como sujeito central, não só atende aos desafios atuais, mas também prepara o terreno para um futuro educacional mais adaptativo. Com isso, a comunidade escolar se torna capaz de responder de forma dinâmica às necessidades emergentes e de transformar o processo educativo em uma experiência mais significativa e relevante para todos.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo para a busca de evidências e produção de dados relacionados ao caso de gestão. A investigação foi direcionada, principalmente, à atuação da equipe gestora na interpretação referente às peculiaridades dos documentos orientadores acerca da implementação do EMTI e a execução das normas e diretrizes contidas neles. Supomos que entender essa articulação ajuda a compreender o processo e propor ações que respondam à questão da pesquisa: como a equipe gestora pode atuar para diminuir os impactos causados pelo encerramento do EMTI na Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes?

De acordo com Gatti (2007), a concepção de método de pesquisa não consiste em um modelo pronto a ser seguido, mas construído na prática de campo. Após a problematização do caso, iniciamos a pesquisa com o intuito de comprovar a teoria objeto da investigação.

A estrutura metodológica da pesquisa deste trabalho é de cunho qualitativo, baseando-se em um estudo de caso, tendo em vista que

em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente, poderíamos afirmar –, nunca pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, em que todos os fatores da situação podem ser controlados (Gatti, 2007, p. 12).

Dessa forma, foram feitas análises documentais, buscando informações do Censo Escolar dos anos de 2021, 2022 e 2023; das avaliações do Saeb do ano de 2021; das atas de reuniões pedagógicas dos anos de 2022, 2023 e 2024; dos relatórios emitidos pela Equipe EMTI da SRE-Ubá nas visitas à instituição e termos de vista da inspeção escolar nos anos de 2022, 2023 e 2024; do Regimento Interno; do Projeto Político-Pedagógico e das mensagens de e-mail trocadas entre a SRE-Ubá e a gestão escolar.

A análise documental, enquanto técnica exploratória, aponta para questões que requerem uma investigação mais aprofundada por meio de outros métodos, por isso

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

Dessa forma, durante essa busca por documentos que fornecessem informações importantes, deparamos com achados que sustentaram nossa hipótese. Esses encontram-se presentes ao longo das seções 2.3 e 2.4 deste trabalho. No entanto, para provar a hipótese levantada é necessário ir a campo, utilizando outros instrumentos de pesquisa.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, a coordenadora do EMTI e a especialista. Esse instrumento é uma técnica qualitativa de coleta de dados, amplamente utilizada em pesquisas sociais educacionais. Ela se caracteriza por uma abordagem flexível, em que os pesquisados utilizam um roteiro de perguntas preestabelecidas, mas que permite ao entrevistado a liberdade de explorar temas de forma mais aprofundada e espontânea. Esse método combina a sistematização das entrevistas estruturadas com a abertura das entrevistas não estruturadas, possibilitando um diálogo mais rico e dinâmico. A principal vantagem desse formato é a capacidade de adaptar a conversa, conforme as respostas do entrevistado, o que pode revelar insights inesperados e aprofundar a compreensão sobre o caso estudado.

Segundo Minayo (2013, p. 63), “a entrevista semiestruturada permite uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos estudados”. Essa interação mais

livre facilita a coleta de informações detalhadas e contextuais, promovendo uma compreensão mais completa das perspectivas e experiências dos participantes. Assim, a entrevista semiestruturada se destaca por sua eficácia em capturar nuances e complexidade que podem ser perdidas em métodos mais rígidos, tornando-a uma ferramenta valiosa para pesquisadores que buscam uma análise mais rica e contextualizada.

Ao optar por aplicar a entrevista semiestruturada à gestora escolar, à coordenadora do EMTI e à especialista, objetivamos obter informações importantes não encontradas ou imprecisas, relacionadas aos documentos analisados que podiam traçar um panorama das ações de gestão no processo de implementação do EMTI. Utilizando o mesmo instrumento com o inspetor escolar, buscamos o aprofundamento no texto da lei e dos atos normativos para entender como foram interpretados para as tomadas de decisões que resultaram no encerramento dessa política educacional na instituição estudada.

O questionário foi outro instrumento utilizado para a coleta de dados. Consiste em uma técnica quantitativa, empregada em pesquisas sociais e educacionais para obter informações de maneira estruturada sobre percepções, opiniões e experiências dos participantes em relação a um tema específico. Esse método envolve a aplicação de uma série de perguntas a um grupo de indivíduos, buscando respostas que possam ser comprovadas estatisticamente. De acordo com Gil (2008, p. 35), “o questionário é uma técnica de coleta de dados na qual se busca a obtenção de informações de forma sistemática e padronizada, através de um grupo de perguntas preestabelecidas”. Essa abordagem é particularmente útil quando se deseja reunir informações de um grande número de pessoas.

Uma das principais vantagens do questionário é a sua capacidade de gerar dados quantitativos, que podem ser facilmente analisados e generalizados e introduzidos na análise qualitativa. Além disso, como destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 31), “os questionários são instrumentos para obter dados sobre atitudes, opiniões e comportamentos dos sujeitos, principalmente em contextos em que é necessário tratar com um grande volume de participantes”. Essa estrutura permite que os pesquisadores identifiquem padrões e tendências, proporcionando uma visão clara sobre o assunto abordado.

O público-alvo da pesquisa de campo para a participação na aplicação do questionário foram 8 professores que atuaram no EMTI em 2024 e continuam fazendo

parte do quadro de servidores da escola no ano de 2024. Os professores estão na linha de frente da prática educacional e possuem uma visão direta sobre como as políticas são aplicadas no dia a dia das salas de aula. Eles têm conhecimento profundo das necessidades, dos desafios e das dinâmicas do ambiente escolar, o que permite uma compreensão mais completa e contextualizada da eficácia e dos impactos das políticas. Como destacado por Perrenoud (2000, p. 15), “os professores, por estarem diretamente envolvidos com o processo educativo, possuem um conhecimento prático que é essencial para avaliar a real aplicabilidade das políticas”.

Esses profissionais podem identificar obstáculos práticos que podem não ser evidentes para os formuladores de políticas ou administradores. Eles podem fornecer informações sobre dificuldades operacionais, falta de recursos, ou inadequações na formação e suporte oferecido para a implementação da política. Segundo Libâneo (2004, p. 53), “a percepção dos professores sobre as políticas pode revelar problemas e desafios que afetam a sua execução eficaz, oferecendo uma perspectiva crítica que é fundamental para ajustes e melhorias”.

No quadro 4, estão listados os profissionais que participaram da pesquisa de campo, seus respectivos cargos e os instrumentos que foram utilizados.

Quadro 4 - Profissionais da EELML que participaram da pesquisa de campo

Servidor	Cargo	Instrumento de pesquisa
Gestora Escolar	Diretora	Entrevista semiestruturada
Inspetor Escolar	Inspetor Escolar	Questionário
Coordenadora	Coordenadora do EMTI	Entrevista semiestruturada
Supervisora	EEB do EMTI	Entrevista semiestruturada
Professor – P1	PEB - Matemática	Questionário
Professor – P2	PEB – Ciências	Questionário
Professor – P3	PEB – Educação Física	Questionário
Professor – P4	PEB – Língua Portuguesa	Questionário
Professor – P5	PEB – História	Questionário
Professor – P6	PEB – Geografia	Questionário
Professor – P7	PEB – Arte	Questionário
Professor – P8	PEB – Ensino Religioso	Questionário

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir da seleção dos atores para participarem da pesquisa de campo, foi elaborado um cronograma para aplicação dos instrumentos escolhidos para cada grupo. De acordo com Minayo (2010, p. 31), “a escolha dos instrumentos de coleta de dados é fundamental para garantir que as informações sejam obtidas de maneira precisa e eficiente”.

Assim, entre os dias 15 de dezembro de 2024 e 11 de janeiro de 2025, foi disponibilizado, através da ferramenta online *Google Forms*, um questionário contendo 26 questões, sendo 3 dissertativas e 23 objetivas (apêndice C), com o intuito de coletar as respostas dos 8 professores. Esse instrumento foi estruturado para obter dados quantitativos e qualitativos, atendendo à necessidade de uma análise do perfil e das percepções dos participantes sobre o tema.

Foi disponibilizado, na apresentação do questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a opção do participante em participar ou não da pesquisa. Segundo Souza (2013, p. 201), “o TCLE é uma ferramenta essencial para garantir que os participantes compreendam os objetivos da pesquisa e seus direitos, promovendo a ética e a transparência no processo de coleta de dados”.

O link para acesso ao questionário foi enviado aos participantes via mensagem de *WhatsApp*, uma estratégia que se alinha às abordagens atuais de coleta de dados, que, como observam Damasceno *et al.* (2009) empregam recursos digitais com o objetivo de ampliar a participação e o envolvimento dos participantes, tornando o processo de pesquisa mais interativo e de fácil alcance. Dos oito participantes, seis responderam prontamente, enquanto dois responderam após o envio de uma segunda mensagem. As respostas foram registradas digitalmente na plataforma *Google Forms* e posteriormente impressas para serem arquivadas em conformidade com a legislação vigente, referente ao sigilo e à preservação da intimidade e privacidade da pessoa humana, além da proteção de dados pessoais.

A entrevista semiestruturada com a gestora escolar ocorreu no dia 8 de janeiro de 2025 e foi realizada de acordo com o roteiro do apêndice A. Devido as impossibilidades de realização da entrevista pessoalmente, a reunião entre o entrevistador e a gestora ocorreu na plataforma de videoconferência *Google Meet*, iniciando às 19h35 e encerrando às 20h10min. Sobre o uso de tecnologias digitais na coleta de dados, Damasceno *et al.* (2009, p. 5) apontam que

a chegada da internet gerou um dinamismo muito grande para a população e também para os pesquisadores, pois é possível testar uma pesquisa e depois aplicá-la com centenas de pessoas num curto espaço de tempo e com grande flexibilidade, visto que a internet está disponível vinte e quatro horas por dia.

Da mesma forma, foi enviado o TCLE à participante, porém por meio impresso, sendo aceito e assinado pela entrevistada em data anterior. O pesquisador iniciou a entrevista pedindo autorização para realizar a gravação da reunião e essa foi concedida pela entrevistada.

No dia 10 de janeiro de 2025, das 8h30 às 9h foi realizada a entrevista com a coordenadora do EMTI, utilizando também a vídeo chamada do *Google Meet*. A entrevista com a especialista ocorreu na mesma data, no horário de 10h às 10h26. O roteiro utilizado para a entrevista de ambas está disponível no apêndice B.

Destarte, com a posse do material obtido através dos diversos instrumentos utilizados, as informações foram organizadas em um quadro, separando-as nos seus respectivos eixos teóricos discutidos nesta dissertação. A seção 3.4 relaciona as informações geradas pelos participantes e apresenta a análise com base nos eixos do ciclo de políticas públicas e gestão escolar e, as suas implicações com a hipótese do caso de gestão.

3.4 IMPLICAÇÕES DOS DADOS COLETADOS COM A HIPÓTESE DO CASO DE GESTÃO: EM BUSCA DA CONFIRMAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS COMO ARCABOUÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO PAE

A presente seção destina-se à análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, que se insere no contexto do ciclo de políticas públicas educacionais, referente à implementação do EMTI em uma escola estadual mineira, a partir de uma perspectiva de governança e gestão escolar. Nesse sentido, o ciclo de políticas envolve não apenas a definição de normas e diretrizes, mas também as práticas de gestão escolar que moldam a efetividade dessas políticas no nível local.

Nesse contexto, Mainardes (2006) também enfatiza a importância da gestão escolar como um dos principais elementos na implementação de políticas públicas, destacando que o êxito ou fracasso de uma política educacional está diretamente

ligado às condições e competências da gestão escolar, pois seu papel é fundamental na transformação das diretrizes estabelecidas na política em práticas concretas no ambiente escolar.

Assim, a gestão escolar não se configura apenas como um executor passivo das políticas, mas como um agente ativo na adaptação e aplicação das diretrizes, o que é crucial para o sucesso da política.

A análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação (e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são 'implementadas', que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações (Mainardes, 2018, p. 13).

É com base nessa abordagem do contexto da prática do ciclo de políticas públicas, que envolve a gestão escolar e todos os atores da comunidade escolar, que definimos o público-alvo da pesquisa de campo por estar intimamente ligado ao caso de gestão.

Inicialmente, é necessário caracterizar esses atores para traçar um panorama de sua trajetória profissional. Esse procedimento tem como objetivo conhecer a especificidades de cada um, pois esse fator influencia diretamente a maneira como eles lidam com as ações da política ao atender a população. O quadro a seguir apresenta esses detalhes do corpo docente da escola.

Quadro 5 – Formação acadêmica e experiência dos participantes da pesquisa

(continua)

Servidor	Formação Acadêmica	Pós - graduação	Tempo de experiência – anos
Gestora Escolar	Licenciatura em Letras	Sim	9
Diretora da DIRE	Licenciatura em Pedagogia	Sim	5
Coordenadora	Licenciatura em Ciências Biológicas	Sim	10

(continua)

Servidor	Formação Acadêmica	Pós - graduação	Tempo de experiência – anos
Supervisora	Pedagogia	Sim	9
Professor – P1	Licenciatura em Matemática	Sim	20
Professor – P2	Licenciatura em Ciências Biológicas	Sim	10
Professor – P3	Licenciatura em Educação Física	Sim	15
Professor – P4	Licenciatura em Letras	Sim	4
Professor – P5	Licenciatura em História	Sim	3
Professor – P6	Licenciatura em Geografia	Sim	5
Professor – P7	Arquitetura e Urbanismo	Sim	2
Professor – P8	Licenciatura em Pedagogia	Sim	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da aplicação dos questionários (2025).

Essas informações iniciais revelam que metade da equipe docente está no início de sua carreira no magistério, o que indica uma possível falta de experiência prática no campo pedagógico. Além disso, a maioria dos professores também não possui vivência no Ensino Médio de Tempo Integral. Ao refletir sobre isso, podemos fazer uma conexão com a concepção de Tardif (2014, p. 49), que define como “saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Esses saberes, portanto, são adquiridos ao longo do tempo, por meio das vivências cotidianas em sala de aula. Eles representam uma parte essencial da prática docente, sendo especialmente importante para aqueles que ainda estão em processo de adaptação ao contexto do magistério.

Esses saberes experienciais são fundamentais para que os professores consigam lidar com os desafios diários da profissão, como a adaptação a novos contextos educacionais e a gestão de turmas. Embora a formação acadêmica ofereça uma base teórica necessária, são as vivências no campo da prática que permitem ao docente aprimorar sua atuação e construir uma compreensão mais profunda sobre o processo de ensino e aprendizagem (Tardif, 2014).

Nesse sentido, a falta de experiência com o Ensino Médio de Tempo Integral, por exemplo, pode ser suprida com o tempo e o engajamento com a realidade escolar, possibilitando a aquisição desses saberes essenciais para uma prática pedagógica mais eficaz e condizente com as demandas contemporâneas da educação, promovendo a construção de competências que permitem ao docente lidar de forma mais adaptativa e crítica com os desafios desse formato de ensino.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repito) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise (Nóvoa, 2009, p. 36).

Portanto, o educador também deve se compreender como indivíduo em processo de aprendizagem, mesmo sendo responsável pela formação de outros. Assim, os conhecimentos precisam ser constantemente reavaliados e debatidos. Embora sua função seja formar pessoas, o professor deve refletir como um ser em desenvolvimento, empenhando na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a prática docente.

No que se refere à gestão escolar, observamos que a servidora responsável pela direção possui uma experiência de nove anos, o que representa uma trajetória significativa na função, já a coordenação pedagógica é composta por uma servidora sem experiência prévia no EMTI e outra com vivência do trabalho na Educação de Tempo Integral no ensino fundamental.

Consideramos que essas observações são relevantes para as análises apresentadas nas seções seguintes, nas quais são abordados temas, como a formação e a capacitação dos docentes e da equipe gestora em relação ao EMTI.

3.4.1 Gestão Democrática e Participativa: o caminho para o sucesso de uma política educacional

Implementar uma política pública envolve muito mais do que seguir diretrizes, exige a aplicação de uma estrutura burocrática que garanta a efetividade das regras no atendimento ao público. Essa estrutura é conhecida como “burocracia de nível de rua”, que, segundo Lotta e Pires (2020), refere-se ao conjunto de práticas e processos realizados por agentes públicos que atuam diretamente na linha de frente, interagindo com os cidadãos. Esses profissionais, chamados “burocratas de nível de rua”, são responsáveis por traduzir as normas e planos das políticas em ações concretas, adaptando-as às realidades locais e às necessidades específicas da população. Para Lotta e Pires (2020), esses agentes são fundamentais, pois atuam como mediadores entre as decisões governamentais e o cotidiano das pessoas, garantindo que os serviços públicos sejam acessíveis e eficientes.

A atuação dos burocratas de nível de rua, no entanto, não é simples. Eles enfrentam desafios, como recursos limitados, demandas complexas e a ambiguidade das regras estabelecidas. Conforme Lotta e Pires (2020), esses profissionais precisam exercer discricionariedade em seu trabalho, ou seja, tomar decisões com base em sua interpretação das políticas, considerando o contexto em que estão inseridos. Essa capacidade de adaptação é crucial para que as políticas públicas sejam aplicadas de forma eficaz, mas também exige que os burocratas de nível de rua sejam capacitados e apoiados por estruturas institucionais sólidas. Além disso, a participação da sociedade civil e a transparência no processo de implementação são essenciais para garantir que as políticas atendam às reais necessidades da população, promovendo equidade e justiça social.

Embora os burocratas de nível de rua desempenhem um papel essencial na implementação das políticas públicas, exercendo discricionariedade para adaptar as diretrizes às necessidades locais, a forma como essa atuação ocorre pode variar de acordo com o modelo adotado na formulação da política. No contexto das políticas educacionais, na concepção de Monteiro (2016), o modelo *top-down* impõe maior centralização e controle sobre a implementação, limitando a flexibilidade dos agentes públicos. Nesse modelo, a discricionariedade das burocratas é reduzida, pois devem seguir rigorosamente as normativas condicionais pelas instâncias superiores. Se, por

um lado, essa abordagem pode garantir padronização e alinhamento com diretrizes gerais, por outro, pode restringir a capacidade dos burocratas de nível de rua de adaptar as políticas às especificidades locais, impactando diretamente a efetividade.

As políticas educacionais podem ser implementadas de diferentes maneiras, e uma das abordagens mais discutidas é o modelo *top-down*.

O modelo *top-down* de políticas públicas caracteriza-se, por um lado, pela limitada e controlada discricionariedade do burocrata e, por outro, pelo seu viés organizacional. Em relação à discricionariedade os burocratas e administradores públicos têm pouca flexibilidade na implementação das políticas, devendo seguir o estabelecido e normatizado pelas instituições implementadoras (Monteiro, 2016, p. 29).

Essa centralização do processo decisório pode garantir padronização e alinhamento com as diretrizes superiores, mas também pode limitar a capacidade de adaptação às realidades locais.

No contexto das políticas educacionais, o modelo *top-down* é frequentemente utilizado, com as decisões políticas e administrativas sendo tomadas em níveis superiores, como o MEC e SEE/MG e depois repassadas aos outros níveis, como as regionais de ensino, gestores escolares, equipes pedagógicas e professores. Nesse modelo, o poder de decisão está concentrado na União ou no estado, e as políticas são direcionadas de cima para baixo, com pouca ou nenhuma participação dos atores locais. Como resultado, gestores escolares, equipes pedagógicas e professores têm menos autonomia para adaptar as políticas às necessidades específicas de suas comunidades escolares. Essa falta de participação pode gerar desafios, como desconexão entre as diretrizes centrais e as demandas reais das escolas, impactando e eficácia das políticas educacionais.

A falta de um planejamento estratégico, que envolvesse os atores principais da comunidade escolar e que levasse em consideração as necessidades de cada grupo, resultou em um fechamento que não foi compreendido pela maioria dos atores envolvidos. Essa falha na gestão democrática, reflexo de uma política *top-down*, conforme discutido por Libâneo (2011), é um reflexo de ausência de um processo de tomada de decisões compartilhadas, essencial para o sucesso de qualquer política pública. Essa deficiência na gestão democrática, evidenciada como um reflexo da abordagem *top-down*, revela um problema estrutural na formulação e na

implementação da própria política pública. A centralização decisória, característica desse modelo, tende a desconsiderar as vozes e as necessidades dos diferentes agentes envolvidos no processo, comprometendo a efetividade das ações planejadas.

Diante desse cenário, as informações coletadas durante a permanência em campo levaram à reflexão sobre a importância de uma gestão democrática e participativa no processo de implementação de uma política educacional. Esse modelo pode proporcionar um bom desempenho das instituições de ensino ao promover o envolvimento coletivo em prol de um aperfeiçoamento educacional. De acordo com Lück (2009, p. 71),

pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam compromissos necessários para sua efetivação.

Assim, para que se estabeleça uma gestão democrática e participativa, é preciso criar e direcionar as condições indispensáveis para o engajamento coletivo, com o objetivo de promover a participação e o empenho de todos.

Nessa perspectiva, nossa análise se inicia com a resposta dada pela gestora ao ser indagada durante a entrevista sobre como a SRE-Ubá decidiu pelo modelo de EMTI para a EELML. Segundo ela

foi algo imposto, não pediram minha opinião, a dos professores, dos pais ou dos alunos. Foi uma decisão tomada de cima para baixo, e nós tivemos que acatá-la e aceita-la. Após a reunião com a SRE-Ubá, no dia em que comunicaram que tínhamos sido contemplados com o EMTI, eu informei os professores e organizei uma reunião com os servidores da escola. Em seguida, reuni-me com os pais e os alunos. Ficamos muito satisfeitos por conseguir o Ensino Médio para a instituição. Era algo que desejávamos há muito tempo, mas não imaginávamos que posteriormente surgiriam os problemas. No papel, tudo parece muito bonito, porém na prática é um pouco complicado (Gestora Escolar, entrevista realizada em 2025).

Nesse trecho da entrevista, percebemos que coube à direção anunciar para a comunidade escolar que a escola ofertaria no ano de 2022 o ensino médio no formato de tempo integral. Essa reunião serviu para comunicar e não para ouvir a opinião, se

aquele formato atenderia. Essa declaração da gestora culminou na inclusão do tema no questionário direcionado à Diretoria Educacional (DIRE).

A coordenadora dessa diretoria afirma que os critérios adotados para a escolha das escolas que iniciariam a implementação do EMTI em 2022 foi conforme o Memorando-Circular nº 1, de 26 de maio de 2021, documento orientador do Plano de Atendimento 2022 – Turmas anuais e 1º semestre 2022 (Minas Gerais, 2021c). Entre outros fatores, foi considerada a existência de espaço físico disponível, ou seja, salas de aulas disponíveis nos dois turnos e, como regras gerais, a apresentação de demanda e garantia da continuidade de fluxo.

Considerando que o EMTI demanda a realização de projetos, o espaço físico torna-se crucial para o desenvolvimento das atividades planejadas. E esse foi um dos fatores considerados pela SRE-Ubá na decisão pela implementação dessa política. No entanto, um fator observado durante a entrevista com a gestora aponta para problemas relacionados a esses projetos que necessitavam de uso dos espaços comuns como corredores, quadra e biblioteca. De acordo com a gestora

para implementar o EMTI em uma escola, é necessário um planejamento adequado, além de uma estrutura física bem definida e completamente qualificada. No nosso caso, a escola é compartilhada com uma instituição da rede municipal de ensino, o que limitava nossa liberdade, especialmente no turno da tarde, pois nesse horário outra escola utilizava o prédio. Os professores, por vezes, elaboravam e planejavam projetos, mas frequentemente esses sofriam cortes e não eram aplicados na sua totalidade (Gestora escolar, entrevista realizada em 2025).

Quanto à demanda, não ficou esclarecido se os alunos e familiares almejavam o modelo EMTI. Segundo informações dadas pela gestora, até a comunicação feita pela SRE-Ubá, no final do ano letivo, acerca do início da implementação do EMTI, a comunidade escolar não sabia o modelo que seria implementado. Corroborando com isso, a DIRE não soube informar se foram elaborados estudos sobre a demanda ou aceitabilidade do EMTI pela comunidade escolar nas escolas pertencentes à SRE-Ubá. Depreende dessa análise que a demanda existente na EELML pelo ensino médio existia, porém não foi discutido o formato que seria oferecido, ou seja, o regular com atendimento em um único turno ou o integral nos dois turnos.

A afirmação da coordenadora que atuou no EMTI no ano de 2022 vem elucidar esse impasse da participação da comunidade nas decisões da SRE-Ubá e gestão

escolar acerca da implementação do EMTI. Assim, segundo ela “*em nenhum momento a SRE-Ubá participou de rodas de conversa juntamente com a equipe escolar. [...] eles deveriam ter ido até a escola para explicar para a comunidade escolar sobre o novo modelo, ou seja, o currículo do tempo integral*” (Coordenadora, entrevista realizada em 2025). Ela também aponta outros detalhes que podem ter comprometido a implementação da referida política na EELML. De acordo com a coordenadora do ano de 2022:

No ano de 2023 tivemos uma troca brusca de servidores e mudanças na política de contratação do coordenador do EMTI. Eu fiquei na coordenação no ano de 2022, estudando os documentos orientadores, mas decidiram tirar o coordenador geral e contratar uma especialista no lugar. O problema é que ela não conhecia o modelo e precisou aprender do zero. Eu não poderia capacitá-la, pois tinha que cumprir minhas funções de professora efetiva. A SEE/MG fez essa alteração sem planejamento. Não faz sentido dispensar uma pessoa que foi capacitada durante um ano e colocar outra pessoa sem o conhecimento do modelo. Dessa forma, o ano de 2023 foi mais um de informações desencontradas (Coordenadora, entrevista realizada em 2025).

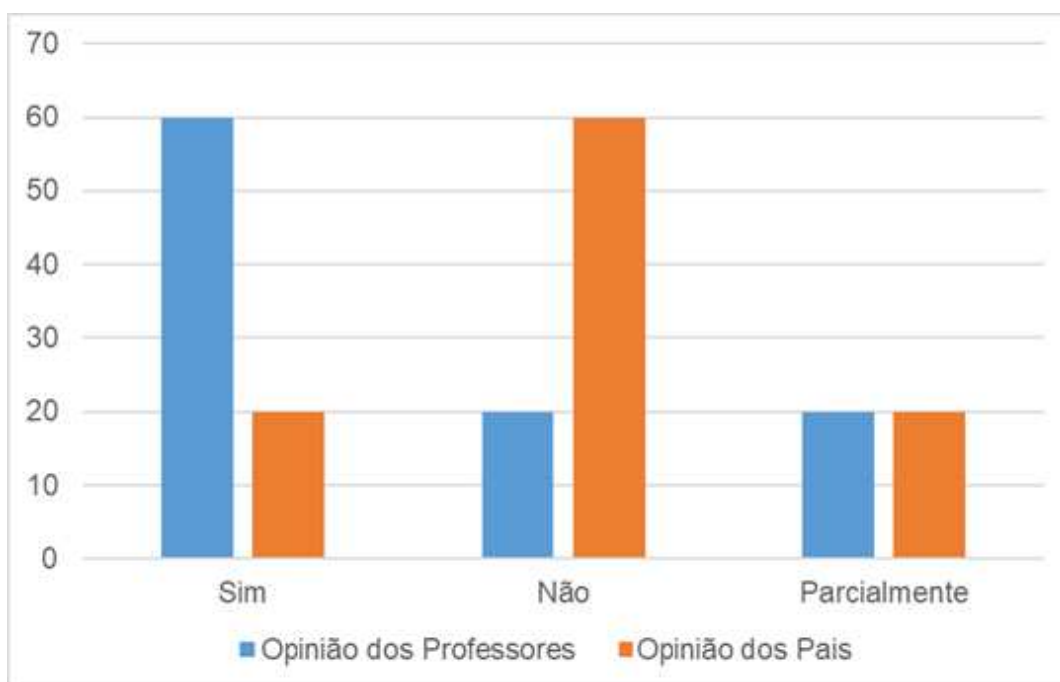
De fato, conforme afirmado acima, o Memorando-Circular nº 7, de 27 de fevereiro de 2023, apresenta regras acerca da contratação do coordenador geral do EMTI.

Conforme Resolução SEE nº 4789 de 16/11/2022 que orienta sobre a organização do quadro de pessoal nas escolas estaduais de Minas Gerais, no Anexo 1, Tabela 11, Item 2.4.2 - Para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI deverá ser acrescido 1 (um) EEB Coordenador Geral, independentemente do quantitativo de turmas, que irá atuar na articulação entre a Formação Geral Básica/FGB e os Itinerários Formativos, considerando todas as unidades curriculares da matriz em curso. Este EEB Coordenador Geral deverá atender os dois turnos alternadamente (Minas Gerais, 2023b, p. 1).

No entanto, como já foi apontado, tal alteração faz parte de decisões de instancias superiores alheias à vontade dos burocratas de nível de rua. Dessa forma, cabia à comunidade escolar unir-se para desenvolver ações que minimizassem os impactos decorrentes dessa mudança. Um exemplo seria usar a prerrogativa de que os professores, naquele momento, possuíam um ano de contato com o novo modelo do ensino médio, podendo, assim, auxiliar a nova coordenação nas tomadas de decisão.

A percepção dos docentes relacionada à prática da gestão democrática e participativa pode ser observada no gráfico a seguir. Nele, estão os resultados obtidos na ida a campo que implicam nos ajustes do modelo de Educação de Tempo Integral, considerando que a implementação estava em andamento.

Gráfico 5 – Questionamento para os docentes se a opinião dos pais e professores foram consideradas para ajuste do EMTI



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pelas informações demonstradas, percebemos que 60% dos professores concordam que a opinião dos pais não foi considerada para ajuste do EMTI, por outro lado, 60% concordam que a dos professores foi considerada. Cabe salientar que os ajustes mencionados se referem às ações pontuais, passíveis de intervenção, de acordo com a discricionariedade conferida à gestão escolar.

Por meio das reflexões tecidas até o momento, consideramos que a construção e a implementação de uma política educacional que seja inclusiva e atenda às necessidades reais da sociedade requer uma gestão baseada na democracia e na participação coletiva. Essa abordagem envolve o compromisso de incluir diferentes atores da comunidade escolar, como gestores, professores, estudantes e as famílias, em um processo de diálogo constante, buscando soluções que respeitem as especificidades locais e promovam o bem comum.

Nessa perspectiva, Freire (1996) defende que a gestão democrática na educação deve ir além de uma prática administrativa. Para o autor, trata-se de uma postura ética que valoriza o diálogo e o respeito às diferentes perspectivas presentes no ambiente educacional. Quando as decisões são construídas coletivamente, elas refletem melhor as necessidades concretas da comunidade escolar e fortalecem a identidade do projeto educativo.

Além do mais, a gestão participativa é essencial para enfrentar desigualdades e promover justiça social. Ao incluir diferentes vozes no processo decisório, sobretudo aquelas historicamente excluídas, cria-se um espaço para que políticas públicas possam ser adaptadas às condições e demandas específicas de cada região ou escola. Esse processo garante que as políticas educacionais não sejam aplicadas de forma genérica, mas sim como respostas eficazes aos desafios locais (Paro, 2010).

Vale ressaltar que a gestão democrática contribui para o fortalecimento da autonomia escolar, uma vez que, quando os membros da comunidade escolar participam ativamente no planejamento das ações, o ambiente educativo se torna mais dinâmico e integrado. Dessa forma, a gestão democrática e participativa deve ser vista como um alicerce para políticas educacionais que busquem transformar a realidade social. Esse modelo de gestão reforça o papel da educação como espaço de inclusão e diálogo, além de promover uma sociedade mais justa e igualitária, que reconhece e valoriza a diversidade e a participação de todos.

3.4.2 A Gestão Pedagógica como ferramenta na efetivação de uma política educacional

A gestão pedagógica desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois é responsável por planejar, organizar e coordenar as práticas pedagógicas de uma instituição de ensino. Lück (2009) destaca que a gestão pedagógica deve ser vista como um processo coletivo e reflexivo que visa promover a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, “uma gestão pedagógica eficaz é aquela que, além de coordenar as ações, envolve e compromete todos os membros da comunidade escolar no desenvolvimento de práticas educacionais transformadoras” (Lück, 2009, p. 42). Portanto, uma gestão bem

estruturada contribui diretamente para o sucesso acadêmico e para a construção de um ambiente mais acolhedor.

Nesse sentido, a gestora corrobora com a autora ao dar sua opinião sobre quais são os desafios da gestão na implementação do EMTI quando afirma:

Eu acho que um dos grandes desafios é a prática das disciplinas no EMTI. Como éramos iniciantes nesse modelo de ensino, não tínhamos muito conhecimento. Fazíamos a leitura dos documentos orientadores a todo o momento. Mas só aprendemos a fazer certo durante a prática. Esse momento da prática foi um dos grandes desafios para todos nós (Gestora Escolar, entrevista realizada em 2025).

Vimos na seção anterior que uma boa porcentagem da equipe escolar possuía pouca ou nenhuma experiência com a Educação em Tempo Integral. Sobre esse fator, a gestora afirma que

faltou um certo engajamento entre os coordenadores pedagógicos e os coordenadores de área, juntamente com os professores. Porque todos não tinham experiência. E acho também que se tivéssemos sido melhor orientados, com mais reuniões de capacitação com o pessoal da SRE-Ubá ou com outras escolas que já tinham o EMTI, eu acho que seria de grande valia nesse percurso do EMTI e, a gente não teve isso, eram mais reuniões on-line e leitura dos documentos orientadores (Gestora Escolar, entrevista realizada em 2025).

Observando os comentários da EEB, percebemos que de fato não houve articulação da equipe pedagógica na implementação do EMTI. A EEB afirma também que toda a busca por informações e ações pedagógicas relacionadas ao EMTI partiam da coordenadora geral, o que se pode observar por meio de sua fala: “A coordenadora [geral] participava das reuniões, lia os documentos e repassava para os professores. Eu não participava dessa etapa. Minha função era conferir diários, tratar de casos de indisciplinas, fazer as atas, entre outros” (EEB, entrevista realizada em 2025).

Essas declarações da Gestora Escolar e da EEB apontam a falta de envolvimento entre os próprios membros da equipe de gestão e pedagógica da escola. Conforme destacado por Lück (2009, p. 95), “a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Cabe enfatizar que o gestor escolar é o elo principal na gestão pedagógica.

A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo. A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor em relação aos aspectos promotores da aprendizagem e formação dos alunos são, portanto, múltiplos, sendo aqui destacados alguns deles (Lück, 2009, p. 94).

A falta de articulação entre os atores envolvidos na gestão pedagógica não apenas dificultou a implementação do EMTI, mas também teve repercussões negativas no processo de ensino e aprendizagem. Professores e coordenadores, sem o suporte necessário, tiveram dificuldades para adaptar o currículo ao modelo de tempo integral, o que pode ter prejudicado a formação dos alunos. Por outro lado, a gestora destacou que as orientações da SRE-Ubá se limitavam a documentos e reuniões on-line, sem oferecer o suporte prático necessário. Isso resultou em uma implementação do EMTI que ficou restrita ao papel, sem traduzir em mudanças efetivas na prática pedagógica.

Além disso, a falta de experiência da equipe com o EMTI, somada à ausência de um processo formativo mais robusto, resultou em um engajamento insuficiente. No caso estudado, a centralização das decisões e a falta de diálogo entre os coordenadores e professores contrariam esse princípio, resultando em uma implementação fragmentada do EMTI. A falta de articulação entre os atores envolvidos na gestão pedagógica mostra dificuldade na estruturação do currículo.

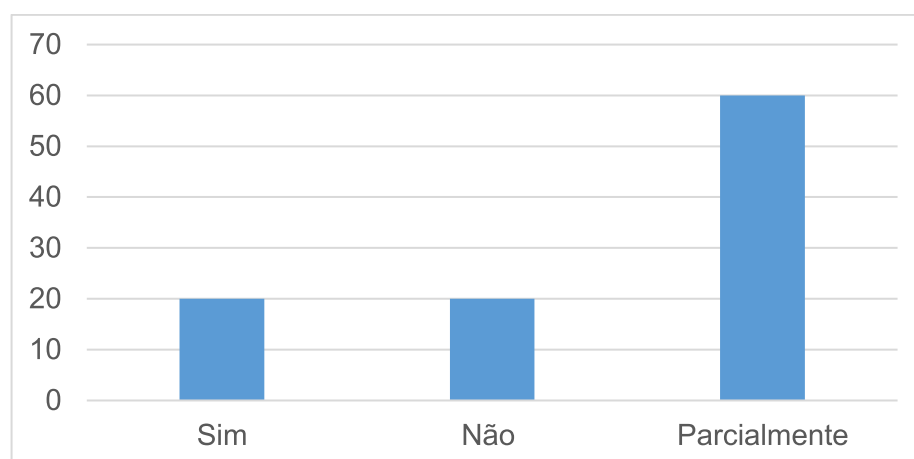
Na percepção dos professores, a adaptação do currículo para o modelo de tempo integral foi feita parcialmente. Isso reflete a falta de definição da função de cada integrante da equipe, ratificando o registro feito pelos analistas da SRE-Ubá no Relatório Relatório-II EAF 2022, citado anteriormente, em que alertavam para a necessidade de estabelecer as funções das especialistas, do coordenador geral, dos coordenadores de área e do professor.

3.4.3 A Formação Acadêmica e os Saberes Experienciais

Na introdução da seção 3.4, mostramos o panorama de formação acadêmica e prática relacionados à docência no EMTI. A apresentação dessas informações demonstrou que a equipe docente possuía pouca experiência no ensino de tempo integral. De acordo com os achados na pesquisa de campo, observamos que houve um movimento relacionado à capacitação, principalmente, direcionada aos docentes.

Essa informação pode ser observada no gráfico a seguir, elaborado a partir da resposta dos professores da EELML, relacionadas com o recebimento de capacitação adequada para atuar no EMTI.

Gráfico 6 - Opinião dos professores sobre recebimento de capacitação adequada para atuar no EMTI



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No gráfico, percebemos que 20% consideram ter recebido treinamento adequado, outros 20% acreditam que não e 60% responderam terem recebido parcialmente. Esses percentuais condizem com a resposta da DIRE, relacionada ao processo de formação e capacitação dos professores, coordenadores e especialistas para trabalhar no modelo de EMTI. Na opinião da referida diretoria, esse processo foi parcialmente satisfatório. Assim, considerando a opinião convergente dos dois grupos participantes na pesquisa, fica evidente que o movimento de capacitação existiu, porém resta saber o formato utilizado para tal fim.

A dinâmica da capacitação durante a implementação do EMTI, segundo a gestora, era feita com a sua participação em reuniões on-line de formação do EMTI,

em seguida, ela repassava para a coordenadora pedagógica, que passava para os coordenadores de áreas e esses repassavam aos professores. Ela concorda que, ao repassar as informações, alguns detalhes da capacitação se perdiam, fato que prejudicava a correta construção do conhecimento das disciplinas e da didática para trabalhar com essa “nova modalidade”. Ela ainda complementa que as reuniões deveriam ser com todos juntos.

A coordenadora do EMTI que atuou no primeiro ano de implementação complementa essas informações ao explicar que após a decisão que a escola receberia o EMTI

vieram os documentos orientadores extensos para fazermos os estudos. Disponibilizaram os cadernos de formação junto com a matriz curricular. São quatro livros os quais possuem quatro temas. São vários cadernos dentro desses livros e aí nós tivemos que fazer isso tudo em fevereiro, no início das aulas. Fizemos o estudo de um dos projetos que estavam dentro desse caderno de Formação. Eu e a gestora fizemos esse estudo inicial para repassarmos aos professores. Sem tempo hábil para fazer um estudo amplo, as aulas foram iniciadas sem a estruturação adequada desse projeto (Coordenadora do EMTI, entrevista realizada em 2025).

Por outro lado, segundo a diretora da DIRE, orientações são feitas para que a implementação do EMTI ocorra de maneira eficiente nas unidades escolares. “As orientações baseiam-se na importância de estudo contínuo pela equipe escolar para a devida apropriação do currículo vigente, adequando-o às necessidades da formação dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos” (Diretora DIRE, questionário aplicado em 2025). Afirma também que, nesse processo, algumas ações têm surtido efeitos positivos, como

Orientações gerais encaminhadas por e-mail para a gestão e equipe pedagógica. Esclarecimento de dúvidas pela equipe EMTI da SRE, sempre que necessário, em visitas presenciais, reuniões virtuais e comunicação via telefone/WhatsApp. Monitoramento/orientações para a equipe gestora e pedagógica por meio de visitas presenciais de rotina e do Ciclo de Acompanhamento Formativo (Diretora DIRE, questionário aplicado em 2025).

Os dados analisados demonstram que a implementação do EMTI na EELML foi comprometida por uma série de fragilidades estruturais. O modelo de capacitação em cascata mostrou-se ineficaz, resultando na perda de informações essenciais e na

formação insuficiente dos docentes, fato corroborado pelo dado de que 60% dos professores consideram ter recebido apenas capacitação parcial. A excessiva centralização do processo, a falta de tempo para a assimilação dos conteúdos e a sobrecarga de documentos orientadores sem o devido acompanhamento prático criaram um cenário onde a teoria não se converteu em prática pedagógica efetiva.

Embora a DIRE tenha estabelecido diretrizes e mecanismos de apoio, esses se mostraram inadequados frente às reais necessidades da escola. A desconexão entre as orientações superiores e a realidade cotidiana dos professores, somada à ausência de um plano de formação continuada realmente participativo, acabou por inviabilizar a sustentabilidade da política. O caso analisado evidencia que a implementação bem-sucedida do EMTI exige não apenas documentos orientadores, mas principalmente um processo formativo integrado, tempo adequado para assimilação e condições estruturais que permitam a efetiva transposição didática das inovações pedagógicas propostas pelo modelo.

3.4.4 O encerramento do EMTI: impactos organizacional, profissional e emocional

O encerramento do EMTI na EELML trouxe uma série de impactos negativos para a escola, afetando profundamente a gestão escolar, a experiência dos alunos e o quadro de servidores. A decisão de encerrar essa política pública sem o devido planejamento e a comunicação com a comunidade escolar gerou uma série de dificuldades que refletiram tanto no aspecto organizacional quanto no emocional de todos os envolvidos. A gestão escolar, segundo os professores, não foi afetada diretamente no início, mas, como afirmou o Professor P1 (questionário aplicado em 2025),

quem sofreu as consequências foram os professores efetivos que perderam suas extensões, os professores designados que perderam os cargos e os alunos, que tiveram que se adaptar a outra escola. Eles frequentaram a escola desde o início do ensino fundamental e a adaptação em outra escola com o ano letivo em curso torna-se desgastante.

A mudança brusca para os alunos, que tinham uma rotina preestabelecida, causou transtornos nas suas vidas escolar. Além disso, o encerramento dessa política também desencadeou perdas financeiras e de recursos humanos para a escola, conforme relatado pelo Professor P2 (questionário aplicado em 2025):

O fechamento do EMTI nos trouxe grandes problemas em relação à perda de funcionários e ao financeiro. Tínhamos 3 supervisores, 2 bibliotecários e 5 Auxiliares de Serviços Básicos – ASB. Depois do ocorrido foram dispensados 1 supervisor, 1 bibliotecário e 2 ASBs.

Essa perda não se restringiu apenas ao quadro de funcionários, mas também afetou o funcionamento geral da escola, uma vez que a disponibilidade de recursos humanos era essencial para manter as atividades do tempo integral. Além disso, o Professor 5 (questionário aplicado em 2025) afirma que *“com o encerramento do EMTI, foram gerados vários problemas para a escola e para os servidores, pois houve dispensa de um grande número de servidores, eu mesmo fui um dos servidores dispensados”*. Com isso, houve a necessidade de reorganização do quadro de servidores e a realocação dos professores para outra escola, causando uma sensação de desorganização e incerteza para os profissionais, o que afetou diretamente a dinâmica do trabalho.

Os impactos emocionais também foram evidentes, tanto para os alunos quanto para os professores. O Professor P3 (questionário aplicado em 2025) ressaltou que o encerramento do EMTI *“trouxe impactos negativos, não somente para os estudantes, como também para a comunidade escolar e para os professores. Senti muito este encerramento, pois nunca tinha passado por situação semelhante na minha vida”*.

O fechamento do EMTI de forma abrupta e sem uma comunicação adequada gerou um trauma emocional, especialmente entre os professores, que viram suas cargas horárias reduzirem ou mesmo foram dispensados da função e para os alunos que foram forçados a mudar para escolas mais distantes de suas casas, necessitando de uma nova adaptação durante o ano letivo. O impacto na comunidade escolar foi ainda mais grave, pois os pais se acostumaram com a rotina escolar integral de seus filhos. Essa interrupção causou uma ruptura nos planos familiares, como destaca o Professor P7 (questionário aplicado em 2025):

O EMTI foi colocado e retirado na EELML pela SER-Ubá sem qualquer tipo de diálogo com os pais, estudantes e professores. O seu

encerramento foi desrespeitoso com todos os envolvidos, prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, prejudicial aos pais que já tinham uma dinâmica com os filhos no período integral.

Ao negligenciar a participação coletiva, essa dinâmica enfraquece a construção de consensos e a legitimação das decisões, elementos fundamentais para que uma política pública alcance os objetivos propostos. O processo de tomada de decisões compartilhadas não se resume a uma formalidade administrativa, mas constitui um mecanismo essencial para garantir que as medidas adotadas estejam alinhadas às demandas reais da sociedade (Libâneo, 2011).

Por fim, a rapidez do fechamento do EMTI, sem uma comunicação prévia e sem um processo de adaptação, envolve ainda mais transtornos. O Professor P6 (questionário aplicado em 2025) afirmou que *“foi muito repentino, sem tempo de comunicação para alunos e professores, o que gerou traumas para todos da escola”*. O termo de visita da inspeção escolar do dia 4 de junho de 2024, conforme citado na seção 2.4 desta dissertação, corrobora com essa afirmação. Nele, o inspetor comunica o encerramento do EMTI e toda as modificações necessárias que deveriam ser feitas até o dia seguinte para efetivar esse ato.

A falta de diálogo e o impacto emocional gerado por essa decisão demonstram repetidamente a importância de uma gestão que não apenas implemente políticas de forma eficaz, mas que também se preocupa com o impacto que essas políticas terão na vida de todos os envolvidos. A ausência de um planejamento adequado, que leva em consideração a realidade da escola e a opinião dos professores que atuam nela, é um fator determinante para o sucesso de políticas educacionais.

Assim, a ausência desse caráter participativo e dialógico pode resultar não apenas em resistência por parte dos envolvidos, mas também em dificuldades na implementação das ações previstas. Dessa forma, repensar o modelo de gestão sob a ótica de uma abordagem mais horizontal, que valorize a escuta e o envolvimento dos diferentes atores sociais, torna-se uma necessidade para o fortalecimento da governança democrática e da efetividade das políticas públicas (Libâneo, 2011).

A falta de planejamento e a implementação de mudanças sem comunicação eficiente e atenção às necessidades de cada grupo resultam em um processo desgastante e traumático para todos os envolvidos. Para que projetos educacionais, como o EMTI, possam ser bem-sucedidos, é necessário que haja um esforço conjunto de todos os atores escolares, com uma gestão atenta às especificidades de cada

contexto, buscando sempre o fortalecimento das políticas educacionais e o respeito às pessoas que são diretamente afetadas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DA GESTÃO NA EELML

Neste estudo, após uma revisão de literatura crítica e atual, a realização de uma pesquisa documental, de uma pesquisa de campo e da análise dos dados coletados, esse capítulo propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) essencial para a construção de uma prática na gestão escolar e pedagógica que seja eficiente e alinhada às necessidades da comunidade escolar. No contexto em que se encontra a EELML, após o encerramento do EMTI e suas consequências para a instituição, esse plano torna-se necessário, pois permite organizar ações que visam corrigir falhas identificadas e melhorar os processos de ensino e de gestão.

O PAE deve ser entendido como uma ferramenta estratégica para transformar a realidade educacional, especialmente, em cenários onde a política pública não foi adequadamente planejada ou executada. No caso do EMTI, a falta de consulta à comunidade e a carência de capacitação dos servidores comprometem o sucesso da política, o que reforça a necessidade de ações voltadas para essas áreas para que as outras políticas desenvolvidas pela EELML sejam promissoras, evitando, assim, a repetição do cenário vivenciado na implementação do EMTI.

De acordo com Lück (2012), um Plano de Ação bem elaborado deve refletir sobre as necessidades específicas da escola e da comunidade, levando em consideração os recursos disponíveis e os desafios a serem enfrentados. No caso do EMTI, a falta de articulação com os sujeitos diretamente envolvidos – como professores, gestores e alunos – resultou em uma implementação desarticulada e ineficaz. A ausência de uma consulta prévia à comunidade escolar, como apontado na análise anterior, deixou de considerar as particularidades locais, o que gerou resistência e desinteresse por parte dos envolvidos no processo.

O quadro, a seguir, apresenta a síntese do resultado da pesquisa, assim como algumas ações propostas para cada um desses problemas, e tem a função de organizar as informações para que a sequência de ações do PAE siga uma organização lógica.

Quadro 6 - Resumo do Plano de Ação Educacional

Problemas identificados	Eixos de análise	Ações propostas
Falta de consulta a comunidade escolar	Gestão escolar – Gestão democrática e participativa	Aproximação entre a equipe escolar e as famílias. Reuniões com a comunidade para apresentar as políticas desenvolvidas pela escola.
Falta de capacitação da equipe	Gestão pedagógica	Capacitações on-line e, principalmente, presenciais.
Falta de engajamento entre os componentes da escola, durante a implementação e após o encerramento do EMTI	Gestão administrativa e pedagógica	Realização de fóruns de discussão e trocas de experiências, com criação de espaços para feedback. Planejamento curricular integrado. Grupos de estudos. Utilizar o Design Tinking ¹¹ .
Redução do quadro de servidores administrativos, após o encerramento do EMTI	Gestão administrativa	Revisão de processos administrativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Apesar de a pesquisa apontar também a ausência da gestão participativa, em específico na implementação do EMTI, partindo da SRE-Ubá, o intuito desse PAE é servir como instrumento para rever as ações desenvolvidas pela EELML no âmbito da

¹¹ “O Design Thinking é uma metodologia usada em busca de solução de problemas. Na Educação é conhecida como aprendizagem investigativa, trabalhando de forma colaborativa e desenvolvendo a empatia. [...] Na prática, a metodologia é dividida em cinco etapas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. [...] O Design Thinking tem muito a contribuir com o processo educacional devido à possibilidade de ouvir, criar, envolver e trabalhar com foco em resoluções de problemas. Ele possibilita o pensamento visual e o desenvolvimento da empatia”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula>. Acesso em: 4 fev. 2025.

gestão democrática, da capacitação dos profissionais, do engajamento da equipe, da aproximação das famílias e recuperação da confiança desses em relação à instituição.

A capacitação dos servidores é um dos pontos centrais de qualquer plano de ação, especialmente, no caso em que mudanças no formato de ensino, implementação de um novo programa educacional e inovações tecnológicas exigem novos conhecimentos e práticas por parte dos educadores.

A promoção de momentos de encontro entre os atores da comunidade escolar pode gerar um ambiente propício para trocas de experiências e promoção da confiança no trabalho desenvolvido pela instituição. Apresentar os resultados obtidos pela instituição nas avaliações externas, por exemplo, e traçar metas a serem alcançadas demonstram o interesse da equipe em fazer a instituição se destacar no campo educacional e de promoção social, gerando na comunidade escolar confiança na educação ofertada.

O plano proposto foi elaborado a partir de um diagnóstico minucioso da situação ocorrida no campo de pesquisa, que envolveu não só a instituição educacional, mas instâncias hierárquicas superiores diretamente envolvidas no processo de implementação da política pública, com base na análise dos dados feita no capítulo anterior. É fundamental que esse diagnóstico seja compartilhado entre todos os envolvidos na gestão escolar e com a comunidade educativa da EELML.

O PAE está detalhado nas próximas seções, utilizando como respaldo o método 5W2H, que é amplamente utilizado para estruturar plano de ações, pois oferece uma abordagem sistemática e clara para o planejamento e a execução de atividades. Segundo Mosso (2013, p.154), esse método “se preocupa com a consecução do planejamento mais que os outros, uma vez que enfatiza a tensão e as responsabilidades”. O autor destaca a importância da definição clara dos objetivos e das estratégias necessárias para alcançá-los. Essa ferramenta está estruturada em sete questionamentos, objetivando chegar às respostas necessárias para composição do PAE. Essas informações são dispostas em um quadro, conforme modelo a seguir, adaptado de Baptista *et al.* (2018).

Quadro 7 – Método 5W2H

	Língua Inglesa	Tradução
5W	<i>What?</i>	O quê?
	<i>Why?</i>	Por quê?
	<i>Where?</i>	Onde?
	<i>When?</i>	Quando?
	<i>Who?</i>	Quem?
2H	<i>How?</i>	Como?
	<i>Hou much?</i>	Quanto?

Fonte: Adaptado de Baptista *et al.* (2018, p. 58).

A primeira pergunta (O quê?) apresentada no quadro busca definir exatamente o que será feito, é o ponto de partida para entender o escopo e o objetivo central da ação. A segunda pergunta (Por quê?) justifica a necessidade ou o motivo da ação. Em seguida, a terceira pergunta (Onde?) define o local ou o ambiente onde a ação será executada. A quarta pergunta (Quando?) estabelece o prazo ou o cronograma para a execução da ação. A quinta pergunta (Quem?) define as pessoas ou as equipes responsáveis por cada parte da ação. A sexta pergunta (Como?) detalha a metodologia ou os passos necessários para realizar a ação. Por fim, a sétima pergunta (Quanto?) define o orçamento ou os recursos financeiros necessários para executar a ação.

Seguindo o método 5W2H, o PAE está detalhado nas cinco subseções seguintes. A seção 4.1 detalha a ação proposta para mitigar a ausência da gestão democrática e participativa em algumas decisões da gestão escolar. Na seção 4.2 apresentamos um pacto entre os profissionais da instituição pela capacitação e formação contínua. A seção 4.3 trata do engajamento da equipe no desenvolvimento do currículo e na solução de problemas. E por fim, a seção 4.4 propõe reorganizar os processos administrativos para sanar o acúmulo de serviço em decorrência da redução do quadro de servidores.

4.1 FORTALECENDO O DIÁLOGO: AS COMUNIDADES ESCOLARES COMO PROTAGONISTAS NAS DECISÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

A análise realizada na subseção 3.4.1 evidencia que um dos fatores que desencadeou o insucesso na implementação da política educacional EMTI na EELML remonta à falta de consulta à comunidade escolar antes da decisão pela implementação da política educacional. As informações obtidas nas entrevistas e questionários, apresentados na referida subseção, revelam a insuficiência no diálogo entre a regional de ensino e a comunidade escolar, além de indicar que a gestão democrática e participativa não foi desenvolvida de forma satisfatória. Isso resultou em falha na comunicação, impedindo que informações essenciais chegassem corretamente às partes interessadas, o que, por sua vez, dificultou a manifestação de dúvidas e preocupações por parte da comunidade escolar.

Essa realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de adotar medidas administrativas nesse sentido, de modo que outras políticas públicas educacionais que venham a ser implementadas nessa escola e as que estão em desenvolvimento sejam amplamente discutidas com toda a comunidade escolar, com o objetivo de minimizar problemas durante a fase de implementação no caso de novas políticas ou permitam correções naquelas que estão em desenvolvimento.

A primeira ação a ser desenvolvida está descrita no quadro 8, a seguir, com base no método 5W2H, conforme enunciado anteriormente e, visa aproximar todos os atores da comunidade escolar de forma a fornecer as principais e mais importantes informações relacionadas ao cotidiano escolar, além de abrir espaço para críticas e sugestões.

Quadro 8 - Ação 1 - Aproximação da EELML com a comunidade escolar

O quê?	Reuniões com a comunidade escolar.
Por quê?	É importante apresentar principalmente aos pais e alunos: 1 - as novas políticas educacionais; 2 – o cronograma das avaliações diagnósticas, cujos resultados premiam a escola (Escola Transformação); 3 - apresentar o resultado, a pontuação Inep da escola e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; 4 - apresentar os resultados das Olimpíadas externas das quais a escola participa e fazer a premiação; 5 - Criação da urna de críticas e sugestões.
Onde?	Sede da Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes.
Quando?	Maio a dezembro de 2025.
Quem?	Gestora e Especialista da Educação Básica.
Como?	Nas datas das reuniões de pais, previstas no calendário escolar de 2025 e, caso haja necessidade de outras datas, utilizar as reuniões de módulo II que são mensais.
Quanto?	Não haverá custos, pois, com exceção dos pais, todos os envolvidos são servidores da SEE/MG no exercício de suas funções e o espaço para a realização da reunião será na própria escola. Os pais serão convidados a participar voluntariamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Buscando fortalecer a integração e a participação da comunidade escolar, serão realizadas na EELML quatro reuniões de pais, entre maio e dezembro de 2025. Esses encontros têm como objetivo principal informar, engajar e ouvir os pais, alunos e demais membros da comunidade sobre temas relevantes para o desenvolvimento da escola. As reuniões serão conduzidas pela gestora da escola e pela EEB, com o apoio da equipe pedagógica e ocorrerão nas datas já previstas no calendário escolar de 2025 para reuniões de pais. Caso necessário, também serão utilizadas as reuniões de módulo II que acontecem mensalmente na última quinta-feira do mês. O quadro a seguir apresenta o cronograma das reuniões.

Quadro 9 – Organograma dos encontros com a comunidade escolar

Data	Previsão no calendário escolar	Pauta relacionada ao PAE
7/05/2025	Reunião de pais	Explicar o motivo do encerramento do EMTI e a perda que a comunidade teve com o seu encerramento. Apresentação do cronograma das avaliações diagnósticas (Simave) e do Programa Prêmio Escola Transformação. Criação da urna de críticas e sugestões e utilização da mesma.
5/08/2025	Reunião de pais	Apresentar as alterações realizadas de acordo com as críticas e sugestões mais relevantes colocadas na urna na reunião anterior. Apresentar o resultado do Inep e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do ano de 2024. Coletar as sugestões e as críticas para a próxima reunião.
9/10/2025	Reunião de pais	Apresentação dos resultados da Avaliação Intermediária (Simave). Discussão sobre as sugestões da reunião anterior selecionadas pela gestão. Coletar as sugestões para a próxima reunião.
22/12/2025	Reunião de pais	Divulgação do resultado final da Olimpíada Brasileira de Matemática. Apresentar as alterações realizadas de acordo com as críticas e sugestões colocadas na urna na reunião anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do calendário escolar de Minas Gerais (2025).

É importante destacar que as reuniões bimestrais de pais são aquelas em que há maior adesão da família, tendo em vista que a sua função principal é apresentar o desenvolvimento escolar de cada aluno. Essa é uma oportunidade para a aproximação da equipe escolar com as famílias. Nesse sentido, na reunião do dia 7 de maio de 2025, além da pauta prevista, o gestor explicará o motivo do encerramento do EMTI na instituição, enfatizando que o fator principal foi a diminuição de alunos

matriculados, já que houve a migração para a outra escola do município. Mostrará o reflexo disso para a escola e a perda para a comunidade.

Nessa oportunidade, apresentará a urna física em formato de caixa e os cartões de papel que serão utilizados nas reuniões de pais para coletar críticas e sugestões relacionadas aos assuntos abordados nessa ocasião, enfatizando que quem optar por utilizá-la não precisará se identificar. Explicará que serão feitos esforços para atender às críticas e às sugestões mais relevantes que estiverem de acordo com a legislação e os atos administrativos da SEE/MG. A gestora e a EEB serão incumbidas de selecionar dez sugestões da urna passíveis de implementação e colocar em votação, envolvendo todos os servidores da instituição.

Outro assunto importante será reforçar com a família a importância de o aluno realizar as avaliações diagnósticas do Simave, mostrando que elas são requisitos para concorrer ao prêmio do programa Prêmio Escola Transformação. A equipe pedagógica apresentará os detalhes das avaliações diagnósticas como ferramenta para o planejamento curricular.

Na reunião seguinte, que será realizada no dia 5 de agosto de 2025, a gestão apresentará as alterações propostas, de acordo com as críticas e sugestões selecionadas entre todas que foram colocadas na urna na reunião anterior e promoverá a discussão para a possível aprovação da comunidade ali presente. Apresentará o resultado do Inep e a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática do ano de 2024, convidando os membros da comunidade escolar a contribuírem na elaboração da meta para 2025. Nessa ocasião, coletará novamente sugestões e críticas na urna para serem discutidas no próximo encontro.

No dia 9 de outubro de 2025, ocorrerá o terceiro encontro, nele serão apresentados pela EEB os resultados da avaliação intermediária e a proposta das intervenções pedagógicas que serão realizadas. A gestora apresentará as sugestões mais relevantes coletadas no encontro anterior e colocará em discussão e votação.

No quarto e último encontro, que ocorrerá em 22 de dezembro de 2025, haverá a apresentação do resultado da Olimpíada Brasileiras de Matemática, com as devidas homenagens àqueles que lograram êxito. Será feito um balanço dos resultados da aplicação das sugestões relevantes, propostas pela comunidade durante o ano de 2025, após a implementação na prática.

Esses encontros configuram-se como momentos essenciais para a construção coletiva, onde propostas serão apresentadas e as preocupações, as sugestões e as

expectativas dos participantes serão debatidas de forma democrática e participativa. Nesse sentido, a primeira ação do PAE compreende criar um espaço de diálogo para debater e definir a melhor estratégia educacional para a EELML.

Esses momentos democráticos ocorrerão na sede da escola, pois o ambiente escolar proporciona um espaço de proximidade e acessibilidade aos participantes. Dessa forma, a sede da escola é o ponto ideal para a realização dos encontros, permitindo que as discussões e decisões reflitam as necessidades locais e a realidade cotidiana dos educadores, alunos e familiares.

As reuniões serão presididas pela gestora escolar e a EEB, figuras chave na administração e na organização da escola. A gestora, responsável pela liderança pedagógica e administrativa da instituição, desempenha papel fundamental na orientação da comunidade escolar e na implementação das políticas educacionais. O EEB atua no apoio à gestão escolar, orientando e implementando práticas pedagógicas, organizando o currículo e avaliando o desempenho dos alunos. Ele também contribui para a integração entre a escola, os alunos e a comunidade. Juntos, esses dois profissionais desempenham funções cruciais para o sucesso do trabalho da instituição de forma eficiente e transparente.

A participação dos professores e dos pais também é essencial, pois eles são os principais agentes do processo educacional. Os professores, como responsáveis pelo ensino e pela formação dos alunos, possuem um conhecimento prático profundo das dinâmicas escolares e das dificuldades enfrentadas no cotidiano das salas de aula. Por outro lado, os pais, como principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm uma perspectiva única sobre o impacto das políticas educacionais no desempenho e bem-estar dos estudantes. A integração das opiniões e sugestões de ambos os grupos contribuirá para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes.

A importância de uma gestão escolar eficaz é destacada por diversos estudiosos, que enfatizam o papel central da liderança na promoção de um ambiente colaborativo e integrado. De acordo com Lück (2009, p. 24),

competete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capaz de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado.

Esse pensamento corrobora a necessidade de uma gestão escolar que promova a colaboração e a integração de todas as partes envolvidas, sem ações isoladas ou pontuais. Assim, as reuniões serão, portanto, momentos de mobilização para garantir que todos os esforços sejam alinhados e contribuam de forma eficaz para as decisões futuras.

Além disso, é fundamental que a reunião não apresente apenas propostas de políticas públicas, mas também ofereça um espaço para a escuta ativa dos professores e pais. Mainardes (2006, p. 50) destaca que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. Esse processo de interpretação ativa permite que os participantes identifiquem e expressem os desafios e as possíveis resistências à implementação das políticas propostas. Esses encontros serão, portanto, oportunidades para compreender as respostas e os posicionamentos de cada grupo, considerando as especificidades da realidade escolar e as divergências ou conformismos que possam surgir no contexto das mudanças propostas.

Por fim, com essa ação do PAE, a gestão garantirá que os processos de resistência, acomodações e subterfúgios, frequentemente observados no contexto escolar, sejam selecionados e discutidos de maneira aberta. Esse diálogo transparente e a análise crítica das propostas são fundamentais para construir um entendimento e alcançar soluções mais eficazes. A gestão escolar desempenha, assim, um papel essencial ao articular e mobilizar todos os envolvidos para que a implementação das políticas seja realizada de forma coerente e integrada, refletindo as reais necessidades da escola e da comunidade.

Em resumo, esse item do PAE visa promover uma reunião colaborativa e produtiva, em que gestores, professores e pais possam discutir, analisar e compartilhar suas perspectivas, com o objetivo de aprimorar as políticas educacionais e garantir que elas atendam às necessidades da comunidade escolar.

4.2 EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A proposta deste item do PAE visa preparar os professores para as crescentes demandas da educação contemporânea, com ênfase nas políticas educacionais em constante evolução. O foco principal é promover cursos de capacitação que proporcionem aos docentes ferramentas adequadas para lidar com os desafios impostos pela implementação de novas políticas educacionais, como o EMTI. Vimos na seção 3.4.3 que os docentes não receberam capacitação prévia referente ao EMTI. O quadro 10, a seguir, apresenta o resumo da ação 2 proposta no PAE.

Quadro 10 – Ação 2 – Capacitação da equipe docente

O quê?	Cursos de capacitação para professores.
Por quê?	Preparar os professores para as demandas da educação contemporânea, relacionadas às políticas educacionais.
Onde?	E. E. Lafayette Maurício Lopes.
Quando?	Nas reuniões pedagógicas de módulo II previstas no calendário 2025.
Quem?	Gestão pedagógica – Especialista da Educação Básica e técnicos do setor de Tecnologia da Informação (TI) da SRE-Ubá.
Como?	Cursos da Escola de Formação Profissional e Educadores do estado de Minas Gerais, durante o horário reservado para atividades extraclasse ou capacitação presencial com o especialista nas reuniões de módulo II. Capacitação realizada pelos técnicos do setor de Tecnologia da Informação da SRE-Ubá.
Quanto?	Não haverá custos, pois todos os envolvidos são servidores da SEE/MG no exercício de suas funções, o espaço para a realização da capacitação será na própria escola e os cursos on-line estão disponíveis gratuitamente em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/ .

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A formação continuada dos professores, além de ser um investimento no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, permite que eles se tornem agentes

ativos nas transformações educacionais. De acordo com Franco (2006, p. 27), “o professor que puder construir uma nova profissionalidade pedagógica terá mais condições de engajar-se criticamente em seu coletivo profissional e reinventar assim as negociações políticas de seu ser e estar na profissão”.

Dessa maneira, o objetivo dessa ação é oferecer uma formação que possibilite aos educadores repensar suas prática e estratégias, além de desenvolver habilidades para lidar com os desafios que surgem à medida que novas diretrizes educacionais são implementadas. Esse processo de capacitação será realizado de forma integrada, envolvendo teoria e prática, para que os docentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano escolar e participar ativamente das discussões sobre as transformações que ocorrem em sua área de atuação.

As capacitações ocorrerão a partir de junho de 2025 e ficarão a cargo da gestão pedagógica da escola, que será responsável pela coordenação da ação. Para tanto, serão oferecidos cursos em colaboração com a Escola de Formação Profissional e Educadores do Estado de Minas Gerais¹² de forma virtual, ou alternadamente, capacitação presencial com a especialista e técnicos do setor de Tecnologia da Informação da SRE-Ubá, garantindo uma abordagem teórica e prática.

Esse processo de formação está alinhado à reflexão de Tardif (2014) que destaca a importância de compreender a formação docente como algo além de uma simples introdução ao conhecimento que não figura como prioridade. Em seu entendimento

na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se importar como um fim em si mesmo é um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes propostos não passa de uma introdução às tarefas

¹² “A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética”. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 5 mar. 2025.

Os cursos on-line estão disponíveis em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício (Tardif, 2014, p. 22).

Isso reforça a necessidade de que os cursos de capacitação não se limitem à mera transmissão de conteúdos, mas que busquem, de fato, uma renovação constante das práticas pedagógicas, incorporando as inovações e transformações que a educação contemporânea exige.

Essa proposta de capacitação visa garantir que os professores adquiram competências que os capacitem para a execução das novas diretrizes educacionais. Para atingir esse objetivo, são priorizadas abordagens que contemplem tanto a teoria quanto a prática, proporcionando aos docentes uma formação que os prepare para os desafios cotidianos da sala de aula e as exigências da política educacional em tela.

A metodologia adotada é a dinâmica, com foco em práticas colaborativas e vivenciais, a fim de proporcionar um aprendizado significativo e duradouro. As capacitações incluem workshops, seminários, rodas de conversa e estudos de caso que envolvam situações reais, enfrentadas nas escolas. A utilização de plataformas digitais de ensino também é incentivada, promovendo a construção de uma rede de aprendizagem contínua entre os educadores.

Além disso, é fundamental que a formação oferecida seja contextualizada com a realidade da escola e da comunidade em que o professor atua. Por isso, as atividades de capacitação são projetadas pela equipe pedagógica para atender às especificidades da instituição e da realidade que o educador encontra no seu cotidiano. Esse modelo é essencial para garantir que a formação seja eficaz e tenha impacto direto na qualidade da educação oferecida na EELML.

A avaliação do processo de capacitação será contínua, considerando tanto a participação ativa dos docentes quanto o impacto das ações formativas em sua prática pedagógica. Em cada reunião de módulo II, serão realizados momentos de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, com a possibilidade de ajustes, conforme as necessidades e feedback dos participantes. Além disso, será realizado um acompanhamento pós-capacitação, com observações periódicas feitas pela especialista para observar a aplicação dos novos conhecimentos.

Por fim, a implementação dessa ação visa melhorar a qualidade da educação e permitir que a implementação da nova política pública educacional ocorra de forma efetiva. A partir da capacitação adequada, esperamos que os docentes não apenas

compreendam e implementem a nova política, mas que se tornem protagonistas no processo de transformação da educação, garantindo que as mudanças não sejam apenas institucionais, mas que tenham um impacto real no cotidiano da escola e na vida dos estudantes.

4.3 PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO: ESTÍMULO AO ENGAJAMENTO DA EQUIPE GESTORA

A gestão pedagógica é um dos pilares fundamentais para a qualidade educacional, especialmente no que diz respeito ao engajamento da equipe escolar. É por meio da motivação e da interação entre os membros da escola que se constrói um ambiente favorável ao aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, buscamos implementar uma ação educacional que propicie espaços de reflexão, debate e troca de experiências entre os profissionais da instituição, estimulando o engajamento coletivo e o fortalecimento da gestão pedagógica. O quadro 11 apresenta um resumo da ação 3 do PAE proposto.

Quadro 11 – Ação 3 – Engajamento da equipe escolar

O quê?	Realização de fóruns de discussão, troca de experiências e planejamento integrado.
Por quê?	Para estimular o engajamento da equipe escolar, promovendo práticas colaborativas.
Onde?	Na E. E. Lafayette Maurício Lopes.
Quando?	Durante as reuniões mensais pedagógicas de módulo II, iniciando em maio de 2025 e terminando em novembro de 2025.
Quem?	Gestão pedagógica.
Como?	Reservar 1 hora da reunião quinzenal de módulo II para debates em fóruns, planejamento conjunto por área de conhecimento. Elaboração de projetos escolares interdisciplinares. Desenvolvimento do Design Tinking.
Quanto?	Não haverá custos, pois todos os envolvidos são servidores da educação no exercício de suas funções.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa ação do PAE visa à realização de fóruns de discussão, programados para ocorrerem uma vez ao mês, com início em maio de 2025 e término previsto em novembro de 2025, com reserva de uma hora em uma das reuniões mensais do módulo II, criando um espaço regular de diálogo que favoreça a colaboração entre os membros da equipe escolar.

A intenção é criar um ambiente em que todos os envolvidos no processo educativo possam compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas pedagógicas e encontrar soluções conjuntas para os desafios cotidianos. A troca de saberes e vivências entre os profissionais contribui para uma gestão pedagógica mais eficiente, pautada em uma visão coletiva e em um esforço conjunto para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. A implementação dos fóruns será uma estratégia eficaz para garantir que a equipe escolar não apenas se envolva, mas participe ativamente na construção de soluções para os desafios pedagógicos da escola.

Além disso, dentro da mesma ação, propomos um planejamento integrado, que visa promover uma abordagem colaborativa em prol de um ambiente escolar mais organizado e eficiente. Durante o ano letivo de 2025, as reuniões de módulo II, que já fazem parte da rotina escolar, serão utilizadas para o planejamento conjunto da equipe pedagógica e docentes. Esse planejamento integrado visa criar um espaço regular para discutir a organização do ambiente escolar e desenvolver estratégias que melhorem a prática pedagógica de forma coletiva. Vale destacar que, para a realização dessa ação, não haverá custos adicionais, uma vez que as reuniões de módulo II já estão previstas no cronograma escolar.

Libâneo (2004) ensina que, assim como qualquer instituição, as escolas buscam alcançar resultados, o que exige uma abordagem racional, organizada e bem coordenada. Porém, por se tratar de uma atividade coletiva, seu sucesso não depende apenas das habilidades e responsabilidades individuais, mas também de metas comuns e compartilhadas, além das ações integradas e supervisionadas pelos envolvidos no processo. Esse entendimento reforça a importância de um planejamento conjunto e coordenado dentro do ambiente escolar, evidenciando que o sucesso de qualquer ação pedagógica depende da colaboração entre todos os membros da escola.

Ao longo do primeiro semestre, uma vez no mês, a reunião de módulo II será adaptada para reservar uma hora exclusiva para promover esses debates. Essa

organização permite que a equipe escolar participe de uma forma estruturada e contínua, sem que isso interfira negativamente nas atividades pedagógicas já estabelecidas. Os temas a serem abordados nos fóruns serão escolhidos de maneira colaborativa, levando em consideração as necessidades específicas da escola e as questões pedagógicas emergentes.

A metodologia adotada para a realização dos fóruns será colaborativa e participativa, permitindo que todos os membros da equipe tenham voz ativa. As reuniões serão conduzidas de forma a estimular a reflexão crítica, com a atuação de facilitadores, responsáveis por guiar as discussões e garantir que as contribuições de todos sejam ouvidas.

O facilitador dos fóruns e do planejamento conjunto será a EEB e terá a função de organizar os debates, mantendo o foco no tema proposto e incentivando a participação de todos, garantindo que as discussões se tornem produtivas e enriquecedoras para o grupo. Para fomentar ainda mais a participação, a documentação das discussões será registrada por um membro da equipe em atas específicas, com a elaboração de relatórios que serão distribuídos a todos os participantes. Esses registros são importantes não apenas para manter o histórico das discussões, mas também para permitir que as ideias geradas nos fóruns possam ser aplicadas nas práticas pedagógicas no dia a dia.

O planejamento será conduzido utilizando a metodologia Design Thinking, estruturada em três fases: 1) diagnóstico colaborativo das necessidades pedagógicas; 2) workshops de cocriação para soluções inovadoras; e 3) priorização de ações viáveis. Todas as etapas serão sistematicamente documentadas em planos de ação, com prazos e responsáveis. Essa abordagem assegura que o planejamento transcenda o teórico, gerando transformações concretas na prática escolar, através da corresponsabilização da equipe.

A implementação dessa ação educacional será cuidadosamente acompanhada para avaliar seu impacto e eficiência. A avaliação será contínua, com a possibilidade de ajustes no formato e nas temáticas, conforme as necessidades da equipe escolar forem se tornando mais evidentes. A participação ativa de todos os membros da escola é essencial para o sucesso dessa proposta, e a avaliação servirá de um indicador para o aprimoramento da ação.

A proposta apresentada nesta seção visa o desenvolvimento de uma gestão pedagógica que reconheça a importância da colaboração e da troca de saberes no

processo de ensino e aprendizagem. A realização dos fóruns de discussão permite não apenas o fortalecimento das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem contínuo e dinâmico para todos os membros da escola.

4.4 AÇÃO ADMINISTRATIVA PARA MINIMIZAR OS IMPACTOS DA REDUÇÃO DE PESSOAL NA EELML

A redução no quadro de funcionários em uma instituição educacional pode representar um desafio significativo, principalmente, no que tange à manutenção da qualidade do ensino e à continuidade das atividades administrativas. A gestora e alguns professores citam que uma das consequências do encerramento do EMTI na EELML foi a redução no quadro de servidores. Assim, uma das alternativas para compensar a redução da força de trabalho é a reestruturação dos processos administrativos. Para demonstrar esse impacto, a tabela 5 mostra o comparativo do número de servidores antes e após o encerramento do EMTI.

Tabela 5 – Quantitativo de servidores antes e após o encerramento do EMTI

Cargo	Nº de servidores antes do encerramento em 2024	Nº de servidores após o encerramento em 2024
ATB	3	2
ASB	5	3
Diretor/Vice-diretor	1	1
EEB	4	1
PEB	20	12
PEUB	2	1
Secretário de Escola	1	1
Total de Servidores	36	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com informações do Simade ([2024]).

De fato, configura-se uma redução expressiva e, embora os atores pesquisados não demonstrem em que quesito essa redução pode ser prejudicial à instituição, depreendemos que os processos administrativos executados por eles são afetados.

Nesse contexto, a implementação de uma ação educacional focada na desburocratização dos processos administrativos surge como uma solução eficaz para mitigar os impactos dessa diminuição de pessoal. Durante o ano de 2025, a desburocratização pode ser aplicada por meio de um conjunto de medidas estratégicas, como a promoção da agilidade e da eficiência. Conforme demonstrado no quadro 12, essa ação visa à agilidade nos processos administrativos, após a redução do quadro de servidores da instituição, em consequência do encerramento do EMTI.

Quadro 12 - Ação 5 - Eficiência nos processos administrativos

O quê?	Desburocratização dos processos administrativos.
Por quê?	Promover a agilidade e a eficiência nos processos.
Quem?	Gestão escolar, EEB e professores.
Onde?	Na E. E. Lafayette Maurício Lopes.
Quando?	Durante o ano letivo de 2025.
Como?	Utilizar formulários on-line. Eliminar etapas dos processos que não agregam valor. Centralizar determinados serviços.
Quanto?	Não haverá custos, pois trata-se de reorganizar os processos administrativos e informatização de alguns.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A desburocratização dos processos administrativos será um dos pilares dessa ação educacional. Muitos processos tradicionais nas instituições educacionais envolvem etapas complexas e repetitivas que, muitas vezes, não agregam valor significativo ao funcionamento da escola. Ao eliminar essas etapas e simplificar os fluxos de trabalho, é possível reduzir o tempo gasto com atividades burocráticas, permitindo que os funcionários se concentrem em tarefas mais estratégicas e diretamente relacionadas à qualidade do ensino. A informatização de algumas etapas pode facilitar a adaptação dos profissionais ao novo cenário.

A promoção de agilidade e de eficiência será alcançada com a implementação de soluções digitais, como o uso de formulários on-line. Essa ferramenta permite que processos como matrículas, transferências de documentos e comunicados administrativos sejam realizados de forma mais rápida e sem a necessidade de interações físicas ou papéis. Além de facilitar o trabalho dos colaboradores, essa medida também contribui para a redução de erros administrativos, uma vez que a automação desses processos minimiza a possibilidade de falhas humanas. Com isso, a escola consegue manter sua operação fluida, mesmo com a redução de pessoal.

A redução de etapas desnecessárias nos processos administrativos é outra medida crucial para minimizar o impacto da redução no quadro de funcionários. Muitas vezes, a burocracia escolar exige múltiplas aprovações ou formulários redundantes que podem ser substituídos por um único procedimento, mais direto. Ao revisar essas etapas, será possível manter a eficácia administrativa sem sobrecarregar os profissionais da instituição. A simplificação dos processos permitirá, ainda, que o tempo de resposta para questões administrativas seja limitado, o que contribui para um ambiente mais ágil e dinâmico.

Outro ponto relevante é o impacto da desburocratização na motivação dos próprios colaboradores. Com a redução da carga burocrática, os funcionários poderão focar em tarefas mais específicas e que realmente agreguem valor à função educacional. Isso pode gerar um ambiente de trabalho onde os colaboradores se sintam mais produtivos e motivados a contribuir para o desenvolvimento dos alunos. A melhoria na qualidade de vida no ambiente de trabalho também pode reduzir a rotatividade e o estresse, que muitas vezes são comuns no período.

Além disso, a adoção de uma cultura de simplicidade e de eficiência contribui para o engajamento da comunidade escolar. Ao perceber que a escola está adotando práticas mais ágeis e eficientes, tanto professores quanto alunos e pais podem se sentir mais seguros e motivados a colaborar com o processo. A simplificação dos processos administrativos pode resultar em uma melhor comunicação entre todas as partes envolvidas, tornando o ambiente escolar mais transparente e colaborativo, o que é essencial para o sucesso das ações educacionais ao longo do ano letivo de 2025.

Para efetivação dessa ação, uma das primeiras medidas será a migração dos planos de aula e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) para o *Google Drive*, permitindo que sejam preenchidos, compartilhados e revisados de forma colaborativa

e on-line. Isso pode contribuir na redução das versões impressas, facilitando o acesso aos documentos pela equipe pedagógica. A PEUB pode auxiliar na organização desses arquivos, garantindo que estejam sempre disponíveis e bem estruturados.

A modernização dos processos escolares será implementada através de medidas integradas que visam maior eficiência e sustentabilidade. A comunicação com as famílias será transformada pela adoção de formulários on-line, permitindo que pais e responsáveis realizem atualizações cadastrais e o envio de autorizações de forma digital, eliminando a necessidade de deslocamentos. Simultaneamente, a conexão em rede de todas as impressoras da escola possibilitará que os professores enviem materiais para impressão diretamente de qualquer dispositivo, computadores do laboratório, notebooks pessoais ou celulares, agilizando o trabalho docente e reduzindo filas.

Os Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) terão papel fundamental nesse novo modelo organizacional. Enquanto parte da equipe ficará responsável pela consolidação dos dados digitais no sistema administrativo, outra parte se dedicará à organização e distribuição física dos materiais impressos. Essa redistribuição de funções trará alívio significativo à secretaria escolar, liberando os servidores para atividades mais estratégicas.

Para garantir o sucesso dessa transição digital, a escola implementará um programa contínuo de capacitação, principalmente, relacionado à tecnologia, com a intervenção dos técnicos do setor de TI da SRE-Ubá, assegurando que todos os profissionais estejam preparados para utilizar as novas ferramentas com eficiência. O processo incluirá monitoramento constante e mecanismos de avaliação que permitirão ajustes rápidos sempre que necessário, garantindo a melhoria contínua dos serviços oferecidos.

Em resumo, a desburocratização dos processos administrativos na EELML, por meio da adoção de formulários on-line e da informatização, representa uma ação administrativa estratégica para mitigar os impactos da redução no quadro de funcionários. Sem custos adicionais, essa ação promoverá maior agilidade, eficiência e transparência, beneficiando tanto a gestão escolar quanto a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Dessa forma, a escola estará mais preparada para enfrentar os desafios do ano letivo de 2025, garantindo a continuidade das atividades educacionais com a mesma excelência.

O PAE aqui apresentado constitui-se em uma estratégia concreta para fortalecer a gestão democrática, promover o engajamento efetivo da equipe escolar e investir de maneira contínua na formação dos profissionais da educação. As ações propostas permitem ainda, a reestruturação dos processos administrativos, tornando-os mais eficientes e alinhados aos princípios participativos. A expectativa é de que o diálogo, a escuta ativa e a colaboração consolidem uma cultura organizacional mais integrada. Esperamos que as ações planejadas contribuam para avanços significativos no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na E. E. Lafayette Maurício Lopes, com foco nas dificuldades que levaram ao encerramento do EMTI devido à baixa adesão de alunos. A análise identificou lacunas significativas, como a falta de gestão democrática, a insuficiência na capacitação contínua dos professores e a falta de engajamento da equipe gestora e da equipe pedagógica, fatores que comprometeram o sucesso da iniciativa e impactaram negativamente a instituição de ensino.

As bibliografias consultadas apontam que para implementação de uma política pública educacional é necessário um planejamento cuidadoso que considere não apenas os aspectos logísticos e financeiros, mas também o envolvimento ativo da comunidade escolar (gestor, especialistas, professores, pais e alunos). A ausência de uma gestão participativa foi um dos principais entraves, pois a falta de diálogo entre a regional de ensino, a gestão, os professores e os pais dificultou a criação de um ambiente colaborativo e motivador.

A falta de uma liderança articulada e de uma visão compartilhada entre a equipe gestora resultaram em decisões fragmentadas e na desorganização do projeto. Para superar esses desafios, é essencial investir na formação de lideranças educacionais capazes de integrar esforços pedagógicos, administrativos e comunitários.

O impacto de uma política educacional não deve ser medido apenas pelo número de matrículas, mas pela qualidade da experiência educacional oferecida, e foi exatamente isso que caracteriza o estudo em tela. Políticas públicas precisam ser flexíveis e sensíveis às particularidades de cada realidade escolar, adaptando-se às necessidades locais e valorizando a diversidade das comunidades. A experiência do EMTI na EELML, apesar de interrompida, serviu como um importante aprendizado, evidenciando a importância da gestão democrática, do engajamento da comunidade e da capacitação dos profissionais.

O Plano de Ação Educacional (PAE) criado para mitigar os impactos do fechamento do EMTI representa um importante passo na reorganização da escola, ao fortalecer a gestão democrática e promover a formação continuada dos profissionais. Através de reuniões periódicas com a comunidade, da criação de espaços de participação popular e da reorganização dos processos administrativos. A iniciativa busca estabelecer novos canais de diálogo e engajamento coletivo. Embora essas

medidas constituam avanços significativos, elas revelam igualmente a necessidade de aprofundamento em novas frentes de investigação.

Dessa forma, este trabalho não encerra todas as possibilidades de pesquisa, pelo contrário, abre caminho para que investigações futuras explorem as causas da evasão no EMTI, analisando desde a carga horária até fatores socioeconômicos, bem como estratégias eficazes para garantir a permanência do estudante. Seria fundamental investigar a adequação do currículo às expectativas do aluno, além de propor modelos mais flexíveis que integrem formação acadêmica, projetos de vida e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses estudos poderiam fornecer bases sólidas para políticas que tornem o EMTI mais atrativo e sustentável.

Em síntese, o sucesso de uma instituição de ensino começa pelo esforço coletivo, envolvendo a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar. Com um planejamento estratégico, um investimento em formação e um diálogo constante, é possível transformar desafios em oportunidades e construir um sistema educacional mais inclusivo, justo e eficaz. A educação, como base do desenvolvimento social, exige perseverança e comprometimento, mas oferece a possibilidade de transformar realidades e garantir um futuro melhor para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Ary Roberto Ferreira Pinto *et al.* Matrizes G.U.T. e 5W2H: suas aplicações em um contexto socioambiental. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, n. 31, ano 21, p. 55-64, jan./jun. 2018. Disponível em: https://www.cefet-rj.br/arquivos_download/revista31_virtual_novo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS//L5692.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. 102p. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm?origin=instituicao. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 6.840-a, de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013c.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1480913&filenam. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras

providências. Brasília: Casa Civil, 2014b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00084/2016/MEC**. Brasília: MEC, 2016a.

Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Secretaria-Geral, 2016b. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria-Geral, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 113, seção 1, p. 9, 14 jun. 2017b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/->

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/DiarioOficialdaUniao. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Estabelece as orientações para a organização curricular, as formas de oferta e os sistemas de ensino no Ensino Médio, considerando as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 13.415/2017. Brasília: CNE/CEB, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 131, seção 1, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em Educação**, Juiz de Fora (MG), v. 2, n. 2, p. 78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345/21389>. Acesso em: 22 maio 2024.

DAMASCENO, Larissa Mayara da Silva *et al.* Potencialidades e limitações da coleta de dados através de pesquisa online. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, XVII, 2014, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: SEMEAD, 2014. p. 1-15. Disponível em: <https://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1099.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

EELML. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lafayette Maurício Lopes**. Piraúba (MG): [S. n.], 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 38, nº 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. *In:* EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL, PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PEDAGÓGICOS, 13, Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: [S. n.], 2006. v. 1. p. 27-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Piraúba. *In:* **@Cidades**, Brasília, [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pirauba/panorama>. Acesso em: 22 maio 2025.

INEP. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental: Região Norte**. Brasília: Inep, 1997. 127 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_norte.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

INEP. Consulta Matrícula. *In:* **Gov.br**, Brasília, [2024a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INEP. Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. *In:* **Gov.br**, Brasília, [2024b]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília: Instituto Unibanco, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>. Acesso em: 22 maio 2025.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

- LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R. (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: Publicações CEPED, 2011 Disponível em: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FTexto%2520Edipe%25202011%2520versao%2520final%2520\(2\).doc&wdOrigin=BR](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FTexto%2520Edipe%25202011%2520versao%2520final%2520(2).doc&wdOrigin=BROWSELINK) OWSELINK. Acesso em: 6 maio 2024.
- LIMA, A. M.; SILVA, J. R. O uso de grupos focais na pesquisa em educação: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 75-92, 2015.
- LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho. Categorizando usuários “fáceis” e “difíceis”: práticas cotidianas de implementação de políticas públicas e a produção de diferenças sociais. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, p. 1-40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/cKV4L7jPJwPyFT87HLq7LkN/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- LÜCK, Heloísa. A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Revista Gestão em Rede**, São Paulo, nº 19, p. 8-13, 2000a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000b. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 22 maio 2025.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.
- MACEDO, Jorge. Governo suspende programa Reinventando o Ensino Médio em Minas. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 24 jan. 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml. Acesso em: 17 maio 2024.
- MACHADO, Márcia Cristina Silva. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão integrada e participativa no sistema educacional**. Versão digital. Disponível na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, no ambiente virtual do Curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAEd/UFJF, 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 833, de 24 de novembro de 2006**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas Referência. Belo Horizonte: SEE, 2006. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 19.481, de 12/01/2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: ALMG, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/19481/2011/?cons=1>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.488/2013**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio e a implementação do programa "Reinventando o Ensino Médio" nas escolas estaduais. Belo Horizonte: SEE, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o ensino médio na rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2015. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do estado. Belo Horizonte: ALMG, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%2>

0Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2018b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada e Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2019. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/documento-orientador-da-politica-de-educacao-basica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 22 maio, 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo. Belo Horizonte: ALMG, 2020, Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48109/2020/>. Acesso: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021a. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Gestão do Atendimento Escolar. **Memorando-Circular nº 1/2021/SEE/DGAE**. Encaminha as orientações para construção do Plano de Atendimento Escolar - PAE 2021/2022 e os formulários a serem preenchidos. Belo Horizonte: SEE/DGAE, 2021c. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2012021SEEDGAE,%2026%20de%20maio%20de%202021.pdf>. Acesso: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.777, 13 de setembro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas

do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, p. 21-62, 13 set. 2022a. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF). Acesso em: 5 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio.

Memorando-Circular nº 30/2022/SEE/DIEM. Envio de Diretrizes para os Itinerários Formativos 2023 e outros documentos. Belo Horizonte: SEE/DIEM, 2022b.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/memorando-circular-no-30-2022-see-diem-de-14-de-setembro-de-2022/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais. **Memorando-Circular nº 14/2022/SEE/DMTE – CTETC**.

Encaminha Orientações sobre o registro de frequência e acompanhamento pedagógico dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória nos projetos e oficinas pedagógicas. Belo Horizonte: SEE/DMTE, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/memorando-circular-no-14-2022-see-dmte-ctetc-de-17-de-marco-de-2022/>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Ensino Médio 2023 - Itinerário Formativo**:

Catálogo de Eletivas. Belo Horizonte: SEE, 2023a. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas Pedagógicas. **Memorando-Circular nº 7/2023/SEE/SPP – EMTI**. Papéis e atribuições de EEBCG. Belo Horizonte: SEE, 2023b. Disponível em:

https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Memorando-Circular-no-7_2023_SEE_SPP-EMTI-de-27-de-fevereiro-de-2023-sobre-Papeis-e-atribuicoes-de-EEBCG.pdf. Acesso em: 22 maio 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa**: teoria, planejamento e pesquisa. São Paulo: Editora de Culturas, 2013.

MONTEIRO, Lorena Madruga. Modelo “Top Down”: uma reflexão sobre a implementação de políticas públicas e a participação dos gestores governamentais.

Revista Gestão Organizacional, Chapecó (SC), v. 9, n. 3, p. 25-35, 2016.

Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/3253>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MOSSO, Mario Manhães. **Planejamento educacional estratégico e tático: educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: ESC, 2013. Disponível em: <https://mariomanhaes.com.br/wp-content/uploads/2017/06/planejamento-educacional-estrategico-tatico.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

NADAL, Paula. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Nova Escola**, São Paulo, 1 abr. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>. Acesso em: 22 maio 2023.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências: saberes e formação de professores**. Porto Alegre: Penso, 2000.

QEdU. Ideb: Brasil. In: **QEdU**, [S. l.], 2023a. Disponível: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 22 maio 2025.

QEdU. Ideb: Minas Gerais. In: **QEdU**, [S. l.], 2023b. Disponível: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/ideb>. Acesso em: 22 maio 2025.

QEdU. EE Lafayette Mauricio Lopes. In: **QEdU**, [S. l.], [2023]. Disponível: <https://qedu.org.br/escola/31181366-ee-lafayette-mauricio-lopes>. Acesso em: 22 maio 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande (RS), v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

SIMADE. Sistema Simade Web. In: **Simade Web**, [S. l.], 2024]. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 22 maio 2025.

SRE UBÁ. **Escolas Expansão 2022 - Materiais apresentados**. Destinatário: escola.181366, [S. l.], 18 out. 2021. 1mensagem eletrônica.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 143, p. 66-78, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia 2/acompetencdocen.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia%20acompetencdocen.pdf). Acesso em: 22 maio 2025.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155006.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA ESCOLAR

- Qual é a sua graduação?
- Possui pós-graduação?
- Quanto tempo de experiência no seu cargo efetivo?
- Quanto tempo de experiência na função de gestora?

BLOCO I: POLÍTICA PÚBLICA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

- 1) Na sua opinião, houve orientações claras e específicas da Superintendência Regional de Ensino sobre as diretrizes para a implementação do modelo de educação em tempo integral?
- 2) Quais foram as ações promovidas pela escola em preparação para a implementação do EMTI no ano de 2022?
- 3) De que forma a autonomia da escola foi exercida nas mudanças introduzidas pelo EMTI?
- 4) Quais foram as percepções dos alunos e dos familiares em relação à implementação do EMTI?
- 5) De que forma o encerramento do EMTI afetou a gestão escolar e a experiência dos alunos na escola?
- 6) Como você avalia o impacto do fechamento do EMTI para a escola?

BLOCO II: GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA DO EMTI

- 7) Quais os principais desafios da gestão na implementação do EMTI?
- 8) Quais mudanças na organização do trabalho pedagógico foram desencadeadas com a implementação do EMTI?

- 9) Além da BNCC e do Currículo Básico de Minas Gerais, foram incorporadas outras ações no currículo do EMTI dessa escola?
- 10) Como era feito o planejamento das ações pedagógicas voltadas ao EMTI?
- 11) Quais foram as ações da gestão e da equipe pedagógica relacionadas à formação continuada dos professores que atuavam no EMTI?
- 12) Como você avalia o impacto do EMTI no ambiente escolar e na dinâmica da equipe docente?
- 13) Como foi a comunicação da escola com a superintendência de ensino durante a implementação e o encerramento do EMTI?
- 14) Na sua opinião, existe alguma ação que poderia ter sido executada a nível escolar ou regional para evitar o encerramento do EMTI?
- 15) Na sua opinião, o quanto os fatores internos e externos contribuíram para o encerramento do EMTI na escola?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORES E ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO EMTI

- Qual é a sua graduação?
- Possui pós-graduação?
- Quanto tempo de experiência no seu cargo efetivo?

BLOCO I: POLÍTICA PÚBLICA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

- 1) Quais foram os principais desafios da gestão pedagógica na implementação do EMTI?
- 2) Quais foram as fontes de informações relacionadas à estrutura e ao funcionamento do EMTI consultadas por você? Elas foram suficientes para o entendimento do EMTI?
- 3) De que forma a autonomia da escola pôde ser exercida nas mudanças introduzidas pelo EMTI?
- 4) Como você avalia os dois primeiros anos de implementação do EMTI nessa escola?
- 5) Como você avalia os motivos apontados para o encerramento do EMTI na escola?
- 6) Como foi a comunicação da escola com superintendência de ensino – SRE-Ubá durante a implementação e o encerramento do EMTI?
- 7) Na sua opinião, existe alguma ação que poderia ter sido executada a nível escolar ou regional para evitar o encerramento do EMTI?
- 8) Na sua opinião, o quanto os fatores internos e externos contribuíram para o encerramento do EMTI na escola?

BLOCO II: GESTÃO PEDAGÓGICA DO EMTI

9) Você participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico para atender ao EMTI?

10) Além da BNCC e do Currículo Básico de Minas Gerais, foram incorporadas outras ações no currículo do EMTI dessa escola?

11) Como foi feito o planejamento das ações pedagógicas voltadas ao EMTI?

12) Quais foram as ações da equipe pedagógica relacionadas à formação continuada dos professores que atuaram no EMTI?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A DIRETORA DA DIRETORIA
EDUCACIONAL (DIRE – SRE-UBÁ)**

1) Qual é a sua graduação?

2) Você possui pós-graduação?

() Sim.

() Não.

3) Quanto tempo de experiência você possui no seu cargo?

BLOCO I: POLÍTICA PÚBLICA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

4) Qual é a porcentagem de escolas pertencentes à SRE-Ubá que possuem o Ensino Médio de Tempo Integral?

5) Do total de alunos matriculados no ensino médio nas escolas da SRE-Ubá no ano de 2024, qual é a porcentagem daqueles matriculados especificamente no EMTI?

6) Qual é a maior dificuldade observada na implementação do EMTI nas escolas da jurisdição da SRE-Ubá?

() Infraestrutura inadequada.

() Resistência da comunidade escolar ao tempo integral.

() Capacitação insuficiente de professores e gestores.

() Dificuldades relacionadas ao currículo.

() Outras.

7) Na sua opinião, a rede estadual de Minas Gerais garantiu que a infraestrutura das escolas fosse adequada para a oferta do currículo de tempo integral?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

8) Quais foram os critérios adotados pela SRE-Ubá para a escolha das escolas que iniciaram a implementação do EMTI no ano de 2022?

9) Os critérios de escolha para a implementação do EMTI nas escolas da SRE-Ubá foram os mesmos utilizados em toda a rede estadual de Minas Gerais?

() Sim.

() Não.

10) Foram elaborados estudos sobre a demanda ou aceitabilidade do EMTI pela comunidade escolar nas escolas pertencentes à SRE-Ubá?

() Sim.

() Não.

() Não sei informar.

11) Se a resposta anterior foi sim, descreva como ocorreu esse estudo.

12) As informações sobre a aceitabilidade do EMTI pela comunidade escolar foram utilizadas para a decisão de implementação do EMTI na E.E. Lafayette Maurício Lopes?

() Sim.

() Não.

() Não sei informar.

BLOCO II: GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA DO EMTI

13) Quais critérios foram adotados na alocação de alunos no EMTI da E.E. Lafayette Maurício Lopes nos anos de 2022, 2023 e 2024?

() Desempenho acadêmico.

() Proximidade geográfica.

() Sorteio.

() Socioeconômicos.

14) A transferência de alunos, após a alocação inicial entre unidades escolares da rede estadual de Minas Gerais, localizadas no mesmo município, está condicionada à existência de vagas?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei informar.

15) Existem regras diferenciadas para alunos do EMTI que pretendam migrar para o ensino médio regular dentro do mesmo município, durante o ano letivo?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei informar.

16) O processo de formação e capacitação dos professores, coordenadores e especialistas para trabalhar no modelo de EMTI foi realizado de forma satisfatória?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

7) Houve adesão satisfatória ao processo de formação e capacitação por parte da E.E. Lafayette Maurício Lopes?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei informar.

18) Qual é a principal ação desenvolvida pela SRE-Ubá para evitar o encerramento do EMTI na E.E. Lafayette Maurício Lopes?

- ☐ Suporte financeiro.
- ☐ Suporte pedagógico.
- ☐ Sensibilização da comunidade escolar.
- ☐ Reestruturação da infraestrutura.
- ☐ Discussão acerca do plano de atendimento das unidades escolares do mesmo município.

19) Quais foram os principais motivos que levaram ao encerramento do EMTI na E. Lafayette Maurício Lopes?

20) Quais são as principais orientações da DIRE para garantir que a implementação do EMTI ocorra de maneira eficiente nas unidades escolares?

21) Quais ações da DIRE têm surtido efeitos positivos no processo de implementação do EMTI?

22) Qual é a maior dificuldade observada pela DIRE na implementação do EMTI?

- () Falta de recursos materiais.
- () Resistência da comunidade escolar.
- () Dificuldade na adaptação do currículo.
- () Falta de engajamento dos professores e da equipe gestora.

23) Na sua opinião, quais diretrizes relacionadas ao EMTI deveriam ser alteradas para a adequação à realidade vivenciada pela SRE-Ubá?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE
ATUARAM NO EMTI**

- 1) Qual é a sua graduação?
- 2) Você possui pós-graduação?
- 3) Quanto tempo de experiência você possui no seu cargo?
- 4) Antes de lecionar no EMTI da E. E. Lafayette Maurício Lopes, você havia lecionado em turmas da educação em tempo integral?
() Sim.
() Não.
- 5) Em qual/ quais ano(s) letivo(s) você atuou como docente do EMTI na E. E. Lafayette Maurício Lopes?
() 2022
() 2023
() 2024

BLOCO I: POLÍTICA PÚBLICA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

- 6) Na sua opinião, houve orientações claras e específicas da Superintendência Regional de Ensino sobre as diretrizes para a implementação do modelo de tempo integral?
() Sim.
() Não .
() Parcialmente.
- 7) A Superintendência Regional de Ensino forneceu suporte contínuo e adequado durante o processo de implementação do ensino médio de tempo integral?
() Sim.
() Não.
() Parcialmente.

8) A Superintendência Regional de Ensino realizou acompanhamentos regulares para avaliar o andamento da implementação do ensino integral em sua escola?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

9) Você considera que a Superintendência Regional de Ensino esteve aberta a ouvir os feedbacks e as dificuldades relatadas pelos professores durante a implementação do modelo de tempo integral?

() Sim.

() Não .

() Parcialmente.

10) A Superintendência Regional de Ensino ofereceu recursos ou estratégias para resolver os principais problemas encontrados durante a implementação do modelo de tempo integral em sua escola?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

11) Você acredita que a implementação do ensino médio de tempo integral precisa ser revista ou ajustada em algum aspecto?

() Sim.

() Não.

12) Durante a implementação do ensino médio de tempo integral, houve algum impacto negativo na motivação ou no bem-estar dos alunos?

() Sim.

() Não.

13) O modelo de ensino médio de tempo integral oferece opções suficientes de atividades extracurriculares (esportes, arte, etc.) para complementar o ensino?

() Sim.

- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

14) Você considera que o modelo de tempo integral deveria ser mantido, ajustado ou descontinuado em sua escola?

- ☐ Mantido.
- ☐ Ajustado.
- ☐ Descontinuado.

15) Você recebeu treinamento adequado para atuar no modelo de ensino integral?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

BLOCO II: GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA DO EMTI

16) Durante a implementação, houve comunicação eficaz entre a gestão escolar e os professores sobre as mudanças no currículo e na carga horária?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

17) A estrutura física da escola foi adequada para suportar o ensino de tempo integral (salas, espaços para atividades extracurriculares, etc.)?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

18) A gestão pedagógica da escola foi eficaz na adaptação do currículo para o modelo de tempo integral?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Parcialmente.

19) Os recursos materiais e tecnológicos oferecidos pela escola para apoiar o ensino integral foram suficientes e adequados?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

20) A carga horária extra foi bem distribuída entre atividades pedagógicas e atividades complementares?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

21) Você sente que o modelo de tempo integral atende às necessidades de aprendizagem dos estudantes de forma eficaz?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

22) A gestão escolar escutou e considerou as opiniões dos professores para ajustar o modelo de ensino integral?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

23) A gestão escolar escutou e considerou as opiniões dos pais para ajustar o modelo de ensino integral?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

24) A gestão escolar conseguiu fornecer apoio psicológico ou emocional adequado aos alunos para ajudá-los a se adaptar ao modelo de tempo integral?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

25) Você percebe que o modelo de tempo integral tem favorecido o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

26) Comente sobre os impactos do encerramento do EMTI para a E. E. Lafayette Maurício Lopes e para sua trajetória profissional.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES QUE ATUARAM NO EMTI E PARA A DIRETORA DA DIRE

Sou aluno do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do Estado de Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a inquietação diante das inconsistências observadas na implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na E. E. Lafayette Maurício Lopes que levaram à sua descontinuidade em junho de 2024 e a necessidade de contribuir para que outras instituições de ensino que disponibilizem o EMTI ou que iniciarão a implementação possam rever a estruturação desta etapa, evitando, assim, problema semelhante ao ocorrido na EELML. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as inconsistências no processo de implementação do EMTI na E.E. Lafayette Maurício Lopes e descrever os fatores que desencadearam o seu encerramento e as ações da equipe gestora e SRE-Ubá na identificação desses obstáculos, visando propor alternativas para que outras instituições de ensino realizem a efetivação dessa política pública.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **aplicação de um questionário via *Google Forms*.**

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Sim

() Não

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A GESTORA, A COORDENADORA E A ESPECIALISTA

Sou aluno do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Análise do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do Estado de Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a inquietação diante das inconsistências observadas na implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na E. E. Lafayette Maurício Lopes que levaram à sua descontinuidade em junho de 2024 e a necessidade de contribuir para que outras instituições de ensino que disponibilizem o EMTI ou que iniciarão a implementação possam rever a estruturação desta etapa, evitando, assim, problema semelhante ao ocorrido na EELML. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as inconsistências no processo de implementação do EMTI na E.E. Lafayette Maurício Lopes e descrever os fatores que desencadearam o seu encerramento e as ações da equipe gestora e SRE-Ubá na identificação desses obstáculos, visando propor alternativas para que outras instituições de ensino realizem a efetivação dessa política pública.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **entrevista semiestruturada via Google Meet.**

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

ANEXO A – DISCIPLINAS ELETIVAS DISPONÍVEIS PARA ESCOLHA PELOS ESTUDANTES - 1ª PARTE

Sumário

APRESENTAÇÃO	4
CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ELETIVAS	5
ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DAS ELETIVAS	5
ELETIVAS	7
Agriculturas com bases ecológicas	7
Astronomia	10
Cidadania e cultura digital	11
Cinema	14
Cinema e meio ambiente	16
Culinária quilombola	18
Cultura de paz e convivência democrática	19
Dança	21
Desenho geométrico	23
Educação financeira	25
Educação fiscal	27
Educação, saúde e bem-estar	29
Espanhol para o ENEM	32
Esporte e inclusão	34
Estudo do meio e intervenção local	36
Ética em jogos digitais	37
Identidades culturais brasileiras	39
Introdução à LIBRAS	41
Leitura e compartilhamento no mundo virtual	42
Leitura instrumental em Língua Espanhola	44
Literatura e criação literária	46
Matemática e artes visuais	47
Mitologia: as lendas e as associações de ideias	49
Música	51
Pegada hídrica e seu impacto no ambiente	53

ANEXO B – DISCIPLINAS ELETIVAS DISPONÍVEIS PARA ESCOLHA PELOS ESTUDANTES – 2ª PARTE

Preparação para o ENEM - Ciências da Natureza	55
Preparação para o ENEM - Ciências Humanas	57
Preparação para o ENEM - Linguagens	59
Preparação para o ENEM - Matemática	61
Raciocínio Lógico	63
Redação para o ENEM	65
Saberes que se entrelaçam: do plantio ao consumo	67
Tecnologia dos resíduos sólidos	69
Teatro	71
ELETIVAS ESCOLAS INDÍGENAS	72
Cultura digital, mídias e suas tecnologias	72
Direito e organização do território do povo Kiriri do Acre	72
Literatura e arte indígena: conta sua história, jovem Pataxó!	73
Mediações pedagógicas da alternância	73
Multiculturalidade do povo Kiriri do Acre	74
O espaço do jovem indígena e a comunicação com o outro espaço	75
Prática artesanal Xucuru Kariri de Caldas	76
Saúde integral/Contexto ambiental	76
Sustentabilidade/Políticas ambientais	77
Vivência dos saberes e desafios matemáticos	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO I - Exemplo de plano de curso de Eletiva	82
ANEXO II - Quadros de habilidades	89