

**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**

Eliane Cristina da Silveira Goulart

**A Política de Ensino Médio em Tempo Integral: Implementação em uma escola
de Minas Gerais**

Juiz de Fora
2025

Eliane Cristina da Silveira Goulart

**A Política de Ensino Médio em Tempo Integral: Implementação em uma escola
de Minas Gerais**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2025

Goulart, Eliane Cristina da Silveira.

A Política de Ensino Médio em Tempo Integral: implementação em uma escola de Minas Gerais / Eliane Cristina da Silveira Goulart. -- 2025.

145 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

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

1. Políticas Públicas. 2. Educação Integral. 3. Tempo Integral. 4. Ensino Médio. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de , orient. II. Título.

ELIANE CRISTINA DA SILVEIRA GOULART

A Política de Ensino Médio em Tempo Integral: Implementação em uma Escola de Minas Gerais

Dissertação apresentada 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 06 de junho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) / Dr(a) Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador

CEFET/RJ

Prof(a) Dr(a) / Dr(a) Rogéria Campos de Almeida Dutra

UFJF

Prof(a) Dr(a) / Dr(a) Marcília Elis Barcellos

CEFET/RJ

Juiz de Fora, 23/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 18/06/2025, às 20:51, 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 **Marcilia Elis Barcellos, Usuário Externo**, em 23/06/2025, às 19:45, 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 **Rogeria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 23/06/2025, às 20:08, 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 **2414581** e o código CRC **A65D8E4D**.

Dedico este trabalho aos meus pais, José da Silveira Goulart e Maria da Glória Goulart, que, mesmo com poucas oportunidades de estudo, sempre valorizaram a educação e me incentivaram a seguir esse caminho.

Aos meus Irmãos Edmar da Silveira Goulart (in memoriam) e Ederson Lopes Goulart, fonte de inspiração, exemplo e amor eterno.

Aos meus filhos, Tulianny Silveira Motta, Túlio César Motta Júnior e Gabriel Domingos Goulart, fonte constante de amor e motivação.

E, com especial carinho, aos meus netos, Ghael Fabri Goulart, Hemberlly Labelle Motta e Anny Victória Goulart, verdadeiros amores da minha vida, que me inspiram todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é resultado de uma trajetória que não percorri sozinha. Muitas pessoas estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo, conhecimento e afeto. A todas elas, minha mais sincera gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, saúde e coragem para enfrentar os desafios ao longo dessa caminhada que não foram poucos: Desde a morte do meu irmão a constantes internações do meu filho que é dependente químico e principalmente dos meus contantes pensamentos de desistir de tudo inclusive da vida...

À minha orientadora, Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, por sua orientação atenta, incentivo constante e contribuições valiosas e principalmente paciência que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço aos meus ASAs que me acompanharam nesta jornada e foram fundamentais para que eu chegasse até aqui Diovanna Paula Bertolotti, Alexandre Luis de Oliveira e Vanely Andressa da Silva.

Aos professores e colegas do Curso pelos ensinamentos, pelas trocas enriquecedoras e pelo convívio ao longo dessa etapa, principalmente Elisia Maria Pereira do Anjos.

À minha família, em especial aos meus pais, José da Silveira Goulart e Maria da Glória Goulart e meus irmãos Edmar Goulart (in memoriam) e Ederson Goulart quem torceram por mim, me ensinaram o valor da educação e me apoiaram incondicionalmente.

Aos meus filhos, Tulianny Silveira Motta, Túlio César Motta e Gabriel Domingos Goulart, por serem minha razão maior e por compreenderem minha ausência nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos.

Ao meu ex-companheiro, Joaquim Domingos Neto, por ter contribuído, em sua forma, para que eu percebesse o poder transformador da educação.

Aos meus netos, Ghael Fabri Goulart, Hemberlly Labelle Motta e Anny Victória, cuja existência renova diariamente minha esperança e determinação.

Ao gestor da Escola Estadual José Augusto Ferreira, Jean Fellipe Lopes, que não mediu esforços para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito na escola.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho. A cada um, meu muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e tendo como foco a análise da implementação da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola estadual de Minas Gerais. A pesquisa consiste na investigação dos impactos e nas dificuldades enfrentadas durante a implantação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira (EEJAF), especialmente em relação à redução nas matrículas e ao aumento das transferências escolares. A questão norteadora da pesquisa foi: quais os impactos e dificuldades na implementação da política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira? O objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos e principais desafios da implementação do EMTI na EEJAF. Os objetivos específicos incluíram descrever o contexto de implantação da política de EMTI no estado e na escola, analisar como essa política afetou o cotidiano pedagógico e os agentes escolares, e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) como estratégia para minimizar os impactos identificados. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso, utilizando principalmente a técnica de análise documental. Os dados foram extraídos de relatórios denominados EAF (Encontro de Acompanhamento Formativo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) da Superintendência Regional de Ensino (SRE). A autora também se apoiou em sua vivência como professora e vice-diretora da escola, atuando diretamente na implementação do programa. Os relatórios pesquisados contam com a participação dos profissionais da EEJAF e alunos envolvidos na política entre 2017 e 2024. Os resultados evidenciaram problemas como: resistência à política por parte da comunidade escolar, dificuldades de adequação da infraestrutura, rotatividade docente, falta de formação para os itinerários formativos, e inadequações na matriz curricular proposta pelo ICE. A pesquisa resultou na elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de enfrentar os principais problemas identificados. Entre as propostas do PAE estão: ações de sensibilização e escuta da comunidade escolar.

Palavras-chave: políticas públicas; educação integral; tempo integral; ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policy and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF), focusing on the implementation of the Full-Time High School Education Policy (EMTI) in a public school in Minas Gerais. The research investigates the impacts and challenges faced during the implementation of EMTI at Escola Estadual José Augusto Ferreira (EEJAF), particularly concerning the decline in enrollment and the increase in student transfers. The guiding research question was: What are the impacts and difficulties in implementing the EMTI policy at EEJAF? The general objective was to examine the effects and main challenges of implementing EMTI in this school. Specific objectives included describing the context of the policy's implementation at both the state and school levels, analyzing how this policy affected the school's pedagogical practices and educational agents, and proposing an Educational Action Plan (PAE) as a strategy to mitigate the identified impacts. A qualitative approach was adopted, using a case study methodology primarily based on document analysis. Data were collected from reports known as EAF (Formative Monitoring Meeting by the Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE) and Formative Monitoring Cycle (CAF) from the Regional Superintendency of Education (SRE). The author also drew on her own experience as a teacher and vice-principal of the school, directly involved in the implementation of the program. The reports involved the participation of EEJAF staff and students engaged with the policy between 2017 and 2024. The findings revealed issues such as community resistance to the policy, infrastructure inadequacies, teacher turnover, lack of training for the formative itineraries, and shortcomings in the curriculum structure proposed by ICE. The study culminated in the development of an Educational Action Plan (PAE) aimed at addressing the main problems identified. Proposed actions within the PAE include community awareness and engagement strategies.

Keywords: public policy; integral education; full-time education; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Infraestrutura escolar: biblioteca	52
Figura 2	Infraestrutura escolar: refeitório	52
Figura 3	Infraestrutura escolar: sala de aula, laboratório de ciências, sala de multimídia e anfiteatro	52
Figura 4	Pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio Integral	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição do número de aulas para os campos de integração da matriz curricular do EMTI em Minas Gerais	40
Quadro 2	Alteração da matriz curricular após a parceria com o ICE	42
Quadro 3	Problemas encontrados nos relatórios do ICE de 2019 a 2021	68
Quadro 4	Problemas apresentados pelos alunos	69
Quadro 5	Pontos de atenção identificados nos relatórios do CAF	70
Quadro 6	Descritivo da proposta metodológica	95
Quadro 7	Apontamentos mais relevantes da visita	103
Quadro 8	Formação do professor e aulas ministradas 2021	108
Quadro 9	Formação do professor e aulas ministradas	115
Quadro 10	Problemas e ações propostas	126
Quadro 11	Monitoramento de transferências e sensibilização sobre o EMTI	127
Quadro 12	Sensibilização sobre o EMTI junto às famílias	129
Quadro 13	Melhoria do espaço escolar	130
Quadro 14	Revisão de planos de aula e atividades pedagógicas	132
Quadro 15	Formação continuada para os itinerários formativos	133
Quadro 16	Ampliação práticas de acolhimento e socialização, e criação de mecanismos que valorizem a voz dos estudantes na gestão escolar	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do IDEB nas escolas públicas do Brasil	22
Tabela 2	Taxa de abandono de todas as escolas brasileiras, incluindo as privadas	23
Tabela 3	Taxa de abandono em escolas públicas	24
Tabela 4	Espaço físico da escola.....	50
Tabela 5	Alunos atendidos pela escola em 2024 por turno	53
Tabela 6	Recursos humanos	54
Tabela 7	Profissionais exclusivos do Ensino Médio Integral em 2022.....	55
Tabela 8	Porcentagem média de alunos por turma	56
Tabela 9	Número de matrículas no turno diurno regular.....	57
Tabela 10	Matrículas e transferências no turno de Tempo Integral no início e fim do ano letivo do período de 2017 a 2024	58
Tabela 11	Destino dos alunos transferidos/remanejados do turno Tempo Integral	60
Tabela 12	Problemas identificados no relatório da Inspeção e analistas.....	66
Tabela 13	Assuntos tratados nas reuniões de Módulo II	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CEENSI	Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CIC	Centro de Integração Curricular
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIRE	Diretoria Educacional
EAF	Encontro de Acompanhamento Formativo
EEJAF	Escola Estadual José Augusto Ferreira
EMI	Ensino Médio Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEA	Guia de Ensino e Aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NASF	Núcleo Ampliado da Saúde da Família
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PADI	Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PEUB	Professor para o uso da biblioteca
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
QEdu	Qualidade da Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
TI	Tecnologia da Informação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	20
2.1	ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO BRASIL	20
2.2	O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS	31
2.2.1	Proposta inicial da política de EMTI em Minas Gerais (2017-2023)....	33
2.2.2	Alteração na proposta EMTI trazida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) a partir de 2019	41
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EMTI NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AUGUSTO FERREIRA	45
2.3.1	Apresentação dos relatórios da SRE e do ICE que evidenciam as dificuldades de implementação do EMTI	62
3	ANALISANDO AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA	76
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO ACERCA DAS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI	77
3.1.1	Políticas públicas para a educação integral	82
3.1.2	Tempos e espaços para a educação integral.....	86
3.1.3	Formação de professores e os itinerários formativos	87
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	92
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	97
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	125
4.1	AÇÃO 1: MONITORAMENTO DE TRANSFERÊNCIAS.....	127
4.2	AÇÃO 2: SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O EMTI	128
4.3	AÇÃO 3: MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR TORNANDO-O MAIS ATRATIVO E ACOLHEDOR	129
4.4	AÇÃO 4: REVISÃO DE PLANOS DE AULA E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	131
4.5	AÇÃO 5: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	132

4.6	AÇÃO 6: PROTAGONISMO JUVENIL.....	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral continua sendo um tópico relevante nas políticas educacionais brasileiras e, nesta perspectiva, em agosto de 2017 foi criado o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que trouxe, além da reestruturação da matriz curricular, a extensão da carga horária em 44 escolas estaduais do ensino médio em Minas Gerais, dentre as quais está a Escola Estadual José Augusto Ferreira, objeto de pesquisa.

A construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que estabelece metas ambiciosas para o aumento de matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que introduz uma reforma no ensino médio e cria incentivos para a adoção do EMTI, são marcos importantes que demonstram a crescente visibilidade desse tema no contexto educacional brasileiro. A Portaria n.º 727/2017, instituída no âmbito dessa lei, regulamenta a implementação do EMTI nas redes públicas, proporcionando diretrizes para a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos estudantes.

Essas iniciativas buscam refletir o compromisso do país em promover uma educação mais abrangente e inclusiva, que vá além da transmissão de conteúdos acadêmicos, oferecendo aos alunos oportunidades de desenvolvimento integral por meio de atividades extracurriculares, projetos interdisciplinares e reforço escolar. Ao buscar expandir a oferta de ensino integral, almeja-se enfrentar desafios históricos, como a evasão escolar, a desigualdade educacional e a necessidade de preparar os jovens para um mundo em rápida transformação. No entanto, a implementação dessas metas também exige superar obstáculos como a adequação da infraestrutura escolar, a capacitação de professores e o financiamento adequado.

Em 2019, o Programa em Minas Gerais passou por uma reestruturação significativa, influenciada pela mudança de governo. Uma das mudanças mais marcantes nessa nova fase foi a adaptação da parte flexível do currículo, que visa proporcionar aos estudantes um leque mais amplo de opções formativas. Para fortalecer a implementação dessa política, o Estado de Minas Gerais estabeleceu uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização privada e sem fins lucrativos.

A atuação do ICE passou a representar um papel inovador na formação dos profissionais das escolas participantes do EMTI, assumindo também a

responsabilidade pelo suporte à implementação das disciplinas da parte flexível do currículo e pelo monitoramento de sua execução. Essa centralização, embora tenha contribuído para a padronização de práticas e maior agilidade nos processos, levanta questionamentos sobre o protagonismo das escolas e dos profissionais da educação na construção de um modelo curricular que atenda às especificidades dos territórios e das comunidades escolares.

O estudo busca apresentar de forma detalhada todo o percurso da escola no decorrer dos 8 anos de implementação do programa na escola. Ressalta-se que a proposta inicial era que, à medida que a expansão do EMTI avançasse, o ensino fundamental seria gradualmente eliminado na escola passando a oferecer exclusivamente o EMTI. Portanto, essa dissertação apresenta dados sobre a implementação do EMTI na Escola José Augusto Ferreira, os desdobramentos da implementação, bem como os seus efeitos na escola.

O tema da pesquisa surgiu a partir da minha vivência com a implementação do Programa na escola principalmente como gestora, pois acompanhei todos os desdobramentos, desde implementação, e pude acompanhar os desafios e efeitos do programa na escola, bem como as flexibilizações do programa.

Sou graduada em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Caratinga, com especialização em Literatura e Linguística Aplicada pela mesma instituição. Como realização pessoal, concluí também o Bacharelado em Direito, conciliando essa formação com o exercício da docência. Iniciei minha trajetória como professora da educação básica em 2005, atuando em escolas da zona rural da região de Caratinga. Em 2015, fui aprovada em concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e tomei posse na Escola Estadual José Augusto Ferreira (EJAF), onde já trabalhava como contratada desde 2013 e permaneço até o momento.

Em 2017, quando aconteceu a implementação do EMTI, fui indicada pela direção da escola e aprovada pelo Colegiado Escolar, para ser a Coordenadora Geral do programa. Posteriormente, no ano de 2018, após a aposentadoria da vice-diretora, fui indicada pela diretora da época para o cargo até que acontecesse a eleição. Ressalta-se que para ocupar o cargo de vice-diretora são considerados alguns critérios como o processo de eleição. Em 2019, exerci o cargo de Coordenadora Geral do Integral e, em 2020 e 2021, Coordenadora de área de Linguagens. Nos anos de 2019 a 2022, participei do processo de eleição como vice-diretora, cargo que ocupo atualmente. Durante todo período que exerci os cargos de Coordenadora Geral de

Área e Vice-Diretora, também atuei na sala de aula, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Estudos Orientados I e II nas turmas do EMTI.

Durante a implementação da política de EMTI muitos foram os desafios, objetos de estudo deste trabalho. Diante disso, faz-se necessário um estudo acerca dos impactos da política pública na EEJAF, considerando que, após a implementação, ocorreu um número significativo de transferências e a diminuição no número de matrículas no período estabelecido para análise.

O estudo sobre as dificuldades na implementação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira é relevante porque busca apontar entraves e propor soluções e alternativas para o êxito do Programa na escola, considerando que o EMTI é uma configura-se como uma proposta híbrida em termos de construção de visão de educação, resultado da confluência entre interesses de distintos atores – incluindo organizações da sociedade civil, como o ICE, gestores públicos e setores empresariais. Essa característica faz com que a proposta perpassasse diferentes governos, mantendo-se relativamente estável independentemente das mudanças de gestão. Tal continuidade indica uma adesão institucional que transcende ciclos políticos, mas também suscita debates sobre a autonomia das redes públicas e o grau de participação democrática na formulação de políticas educacionais.

Além disso, em relação ao meu contexto profissional, tanto como professora, mas principalmente como vice-diretora, preciso buscar soluções para o problema de rejeição do Programa na escola. Caso não sejam tomadas medidas, de acordo com os dados levantados, será inevitável a extinção do ensino médio diurno na escola.

Como questão norteadora da pesquisa, temos: Quais os impactos e dificuldades na implementação da política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira? Essa é a questão que pretendemos responder ao longo da pesquisa.

Apresentaremos também sucintamente as inquietações nascidas a partir do meu olhar como vice-diretora e professora na Escola Estadual José Augusto Ferreira (EEJAF), que tem apresentado um número expressivo de transferências e diminuição de matrículas tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, após a implementação do ensino médio Integral na escola em 2017. Também será apresentada nossa questão de pesquisa direcionada a analisar os impactos e as dificuldades encontradas pela escola no processo de implementação da política entre os anos de 2017 e 2024, bem como as consequências da implementação na instituição, descrevendo brevemente o contexto em que ela está inserida, os objetivos

da pesquisa, o referencial teórico em que nos apoiamos e, ainda, os recursos metodológicos adotados para tal fim.

A escola está situada na região central da cidade de Caratinga-MG conhecida popularmente como “Estadual” devido a sua primeira denominação de Colégio Estadual de Caratinga, que foi estabelecida pela Lei nº 1.439, de 30 de janeiro de 1956. Sua instalação ocorreu pela Lei nº 5.888, de 19 de setembro de 1960 e a inauguração ocorreu em 10 de abril de 1961, funcionando em prédio próprio. Através da Lei nº 4.496, de 14 de junho de 1967, passou a denominar-se Colégio Estadual José Augusto Ferreira em homenagem ao pai do prefeito e deputado da cidade. Pelo Decreto nº 1.224 de 8 de maio de 1975, alterou-se a denominação para Escola Estadual José Augusto Ferreira de 1º e 2º Graus.

A Educação Integral tem sido uma pauta importante nas políticas educacionais do Brasil nas últimas décadas, com diversos programas e iniciativas sendo implementados em diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio, buscando oferecer uma educação mais equitativa, atendendo às necessidades dos estudantes em diferentes aspectos de suas vidas. Além disso, visa promover a inclusão, reduzir desigualdades e melhorar a qualidade da educação no Brasil. No entanto, a implementação da Educação Integral enfrenta desafios, que por sua relevância serão objetos de análise no decorrer do trabalho

Em relação aos objetivos deste trabalho, que norteará a nossa pesquisa, entende-se que o objetivo geral é investigar os impactos e principais dificuldades na implementação da Política Pública de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira. Para subsidiar nosso trabalho, apresentamos como objetivos específicos: (a) Descrever a Política Pública de EMTI de Minas Gerais e o contexto de implementação na Escola Estadual José Augusto Ferreira no período de 2017 a 2024; (b) Analisar como o desenho e a implementação da política de EMTI afeta o fazer pedagógico dentro da escola, considerando, especialmente, os impactos e dificuldades nesse processo, bem como a atuação dos agentes implementadores da política pública, (c) Propor um Plano de Ação Educacional que se configure como uma estratégia para atenuar os efeitos relacionados à implementação da Política de EMTI na EEJAF.

Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa buscam descrever o ciclo de política pública; o percurso da política EMTI no Brasil e em Minas Gerais e o contexto de implementação na Escola Estadual José Augusto Ferreira no período de 2017 a 2024; analisar fatores internos e externos à política de EMTI que interferem na

implementação na instituição, bem como a atuação dos agentes implementadores da política pública e, finalmente, propor um Plano de Ação Educacional que se configure como uma estratégia para atenuar os impactos da implementação da Política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira.

Como referencial teórico, foram utilizados Parente (2018), Conde (2020) e Wathier e Cunha (2022) que abordam o ciclo de políticas públicas e seus desdobramentos. Já no contexto de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, foram utilizados Libâneo (2008), Cavaliere (2009, 2010), Arroyo (2012), Souza e Charlot (2016), Moll (2017), Parente (2018) e Rodrigues *et al.* (2019). Na formação de professores, foram utilizados Costa e Coutinho (2018), Nóvoa (2022), Lima e Zanelatto (2024) e Lino e Arruda (2023). Utilizamos a metodologia da abordagem qualitativa de um estudo de caso e, dentro desse conceito, propomos realizar a pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e levantamento de dados de entrevistas extraídos dos relatórios. A pesquisa realizada será baseada em relatórios elaborados inicialmente pelo ICE (2019 a 2021) e SRE (2022 a 2024), desenvolvidos a partir de entrevistas com profissionais da escola e alunos, nos quais são observados e analisados itens que precisam ser implementados na prática pedagógica da escola.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos principais. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando o tema e os objetivos do estudo. No segundo capítulo, aborda-se a política pública de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), analisando sua implementação no Brasil, em Minas Gerais e na Escola Estadual José Augusto Ferreira, destacando a proposta inicial, as alterações trazidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e as dificuldades enfrentadas, evidenciadas por relatórios da SRE e do ICE.

O terceiro capítulo examina as dificuldades na implementação da política, utilizando um referencial teórico que discute políticas públicas para a educação integral, tempos e espaços educativos, e a formação docente, além de apresentar a metodologia de pesquisa. Com base na análise dos dados apresentados no capítulo 3, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de minimizar os principais problemas identificados durante a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual José Augusto Ferreira.

O PAE busca promover o fortalecimento do programa por meio de ações que envolvam escuta ativa da comunidade escolar, qualificação da comunicação institucional, melhoria na formação contínua dos professores, reestruturação dos

itinerários formativos e estratégias para conter a evasão e os altos índices de transferência. Dentre as ações propostas, destacam-se a criação de espaços de diálogo com estudantes e famílias, a reorganização da oferta de componentes curriculares com base nos interesses reais dos alunos e a implementação de práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas. O plano visa, assim, contribuir para a ressignificação da proposta de tempo integral, tornando-a mais acolhedora, participativa e adequada às necessidades da comunidade escolar.

2 POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de implementação e posteriores desdobramentos da Política Pública de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira. Para isso, ele será organizado em três seções que vão delinear o contexto da pesquisa a nível nacional, estadual e local. Na primeira seção, será apresentado um histórico da Educação Integral no Brasil e as principais legislações que tratam sobre o tema no Brasil. A segunda seção abordará as políticas públicas de Educação Integral no estado de Minas Gerais, dando destaque para a caracterização da atual proposta de Ensino Médio em Tempo Integral da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG). Por fim, será apresentado o cenário de implementação da Política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira, além das evidências relativas às resistências e dificuldades de implementação da referida política na EEJAF.

2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO BRASIL

A década de 1980 foi um período crucial para o cenário educacional brasileiro, marcado por transformações significativas que moldaram o sistema educacional até os dias atuais. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representaram marcos fundamentais na regulamentação e organização da educação no país.

A Constituição Federal de 1988 não menciona explicitamente o termo "educação integral", mas inclui princípios que respaldam essa abordagem. A CF/88 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). Esses princípios podem ser interpretados como apoio à educação em tempo integral, que busca proporcionar uma formação mais abrangente aos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que atualmente rege o sistema educacional nacional, já traz diretrizes mais explícitas sobre a operacionalização da Educação Integral pelo governo Federal, estados e municípios. A LDB inclui a educação em tempo integral como direito dos estudantes no § 5º do artigo 87 e sinaliza o compromisso do governo brasileiro em ampliar

progressivamente o tempo escolar para os alunos do Ensino Fundamental. Ao longo do tempo, essa perspectiva de educação integral foi incorporada em outros documentos e legislações, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.494/2007. O Fundeb é um importante mecanismo de financiamento da educação; sua regulamentação permitiu investimentos específicos na ampliação da jornada escolar e foi um marco importante ao estender a escola em tempo integral para toda a educação básica.

Em 2014, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). O PNE é um plano de metas e estratégias para educação brasileira ao longo de um decênio, com o objetivo de promover melhorias na qualidade da educação em todo país.

Dentre as 20 metas que compõem o PNE, uma delas está relacionada a Educação Integral, que se tornou uma prioridade nacional. Trata-se da Meta 6, que propõe: “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 alunos da educação básica” (Brasil, 2014, recurso on-line). Essa meta é complementada pela Estratégia 6.9, que garante a adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

A Meta 6 do PNE, que inspirou a criação do EMTI, é um indicativo da importância que o Brasil atribui à educação em tempo integral. Ela reflete o reconhecimento de que o ensino em tempo integral pode proporcionar uma formação mais completa e alinhada com as demandas do século XXI. Além disso, essa meta é especialmente significativa porque marca o primeiro momento em que o cenário nacional passou a direcionar atenção à promoção de estratégias de Educação Integral voltadas para o ensino médio.

Pesquisas como do Instituto de Pesquisas e Consultorias Estratégicas (IPEC) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam que o ensino médio no Brasil enfrenta sérios desafios para garantir a aprendizagem. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ensino médio é a etapa da educação básica com as maiores taxas

de abandono, reprovação e distorção idade-série. O Censo Escolar de 2022, por exemplo, aponta que aproximadamente 5,7% dos alunos brasileiros do ensino médio abandonaram a escola, enquanto as taxas de reprovação chegam a 7,7%. Além disso, cerca de 22,2% dos estudantes apresentam distorção idade-série, o que reflete as dificuldades em manter o progresso acadêmico adequado (QEdu, 2023).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado em 2007 para monitorar a qualidade da Educação do Brasil, usa dados de rendimento escolar (aprovação) e de desempenho em exames aplicados pelo Inep para criar metas específicas para cada escola e rede de ensino, com o propósito de alcançar, em 2022, 6 pontos na escala de 0 a 10 do exame, valor que corresponde à pontuação de países desenvolvidos. Na Tabela 1, observa-se que, desde a sua criação em 2007, a evolução do IDEB, bem como os índices alcançados e projetados do indicador.

Tabela 1 – Evolução do IDEB nas escolas públicas do Brasil

Variáveis	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Brasil	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.9	44.1
Projetado	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	44.9

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Ideb 2023 (Brasil, 2024a).

Percebe-se que os dados do IDEB referentes ao ensino médio nas escolas públicas do Brasil têm evidenciado, nos últimos anos, um cenário preocupante de estagnação e distanciamento das metas projetadas e inclusive, mesmo mantendo a meta projetada para 2021 e 2023, ela não foi alcançada. Observa-se um progresso aquém do esperado nessa etapa de ensino, o que tem levado a um considerável afastamento em relação aos objetivos propostos. Essa disparidade entre o desempenho real e as metas estipuladas pelo IDEB aponta para desafios significativos enfrentados pelas escolas públicas brasileiras no que diz respeito à qualidade do ensino médio, apontando que há necessidade de medidas urgentes e eficazes para melhorar a qualidade da educação nessa etapa, visando garantir um ensino mais inclusivo, equitativo e de excelência para todos os estudantes.

Além disso, um indicador preocupante é a taxa de abandono no ensino médio, pois é uma métrica importante para avaliar o acesso e a permanência dos estudantes

nessa etapa da educação básica. Reduzir a taxa de abandono no ensino médio tem sido um desafio complexo que requer políticas públicas eficazes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, a oferta de apoio socioemocional aos estudantes, a promoção da permanência escolar e o combate às desigualdades sociais e educacionais. Sendo assim, o monitoramento constante dessas taxas e a implementação de medidas direcionadas são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de concluir essa etapa importante da educação básica. Na Tabela 2, observa-se a taxa de abandono nos anos iniciais, finais e ensino médio entre os anos de 2013 e 2022:

Tabela 2 – Taxa de abandono de todas as escolas brasileiras, incluindo as privadas

Modalidade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais	1,2	1,1	1,0	0,9	0,8	0,7	0,5	0,9	0,8	0,5
Anos Finais	3,6	3,5	3,2	3,1	2,7	2,7	1,9	1,2	1,8	1,9
Ensino Médio	8,1	7,6	6,8	6,6	6,0	6,1	4,7	2,3	5,0	5,7

Fonte: Elaborado pela autora 2024, com base em QEDu (2023).

Nota-se que pelos dados da Tabela 2 que, apesar do percentual da taxa de abandono diminuir gradativamente no decorrer dos anos entre 2013 e 2020, ainda assim o índice referente ao ensino médio é desproporcional em relação às demais modalidades de ensino, ou seja, infere-se que, à medida que o aluno chega à adolescência, a taxa de abandono é maior. Entretanto, nos anos de 2021 e 2022 esta tendência de diminuição na taxa de abandono não se confirmou, sendo registrado um aumento significativo. Ressalta-se ainda que a taxa de abandono representada na Tabela 2 inclui escolas da rede municipal, estadual, federal e privada.

Em relação à taxa de abandono em escolas públicas os indicadores não são muitos diferentes em relação à todas as escolas, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Taxa de abandono em escolas públicas

Modalidade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais	1,3	1,2	1,1	1,1	0,9	0,8	0,6	0,6	0,9	0,5
Anos Finais	4,0	4,1	3,7	3,5	3,2	2,9	2,1	1,2	2,1	2,5
Ensino Médio	9,2	8,6	7,8	7,5	6,8	6,9	5,4	2,5	5,6	6,5

Fonte: Elaborado pela autora 2024, com base em QEDu (2023).

Fazendo um comparativo entre a taxa de abandono de todas as escolas, incluindo a privada, percebemos que o percentual da taxa de abandono nas escolas públicas é sempre maior em relação à taxa que inclui a rede privada, apontando a necessidade de políticas e ações eficazes, uma vez que a taxa de abandono é uma preocupação constante no cenário educacional. Além disso, a taxa de abandono no ensino médio nas escolas públicas é muito superior às taxas nos anos iniciais e final, novamente apontando a necessidade de intervenção no ensino médio.

Os resultados críticos do ensino médio junto a esses principais indicadores educacionais têm motivado a elaboração de políticas e estratégias de reformulação dessa etapa de ensino. O Projeto de Lei nº 6840/2013, proposto pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados, representou um esforço para promover mudanças na estrutura organizacional e curricular do ensino médio no Brasil. O projeto de lei proposto tinha como objetivo abordar desafios e buscar melhorias no Ensino Médio especialmente em relação à relevância do currículo e ao engajamento dos estudantes. O projeto ainda destaca a possibilidade de instituir a jornada em Tempo Integral nessa etapa da educação básica, tendo como justificativa o pouco progresso na última etapa da Educação Básica.

A tramitação do Projeto de Lei nº 6.840/2013 resultou em intensos debates na Câmara dos Deputados e da própria Comissão Especial para Reformulação do Ensino nos anos seguintes, com propostas de adendos e reformulações quanto à proposta inicial. Em 2016, o projeto estava em vias de ser votado pelo legislativo; entretanto, a tramitação do projeto foi interrompida por conta do estabelecimento da Medida Provisória nº 746/2016 sob a justificativa de que:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo,

tampouco com as demandas do século XXI. (...) Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016).

Percebe-se a citação acima expõe o argumento central dos defensores da reforma do Ensino Médio, fundamentado na necessidade de ajustar o currículo às demandas do mercado de trabalho. A reforma tinha como discurso fornecer uma maior qualificação técnica aos jovens, com foco no desenvolvimento de novas competências, contudo, foi feita em meio à Emenda Constitucional 95/2016, que determinou que o reajuste de investimentos com educação e outras políticas sociais fosse feito pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) e, portanto, promoveu amplo corte de despesas com equipamentos públicos de educação. Dessa forma, há um descompasso entre o discurso e as ações do governo então. Essa abordagem é amplamente promovida por organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, bem como por setores empresariais, que defendem a preparação dos jovens para serem produtivos em um cenário econômico globalizado e tecnológico.

Essa visão reforça a tendência das políticas neoliberais que associam a educação à empregabilidade e à produtividade, subordinando os processos formativos às demandas imediatas do mercado. Embora a relação entre educação e mundo do trabalho também esteja presente em legislações e propostas pedagógicas de inspiração não liberal — como aquelas que defendem o trabalho como princípio educativo e a formação integral dos sujeitos —, o que se critica aqui é a lógica utilitarista e economicista que reduz a educação a um meio para suprir necessidades do mercado, esvaziando seu potencial crítico, formativo e emancipador.

Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) enfatizam, portanto, o que já mostramos. A Reforma do Ensino Médio foi implementada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Ela promoveu uma mudança significativa na grade curricular do Ensino Médio, impactando diretamente seu objetivo educacional e social. Essa decisão foi tomada apenas 22 dias após o Congresso Nacional afastar Dilma Rousseff do cargo, o que resultou em seu impeachment. Essa ruptura ocasionou efeitos não apenas na estrutura democrática, mas também em diversas políticas que

estavam sendo elaboradas nos anos anteriores. A reforma pretendia modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) sem promover um debate social adequado e sem garantir recursos orçamentários para viabilizar as alterações propostas.

Ainda com base em Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) o debate sobre a necessidade de uma reestruturação do ensino médio não é recente. Há anos, mudanças têm sido sugeridas, especialmente por organizações educacionais, como o Movimento Todos pela Educação, além de grandes grupos do setor privado de educação. Desde os anos 1990, essas entidades ganharam destaque nas discussões sobre educação e nos debates realizados por comissões educacionais em todo o país, bem como na mídia. Embora o estado brasileiro tenha a principal responsabilidade de garantir o acesso às escolas, já que mais de 80% das instituições de educação básica são públicas, a formação, os processos diários, o conteúdo pedagógico e a gestão escolar são, em sua maioria, definidos por escolas privadas.

Esse fenômeno é denominado como privatização do setor público, segundo Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024). No âmbito educacional, isso se manifesta pelo controle exercido por corporações sobre a educação, o que não envolve necessariamente a posse, mas sim uma competição pelo conteúdo, em uma estratégia de restauração de classes sociais. A narrativa predominante sustentada por esses grupos era a de que a escola pública, especialmente o ensino médio, enfrentava uma crise, com índices educacionais que não atendiam aos padrões definidos pelo Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As críticas também se dirigiam à qualidade e formação dos professores, ao conteúdo curricular, ao número de disciplinas, à desconexão com o mercado de trabalho e à inadequação em relação às exigências do sistema produtivo.

Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) discutem que a justificativa que acompanhava a proposta da MP nº 746 abordava críticas ao currículo, que era visto como excessivo, superficial e fragmentado, mencionando ainda a ausência de diálogo com os jovens, o setor produtivo e as exigências do século XXI. Também destacava o elevado número de jovens fora das escolas e os baixos índices de desempenho nas avaliações externas. Para resolver essas questões, a proposta era flexibilizar o ensino médio através de um novo modelo que dividia o currículo em duas fases: a primeira dedicada à formação básica comum, a ser realizada em um ano e meio; e a segunda fase, que seria dividida em itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências

da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), permitindo que os alunos escolhessem apenas um desses itinerários durante o ano e meio restante.

Crochick (2021), ao examinar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, salienta seu aspecto adaptativo; essa formação regulada, como ela a descreve, contrasta com uma educação que abrace dimensões histórico-culturais, favorecendo a individualidade e a autonomia, sendo pouco inclinada à reflexão. Segundo o autor, essa nova legislação não é, de fato, uma novidade, pois suas diretrizes já estavam presentes na legislação educacional da década de 1990. Essa característica adaptativa se evidencia pela limitação das disciplinas obrigatórias às áreas de Matemática e Português, além da eliminação da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia. Além disso, o autor argumenta que as competências exigidas nesse modelo de formação incentivam a adaptação em detrimento de uma postura crítica.

Conforme apontam Crochick (2021), essa proposta neoliberal de educação leva em conta a adaptação às supostas transformações no cenário profissional, que se torna cada vez mais limitado devido ao desemprego estrutural gerado pela crescente automação. Nesse contexto, é fundamental destacar o aspecto funcional da proposta atual para o Ensino Médio, fundamentada na “Pedagogia das competências”, que se orienta para uma aprendizagem voltada para a utilidade.

A partir desse cenário, Crochick (2021) discute que, se a educação deve ter uma abordagem política, visando à formação da consciência, é necessário criticar a consciência desatenta em relação aos conflitos sociais e a consciência reificada, que transforma indivíduos em meros objetos de controle (manipulação). Além disso, a ideologia, que pode ocupar a consciência através de uma visão limitada do mundo ou por meio de falsidades evidentes, deve ser desafiada, buscando eliminar a base subjetiva que sustenta práticas de exclusão social.

A Medida Provisória nº 746/2016 propôs alterações abrangentes em relação ao ensino médio no Brasil. Ela pretendia alcançar objetivos a reestruturação da organização curricular do ensino médio. Isso incluía a flexibilização curricular, que permitia que os estudantes escolhessem parte dos conteúdos a serem estudados, tornando a educação mais personalizada e alinhada com seus interesses.

Com relação ao objeto da MP nº 746, “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2016), destaca-se que um dos principais pontos da medida

foi a ampliação progressiva da carga horária do ensino médio. Tal ampliação visava estender o tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Outro aspecto importante da MP foi a criação da política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que de acordo com a Portaria nº 1.145/2016 que apresentava os seguintes fundamentos do programa:

§1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (Brasil, 2016, p. 23).

Essa medida provisória desencadeou debates no Brasil sobre como melhorar o ensino médio e garantir uma educação de qualidade para os estudantes, mas principalmente pela falta de interlocução com os pesquisadores da área, movimentos sociais da educação, comunidades escolares.

Instituído pela Lei nº 13.415/2017, O Novo Ensino Médio é uma das reformas mais significativas na educação brasileira nos últimos anos. Essa reforma promoveu mudanças profundas na estrutura do ensino médio, visando torná-lo mais flexível e alinhado com as necessidades dos jovens e do mercado de trabalho. O principal objetivo da reforma é oferecer aos estudantes uma formação mais diversificada e personalizada, permitindo que escolham seus próprios caminhos dentro de um conjunto de itinerários formativos. No que se refere ao currículo, ele foi dividido em dois blocos sendo a parte comum onde todos os alunos devem cursar essa parte, que é baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e corresponde a 60% da carga horária. Ela abrange as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional; e os Itinerários Formativos que são flexíveis e representam 40% do currículo, permitindo que os estudantes escolham entre diferentes itinerários formativos. Esses itinerários podem ser focados em áreas específicas de conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática ou ensino técnico e profissionalizante. Um dos maiores desafios do Novo Ensino Médio é a preparação e formação continuada dos professores. Eles precisam se adaptar a essa nova estrutura

curricular, que exige maior flexibilidade e conhecimentos em áreas específicas para conduzir os itinerários formativos. Outro desafio está relacionado à infraestrutura das escolas, especialmente no que se refere à implementação do ensino integral e dos itinerários formativos. Nem todas as escolas possuem os recursos necessários para oferecer uma educação diversificada e de qualidade.

O Novo Ensino Médio pode aprofundar as desigualdades regionais no Brasil. Enquanto algumas escolas e redes estaduais possuem mais recursos e infraestrutura para implementar as mudanças, outras, especialmente nas regiões mais carentes, podem ter dificuldade em atender às exigências da reforma.

Silva e Boutin (2018) argumentam justamente sobre a ampliação das desigualdades sociais promovidas pela Reforma do Ensino Médio e falam que, em relação aos itinerários formativos, que se relacionam às opções disponíveis durante o regime militar, é importante notar que, apesar da propaganda que promove a ideia de escolha para os jovens, o texto legal deixa evidente que esses percursos são decididos pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes.

Os autores comentam ainda, sobre esses itinerários, que legisladores têm se esquivado de esclarecer de forma precisa o que se entende por "itinerário", o que é visto como um conceito frequentemente mencionado, mas cujos significados permanecem vagos e nunca são explicitamente definidos. Assim, a preocupação sobre a responsabilidade pela definição dos itinerários formativos é constante, pois o sistema educacional pode não oferecer a opção que o aluno deseja, ou, o que é ainda mais preocupante, pode restringir-se a disponibilizar apenas aqueles percursos que seus recursos, frequentemente limitados, permitirem.

De acordo com a análise realizada por Silva e Boutin (2018), a reforma que incorpora a educação integral ao Novo Ensino Médio visa proporcionar uma formação mais voltada para a técnica e menos para a teoria, alinhando-se aos interesses que dominam a sociedade capitalista. Essa abordagem favorece a criação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho, formando uma massa de trabalhadores, ao passo que se afasta da ideia de uma educação verdadeiramente integral, ofertada em tempo integral, que deveria promover o desenvolvimento completo do ser humano.

Nesse contexto, concluem Silva e Boutin (2018), as reformas sugeridas na atual conjuntura política do Brasil, especialmente aquelas relativas à educação – com ênfase na proposta de educação integral no Ensino Médio –, não são isentas de interesses. Muitas vezes, esses interesses atendem às demandas do capitalismo, ao

enfatizarem uma formação técnica e fragmentada que se concentra exclusivamente na inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Nesse contexto, o capitalismo busca a expansão e a acumulação, e a educação serve como uma ferramenta que facilita sua legitimação e continuidade.

A implementação do Novo Ensino Médio tem sido criticada por sua rápida imposição, sem um amplo debate com professores, estudantes e a sociedade civil. A falta de diálogo e consulta com os principais atores educacionais gerou resistência em algumas áreas. Nesta perspectiva, nos afirma Libâneo (2008, p. 168-169): “o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas, revela uma total desatenção com os alunos e professores e espaços ensino e aprendizagem, onde as coisas efetivamente acontecem”.

A Portaria n. ° 727/2017 do Ministério da Educação (MEC) desempenhou um papel importante ao operacionalizar a implementação de EMTI nas redes públicas de ensino dos estados e do Distrito Federal no Brasil, uma vez que regulamentou a implementação de uma política nacional voltada para a ampliação da jornada escolar no ensino médio, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e promover a formação integral dos estudantes.

. A portaria foi criada com o objetivo de apoiar a expansão da oferta de educação em tempo integral para adolescentes de 15 a 17 anos, bem como apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às secretarias estaduais e distritais de educação.

Nessa portaria o MEC estabelece uma série de critérios para participação das escolas, objeto de análise posterior, dispostos no Art. 6º, dentre eles:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: possuir, no mínimo 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino; existência de infraestrutura adequada; 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo; e condicionou a adesão dos entes federados à assinatura de um Termo de Compromisso e entrega de um Plano do EMTI (Brasil, 2017).

Além dos critérios acima elencados, as escolas selecionadas deveriam oferecer de forma gradual o EMTI de maneira que, ao final de três anos, houvesse uma “conversão” completa do estabelecimento de ensino médio para tempo integral, além

da redução da taxa de abandono em 3,5% no primeiro ano; 3,5% no segundo ano; até 5% no terceiro ano; e elevar a proficiência do Ideb no decorrer dos anos (Brasil, 2017).

A partir das normativas e diretrizes estabelecidas nacionalmente, o EMTI começa a ser implementado já em agosto de 2017 no estado de Minas Gerais. A seção a seguir se dedica a descrever sobre o contexto legal do ensino médio em tempo integral em MG e como a rede se organizou para realizar a implementação do EMTI.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Nesta segunda seção deste capítulo descritivo contextualizaremos a implementação Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, com ênfase no ensino médio, que aconteceu inicialmente em 44 escolas, a partir de agosto de 2017, trazendo as normativas de implementação no âmbito Estadual, como o Decreto Estadual nº 47.227, de 02 de agosto de 2017. Abordaremos também as alterações ocorridas no percurso da implementação até 2023 e os impactos das alterações no currículo escolar com a participação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que, segundo os documentos que a apresentam, visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, com atuação em outros 19 Estados, produzindo soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão (Minas Gerais, 2019 - Documento Orientador).

O estado de Minas Gerais já reúne, desde 2003, experiências de políticas e estratégias de educação integral, concentradas especialmente na etapa do Ensino Fundamental. Dentre essas experiências, podemos citar o Projeto Comunidade Viva Escola Ativa, lançado em 2003, que foi uma iniciativa significativa no contexto educacional, visando reduzir a evasão escolar e promover a integração entre a escola e a comunidade. Desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com governos estaduais e municipais, o projeto tinha como objetivo principal transformar a escola em um centro de referência e integração comunitária. O projeto buscava não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fortalecer os laços entre a escola, os alunos, suas famílias e a comunidade local. Para isso, foram desenvolvidas diversas ações, como atividades extracurriculares, programas de educação integral,

projetos de inclusão social, cursos de capacitação para professores e a promoção de espaços de participação e diálogo com a comunidade.

Ao promover a integração entre a escola e a comunidade, o projeto visava criar um ambiente mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos, além de fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, reduzindo os índices de evasão e melhorando os indicadores de aprendizagem.

No que diz respeito especificamente às iniciativas voltadas para o ensino médio em tempo integral, um primeiro marco normativo mineiro que tem esse tema em perspectiva foi a Lei Estadual nº 19.481/2011 de Minas Gerais, que estabeleceu o Plano Decenal de Educação do estado. A meta 3 do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, que consolida as propostas voltadas à etapa do ensino médio, estabelece a estratégia 3.2.6 especificamente relacionada ao tempo integral. Ela tem como objetivo ofertar a Educação Integral no Ensino Médio para 20% dos alunos nesta etapa de escolaridade em um período de cinco anos, com um aumento planejado para 40% em dez anos. Além disso, a meta priorizava alunos em condições de vulnerabilidade social e destaca a importância de garantir a oferta de cursos de formação profissional na extensão da jornada escolar dos estudantes do ensino médio. A proposta da ampliação da jornada diária do ensino médio e da oferta da Educação Integral demonstra um esforço para proporcionar aos estudantes uma formação mais completa.

Com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, o estado de Minas Gerais teve que reconstruir seu plano educacional para alinhar as políticas estaduais de educação com as metas e diretrizes estabelecidas a nível nacional. Assim, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais foi instituído pela Lei Estadual nº 23.197/2018. É possível verificar que o atual plano estadual não trouxe uma meta explícita para a Educação Integral no Ensino Médio, e sim uma meta voltada para a educação integral para a educação básica como um todo. A Meta 03 do plano estadual, que se assemelha à Meta 6 do PNE, estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de Minas Gerais, com o objetivo de atender a pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Assim, embora a Educação Integral no Ensino Médio não seja mencionada como uma meta específica, a previsão do PEE é a de que a oferta de educação em tempo integral abranja várias etapas da educação básica, incluindo o ensino médio, o que significa que as escolas públicas em Minas Gerais podem adotar abordagens de

Educação Integral no Ensino Médio como parte de seus esforços para cumprir a Meta 6.

2.2.1 Proposta inicial da política de EMTI em Minas Gerais (2017-2023)

Em agosto de 2017, teve início, em Minas Gerais, o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 44 escolas da rede estadual. Conforme o documento orientador da Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2017), inicialmente foram identificadas apenas 16 escolas que atendiam plenamente aos critérios estabelecidos pela Portaria nº 1.145/2016. No entanto, após negociação com o Ministério da Educação (MEC), houve flexibilização de alguns requisitos, como infraestrutura física (salas de aula, vestiários e refeitórios), o que permitiu que 50 escolas fossem apresentadas para análise, das quais 44 foram autorizadas a iniciar a implementação, mesmo com ressalvas. Embora o documento registre a adesão como uma escolha formalizada pelas escolas, observa-se que o processo ocorreu em um contexto de orientação e direcionamento da política por parte da Secretaria de Estado de Educação, o que limitou a autonomia decisória das unidades escolares, especialmente diante do alinhamento institucional com as diretrizes federais:

inicialmente foram identificadas em todo o Estado de Minas Gerais apenas 16 escolas que atendiam aos critérios estabelecidos na Portaria nº 1.145/2016, mas a partir de solicitação oficial ao MEC, foi negociada a flexibilização de alguns desses critérios, e apresentadas 50 escolas para análise, das quais 44 puderam implantar o Programa ainda que com ressalvas sobre infraestrutura (sala de aula, vestiário e refeitório) e que, oficialmente, aderiram ao Programa em 23 de dezembro de 2016 (Minas Gerais, 2017).

Segundo o Documento Orientador, no que se refere ao currículo, o programa trouxe a perspectiva da importância do currículo integrado, no contexto educacional. O currículo integrado é uma abordagem pedagógica que busca conectar diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes (Minas Gerais, 2017).

Nessa perspectiva, o currículo integrado não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas deve envolver todos os atores educativos da comunidade escolar, incluindo gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais e outros colaboradores que atuam na escola. A ideia é promover uma colaboração

efetiva entre esses profissionais para desenvolver um currículo que seja relevante para os estudantes e que atenda às necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

Além disso, a participação dos jovens na construção do currículo em relação aos itinerários é enfatizada como um elemento essencial. Na teoria isso significa que os estudantes têm a oportunidade de contribuir com suas perspectivas, interesses e necessidades na definição do currículo, tornando-o mais alinhado com suas aspirações educacionais e profissionais. Entretanto, como afirma Andrade (2022):

A oferta desses itinerários vai depender da disponibilidade orçamentária e da infraestrutura existente nas escolas, podendo a unidade escolar ofertar somente um deles. Essa realidade é muito diferente da propaganda realizada pelo governo federal, durante a tramitação da MP 746/2016, que pregava que os estudantes é que iriam escolher os itinerários que gostariam de cursar.

Diante disso, percebe-se que durante a tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, que introduziu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, o governo federal promoveu a ideia de que os alunos teriam mais autonomia na escolha dos itinerários formativos, permitindo que escolhessem áreas de interesse para aprofundar seus estudos. No entanto, na prática, a oferta desses itinerários está limitada pela disponibilidade orçamentária e pela infraestrutura das escolas, o que restringe as opções disponíveis para os alunos. Esse contraste entre o ideal promovido e a realidade prática é um ponto de crítica comum e reflete as dificuldades enfrentadas na implementação de reformas educacionais. A realidade nas escolas, de fato, limita a capacidade de oferecer a diversidade de itinerários prometida, afetando o grau de autonomia real que os alunos têm na escolha de suas áreas de estudo.

Embora o discurso que sustenta essa abordagem aponte para a criação de um ambiente escolar mais engajador e significativo — no qual os estudantes teriam a oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos de maneira mais prática e aplicável à vida real, visando prepará-los para os desafios do ensino médio —, na prática, nem sempre isso se concretiza. Muitas vezes, tais propostas operam mais como uma retórica de modernização do ensino do que como mudanças efetivas nas condições pedagógicas e estruturais da escola.

Desta forma, ainda com base no documento Orientador, ele era constituído por duas partes: básico e flexível. O básico “compreende as temáticas relativas a cada

área do conhecimento, indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, futuramente, pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, com seus respectivos componentes” e o flexível é responsável pela ampliação do leque de conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. O texto ainda dispõe que a parte flexível do currículo é composta por Campos de Integração, que poderão ser trabalhados em aulas ligadas à temática do Campo Integrador ou pela Formação Técnica e Profissional.

Um campo de Integração Curricular é uma abordagem na educação que visa promover uma interação mais significativa e holística entre diferentes áreas de conhecimento, tempos, espaços e pessoas envolvidas no processo educacional. Em vez de seguir uma estrutura rígida e fragmentada, onde cada disciplina é ensinada separadamente, o campo de Integração Curricular busca criar conexões entre os diversos conhecimentos, habilidades e experiências dos alunos. De acordo com o documento orientador:

Um campo de Integração Curricular se configura na ação curricular, na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares (Minas Gerais, 2017).

Essa abordagem permite que os estudantes vejam as inter-relações entre diferentes disciplinas e áreas de estudo, facilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo ao seu redor. Além disso, ela promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, onde os alunos são encorajados a explorar e aplicar seus conhecimentos de maneiras interdisciplinares.

Ao superar a fragmentação e hierarquização dos saberes, o campo de Integração Curricular busca promover uma visão mais integrada e abrangente do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação eficaz em diversos contextos.

Neste sentido, segundo o documento Orientador, inicialmente foram propostos três campos de integração curricular para a organização do currículo das escolas selecionadas para o EMTI:

- a) Cultura, Artes e Cidadania: este Campo poderá incluir atividades relacionadas à Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola.
- b) Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias: este campo poderá incluir atividades relacionadas às Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, Designer gráfico, Propaganda e Marketing, entre outras.
- c) Pesquisa e Inovação Tecnológica: este Campo poderá incluir atividades relacionadas à Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola (Minas Gerais, 2017, p. 11).

Para que estes Campos de Integração Curricular se concretizem em projetos e ações escolares de aprendizagem e protagonismo, foi proposto no documento orientador um espaço comum a todos os estudantes que seriam os projetos de Pesquisa e Intervenção e os Diálogos Abertos com a Cidade, que é a oportunidade de o aluno fazer o reconhecimento do território muitas vezes invisível na rotina diária. Dessa forma, a escola deveria organizar uma saída mensal com os alunos, orientada pelos professores. As saídas tinham como finalidade promover possibilidades de intercâmbios com outros jovens e experimentar os diversos espaços que a cidade oferece. A partir desta experiência, os alunos deveriam identificar um problema na comunidade e construir um Plano de Participação cidadã, além de elaborar, implementar e avaliar, com a ajuda do professor, um projeto de intervenção ao longo do ano letivo na comunidade onde vivem para tentar minimizar ou solucionar tal problema. De acordo com o documento orientador 2018:

O Plano deve ter como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo. Inicia-se pela construção de um 'mapa de desafios' da comunidade, que exige o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social (ou local) em que os jovens estão inseridos, além daqueles presentes nos diversos componentes do currículo, seja da Base Comum ou da Parte Flexível. Além disso, o Plano de Participação Cidadã implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária,

essencial para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade, e que, por consequência, impacte também na sua própria trajetória (Minas Gerais, 2018).

Esta abordagem visa não apenas ampliar o horizonte cultural e social dos estudantes, mas também incentivá-los a se envolver ativamente na construção de soluções para os desafios enfrentados pela comunidade, promovendo um ensino que ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta diretamente com a realidade vivida pelos alunos.

As aulas de pesquisa e intervenção deveriam ocorrer, de acordo com o Documento Orientador 2018, no mesmo horário em todas as turmas, com a finalidade de propor um projeto de pesquisa que envolvesse todos os estudantes. Além disso, o documento orientava que

O tema do projeto poderia ser sugerido pelos estudantes, motivados por questões suscitadas pelos acontecimentos sociais ou propostos por um professor ou grupo de professores mobilizados no Projeto. O desafio seria transformar os temas de interesse em problemas que instiguem o grupo a compreendê-los e buscar soluções (Minas Gerais, 2018).

Sendo assim, era apontando um tema que fosse relevante e os alunos, orientados pelos professores, propunham projetos e ações para solucionar os problemas encontrados. A escola deve incentivar a curiosidade, o debate de ideias e a resolução de problemas, transformando o aprendizado em uma experiência dinâmica e significativa. Ao aprender a questionar, interpretar e propor soluções, os estudantes se tornam agentes de mudança, capazes de contribuir para a melhoria da sua comunidade e do mundo ao seu redor. Além disso, a escola tem a função básica de possibilitar que o estudante questione o mundo em que vive e passe a se perguntar sobre ele, comece a olhá-lo de uma forma investigativa (Minas Gerais, 2018).

Com o objetivo de fortalecimento dos diálogos abertos com a cidade, no ano de 2018 a SEE promoveu o Diálogo aberto com a Capital, que foi uma ação que mobilizou 62 escolas que ofertavam o EMTI. A Semana de Diálogos com a Capital aconteceu na semana de 03 a 07 de setembro na cidade de Belo Horizonte e contou com visitas em espaços na Capital Mineira. De acordo com o Ofício nº 108/2018:

A Semana “Diálogos Abertos com Capital” que ocorrerá no período de 03 a 07 de setembro de 2018, em Belo Horizonte, com os estudantes do Ensino Médio Integral e Integrado” tem como objetivo a apropriação

e o diálogo com vários espaços da cidade, ampliando as possibilidades de aprendizagem a partir do acesso e da vivência de diferentes equipamentos públicos e privados de grande riqueza cultural, histórica e ambiental (Minas Gerais, 2018 - Ofício Circular EI/SB/SEE nº 108/2018).

Neste sentido de ampliação das possibilidades de aprendizagem, foram realizadas visitas a espaços como o Instituto Cultural Filarmônica, a Esplanada do Mineirão, o Conjunto Arquitetônico da Pampulha, o Circuito Praça da Liberdade, a Praça do Papa, o Parque das Mangabeiras e o Parque Municipal. Embora essas experiências tenham sido, sem dúvida, enriquecedoras ao ampliar o repertório cultural dos alunos, cabe problematizar em que medida tais ações se efetivaram como experiências dialógicas, conforme propõe a abordagem pedagógica adotada. Ou seja, é necessário considerar se houve espaço para a escuta ativa dos estudantes, para a mediação crítica dos educadores e para a construção coletiva de significados — elementos essenciais para que a aprendizagem extrapole o caráter expositivo e se constitua, de fato, como formativa.

Segundo o Documento Orientador da SEE (Minas Gerais, 2017), a escola em tempo integral deve promover o desenvolvimento pleno e envolve não apenas a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também o progresso do corpo, das relações sociais, das emoções e das diversas formas de comunicação. Um currículo que contempla não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, ético, estético, cultural, social e político é fundamental para garantir aos alunos uma experiência educacional enriquecedora. A Educação em Tempo Integral se caracteriza como uma prática que engloba toda a instituição de ensino e não se resume a um projeto à parte do ensino regular. É crucial que o conteúdo programático esteja em sintonia com a abordagem integral e vice-versa. Dessa maneira, a escola deve planejar ações estratégicas para integrar as diretrizes curriculares com as atividades e visão da educação integral.

Sobre a formação técnico profissional, a flexibilidade do currículo permite oferecer uma variedade de cursos técnicos para os estudantes que frequentam o período integral. Esses cursos são selecionados a partir de um catálogo que contém onze opções, conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A escolha dos cursos oferecidos também depende do número de turmas formadas na escola com estudantes em tempo integral.

Durante o horário estendido, os alunos têm a oportunidade de cursar um desses cursos técnicos, os quais são integrados ao ensino médio e têm a duração de três anos. Cada curso oferece um total de até 1.200 horas de formação profissionalizante ao longo desse período.

Essa iniciativa proporciona aos estudantes a oportunidade de adquirir habilidades técnicas e profissionais em áreas específicas, além de complementar sua formação acadêmica com uma perspectiva prática e orientada para o mercado de trabalho. A possibilidade de cursar um curso técnico durante o período integral amplia as opções de educação oferecidas pela Escola da Escolha, atendendo às necessidades e interesses dos alunos e preparando-os para futuras oportunidades educacionais e profissionais.

No entanto, essa oferta também apresenta desafios, como a limitação de recursos e infraestrutura para atender plenamente a diversidade de interesses estudantis. Além disso, embora represente uma ampliação de oportunidades, pode, ao mesmo tempo, direcionar os alunos para percursos predefinidos, reduzindo sua autonomia na escolha da trajetória educacional. Por fim, cabe questionar se essa proposta realmente atende às necessidades dos estudantes ou se se alinha prioritariamente a uma lógica de formação voltada para o mercado de trabalho, deixando de lado uma abordagem mais ampla e crítica da educação.

Nessa perspectiva, apesar da escolha do curso ser feita pelo próprio aluno da Escola Estadual José Augusto Ferreira, a SEE oferece um catálogo de cursos possíveis, ou seja, a escolha é feita dentro de possibilidades apresentadas. No ano de 2017, foram apresentadas as seguintes opções pela SEE, sendo escolhido pelos alunos da escola pesquisada o Curso Técnico em Marketing;

1) Técnico em Administração; 2) Técnico em Cooperativismo; 3) Técnico em Informática; 4) Técnico em Informática para a Internet; 5) Técnico em Logística; 6) Técnico em Marketing; 7) Técnico em Recursos Humanos; 8) Técnico em Secretariado; 9) Técnico em Secretariado Escolar; 10) Técnico em Serviços Públicos; 11) Técnico em Transações Imobiliárias (Minas Gerais, 2017, p. 52).

Em relação à contratação dos professores da disciplina do “flexível”, os candidatos faziam inscrição na própria escola com formulários próprios enviados pela SEE, apresentavam o currículo com cópias do documento comprobatórios da habilitação/escolaridade, experiência docente, experiência profissional, comprovantes

de pós-graduação e experiência com adolescentes/jovens no componente curricular. A documentação deveria ser entregue em envelope lacrado indicando o nome do candidato e campo de integração curricular, além do componente curricular de interesse.

Na data limite para entrega dos envelopes com a documentação, estes eram abertos e analisados pela secretária da escola, juntamente com a coordenadora do EMTI. Em seguida, era feita uma lista por ordem de classificação, com critérios estabelecidos pela SEE. Após a divulgação da classificação dos candidatos, era agendada uma apresentação de uma aula para uma banca composta pelas analistas da SEE, Coordenadora do EMTI e a diretora da escola. Após a apresentação da aula, que possuía pontuação específica estabelecida pela SEE, era feita a classificação final, e o candidato selecionado era designado seguindo a legislação estadual.

Tal processo de classificação e contratação do corpo docente das disciplinas da matriz Curricular do EMTI na escola Estadual José Augusto Ferreira durou até meados de 2019. A escolha das disciplinas dos Campos de Integração Curricular era feita pelos próprios alunos da escola por meio de questionários aplicados (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição do número de aulas para os campos de integração da matriz curricular do EMTI em Minas Gerais

Campos de integração curricular		1º ano	2º ano	3º ano
Cultura, Artes e Cidadania	Aulas à escolha relacionadas ao campo	3	3	3
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídia	Aulas à escolha relacionadas ao campo	3	3	3
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Pesquisa e metodologia científica	1	1	1
	Aulas à escolha relacionadas ao campo	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no Documento Orientador (Minas Gerais, 2018, p. 17).

Nos anos de 2017 e 2018, a política de EMTI em Minas Gerais manteve seu desenho inicial, sem alterações estruturais significativas em sua proposta. Os documentos orientadores destacavam o protagonismo estudantil como um dos princípios da reforma, especialmente no que se refere à construção da matriz curricular e à escolha dos itinerários formativos. No entanto, na prática, esse

protagonismo foi limitado por uma série de condicionantes operacionais e institucionais, como a disponibilidade de professores habilitados, a infraestrutura da escola e os recursos didáticos necessários para viabilizar determinadas ofertas.

Além disso, o processo de seleção e contratação de docentes para atuar no EMTI seguia critérios como análise de currículo, demonstração de notório saber e apresentação de aula perante uma banca avaliadora, composta por membros da equipe gestora e analistas da Superintendência de Ensino.

2.2.2 Alteração na proposta EMTI trazida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) a partir de 2019

Em 2019, houve alterações significativas no ensino médio integral em Minas Gerais com a participação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A SEE-MG assumiu os princípios pedagógicos e de gestão do ICE, que atua por meio da Escola da Escolha que é, de acordo com o próprio instituto:

[...] modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. A Escola da Escolha 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. [...]. A Escola da Escolha foi concebida a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica, tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais existentes e se apresente como parte da sua solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas dimensões pessoal, social e produtiva, executando o seu Projeto de Vida, enfrentando os desafios do mundo contemporâneo (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2021a, p. 1).

Na ocasião foi enviado à escola um documento que detalhava um conjunto de estratégias desenvolvido pela SEE E ICE intitulado Semana do Acolhimento. De acordo com o documento,

a Semana de Acolhimento é uma prática educativa desenvolvida para apresentar os Princípios e Bases que fundamentam o Modelo. É considerado o “Marco Zero” porque se dispõe a ser a porta de entrada

para a apresentação desse novo jeito de sentir, viver e cuidar na escola. As atividades são desenvolvidas de modo deliberado e intencional para os diferentes públicos que compõem a comunidade escolar (Minas Gerais, 2019).

Na prática, a semana de acolhimento é uma ação que envolve os estudantes, a equipe escolar e os pais ou responsáveis que consiste em apresentação da metodologia adotada pelo instituto e reflexões sobre as mudanças anunciadas e o novo modelo pedagógico.

Em um documento enviado às escolas em julho de 2019, intitulado As inovações conteúdo, método e gestão no contexto dos campos de integração curricular, orientava em relação à nova matriz curricular a ser utilizada no 2º semestre e as mudanças da nomenclatura dos componentes curriculares e as metodologias propostas, bem como critérios para a definição dos professores de cada novo componente curricular. Observa-se no Quadro 2 as alterações indicadas pelo ICE.

Quadro 2 – Alteração da matriz curricular após a parceria com o ICE

Matriz 2019 (1º semestre)	Matriz 2019 (2º semestre)
Cultura, Arte e Cidadania (Educação para cidadania de Projeto de vida)	Projeto de Vida
Contempla todos os CIC (Aprofundamento e Revisão para o ENEM)	Pós Médio
Múltiplas Linguagens Comunicação e Mídias (Estudos individuais Orientados)	Estudos Orientados
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Práticas Experimentais
Análise da equipe escolar quanto à análise da relevância do CIC	Campos de Integração Curricular

Fonte: As inovações, conteúdo, método e gestão no contexto dos Campos de Integração Curricular (Minas Gerais, 2019).

Observa-se pelo Quadro 2 que muitas foram as alterações na matriz curricular após a parceria da SEE com o ICE. Um fator que merece ser observado é que os professores que ministravam as disciplinas do primeiro semestre foram apenas “remanejados” para as disciplinas do segundo semestre e informados de que ministrariam disciplinas diferentes das quais foram designados. De acordo com documento As Inovações Conteúdo, Método E Gestão No Contexto Dos Campos De Integração Curricular, a definição de quais professores comporão cada novo

componente curricular se dará por meio de alinhamento com a direção e serviço de inspeção (Minas Gerais, 2019).

Nesse sentido, Coelho e Hora (2009, p. 181) afirmam que sobre a capacidade de adaptação do professor:

o âmago do trabalho pedagógico e, talvez, seja o grande diferencial do professor: a sua capacidade de reflexão, não somente sobre o trabalho ou do trabalho, mas também e, principalmente, no trabalho pedagógico durante a ação educativa, que inclui não apenas os procedimentos do planejamento ou da avaliação, mas também o fazer no cotidiano da prática escolar, a partir de uma teoria que lhe confere somente as pistas, como um instrumental que precisa ser revisitado e ressignificado, não a cada ano letivo, mas a cada momento, a cada situação no cotidiano das práticas educativas.

Observa-se, nesse contexto, a obrigatoriedade de adaptação dos professores à nova realidade proposta pelo ICE que mesmo sem formação adequada procuram desempenhar suas funções satisfatoriamente, o que não é suficiente para um trabalho de excelência. A questão da falta de formação para professores no contexto dos itinerários formativos é um tema relevante na discussão sobre a implementação de políticas, especialmente no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Integral. Ressalta-se que os itinerários formativos se referem a trajetórias de aprendizagem personalizadas e diversificadas que podem ser oferecidas aos alunos, com o objetivo de atender às suas necessidades e interesses individuais. Em relação aos itinerários formativos como estudos orientados, projetos de vida e outros, é importante salientar que ao distribuir as aulas desses conteúdos entre os professores efetivos da instituição, em muitos casos não há uma habilitação específica, ou seja, professor com “qualquer” habilitação poderá ministrar as aulas.

Ainda de acordo com as orientações envidas à escola:

[...] o aperfeiçoamento do Programa de Ensino Médio Integral neste segundo semestre de 2019, considera que os CIC ganham robustez conceitual e metodológica por meio da alteração da atual configuração dos Campos de Integração Curricular para as seguintes inovações de conteúdo: Projeto de Vida, Pós Médio, Estudos Orientados, Práticas Experimentais, cujo aprofundamento conceitual e metodológico se encontrará em materiais disponibilizados a posteriori. Seu estudo coletivo e individual é fundamental para garantir o pleno entendimento e a correta aplicação das inovações (Minas Gerais, 2019).

Esta discussão conceitual e metodológica ficou a cargo do ICE, já que passou a administrar a implementação e monitoramento do programa de EMTI em Minas Gerais. Dessa forma seria ofertado um novo modelo de Educação Integral que tem como premissa o Projeto de Vida e o Protagonismo dos estudantes, e como propósito a construção de um modelo mais inovador, cuja essência é ressignificar o papel da escola na vida do estudante.

De acordo com o Documento Orientador 2019, o Projeto de Vida:

é um plano traçado, um esquema vital que se encaixa na ordem das prioridades, valores e expectativas de uma pessoa que sonha com seu próprio destino e decide viver como quer. Este projeto de vida está vinculado de forma direta com a proposta de cada um em ser feliz e em buscar a felicidade. É importante que os estudantes do Ensino Médio Integral e Integrado sejam capazes de usar esse tempo na escola para pensarem o futuro. O importante é ter um projeto com objetivo, não importa se a data prevista for cumprida ou não, o fundamental é delinear um projeto pessoal porque isso envolve desafio, crescimento e um olhar para frente (Minas Gerais, 2019, p. 18).

A abordagem da Escola de acordo com o documento orientador, se destaca por seu currículo integrado, que combina os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com uma parte de formação diversificada. Esse modelo busca proporcionar experiências de aprendizado contextualizadas aos estudantes, levando em consideração suas necessidades e interesses individuais.

Para viabilizar essa proposta, a Escola da Escolha se apoia em dois pilares fundamentais: um Modelo Pedagógico e um Modelo de Gestão. Esses pilares são concretizados por meio de uma série de inovações em conteúdo, método e gestão, que podem ser representadas pelas Metodologias de Êxito, Práticas Educativas, Espaços Educativos, além dos elementos de Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Essa abordagem holística pretende não apenas garantir a cobertura dos conteúdos previstos na BNCC, mas também visa promover uma educação mais dinâmica, participativa e adequada às demandas e realidades dos estudantes. No desenvolvimento socioemocional, ajuda os alunos a desenvolverem habilidades interpessoais essenciais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, além de ensinar os alunos a reconhecerem e gerenciar suas emoções, promovendo o autoconhecimento e o autocontrole.

Ao integrar diferentes metodologias, práticas e espaços educativos, a Escola da Escolha busca proporcionar um ambiente de aprendizado mais envolvente, significativo e alinhado com as necessidades e interesses dos alunos. Sendo assim, em maio de 2019, foram feitos ajustes na matriz curricular para se adequar ao novo modelo de educação integral proposto pelo ICE.

A Resolução nº 4.234/2019 estabelece a matriz curricular para a Educação em Tempo Integral, que inclui a Formação Geral Básica e componentes curriculares adicionais para Atividades Integradoras. A formação é composta por um total de 45 aulas semanais, divididas entre os componentes curriculares da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as Atividades Integradoras.

Ressalta-se que, com a mudança na matriz curricular, toda a metodologia passou por reformulação com base nas concepções da Escola da Escolha, oriunda do ICE, que no segundo semestre passou a orientar a SEE no aperfeiçoamento do EMTI na rede Estadual de Minas Gerais.

No documento anteriormente citado, foram detalhados os componentes curriculares bem como o perfil dos professores para ministrá-los, entretanto nem sempre esse perfil é considerado uma vez que há outros fatores envolvidos, dentre eles as Resoluções que estabelecem normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), publicadas todos os anos.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EMTI NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AUGUSTO FERREIRA

Nesta seção iremos analisar como se deu a implementação da política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira que foi surpreendida com a notícia de que seria implementado na instituição o Programa, o que causou insatisfação na comunidade escolar, principalmente pela forma abrupta que aconteceu a implementação, não havendo opção de escolha. A comunidade escolar apenas foi informada da implementação sem uma escuta dos envolvidos. No decorrer do processo de implementação, diante do número de transferências, foi solicitado junto à SEE que a escola foi excluída do programa, porém a solicitação não foi atendida. E como é um Programa de âmbito Federal, subentende-se que não havia muito o que fazer.

Para fazer parte das escolas que receberiam a implementação do programa de Ensino Médio Integral, as escolas precisariam atender a alguns critérios estabelecidos pelo MEC, por meio da portaria nº 727, de 13 de junho de 2017:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar (Brasil, 2017).

Ressalta-se que, além dos critérios acima, a implementação do EMTI na escola aconteceria de forma gradual e, ao final de três anos, todo o ensino médio deveria ser integral e, no caso da EEJAF, inicialmente, de forma gradual, o ensino Fundamental deveria ser transferido para gestão municipal ou outra instituição estadual da cidade, tornando-se a escola apenas de EMTI.

Em 2018 a Portaria nº 1.023 de 04 de outubro de 2018, em seu art. 4º estabeleceu novos critérios para adesão de implementação do EMTI:

I - mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola "muito baixo", "baixo" e "médio baixo", ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador;

III - escolas de ensino médio em que mais de cinquenta por cento dos estudantes tenham menos de dois mil e cem minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar;

IV - escolas de ensino médio em que o prédio escolar estará pronto até o final do segundo ano de inclusão no Programa;

V - escolas que tenham capacidade de atingir o mínimo de cem estudantes matriculados no início do ano letivo;

VI - escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Brasil, 2018).

Ainda sobre os critérios para implementação do Ensino Médio Integral, a Portaria nº 2.116, de dezembro de 2019, em seu art. 6º estabelece que:

São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 35 horas semanais de carga horária, de acordo com o último Censo Escolar; e (Brasil, 2019).

Observa-se que a cada Portaria o mínimo de matrículas diminui, passando de cento e vinte para quarenta matrículas, ou seja, redução de 66% no número de matrículas, demonstrando a flexibilização dos critérios para adesão ao Programa.

Merece destacar que nas três portarias aqui citadas, a “vulnerabilidade” é considerada como critério, entretanto, a Escola Estadual José Augusto Ferreira, classificada no nível “médio-alto”, não se enquadra neste critério:

Em consulta ao Inse, a escola está classificada no nível “médio-alto” ou seja:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (QEdu, 2023).

Nota-se que, apesar de algumas flexibilizações articuladas pelo MEC nos critérios para adesão e implementação do Ensino Médio Integral, o de “vulnerabilidade social” manteve-se inalterado, o que sugere ser um requisito “*sine qua non*” para implementação. Partindo desse pressuposto e analisando o Índice de Situação Socioeconômica disponibilizado pelo próprio MEC, percebe-se que a Escola Estadual José Augusto Ferreira não se enquadra nesse perfil “fundamental”. Ressalta-se ainda que um índice “médio-alto” indica que o estudante, ou grupo de estudantes, possui um nível socioeconômico considerado relativamente mais elevado em comparação a outros grupos.

Em 2017, atendendo às exigências legais e buscando a coerência com o que era proposto pela SEE, a escola passou a ofertar o Ensino Médio de Tempo Integral nas versões propedêutica e o curso Técnico em Marketing. Já em 2018, o curso ofertado na escola foi Técnico em Administração. Em 2019, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o intuito de promover o aperfeiçoamento conceitual e metodológico da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), passou a adotar os princípios pedagógicos e de gestão propostos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Essa mudança sinalizou a incorporação de um novo paradigma educacional, centrado na valorização do Projeto de Vida dos estudantes e no fortalecimento do Protagonismo Juvenil como eixos estruturantes da ação pedagógica. A proposta visa ressignificar o papel da escola na trajetória dos jovens, promovendo experiências educativas que dialoguem com seus interesses, aspirações e contextos de vida, atribuindo sentido à permanência na escola e à construção de seu futuro. A escola atende 561 alunos e para atender a toda esta demanda, a instituição conta com 42 docentes, cinco especialistas na supervisão (sendo uma exclusiva do EMTI), 03 PEUBs (professor para ensino do uso da biblioteca), 05 auxiliares de secretaria, um secretário escolar, um diretor, três vice-diretoras, sendo que uma executa o serviço financeiro, e mais 13 auxiliares de serviços de educação básica.

Seu espaço físico conta com 17 salas de aula, uma sala de multimídia, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, acessibilidade para pessoas com deficiência, ginásio poliesportivo, quadra descoberta, sanitários, biblioteca, refeitório, sala de professores, sala da supervisão, da direção, do financeiro, da secretária e uma secretaria escolar. Há também um anfiteatro que é muito utilizado pela comunidade escolar por ser o único na cidade, além de um bosque também muito utilizado para prática de leitura e trabalhos de campo.

Os professores possuem autonomia na construção do seu planejamento anual e diário, considerando as diretrizes estabelecidas na BNCC, e no Currículo Referência de Minas Gerais (CR-MG) e demais documentos orientadores. O planejamento anual é acompanhado pela supervisão pedagógica e realizado na primeira semana de trabalho, ou seja, nos dias escolares que antecedem o período letivo. O planejamento é discutido com os demais professores, tanto das áreas fins, quanto das outras áreas, para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

A equipe se reúne mensalmente em uma reunião administrativo-pedagógica. Além disso, as demais horas são cumpridas pelos professores na escola, havendo reunião por área ou individualmente, conforme a necessidade. Nas reuniões administrativo-pedagógicas, são debatidos temas de interesse da equipe escolar, principalmente diretrizes administrativas e pedagógicas, de acordo com as atas encontradas. Nos encontros de conselhos de classe, previstos de acordo com calendário escolar, são realizadas discussões acerca dos resultados, índices de médias perdidas ou evasão, dentre outros assuntos que abordaremos mais a seguir.

Em relação aos projetos desenvolvidos na escola, alguns são propostos pela SEE e já estão previstos no calendário escolar, enquanto outros são criados pela própria escola em parceria com professores e elencados no PPP da escola. Entre eles está o “Escambo na Escola” um projeto cujo objetivo é conscientização dos alunos em relação ao meio ambiente, solidariedade e desperdício. O projeto consiste em trocar 03 itens em estado de uso (roupa, calçado, bijuteria etc.) por um “dinheiro”, que servirá como moeda de troca no dia da culminância do projeto. Ou seja: o aluno doa três e pega um. Os dois itens que sobram são doados para instituições carentes da cidade.

Outro projeto que também trabalha sensibilidade da solidariedade é o “Idosos sim, velhos nunca!”. O projeto consiste em uma campanha de arrecadamento de leite, fraldas e produtos de higiene pessoal. A entrega desses materiais é feita na culminância do projeto quando idosos do asilo da cidade são levados à escola para uma manhã com os alunos com direito a café da manhã, brincadeiras, cuidados pessoais, danças dentre outras atividades.

Também faz parte dos projetos da escola o “Chá literário”, realizado com alunos do ensino fundamental. Depois de alguns dias trabalhando com livros literários, produção de poemas e cordel, apresentam no anfiteatro as produções feitas e peças teatrais. Posteriormente, os alunos degustam chá e outros alimentos trazidos e compartilhados por eles. Como resultado do projeto, temos como expectativa um maior engajamento dos alunos na leitura de obras literárias, aumentando a busca por livros de poesias na biblioteca. Outro projeto é o “Sarau Literário”, realizado com os alunos do EMTI, que normalmente acontece no mês de setembro e realizado no anfiteatro da escola. São apresentados textos produzidos pelos alunos, músicas e paródias, em grupo ou individual, e apresentação de dança e teatro organizados pelos próprios alunos e orientados pelos professores.

Além dos projetos elaborados pela própria escola, há também os propostos pela SEE, como “Semana de Educação para a Vida”, cujo objetivo é o desenvolvimento de ações ao longo da semana voltadas para a valorização da vida. Além disso, no decorrer do ano letivo, acontecem apresentações literária e cultural com ampla apresentação de trabalhos propostos pelos professores e alunos, projetos com os temas transversais como trânsito, sexualidade, campeonatos esportivos, festas juninas, mostras científicas, apresentações de música, dentre outros.

Observa-se, pela Tabela 4 que a escola possui uma infraestrutura adequada para atendimento à demanda da Educação Integral o que pode ser comprovado também pelas Figuras 1, 2 e 3.

Tabela 4 – Espaço físico da escola

(continua)

Nome	Descrição	Quantidade
Anfiteatro	Local de eventos com capacidade para 200 pessoas	1
Ginásio	Espaço destinado às aulas de educação física	1
Quadra descoberta	Espaço destinado às aulas de educação física	1
Bosque	Espaço destinado aos trabalhos escolares	1
Biblioteca	Espaço de leitura com amplo acervo para realização de trabalhos. Conta com TV de 60 polegadas, projetor, computador e ventiladores	1
Sala Multimídia	Espaço destinado à exibição de filmes e apresentação de trabalhos, com ventiladores.	1
Laboratório de ciências	Espaço destinado às práticas das Ciências da Natureza, possui kit robótica, vidraria, microscópios.	1
Salas de aula	Salas amplas com armários individuais e ventiladores.	23
Sala dos professores	Sala ampla, com computadores para a realização dos módulos individuais, além de copa com geladeira, armários, mesa e cadeiras.	1
Sala da vice-direção	Sala ampla com mesas, computadores, armários e ventilador.	1
Sala da supervisão	Sala ampla com mesas, computadores, armários e ventilador.	1
Secretaria	Espaço amplo com computadores, armários, arquivos, ventiladores, mesas e cadeiras.	1
Sala de informática	Espaço amplo com ar-condicionado, 40 computadores, 40 mesas, cadeiras e armários.	1
Almoxarifado 01	Espaço amplo para armazenar produtos de escritório dentre outros.	1

Almoxarifado 02	Espaço amplo para armazenar utensílios da cozinha.	1
Refeitório	Espaço amplo com mesas, cadeiras, balcões térmicos e bebedouros, onde são realizadas as refeições.	1
Depósito material de limpeza	Espaço destinado ao armazenamento do material de limpeza.	1
Vestiário ASB	Espaço amplo para troca de roupas e com armários para guardar os pertences.	1

Tabela 4 – Espaço físico da escola

(conclusão)

Nome	Descrição	Quantidade
Cozinha	Espaço amplo equipado com dois fogões industriais, três fornos elétricos, freezer horizontal e vertical, geladeira, bebedouro, batedeira, liquidificadores industriais e outros utensílios.	1
Despensa	Espaço amplo destinado ao armazenamento de alimentos.	1
Sala da direção	Sala ampla com computadores, central do sistema de monitoramento eletrônico, cofre, armários, ventilador, mesa e cadeira.	1
Sala da Secretária	Espaço amplo com armários, arquivos, computadores, impressora, ventilador, mesas e cadeiras.	1
Sala do Setor Financeiro	Espaço amplo com armários, arquivos, computadores, impressora, ventilador, mesas e cadeiras.	1
	Sala do diretor	1
	Secretaria	1
	Sala dos professores	2
Banheiro	Quadra (vestiário)	2 (cada um com 4 vasos)
	Quadra (adaptado)	2
	Anfiteatro	2
	Vestiário ASB	1
	Corredor do refeitório	4
Estacionamento	Amplo	1
Jardim	Amplo com bancos	1

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José Augusto Ferreira (2023).

Figura 1 – Infraestrutura escolar: biblioteca

Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 2 – Infraestrutura escolar: refeitório



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 3 – Infraestrutura escolar: sala de aula, laboratório de ciências, sala de multimídia e anfiteatro





Fonte: Acervo da autora (2023).

Nota-se, pelas Figuras 1, 2 e 3, que a infraestrutura da escola atende à demanda do EMTI em suas necessidades. Além disso, a escola atende 561 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, Médio Regular Noturno, Médio Integral e o Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, iniciado em 2023, distribuídos de acordo com a Tabela 5.

Tabela 5 – Alunos atendidos pela escola em 2024 por turno

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas	Total
Ensino Fundamental 2 – Anos Finais	Matutino	8º ano	40	140
		9º ano	100	
Ensino Fundamental 2 – Anos Finais	Vespertino	6º ano	52	156
		7º ano	57	
		8º ano	44	
Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Integral	1º ano	100	184
		2º ano	47	
		3º ano	37	
Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Noturno	1º ano	21	85
		2º ano	29	
		3º ano	35	
Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Noturno	3º Módulo	16	16
Curso Técnico de Tradução e Interpretação de Libras	Noturno	2º Módulo	22	22
Curso Técnico em Recursos Humanos	Noturno	1º Módulo	26	

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas	Total
				26
Total				629

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Simade (Minas Gerais, 2024).

Pelo fato de a escola estar localizada na área central da cidade, recebe alunos de todos os bairros e de todas as classes sociais, justamente por sua localização. O índice Socioeconômico da escola é considerado “Médio”. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente. Assim, compreender o contexto em que o desempenho é avaliado permite à escola entender as diferenças observadas nos seus resultados. Sob esse olhar a escola interpreta esse índice como uma importante ferramenta que ajuda a compreender e explicar os resultados obtidos pela escola nos testes de proficiência.

Nesse sentido, as análises dos resultados de desempenho estudantil não podem ficar restritas aos resultados dos testes de proficiência, eles se tornam indispensáveis às análises referentes aos demais contextos bem como aos fatores extra e intraescolares. Ainda de acordo com o QEdu (2023), o nível socioeconômico (Inse) da escola é “médio alto”, ou seja:

os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (QEdu, 2023).

Os recursos humanos compreendem 70 funcionários distribuídos entre corpo docente, diretoria, secretaria e ajudantes gerais (Tabela 6).

Tabela 6 – Recursos humanos

Cargo/função	Situação	Quantidade
Diretor	Efetivo	1
Vice-diretor	Efetivo	3
Secretária	Efetivo	1

Supervisor	Efetivo	2
	Designado	2
ATB	Efetivo	2
	Designado	3
Bibliotecário	Efetivo	2
PEUB	Designada	2
ASB	Designado	11
Professor	Efetivo	34
	Designado	8
Coordenador Geral (supervisor)	Efetivo	1
Total		72

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (Minas Gerais, 2024).

Em relação aos recursos humanos, a escola conta com vários profissionais, na sua maioria efetivos, porém o número de designados é significativo, cerca de 35% dos profissionais, o que indica uma rotatividade de profissionais que atuam principalmente na supervisão pedagógica, evidenciando uma fragmentação nas atividades desempenhadas. Cargos estratégicos para o EMTI, como a coordenação geral e a supervisão pedagógica, são de profissionais designados, como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 – Profissionais exclusivos do Ensino Médio Integral em 2022

Função	Situação	Quantidade
Especialista	Designada	1
Coordenadora de área Linguagens	Professora efetiva	1
Coordenadora de área Matemática	Professora efetiva	1
Coordenadora de área Ciências da Natureza	Professora efetiva	1
Coordenadora de área Ciências Humanas	Professora efetiva	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos profissionais exclusivos do EMTI, a especialista, que o ocupa a função de coordenadora geral, é designada. Ressalta-se que a coordenação de área é cargo de livre escolha do diretor, que indica o ocupante do cargo.

Buscando informações que evidenciem os impactos da implementação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira, observamos, ao analisar o indicador

"média de alunos por turma" disponibilizado no site do Inep, que durante a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, entre 2017 e 2024, tanto a média do Ensino Médio quanto a do Ensino Fundamental têm diminuído ano após ano, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 – Porcentagem média de alunos por turma

Ano	Ensino Fundamental – Anos Finais					Ensino Médio			
	6°	7°	8°	9°	Total	1°	2°	3°	Total
2023	27,0	25,3	29,3	30,3	28,1	23,0	23,5	18,0	21,0
2022	24,7	25,0	30,7	28,7	27,3	25,5	13,8	13,5	17,6
2021	27,0	29,0	28,3	36,7	30,3	28,3	22,7	26,8	26,1
2020	31,7	28,7	37,3	32,3	32,5	31,0	31,4	31,7	31,4
2019	27,7	31,7	28,0	39,0	30,9	32,4	40,3	33,7	34,9
2018	33,7	31,7	41,0	33,7	34,5	32,4	28,0	44,0	33,4
2017	34,0	30,0	31,3	41,0	33,5	38,8	39,3	40,7	39,4
2016	32,7	29,7	41,5	39,3	35,3	42,6	40,0	34,0	38,8
2015	32,3	40,0	38,0	39,3	37,2	38,8	40,0	36,7	38,8

Fonte: Elaborado pela autora, com base em indicadores educacionais do Inep (Brasil, 2024b).

Outro dado importante a ser analisado é o número de matrículas realizadas entre os anos de 2016 e 2024 no ensino regular. Nota-se também uma diminuição também no Ensino Fundamental, fenômeno decorrente após a implementação do EMTI. Ressalta-se que, embora a previsão de que ao longo de três anos de implementação do EMTI as turmas do Ensino Fundamental seriam extintas, isso não ocorreu na escola objeto da pesquisa, sendo autorizada a continuidade do funcionamento das turmas de Ensino Fundamental, solicitada pela direção da escola diante no número expressivo de transferências do EM.

Desde a implantação do EMTI em 2017, o número de matrículas no ensino médio vem diminuindo gradativamente. A Tabela 9 evidencia o baixo número de alunos matriculados no ensino médio, e isso aconteceu porque, gradativamente, as famílias solicitaram a transferência dos alunos para escolas da cidade que oferecem o ensino Médio Regular ou para o turno noturno que a própria escola passou a oferecer em 2022.

Tabela 9 – Número de matrículas no turno diurno regular

Ano	Ensino Fundamental					Ensino Médio Regular			
	6°	7°	8°	9°	Total	1°	2°	3°	Total
2016	95	90	79	111	375	193	143	166	502
2017	99	85	94	83	361	110	157	122	389
2018	98	99	79	100	376	101	107	126	334
2019	100	101	88	91	380	100	104	97	301
2020	91	86	111	96	384				
2021	78	92	87	109	366				
2022	66	73	91	92	322				
2023	57	76	84	98	315				
2024	52	57	84	100	293				

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Simade (Minas Gerais, 2024).

Em 2017, o EMTI iniciou na escola pesquisada com duas turmas: uma de ensino médio em tempo integral propedêutico (à época com nomenclatura “flexível”) e uma de curso Técnico em Marketing. Pela Tabela 10, é possível observar que em 2017 eram 48 alunos no curso técnico, e desses apenas sete concluíram o curso em 2019. Os demais foram remanejados para o ensino regular, já que a escola ainda oferecia essa opção. O mesmo aconteceu com a turma de “flexível”: inicialmente eram 47 alunos, e desses nenhum concluiu o ensino médio da modalidade integral. Foram remanejados para o regular ou solicitaram a transferência para outra escola da cidade que oferecesse o ensino regular. A Tabela 10 especifica as matrículas e transferências da escola durante o período 2017 a 2022.

Ainda com objetivo de consolidar as evidências de que a implementação do EMTI foi fator determinante para o número expressivo de transferências ou remanejamentos para outra modalidade ou turno, buscamos mapear a trajetória dos alunos. Observa-se que, a partir de 2022, muitos alunos foram remanejados para o turno noturno na própria escola que passou a ser ofertado como estratégia para manutenção dos alunos evitando assim mais transferências.

Tabela 10 – Matrículas e transferências no turno de Tempo Integral no início e fim do ano letivo do período de 2017 a 2024

Ano	Momento	Propedêutico			Técnico Marketing			Técnico Administração			Total	Nº de transferidos
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
2017	Início	47	x	x	48	x	x	x	x	x	95	22
	Fim	32	x	x	41	x	x	x	x	x	73	
2018	Início	29	23	x	x	13	x	34	x	x	141	61
	Fim	26	17	x	x	9	x	28	x	x	80	
2019	Início	162	0	0	x	x	7	x	5	x	174	24
	Fim	138	0	0	x	x	7	x	5	x	150	
2020	Início	100	15	0	x	x	x	x	x	5	120	11
	Fim	89	15	0	x	x	x	x	x	5	109	
2021	Início	100	86	4	x	x	x	x	x	x	186	16
	Fim	87	79	4	x	x	x	x	x	x	172	
2022	Início	122	61	61	X	x	x	x	x	x	244	91
	Fim	80	37	36	x	x	x	x	x	x	153	
2023	Início	91	73	19							183	80
	Fim	56	41	6							103	
2024	Início	121	60	43								
	Fim	97	45	34								

Fonte Elaborado pela autora, com base em Simade (Minas Gerais, 2024).

Um aspecto relevante a ser considerado é o acompanhamento do desempenho das duas primeiras turmas que adotaram o formato de ensino médio integral na instituição. Inicialmente, foram formadas duas turmas, uma com enfoque mais "flexível" e outra do curso Técnico em Marketing. Foi observado que a turma mais flexível não teve alunos que concluíram o curso, enquanto no técnico apenas 15% dos estudantes finalizaram. Mesmo diante desse baixo índice de conclusão, o processo de implantação do ensino integral prosseguiu.

Observa-se na Tabela 10 que os alunos matriculados nas turmas de integral em 2018 apresentaram uma trajetória semelhante a 2017. Das turmas denominadas de propedêutico não houve conclusão do 3º ano na modalidade integral, já no que se refere ao Técnico em Administração apenas 15% concluíram o curso, demonstrando novamente, por meio dos dados, que o EMTI enfrentava dificuldades de implementação.

Diante do baixo número de alunos que não concluem o curso técnico, a partir de 2019 a SEE não autorizou o funcionamento de turmas de técnico, passando o integral a oferecer apenas o propedêutico. A turma iniciou com 28 alunos na modalidade, sendo que desse quantitativo apenas 50% concluíram o 3º ano na modalidade integral. Desde então, a escola oferece apenas o integral propedêutico.

Para finalizarmos nossa análise em relação ao acompanhamento dos alunos matriculados desde a implementação do programa em 2017 a 2023, observa-se que a pandemia teve influência direta nas turmas iniciadas em 2020. Como o ensino era remoto, o número de matrículas foi expressivo, diminuindo apenas 15% do número de alunos no ano seguinte. No entanto, no ao retorno das aulas presenciais, o percentual de alunos que trocaram de turno ou escola foi de 58%.

Entretanto, nota-se pela Tabela 11, com dados até agosto de 2024, que não houve ainda uma mudança tão significativa, considerando que, em média, houve cerca de 15,6% transferências.

Tabela 11 – Destino dos alunos transferidos/remanejados do turno Tempo Integral

Ano	Total de alunos do TI transferidos	Escola de destino		
		Regular	Outra escola de turno regular da cidade	Turno noturno da EEJAF
2017	22	6	16	x
2018	61	48	13	x
2019	24	16	8	x
2020	11	0	11	x
2021	16	0	16	x
2022	79	0	66	13
2023	55	0	33	22

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Simade (Minas Gerais, 2024).

Nota-se que, enquanto a escola ainda mantinha turmas do ensino regular (até 2019), um número expressivo de alunos era remanejado entre os turnos na própria escola. Entretanto, a partir do ano de 2020, quando a escola passou a ofertar apenas turmas de integral, o que aconteceu foi a transferência para outras escolas da cidade que ofertam ensino médio regular. Percebe-se também que 20% dos alunos no ano de 2022 foram remanejados para o turno noturno, que passou a ser ofertado naquele ano como estratégia de manter os alunos na escola.

Nesse contexto, em 2024, para evitar mais transferências, foi autorizado pela SEE a diminuição da carga horária de 9 horas para 7h/a. Entretanto, nota-se pela Tabela 11, com dados até agosto de 2024, que não houve ainda uma mudança tão significativa, considerando que, em média, houve cerca de 15,6% transferências. A SRE juntamente inicialmente com o ICE e posteriormente por meios próprios, faz o monitoramento das ações de implementação com EAF o Encontro de Acompanhamento Formativo e o CAF que são os ciclos de Acompanhamento Formativo.

A diminuição da oferta da jornada educação em tempo integral trouxe alterações na grade curricular. Segundo informações da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a escola em análise passou a oferecer uma carga horária de 7 horas/aula, com o intuito de ampliar o acesso à educação em tempo integral e aumentar o número de matrículas. Além disso, foi oferecida uma variedade nos conteúdos curriculares das atividades integradoras, em parceria com uma empresa privada.

Fica em evidência, nesse contexto, uma contradição presente na política educacional: embora a educação em tempo integral exija maior aporte de recursos públicos e ampliação dos investimentos na área, essa expansão do tempo escolar nem sempre se traduz em melhorias efetivas na qualidade da educação oferecida. A permanência prolongada dos estudantes na escola, por si só, não garante avanços significativos na aprendizagem ou na equidade educacional, sobretudo quando não há mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas condições de trabalho e infraestrutura. Assim, a ampliação do tempo pode acabar sendo mais quantitativa do que qualitativa, reforçando a distância entre tempo de permanência e direito à educação de qualidade.

Sobre isso, Menezes (2012) aponta que essa lógica se esclarece de diversas óticas. As diversas etapas, modalidades e tipos de instituições de ensino apresentam custos variados, necessitando, por essa razão, de recursos distintos. Adicionalmente, os valores anuais por estudante precisam ser elevados, uma vez que, apesar dos avanços significativos ainda estão aquém das verdadeiras exigências da educação básica pública, especialmente em tempo integral. Portanto, assim como é sugerido por meio de emendas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010, que discute o Plano Nacional de Educação 2011-2020, verifica-se a necessidade de modificar a Lei do Fundeb para que essas considerações sejam pautadas por custos reais. Especificamente, essas considerações devem ser fundamentadas em:

A autora discute que as circunstâncias concretas e os gastos associados a cada fase e tipo de ensino, levando em conta, entre outros fatores: a relação entre alunos e turmas, a disponibilidade de infraestrutura e materiais apropriados; a formação dos educadores; a participação dos estudantes em jornada integral.

Considerando esses aspectos, Menezes (2012) aponta que é fundamental ressaltar que a melhoria da qualidade educacional, que é amplamente refletida na legislação educacional do Brasil, está intimamente relacionada à implementação do custo aluno-qualidade como parâmetro para seu financiamento. A introdução do custo aluno-qualidade (CAQ) sinaliza uma mudança na abordagem do financiamento da educação e de outras políticas sociais no país, que, ao longo do tempo, têm sido influenciadas pelas limitações financeiras decorrentes do ajuste fiscal. A metodologia atualmente utilizada para calcular o gasto médio por aluno baseia-se na divisão dos recursos constitucionalmente vinculados, conforme estipulado no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, pelo total de matrículas. Esses recursos, muitas vezes,

são insuficientes, pois estão sujeitos às variações econômicas e às políticas fiscais implementadas pelos governantes. Esse resultado ressalta, entre outros aspectos, a necessidade de dar continuidade aos estudos relacionados ao Custo Aluno-Qualidade, especialmente em relação ao tempo integral nas outras etapas da educação básica pública, para que sirvam de referência ao Fundeb.

2.3.1 Apresentação dos relatórios da SRE e do ICE que evidenciam as dificuldades de implementação do EMTI

Em busca de subsídios que evidenciassem as dificuldades enfrentadas na implementação do EMTI, foram analisados os relatórios e termos de visita do serviço de inspeção¹ e pedagógico.

De acordo com o relatório de visita da inspetora, cujo objetivo era “acompanhar as ações da Educação Integral Integrada no Ensino Médio” com data de 05 de setembro de 2017, ou seja, um mês após a implantação do EMTI na escola, já se observa uma fragilidade na implementação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira:

Conforme o MEC (Ministério da Educação e Cultura) a escola tem um nível de alto risco para o funcionamento da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio. Por isso nossas ações deverão ser voltadas constantemente para o bom funcionamento do programa (Termo de visita, 05 de setembro 2017).

Observa-se no relatório que, desde a implementação, já havia uma preocupação em relação EMTI.

No Termo de Visita de 22 de março de 2018, a Inspetora faz a seguinte observação em relação ao remanejamento de alunos que, estando no EMTI e não se adaptando, foram remanejados para o Regular:

Registramos que as alterações permitidas quanto a movimentação de alunos do Integral para o Regular e do Técnico para o Flexível, conforme informação da coordenadora do Integral e Vice-diretora Marta, ocorridas em 19 de março de 2018, foram feitas em desacordo com orientações repassadas pelas Analistas da SRE que têm

¹ Os relatórios e termos de visita do setor de Inspeção e Pedagógico da SRE são realizados periodicamente, de acordo com a demanda, entretanto sem data pré-estabelecida. Os documentos citados na pesquisa aconteceram em setembro de 2017, março de 2018 e setembro e outubro de 2019.

acompanhado as ações do EMII, quanto a necessidade de organização da escola e principalmente da não movimentação dos alunos (Termo de visita, 22 de março 2018).

Ainda segundo o relatório, foi feito pela secretária do turno o levantamento dos alunos transferidos no ano em curso, por ano de escolaridade, turma, nome do aluno e data de transferência.

Ressalta-se que em um de seus relatórios a Inspetora faz a seguinte observação:

É preocupante o número de alunos que as famílias pediram transferência para outras escolas, percebe-se que a escola precisa atender, prender e oferecer instrumentos para que todos os alunos aprendam a se desenvolver integralmente. O aluno precisa sentir que está no seu momento de aprendizagem. Alguns professores, poucos, precisam começar a inovar na sua prática (Termo de visita, 05 de setembro de 2019).

O ICE, durante a implantação do Programa, de acordo com as diretrizes do Instituto, além de capacitações, faz acompanhamento através de ciclos de visitas às escolas e indica os pontos de melhorias, cujo objetivo é garantir pleno entendimento, principalmente da parte diversificada da Escola da Escolha e das inovações implementadas do modelo de gestão. Em um de seus Termos de visita, a inspetora destacou, de acordo com o relatório do ICE, pontos de atenção que a escola precisa aperfeiçoar:

- Alguns alunos vão embora no horário de almoço;
- Os estudantes ainda não iniciaram os clubes;
- Acolhimento diário não ocorre conforme o modelo;
- Equipe gestora e docentes ainda não correlacionam as atividades cotidianas da escola com o movimento dos princípios e eixos do programa;
- Reunião com os líderes de sala ainda não foram consolidadas;
- Equipe ainda no processo de apropriação do modelo;
- Aulas de Projeto de vida ainda não iniciadas, por não ter professor ainda definido;
- Guias de aprendizagem ainda não iniciados;
- Ainda não há monitoramento sistemático dos estudantes que chegam atrasados/infrequentes na escola;
- Papéis e responsabilidades ainda não consolidados entre as diversas funções e nas relações na escola de forma estruturada (Termo de visita, 22 de março de 2018).

Ainda nesse contexto de entraves na implementação, no relatório de monitoramento pedagógico realizado em 22 de outubro de 2019, a analista fez

algumas observações em relação ao EMTI e as novas metodologias propostas pelo ICE:

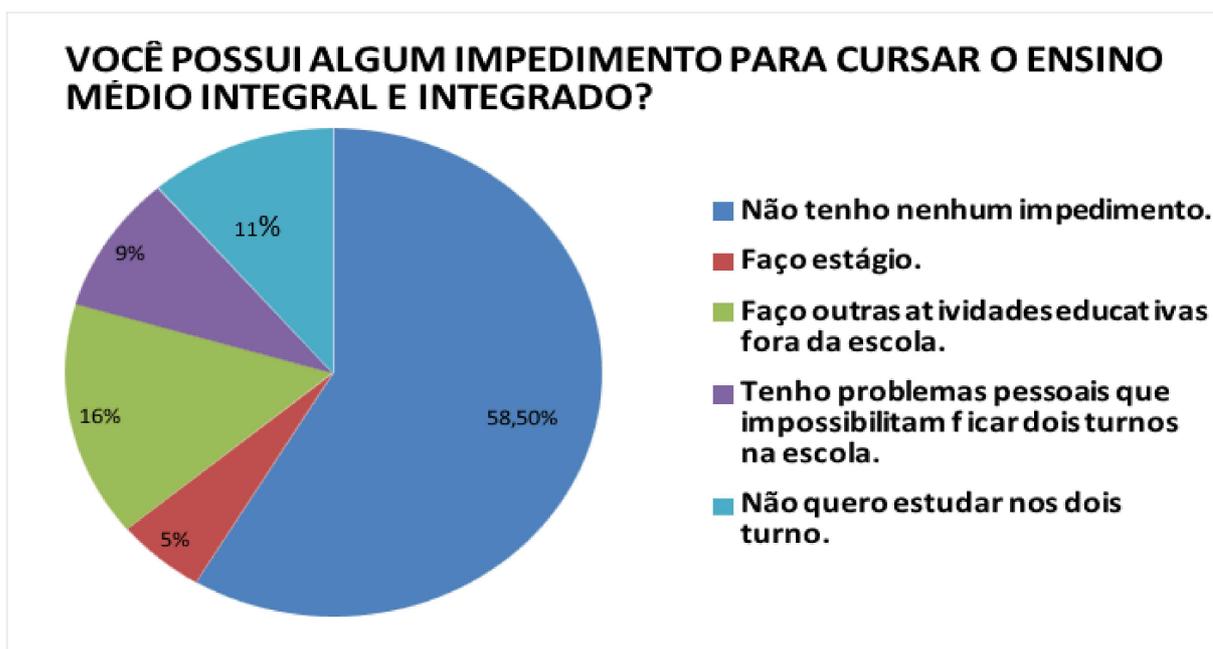
- Necessidade de ajuste no acolhimento dos alunos, priorizando a presença do gestor;
- Orientar os responsáveis pelos clubes na necessidade de sua regulamentação;
- Efetivar as reuniões de fluxo, pois não estão em conformidade com o modelo;
- O Coordenador e o especialista devem acompanhar o professor para melhor ajuste do objetivo proposto;
- Estudo sistemático do material do ICE para melhorar o domínio da estrutura;
- Registrar as ações para mobilização de novas turmas por meio de um plano de ação (Relatório de monitoramento pedagógico realizado em 22 de outubro de 2019).

À época da implementação do programa, em 2017, a SEE realizou uma pesquisa, com os alunos já matriculados nas escolas de implementação, acerca de possíveis impedimentos para que cursassem o Integral. Feita a pesquisa, por meio de questionários, ficou confirmado que cerca de 40% dos alunos não tinham disponibilidade para cursar o Integral, seja porque tinham outras atividades a serem realizadas ou porque simplesmente não gostariam de estudar em dois turnos.

O outro fator que contribuiu para dificuldade de implementação no programa foi a forma como foi implementado, sem a escuta dos principais atores que influenciam diretamente na implementação de uma Política Pública, que são os membros da comunidade escolar (alunos, pais, profissionais da escola). Os envolvidos apenas foram informados sobre a implementação.

No caso dos alunos, em 2017 a SEE realizou pesquisa acerca de possíveis impedimentos para que os alunos cursassem o Integral. Na pesquisa tinham perguntas como: Você tem conhecimento de que sua escola está no Programa Educação Integral e Integrada? Você possui interesse em cursar o ensino médio integral e integrado? Além das perguntas, os alunos tinham a possibilidade de os componentes curriculares da BNCC que teriam a carga horária acrescida, bem como escolher o Campo de Integração Curricular que gostaria de cursar (Figura 4).

Figura 4 – Pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio Integral



Fonte: Minas Gerais - SEE (2024).

Analisando a Figura 1 ficou confirmado que cerca de 40% dos alunos não tinham disponibilidade para cursar o Integral, seja porque tinham outras atividades a serem realizadas ou porque simplesmente não gostariam de estudar em dois turnos. O resultado da pesquisa foi divulgado em videoconferência realizada em 09 de junho e posteriormente enviado em 13 de junho às 44 escolas de implementação do Programa, juntamente com as orientações para as Superintendências Regionais de Ensino e Escolas Estaduais de Ensino Médio Integral e Integrado sobre os procedimentos para indicação de Coordenadores das ações de educação integral e integrada no ensino médio.

Analisando os relatórios da inspetora e analistas, percebe-se que algumas dificuldades na implementação foram recorrentes, dentre elas a baixa frequência dos alunos, mencionada sete vezes; a prática pedagógica cinco vezes e o elevado número de transferências. Considerando oito anos de implementação do programa na escola, percebe-se, pelo baixo número de citações da educação Integral durante o período, que não havia um monitoramento sistemático do programa tanto do serviço de inspeção quanto pedagógico (Tabela 12).

Tabela 12 – Problemas identificados no relatório da Inspeção e analistas

Problemas		Nº de ocorrências
1	Os professores precisam inovar a prática pedagógica	5 1 (2017) 3 (2018) 1 (2019)
2	Inconsistência no plano curricular/ carga horária dos conteúdos	2 1 (2017) 1 (2018)
3	Os Clubes dos Protagonistas não iniciados	1 1 (2019)
4	Guias de aprendizagem não iniciados	1 1 (2019)
5	Equipe em processo de apropriação do modelo	3 3 (2019)
6	Elevado número de transferências	4 1 (2017) 1 (2022) 2 (2023)
7	Problemas na infraestrutura	2 1 (2019) 1 (2022)
8	Projeto de Vida não trabalhado de acordo com o modelo	1 1 (2019)
9	Acolhimento não ocorre como o modelo	1 1 (2019)
10	Falta de acompanhamento e monitoramento das ações do EMTI por parte da direção, coordenação, especialista	1 1 (2017)
11	Falta de experiência dos professores designados	1 1 (2018)
12	Reclamação em relação ao café da manhã	1 1 (2018)
13	Alto número de remanejamento de alunos do EMTI para o regular	1 1 (2018)
14	Alunos saem da escola no horário do almoço	3 2 (2018) 1 (2019)
15	Falta de capacitação para os professores	1 1 (2017)
16	Baixa frequência dos alunos nas turmas do EMTI	7 2 (2018) 2 (2019) 3 (2022)
17	Falta de acompanhamento e monitoramento nas ações do EMTI	2 1 (2018) 1 (2019)
18	Resistência da Coordenadora do Integral em relação às propostas da SEE	1 1 (2018)
19	Dificuldade de contratação de professores para o EMTI	2 2 (2018)
20	Falta de envolvimento da equipe responsável pela condução das ações do EMTI	1 1 (2018)
21	Indisciplina de aluno	2 2 (2018)
22	Reunião com os líderes de turma não acontece	1 1 (2019)

Fonte: Elaborado pela autora, com base relatório de registros de Inspectora/Analista (2023).

Observando as dificuldades encontradas na implementação do EMTI, a pedagógica se sobressai em relação às outras. Problemas com a metodologia do modelo EMTI, entendimento do modelo, até então novidade para todos os profissionais de escola, falta de capacitação profissional e principalmente a falta de inovação da prática pedagógica lideram o ranking.

Percebe-se também, no levantamento de dados, que o maior número de registros é dos primeiros anos de implementação, pois foi quando as dificuldades eram maiores, já que o modelo estava em implementação e aperfeiçoamento. Além disso, havia um certo monitoramento por parte da SRE.

Analisando os documentos da época, percebe-se que os registros não foram sistemáticos e sim esporádicos, o que dificulta uma avaliação mais aprofundada do contexto da implementação do EMTI.

Além disso, no período da pandemia que compreende março de 2020 até o final de 2021, poucos foram os registros encontrados, principalmente por ser um período com uma situação atípica de isolamento social. No ano de 2022, o EMTI passou despercebido diante das tantas outras demandas a serem resolvidas.

Por fim, percebe-se, pelo baixo número de registros e considerando que são aproximadamente 07 anos de implementação que mesmo com o evidente fracasso e as inúmeras dificuldades encontradas na implementação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira poucas foram as menções e principalmente o monitoramento das ações.

Periodicamente, uma equipe pedagógica do ICE, juntamente com as analistas da SRE, fazem o acompanhamento da implementação do Integral. Durante esses encontros, a equipe gestora, supervisores, professores, alunos, coordenadores e demais funcionários são entrevistados, com o objetivo de identificar e mapear os pontos de fragilidade na implementação e propor recomendações de melhorias.

O primeiro relatório² aconteceu em 2019, ano em que o ICE iniciou sua atuação como parceiro com a SEE, e nos anos posteriores produzidos anualmente por um período de 03 anos. A partir de 2022, o relatório e acompanhamento foram feitos pela equipe da SRE. Abaixo tem-se um consolidado dos principais problemas

² EAF Encontro de acompanhamento formativo iniciado pelo ICE em 2019. Acontece semestralmente e acompanha o processo de implementação do EMTI.

diagnosticados por esses relatórios de acompanhamento do ICE até 2021, e a partir de 2022 pelos analistas da SRE (Quadro 3).

Quadro 3 – Problemas encontrados nos relatórios do ICE de 2019 a 2021

Problema	Ano		
	2019	2020	2021
Estudantes vão embora no período da tarde.	x		
Estudantes ainda não iniciaram os clubes.	x		
Acolhimento diário ainda não acontece conforme o modelo.	x		x
Equipe gestora e docentes ainda não correlacionaram as atividades cotidianas da escola com o movimento dos princípios e três eixos do programa.	x		
Reuniões com os líderes ainda não consolidadas.	x		x
Equipe ainda no processo de apropriação do Modelo.	x		x
Aulas de projeto de vida em desacordo com a proposta. O Projeto de Vida ainda não é percebido como centralidade do Modelo por todos na escola.	x		x
Guias de Aprendizagem ainda não consolidados.	x		x
Ainda não há monitoramento sistemático dos estudantes que chegam atrasados/infrequentes na escola	x		x
Papeis e responsabilidades ainda não consolidados.	x		
Baixo índice de presença dos pais nas reuniões.	x		
Não há pleno conhecimento da equipe sobre percepção dos estudantes sobre as aulas de EO-II. (Formação Continuada/E O II).			x
Alto índice de transferências.			
Conselho de classe participativo ainda não acontece.			

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório ICE (2019 a 2021).

Os principais problemas levantados pelo ICE dizem respeito a aspectos pedagógicos relacionados ao próprio modelo de educação integral, pois percebe-se que a “não apropriação do modelo” é citada mais de uma vez nos relatórios, ou seja, não há um pleno entendimento da proposta metodológica do modelo. Nota-se também que o projeto de vida, que é a centralidade do modelo, não é trabalhado nem entendido como deveria. Considerando que o protagonismo é um dos principais objetivos da educação integral, a reunião com líderes de turmas é fundamental, assim como a criação dos clubes de protagonismo que foram citados no relatório, estando em desacordo com a proposta.

Após o acompanhamento e monitoramento feito pelo ICE durante os 3 anos entre 2019 e 2021, a SRE passou a monitorar a implementação, com a realização dos Encontros de Acompanhamento Formativo (EAF) Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF)³. Além de conversar com os profissionais da escola, alguns alunos do EMTI também participaram de uma roda de conversa com os analistas da SRE e apontaram os seguintes problemas em relação ao EMTI, segundo o relatório enviado à escola (Quadro 4).

Quadro 4 – Problemas apresentados pelos alunos

Nº	Descrição
1	A maioria dos estudantes quer sair a procura de emprego.
2	Os estudantes relatam que a maioria do tempo fica em sala de aula.
3	O integral só é cansativo em si, não é só questão de emprego, é a busca por outras oportunidades (cursinhos, idiomas).
4	São 4 aulas teóricas pela manhã e mais 4 aulas teóricas à tarde, o tempo todo em sala de aula, a gente fica muito cansado.
5	Estudos orientados tem muitas aulas por semana e são muito cansativas, é só prova.
6	Na aula de estudos orientados eles dormem.
7	A professora de Estudos Orientados sempre traz conteúdos do componente curricular dela e traz também atividades desconectadas com a faixa etária dos estudantes (cruzadinha, palavras-cruzadas, pinturas).
8	As avaliações do Estudo Orientado estão desconectadas com os conteúdos previstos em sala de aula.
9	Os estudantes estão saindo da escola por conta do EMTI, alegam que é muito cansativo.
10	As novas matérias não acrescentam nada na vida da gente, NADA.
11	Não temos reuniões com os Líderes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no relatório ICE.

Percebe-se no relatório do CAF, com a devolutiva dos alunos, que algumas das queixas coincidem com os relatórios tanto da inspeção, quanto do pedagógico, se referindo principalmente aos conteúdos das integradoras e às metodologias dos professores. Na busca de evidências que comprovem os problemas apresentados,

³ CAF - Ciclo de acompanhamento formativo. Ação realizada semestralmente pela equipe pedagógica da SRE como o objetivo de monitoramento do EMTI.

foram feitas pesquisas documentais tanto nos relatórios das analistas quanto no da inspetora, bem como nas atas de reunião de módulo II.

Nos relatórios dos acompanhamentos do CAF, elaborados pelos analistas da SRE, foram identificados os seguintes pontos de atenção (Quadro 5).

Quadro 5 – Pontos de atenção identificados nos relatórios do CAF
(continua)

Problema	Ano		
	2019	2020	2021
Estudantes vão embora no período da tarde.	x		
Estudantes ainda não iniciaram os clubes.	x		
Acolhimento diário ainda não acontece conforme o modelo.	x		
Equipe gestora e docentes ainda não correlacionaram as atividades cotidianas da escola com o movimento dos princípios e três eixos do programa.		x	
Reuniões com os líderes ainda não consolidadas.	x	x	
Equipe ainda no processo de apropriação do Modelo.	x	x	
Aulas de projeto de vida em desacordo com a proposta. O Projeto de Vida ainda não é percebido como centralidade do Modelo por todos na escola.		x	x
Guias de Aprendizagem ainda não consolidados/entregues.	x	x	
Ainda não há monitoramento sistemático dos estudantes que chegam atrasados/infrequentes na escola.		x	
Papeis e responsabilidades ainda não consolidados.		x	
Baixo índice de presença dos pais nas reuniões.			
Não há pleno conhecimento da equipe sobre percepção dos estudantes sobre as aulas de EO-II. (Formação Continuada/E O II).	x	x	x
Alto índice de transferências.		x	
Conselho de classe participativo ainda não acontece.	x	x	
Falta de formação de professores.	x	x	x
Número de matrículas “caindo” nos últimos 3 anos em decorrência do EMTI.	x		
Estudantes sentem-se cansados e desmotivados pela quantidade grande de conteúdos e por passarem muito tempo sentados em sala com aulas tradicionais e pouco dinâmicas.	x		
Confusão entres as aulas de Projeto de Vida e Tutoria.		x	
A escola está em obras e por isso alguns ambientes não estão sendo usados.	x	x	x

Quadro 5 – Pontos de atenção identificados nos relatórios do CAF
(conclusão)

Problema	Ano		
	2019	2020	2021
Professores relataram que a distribuição de aulas foi desfavorável visto que para compor o cargo em algumas situações assumiram aulas de componentes curriculares não relacionados à sua formação.		x	
Dificuldade dos professores na criação de materiais pedagógicos que contemplem a ementa e que o material enviado pela SEE foi insuficiente.		x	
As reuniões de fluxo não acontecem conforme previsto no modelo.		x	
Não há cronograma de momento formativo.		x	
Dificuldade de articulação entre os professores de BNCC e Itinerários.		x	
Falta de monitoramento das sequências didáticas de nivelamento sugeridas pela SEE.		x	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório ICE (2022 a 2024).

Os dados apresentados no Quadro 5 foram sistematizados a partir da análise documental dos relatórios de acompanhamento elaborados pelos analistas da SRE no âmbito do CAF (Ciclo de Acompanhamento Formativo), referentes aos anos de 2019 a 2021. A análise seguiu uma abordagem qualitativa, com leitura exploratória e categorização temática das recorrências apontadas nos documentos. Foram destacados os pontos de atenção mencionados por mais de um analista ou reiterados ao longo dos diferentes anos, compondo assim um panorama das dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação do EMTI. A identificação dos problemas foi feita com base na frequência das menções e na relevância para a consolidação do modelo de escola em tempo integral.

Percebe-se que, de acordo com o relatório de acompanhamento das escolas em Tempo Integral, muitos foram os desafios enfrentados nos últimos três anos da política na EJAF, destacando-se principalmente a formação de professores.

As reuniões de módulo são de caráter obrigatório e têm como objetivo discutir aspectos pedagógicos, administrativos referentes à escola. Espera-se que, nessas reuniões, sejam abordados os problemas enfrentados pela escola na busca de soluções. Diante do contexto das dificuldades enfrentadas pela escola na implementação do ensino médio integral, é imprescindível que o tema tenha sido

frequentemente incluído nas pautas das reuniões. Diante disso, foi feita uma pesquisa nas atas das reuniões de módulo II da escola (Tabela 13).

Uma análise das atas das reuniões do Módulo II, referentes aos últimos três anos do ensino médio (1º ao 3º ano), evidencia essa lacuna: as dificuldades enfrentadas na implementação do EMTI foram raramente mencionadas, e, quando o foram, os registros trataram apenas de orientações metodológicas, sem que houvesse um debate estruturado sobre os entraves do modelo. Isso sugere uma fragilidade no acompanhamento crítico da política educacional e uma possível naturalização dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Tabela 13 – Assuntos tratados nas reuniões de Módulo II⁴

(continua)

Assuntos tratados nas reuniões de Módulo II	Nº citações						
	2017 (12 reuniões)	2018 (15 reuniões)	2019 (16 reuniões)	2020 (5 reuniões)	2022	2023	2024
Cumprimento de horário	2	4	6	1	5	2	1
Assinatura de livro de ponto	3	5	4	1	6	2	1
Pontualidade na entrega das tarefas	9	4	6	1	3	2	
Diário on-line	9	5	7	1	5	2	1
Planejamento bimestral	4	4	6	1	4	2	1
Progressão parcial	8	3	4	2	3		2
Itinerários avaliativos	4	0	6	0	0		
Proemi	1	1	0	0	0		
Simave	1	2	2	0	1	2	
Representante de turmas	1	0	0	0	1		1
Módulo individual	2	3	3	1	4	1	
Escolha livro didático	2	0	0	0	0	1	
Prova global	1	2	3	0	2		
Feira de ciências	4	1	2		2		2
PAAE diagnóstica	2	1	1	1	0	2	1
Festa junina	1	0	0	0	1	1	1
Reposição de dias letivos (JEMG)	1	0	0	0	0		
Plano de ação	1	0	1	0	2		1
OBMEP	1	0	1	0	1		
Reposição de greve	3	3	1	0	0		
Conselho de classe	3	4	3	0	4		
Apresentação de projetos	8	6	6	1	5	2	2

⁴ Obs.: Não há registros das reuniões de módulo de parte do ano de 2020 e todo o ano de 2021 por conta do período de isolamento social decorrente da Covid-19, durante o qual as escolas estaduais passaram a atuar seguindo o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

Tabela 13 – Assuntos tratados nas reuniões de Módulo II

(conclusão)

Assuntos tratados nas reuniões de Módulo II	Nº citações						
	2017 (12 reuniões)	2018 (15 reuniões)	2019 (16 reuniões)	2020 (5 reuniões)	2022	2023	2024
Prova Brasil	1	0	0		1	1	
PPP	0	1	2	1	1	1	
Currículo Minas (BNCC)	0	2	2	1	0		
Alunos faltosos	0	0	1	0	1		
EMTI	3	3	1	0	1		2
Orientação de avaliação EO							1
Formação de professores							5
Reclassificação							1
Código de ética							1
Avaliação de desempenho							1
Guia de aprendizagem						1	1
Uso indevido do celular							1
Necessidade de acompanhamento psicológico							1
Plano de atendimento						1	
Plano de intervenção pedagógica						1	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas poucas vezes que o EMTI foi mencionado nas reuniões de módulo II, não foi para apontamento de dificuldades, mas sim para estudo dos documentos orientadores para apropriação do modelo ou para de formações ministradas pelos analistas da SRE. Com o estudo dos documentos orientadores e participação de formações, os professores têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades específicas necessárias para o bom funcionamento do programa, como entender os princípios do modelo, as diretrizes pedagógicas, a estrutura curricular, as metodologias de ensino, além dos recursos disponíveis.

Nota-se pelos assuntos abordados nas atas das reuniões de módulo II que tinham um teor principalmente administrativo, uma vez que predominou temas como DED, planejamento, livro de ponto, módulo individual, reposição de greve, cumprimento de carga horária, dentre outros.

Entretanto, no ano de 2024, percebe-se uma maior ênfase em assuntos relacionados aos EMTI, como por exemplo, a formação de professores.

Diante dos dados obtidos, mesmo com o auto índice de transferências e remanejamentos, o EMTI não era pauta nas reuniões de módulos. Ou se era, não foram encontrados registros que comprove.

Portanto, avaliamos que o processo de implementação do EMTI da escola em análise não está isento de contradições que são de natureza efetivamente políticas. Ainda, há falta de consenso por parte da comunidade escolar, inclusive professores, sobre o significado dessa mudança na escola. Nesse capítulo, mapeamos essas dificuldades e apontamos nos documentos como elas se expressam. No próximo capítulo, uma análise sobre as dificuldades de implementação de tais políticas

3 ANALISANDO AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os desafios da implementação da política de escola em tempo integral no ensino médio. Toda política pública envolve um ciclo, que se inicia com a formação da agenda, passa pela formulação da política pelos atores políticos representativos e finaliza na sua implementação. A implementação é o momento em que a política é concretizada nos equipamentos públicos – a escola, no nosso caso. Sua implementação depende da ação dos servidores públicos, que atuam dentro de cada um desses serviços públicos.

Para alcançar os objetivos desse capítulo, vamos buscar na literatura elementos que nos ajudem a compreender os desafios da implementação da política de escola em tempo integral no ensino médio. De fato, a implementação de políticas de escola em tempo integral é uma iniciativa política, que tem como fundamento a perspectiva de que mais tempo na escola poderia trazer mais qualidade à educação brasileira. Portanto, ela visa oferecer um ambiente de aprendizagem expandido, no qual os alunos passam mais tempo na escola, participando de atividades acadêmicas, culturais, esportivas e de desenvolvimento pessoal. Essa abordagem busca não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promover o desenvolvimento integral, abordando aspectos emocionais, sociais e físicos, além dos puramente intelectuais. Aqui, vamos mostrar a literatura que indica o que é escolar em tempo integral e educação integral.

De fato, se por um lado o conceito de escola em tempo integral parte da premissa de que um maior tempo de permanência dos estudantes em um ambiente educacional estruturado pode contribuir para seu desenvolvimento integral, por outro, sua implementação no Brasil tem assumido contornos distintos ao longo dos governos. Políticas como o Programa Mais Educação (2007) buscaram uma abordagem emancipatória, voltada à ampliação dos direitos educacionais por meio de práticas culturais, esportivas e comunitárias. No entanto, a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), durante o governo Michel Temer, observa-se uma guinada em direção a um modelo mais conservador e tecnicista de educação integral, centrado na formação por competências, na empregabilidade e na lógica da flexibilização curricular. Essa inflexão reduz o sentido de formação plena, desconsiderando as dimensões políticas, sociais e culturais da juventude, e enfraquece o potencial transformador da escola de tempo integral.

Ainda, nos questionamos se esse modelo de educação oferece mais oportunidades para reforço escolar, atividades extracurriculares, e um maior contato com a comunidade escolar ou apenas aliena os sujeitos, docilizando seus corpos para o mercado de trabalho e tirando da escola seu perfil de resistência.

No entanto, na prática, a implementação de políticas de escola em tempo integral enfrenta uma série de dificuldades.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO ACERCA DAS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI

Construir uma escola em tempo integral implica na alocação de recursos orçamentários que suportem tudo o que implica a ampliação da jornada dos alunos. Sobre a educação em tempo integral, Roveroni, Momma e Guimarães (2019) apontam que, além de ser uma plataforma política para aqueles que desejam mais controle sobre a jornada escolar, é também uma maneira de garantir um direito social e dignidade (experiências socioculturais ampliadas) para crianças e jovens em um ambiente desafiador como a selva de concreto urbana industrial em crescimento. A extensão do tempo passado na escola pelos estudantes, uma característica dos modelos de educação integral nas escolas públicas do Brasil, pode ser vista como uma oportunidade para transformação, para o processo de humanização e para a superação da visão fragmentada do conhecimento, da vida e dos processos sociais e históricos. Por outro lado, pode ser também um mecanismo de controle sobre os corpos dos estudantes, no sentido de produção de mão de obra para o mercado.

De fato, a maneira como o jovem passa esse tempo na escola – e o currículo para essa jornada ampliada – são objetos em disputa política pelo sujeito que se formar – emancipado ou disciplinado. Por isso, a mais importante discussão que subjaz a escola em tempo integral é como o adolescente vai passar esse tempo na escola. A escola pode ser instrumento de controle e disciplina, mas também pode ser espaço de liberdade e formação humana. Tudo depende do projeto política que funda a escola em tempo integral.

Roveroni, Momma e Guimarães (2019) afirmam que uma medida de tempo definida para a educação em tempo integral pode ser encontrada no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, conhecido como Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estabelece um mínimo de sete horas diárias de educação para os alunos.

Entretanto, o que representa um avanço em termos de padronização e garantia de mais tempo na escola para os alunos também levanta desafios importantes. A ampliação do ensino médio em tempo integral, quando implementada sem um diálogo efetivo com professores, estudantes e associações, pode desconsiderar as diferentes realidades das comunidades escolares. Além disso, nem todos os alunos têm condições de permanecer mais tempo na escola, seja por questões socioeconômicas, seja pela necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. Assim, sem um planejamento que contemple essas especificidades, a proposta pode acabar aprofundando desigualdades em vez de reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. No entanto, essa quantificação traz à tona discussões sobre como esse tempo extra é estruturado e vivido nas escolas. A ampliação da jornada impõe a necessidade de repensar não apenas o quanto tempo os alunos passam na escola, mas como esse tempo é utilizado para proporcionar uma educação integral e transformadora.

Apesar de haver um debate em torno da organização desse período na escola, a quantificação do mínimo de tempo que os alunos devem permanecer na escola impõe a necessidade de mais tempo de vida, regulado pela lógica das instituições educacionais.

Ainda segundo Roveroni, Momma e Guimarães (2019), uma possibilidade interessante é a combinação entre o ensino em tempo integral e uma educação integral, que juntos podem se tornar uma entidade inovadora e impactante ao questionar a estrutura da escola, propondo uma reinvenção do ambiente educacional em um contexto abrangente que valorize a diversidade e esteja comprometido com o bem-estar das pessoas, a sustentabilidade e a promoção dos direitos humanos, em detrimento do foco no lucro e nos grupos privilegiados detentores do poder.

Uma outra opção seria o investimento de tempo no ambiente escolar para a elaboração de um projeto que promova a valorização das diferenças e dos sentimentos humanos, em sintonia com uma visão de sociedade preocupada com o indivíduo, com o próximo e com a coletividade, indo além do consumismo, do prazer imediato e da opressão mútua, ditada por uma mentalidade que não permite desperdício de tempo. Com o propósito de construir essa iniciativa, a escola pode se

transformar em um lugar com menos fragmentação do conhecimento e mais ênfase em valores, vivências, experimentos, diversidades, sabedorias e interações; ligado a um estilo de vida descomplicado e mais conectado com a natureza.

Buscamos também oportunidades para uma educação baseada em relações - de empatia - menos hostis, menos consumistas e menos competitivas e classificatórias, na qual as notas possam formar uma melodia, uma canção inspiradora, sensível e menos discriminatória, sem exposição ou constrangimento.

Neste programa voltado para educação integral, busca-se garantir os direitos de todos, tendo liberdade para promover a paz e fraternidade entre as pessoas, conforme aponta Roveroni, Momma e Guimarães (2019), que defendem o direito dos adolescentes de terem um tempo na escola com enfoque humano, com acesso a um ambiente seguro, alimentação saudável, possibilidade de diversão e interagir com seus colegas, reconhecendo todas essas atividades como parte do desenvolvimento intelectual e social desses jovens.

Segundo Roveroni, Momma e Guimarães (2019) disciplinas que requerem mais explicação (especialmente as áreas científicas), as que demandam habilidades (como Português, Línguas, Matemática, Educação Física), as que precisam de mais tempo de leitura (Português, História) ou de criatividade (Artes), necessitam de mais tempo. Portanto, o aumento do tempo escolar é uma oportunidade histórica para implementar uma abordagem pedagógica mais eficiente, inteligente e criativa.

É importante considerar que a escola em tempo integral, seja qual for a sua versão, só poderá ter efeitos (positivos ou negativos) por meio da relação que os alunos estabelecem com essa mudança que afeta profundamente seu ritmo diário, suas rotinas, suas atividades. A humanização, socialização e singularização pelas quais os seres humanos, nascidos inacabados, se apropriam de parte do patrimônio humano e social construído por gerações passadas e o incorporam em uma história singular, são essenciais.

Esse patrimônio inclui conhecimentos que a escola ensina e outros que ela não aborda, bem como "formas de aprender" - gestos, práticas, formas de interação e subjetividade - que os indivíduos descobrem e adotam fora da escola, em um processo contínuo, já que a aprendizagem humana é infinita. Na experiência analisada neste estudo, a escolha de oferecer ensino integral para todos é motivada pela necessidade

de fortalecer a identidade local, pela visão da educação como um direito de todos, e pela vulnerabilidade social de crianças e jovens.

Souza e Charlot (2016) argumentam que a educação em tempo integral não deve simplesmente prolongar o modelo escolar existente, mas sim proporcionar um ambiente em que a aprendizagem faça sentido, ofereça novas oportunidades culturais e não comprometa projetos institucionais ou individuais que tenham um valor real em termos de formação.

Rodrigues *et al.* (2019) apontam que a instituição de ensino é o local onde ocorre a aprendizagem e deve ser valorizada com os recursos necessários para se fortalecer e se tornar cada vez mais legítima como a responsável pela formação educacional. A valorização da qualidade do ensino público é uma característica comum entre aqueles que defendem a escola como o principal espaço de formação educativa. Geralmente, nesses projetos, o foco é tanto nos estudantes quanto nos professores, tornando a escola um ambiente de convivência que vai além da educação formal. Existem também iniciativas em que crianças, adolescentes e jovens passam o dia inteiro na escola, porém, a grade curricular é dividida de forma que uma parte, normalmente pela manhã, seja destinada às disciplinas tradicionais e o outro período seja reservado para atividades relacionadas a áreas esportivas, culturais e artísticas.

Desta forma, Rodrigues *et al.* (2019) apontam que essas ideias sobre educação em tempo integral permeiam e dão suporte tanto às discussões acadêmicas quanto às iniciativas e programas que têm sido efetivados e estão desenvolvendo um embasamento teórico e conceitual nos debates e estudos sobre educação integral no Brasil, em interação com propostas adotadas em outras nações. Dessa maneira, para além das experiências educacionais formais, podemos observar a presença de diversas abordagens mediadas por interações educativas, que contribuem para a formação de diferentes formas de vivenciar e compreender a aquisição de conhecimento ao abordar a integralidade da educação, valorizando, também, práticas não convencionais de aprendizagem.

Nesta perspectiva, segundo Cavaliere (2009), a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, associada à educação integral, deve ser entendida como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação, mas não como uma solução isolada. Ela afirma que “a ideia de que mais tempo na escola automaticamente se traduz em melhor qualidade educacional é equivocada. O que

importa é como esse tempo adicional é utilizado, e se ele promove o desenvolvimento integral do aluno” (Cavaliere, 2009, p. 45).

Cavaliere ainda enfatiza que a qualidade do tempo passado na escola depende de vários fatores, como a adequação das práticas pedagógicas, a formação dos professores, a infraestrutura disponível e o suporte oferecido aos alunos. Portanto, o aumento do tempo escolar deve vir acompanhado de políticas que garantam um ambiente de ensino propício para a aprendizagem integral. Ou seja, o simples aumento do tempo de permanência dos alunos na escola não garante uma melhora na qualidade educacional, reforçando a importância da utilização eficaz desse tempo para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação integral é uma abordagem educacional que visa o desenvolvimento completo do estudante, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também os aspectos emocionais, sociais, culturais e físicos. Seu objetivo é formar cidadãos plenos, preparados para atuar na sociedade de maneira crítica, responsável e solidária. De acordo com Cavaliere (2009), a educação integral "não se limita ao aumento da jornada escolar, mas propõe uma formação mais ampla, que envolve o desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser humano, indo além da simples transmissão de conteúdos" (Cavaliere, 2009, p. 38).

Ou seja, a educação integral busca promover experiências educativas que estimulem a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica dos estudantes, dentro e fora do ambiente escolar.

Já a educação em tempo integral refere-se à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Ela está ligada à ideia de estender a jornada escolar para um mínimo de 7 horas diárias, conforme estabelecido no Decreto nº 6.253/2007. O tempo adicional na escola é visto como uma oportunidade para oferecer mais atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer. Libâneo (2008) salienta que a educação em tempo integral "está vinculada ao aumento da permanência dos alunos na escola, mas seu sucesso depende de uma proposta pedagógica articulada que explore bem esse tempo adicional, oferecendo atividades que complementem e expandam o aprendizado tradicional" (Libâneo, 2008, p. 170).

Ressalta-se que a educação integral está relacionada no desenvolvimento completo do aluno, em todas as suas dimensões — física, emocional, cognitiva, cultural, social e ética. Esse conceito envolve a criação de um ambiente de ensino que valorize e estimule o crescimento integral do indivíduo. Já a educação em tempo

integral está centrada no tempo que o aluno permanece na escola, com a proposta de aumentar as horas diárias dedicadas a atividades educacionais. Entretanto, embora o tempo ampliado possa contribuir para a educação integral, ele não garante, por si só, o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora distintos, os dois conceitos são complementares. A educação integral pode ser implementada em tempo integral, utilizando as horas adicionais na escola para promover atividades que abrangem o desenvolvimento de várias habilidades e competências. Cavaliere (2010) destaca que "a educação em tempo integral deve ser vista como uma estratégia que pode contribuir para a educação integral, desde que o tempo adicional seja utilizado para atividades que ampliem a formação dos alunos em diversos aspectos" (Cavaliere, 2010, p. 46).

Dessa forma, podemos concluir que a educação integral trata do conteúdo e da finalidade do processo educacional, enquanto a educação em tempo integral refere-se ao tempo e à organização escolar. Para que a ampliação da jornada escolar seja eficaz, é necessário que esteja atrelada a uma proposta pedagógica que considere o desenvolvimento integral do estudante, garantindo que as atividades oferecidas durante o tempo estendido sejam de qualidade e relevantes para seu crescimento pessoal e social.

3.1.1 Políticas públicas para a educação integral

Uma política pública vai além de simples ações isoladas do governo. Ela envolve uma abordagem abrangente e coordenada para lidar com questões específicas de interesse público, como a educação integral em tempo integral. Isso inclui a formulação de objetivos claros, alocação de recursos, desenvolvimento de estratégias de implementação, monitoramento e avaliação dos resultados.

Ao analisarmos uma política pública, nos deparamos com suas fases ou ciclos descritos como agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação, entretanto, embora o termo "ciclo" sugira uma progressão linear e ordenada das fases da política, na realidade, o processo é muito mais complexo e dinâmico.

Em vez de uma sequência linear, as fases do ciclo de políticas públicas estão entrelaçadas e interconectadas, com idas e vindas entre elas. Por exemplo, a formulação de políticas pode começar antes que um problema seja completamente

compreendido, e a implementação pode começar enquanto ainda estão sendo feitos ajustes finais na formulação da política.

Além disso, conflitos e constrangimentos são comuns em todas as fases do ciclo de políticas públicas. Isso pode incluir divergências de opinião sobre os objetivos da política, disputas sobre os recursos alocados, resistência à implementação por parte dos atores envolvidos e uma variedade de outros desafios.

Portanto, entender o ciclo de políticas públicas como uma série de momentos entrelaçados e dinâmicos permite uma apreciação mais precisa da complexidade e da natureza não linear do processo político. Isso também destaca a importância de uma abordagem flexível e adaptativa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas, capaz de lidar com as incertezas e desafios que surgem ao longo do caminho.

Ressalta-se que as políticas públicas estão intrinsecamente ligadas à política, no sentido de que são moldadas e influenciadas por processos políticos e interesses diversos. Não há neutralidade no processo de formulação e implementação de políticas públicas, uma vez que essas decisões são influenciadas por diferentes atores políticos, grupos de interesse e ideologias. Nesse sentido, Conde (2020, p. 81) afirma que:

As políticas públicas (policies) têm uma relação direta com a política (politics), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados.

Por trás das políticas públicas estão os indivíduos que as concebem, as implementam e as influenciam. Cada política pública é o resultado de decisões tomadas por indivíduos em posições de autoridade ou influência, sejam eles políticos, burocratas, especialistas em determinadas áreas, líderes comunitários ou outros atores relevantes como instituições (Conde, 2020).

Esses indivíduos trazem consigo suas próprias experiências, valores, crenças e interesses, que influenciam as políticas que propõem e implementam. Além disso, eles estão inseridos em redes de relações sociais e políticas que moldam suas percepções e ações.

Ao mesmo tempo, esses indivíduos são moldados e influenciados pelo contexto no qual estão inseridos. Eles respondem a pressões políticas, sociais, econômicas e culturais que afetam suas decisões e comportamentos. Eles também estão sujeitos a aprendizado e mudança ao longo do tempo, à medida que interagem com outros atores e lidam com os resultados de suas políticas.

Assim, os indivíduos envolvidos na criação e implementação de políticas públicas desempenham um papel central na sua formação e desenvolvimento. Eles são simultaneamente sujeitos observadores, que moldam a realidade ao seu redor, e objetos observados, que são moldados e influenciados por essa realidade. Essa interação dinâmica entre os indivíduos e o contexto é fundamental para entender como as políticas públicas são criadas, implementadas e transformadas ao longo do tempo, ou seja,

As políticas públicas, embora sejam produzidas e planejadas em equipes, organizações e instituições, sua criação e implementação se realiza e se desenvolve mediante a ação de um ser singular e único, capaz de criar símbolos, produzir conhecimento, transformar a realidade, ao mesmo tempo, em que se auto transforma, se auto-organiza, sendo, simultaneamente, um sujeito observador e um objeto observado (Wathier; Cunha, 2022, p. 5).

Nesta perspectiva, a visão de Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) destaca a importância do contexto da prática na interpretação e recriação das políticas. Eles enfatizam que as políticas não são simplesmente implementadas de forma direta e uniforme, mas são interpretadas e adaptadas de acordo com o contexto específico em que são aplicadas. No entanto, observou-se que a escola enfrentou dificuldades em realizar esse processo de tradução contextualizada da política, especialmente no que se refere à apropriação dos princípios e eixos estruturantes do EMTI. As ações pedagógicas nem sempre dialogavam de forma coerente com as diretrizes do modelo, revelando uma fragilidade na mediação entre o texto da política e a prática cotidiana da unidade escolar.

O contexto da prática se refere ao ambiente real em que as políticas são implementadas, incluindo as escolas, salas de aula, distritos escolares e comunidades. Nesse contexto, as políticas são vivenciadas e colocadas em prática por uma variedade de atores, como professores, diretores, pais e alunos. Esses atores podem interpretar as políticas de maneiras diferentes com base em suas próprias experiências, valores e necessidades locais.

Essa interpretação das políticas pode levar à sua recriação, ou seja, à adaptação das políticas para se adequarem melhor ao contexto específico. Isso pode envolver ajustes nas estratégias de implementação, na alocação de recursos, na abordagem pedagógica ou em outros aspectos das políticas para atender às necessidades e desafios locais.

Essa capacidade de interpretação e recriação das políticas pelo contexto da prática é fundamental para garantir que as políticas sejam eficazes e relevantes às realidades locais. Ela também destaca a importância de uma abordagem flexível e colaborativa na implementação das políticas, reconhecendo a diversidade de contextos e necessidades existentes dentro do sistema educacional.

No contexto da educação integral em tempo integral, diversas iniciativas foram propostas ao longo dos anos, mas muitas vezes enfrentaram descontinuidades devido a mudanças de governo, falta de recursos, problemas de implementação ou falta de sustentabilidade a longo prazo. Essas descontinuidades contribuíram para uma falta de coesão e eficácia nas políticas relacionadas à educação integral em tempo integral. A afirmação de que não houve uma política pública consistente e contínua de educação integral em tempo integral ao longo da história da educação brasileira reflete a realidade de descontinuidades e inconsistências nas proposições e implementações nessa área. Nesta perspectiva, Parente (2018, p. 23) afirma que

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

Além disso, a ausência de uma política pública consistente nessa área também pode ser atribuída à falta de consenso sobre os objetivos e abordagens adequadas para a implementação da educação integral em tempo integral. Diferentes governos e atores políticos podem ter visões divergentes sobre como abordar essa questão, o que dificulta a criação de políticas consistentes e sustentáveis ao longo do tempo.

3.1.2 Tempos e espaços para a educação integral

Rodrigues *et al.* (2019) mostram que os tempos e espaços para a educação integral devem ser concebidos de forma a oferecer uma variedade de experiências educativas enriquecedoras, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos em todas as áreas da vida. Isso requer uma abordagem holística e integrada para o planejamento e organização da escola, que valorize a diversidade de interesses, habilidades e necessidades dos alunos.

Para muitas crianças e adolescentes, um turno escolar já pode ser desafiador o suficiente, especialmente se enfrentam dificuldades acadêmicas, problemas sociais ou emocionais, ou se estão sobrecarregados com responsabilidades extras, como deveres de casa extensos.

Dessa forma, ao considerar a implementação de um modelo de educação em tempo integral, é crucial que os educadores, administradores e responsáveis pelas políticas considerem cuidadosamente como isso afetará os alunos, tanto positiva quanto negativamente. É essencial encontrar um equilíbrio entre estender o tempo na escola para oferecer oportunidades educacionais adicionais e garantir que os alunos não sejam sobrecarregados ou exauridos.

Além disso, é importante abordar as causas subjacentes das reprovações, repetências, evasões e outras questões que podem tornar o tempo na escola uma experiência negativa para muitos alunos. Sendo assim, a educação em tempo integral pode oferecer benefícios significativos para alguns alunos, porém, é importante abordar cuidadosamente os desafios e preocupações que ela pode apresentar, especialmente para aqueles que já enfrentam dificuldades na escola. Nessa perspectiva, Arroyo (2012, p. 33) argumenta que

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.

Esse tipo de ação perpetua a visão tradicional do direito à escolarização, focando apenas em garantir mais do mesmo, sem considerar as necessidades de transformação e inovação que a educação demanda para realmente cumprir seu papel político e social.

De acordo com as análises de Moll (2017), sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. “Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares” (Moll, 2017, p. 69).

Para que a educação mantenha seu significado político e contribua para a transformação social, é essencial que ela vá além da mera ampliação do tempo de escolarização. Deve-se buscar uma educação que seja crítica, emancipatória e que promova a formação integral dos indivíduos, capacitando-os para participar ativamente da sociedade. Isso implica repensar currículos, metodologias e práticas pedagógicas, visando uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento do pensamento crítico, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.1.3 Formação de professores e os itinerários formativos

A ideia de um ensino médio em tempo integral passa, no Brasil, sobre a discussão a respeito dos itinerários formativos. Lima e Zanelatto (2024) mostram que, em 16 de fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio foi oficializada pelo Congresso Nacional como Lei nº 13.415, depois de ter sido apresentada como Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016. O novo ensino médio faz parte de um processo mais amplo de reformas educacionais orientadas pelo neoliberalismo, que se intensificaram globalmente.

De acordo com Lima e Zanelatto (2024), essa abordagem de educação está associada à globalização e ao domínio do capital financeiro, resultando em iniciativas transnacionais que visam transformar os direitos sociais em mercadorias, ocorrendo ao mesmo tempo em que os princípios do Estado de Bem-Estar Social são desmontados, principalmente nos países centrais do capitalismo. Essas reformas neoliberais são implementadas e financiadas por instituições internacionais de destaque, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD). Essas organizações desempenham um papel central ao promover políticas que incentivam a privatização e a padronização da educação, com base em princípios de mercado. Além de oferecerem recursos financeiros, elas fornecem assistência técnica e impõem condições para a concessão de empréstimos, muitas vezes atrelando o financiamento ao cumprimento de agendas neoliberais. Nesse novo cenário neoliberal, o papel do Estado é reduzido, e há um crescente incentivo à privatização de serviços públicos, incluindo a educação. O foco é transferir a responsabilidade desses serviços para o setor privado, sob a justificativa de aumentar a eficiência e reduzir custos.

Em termos globais, conforme Lima e Zanelatto (2024), tais reformas buscam padronizar a educação, aumentar a ênfase em conteúdos relacionados à matemática, leitura e ciências naturais no currículo, promover uma educação focada em obter bons resultados em testes e avaliações padronizados em nível nacional ou internacional, adotar abordagens inovadoras provenientes do mundo empresarial e novas tecnologias e ampliar o controle sobre as escolas com base em uma ideologia baseada nos princípios do livre mercado, reforçando ideias individualistas e privatistas. Nessa concepção, o professor precisa estar hábil a oferecer tais disciplinas voltadas para o mercado, das quais obviamente não tem formação, porque não são oferecidas nas licenciaturas.

Um dos pontos mais trágicos da reforma do ensino médio, que implica em ampla precarização da educação em nível médio no Brasil, incluído na LDB, determina:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 1996).

Costa e Coutinho (2018) afirmam, a respeito do ensino nos cursos de educação profissional, no que diz respeito aos arranjos curriculares para a formação técnica e profissional, que encontramos duas situações que confrontam as ideias de uma formação baseada no princípio da politécnica. A primeira situação está relacionada à

possibilidade explicitada no art. 16, parágrafo 8, da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), de que a educação profissional e tecnológica pode ser oferecida tanto pela instituição em si quanto em parceria com outras instituições. Isso significa que as instituições de educação profissional e tecnológica têm a autonomia de estabelecer parcerias com o setor privado e o sistema S⁵ de ensino. Vale ressaltar que essa prática de parceria entre o público e o privado remonta aos anos 1940, período em que a Reforma Capanema instituiu o Sistema S, com a criação da primeira instituição desse sistema, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), regulamentado pelo Decreto nº 4.048/1942.

Ainda segundo os autores, é interessante notar que, mesmo após 75 anos da Reforma Capanema, a Lei nº 13.415/2017 mantém certa relação com algumas demandas presentes nesse período. A parceria público/privado pode levar as instituições públicas a receberem menos investimentos em infraestrutura física e recursos humanos, o que dificulta a universalização ou expansão do ensino médio em escolas públicas, gratuitas e de qualidade. A segunda situação, igualmente relevante, diz respeito à não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciatura para atuar como docente na educação profissional e tecnológica. Isso quer dizer que qualquer profissional formado em qualquer curso técnico pode obter um certificado para lecionar, desde que demonstre domínio técnico na área de atuação. Além disso, qualquer pessoa, independentemente de sua formação, pode se tornar professor, basta apenas comprovar conhecimentos técnicos na área em que deseja lecionar.

Costa e Coutinho (2018) entendem que essa autorização vai de encontro a todo debate e esforço em relação à importância de estabelecer políticas governamentais para garantir que a profissão de professor seja exercida por indivíduos devidamente qualificados. Os autores defendem que a aceitação do conhecimento prévio é uma forma discreta de desvalorizar a profissão de professor e, acima de tudo, de adiar a necessidade urgente de implementar políticas estatais para promover a formação de professores, fortalecendo a profissionalização do ensino como requisito mínimo essencial para atuar na área.

⁵ O Sistema S é formado por um conjunto de instituições brasileiras voltadas à promoção da educação profissional, tecnológica e de serviços sociais. Composto por nove organizações, entre as quais se destacam o SENAI, SESI, SENAC, SESC e SEBRAE, o sistema tem como principal objetivo oferecer capacitação e qualificação profissional à população.

Aqui precisamos entender a ampla contradição de uma formação inicial de professores que atualmente precisa ser baseada na BNCC e uma proposta que aceita professores sem licenciatura. Lino e Arruda (2023, p. 91) apontam que vivemos hoje:

o desmonte e descaracterização das políticas educacionais, a partir de 2016, focalizando as mudanças normativas na formação de professores pela imposição da adequação dos projetos curriculares dos cursos de licenciaturas à BNCC. Tal processo se insere na reforma educacional de matriz neoliberal, que vem reconfigurando as políticas educacionais para ordenar processos de centralização e controle da educação, no contexto da reestruturação do Estado brasileiro. Essa reestruturação visa o abandono da responsabilização social, atendendo a interesses privatistas e do capital financeiro, sob a égide do neoliberalismo e de setores conservadores, que disputam concepções de educação. A materialização desse processo reformista descaracteriza a formação de professores, promovendo a desprofissionalização do magistério, sob o impacto da intensificação e precarização do trabalho, que, de forma crescente e acelerada, deteriora suas condições de vida e trabalho, induzindo a sua desumanização.

Neste cenário, Lino e Arruda (2023) afirmam que há uma expansão do diálogo acerca da excelência da educação, perdendo sua importância social, limitando-se ao ensino de conteúdos essenciais, conforme previsto pela BNCC. Nessa dinâmica, evidencia-se a formação de um consenso artificial, que associa qualidade da educação à melhoria de indicadores obtidos em avaliações em grande escala, destacando a capacitação de professores como requisito fundamental para alcançá-la.

Para desmascarar essa falsificação, é preciso analisar com cuidado as ações do Governo Federal na área da educação nos últimos anos, principalmente aquelas relacionadas à capacitação de professores, indo além da superfície. Dessa forma, é possível perceber que tais medidas não apenas refletem os interesses de empresas privadas que buscam obter recursos públicos, mas também distorcem o verdadeiro papel do Estado na garantia e melhoria do ensino e na promoção da educação.

Questionamos aqui como o professor licenciado em áreas diversas da ciência vai estar capacitado a dar aula nesses itinerários formativos alinhados ao mercado e, por sua vez, como pode um profissional de notável saber ser professor sem formação docente? Lino e Arruda (2023) mostram que a compreensão sobre os professores como parte integrante do campo educacional ainda não está completamente estabelecida. A desvalorização da sua reputação social, juntamente com recentes

retrocessos na valorização profissional, resultantes da negligência e subestimação das carreiras, da precarização e aumento da carga de trabalho, além de outros processos que afetam os trabalhadores em geral, o serviço público em particular, e os educadores especificamente, aceleram cada vez mais os processos de desumanização.

Lino e Arruda (2023) mostram que as políticas educacionais vêm sendo desconfiguradas, o que tem afetado não só a qualidade do ensino, mas também o acesso à educação, influenciando as concepções de formação e a identidade dos professores. Nesse cenário, observamos a imposição de um processo que molda e desmolda os indivíduos, contribuindo para a desumanização de docentes e estudantes, assim como para a precarização e desvalorização da profissão de professor. Esse quadro se relaciona com um movimento maior de enfraquecimento do Estado, de sua falta de compromisso com a população e de ataques direcionados à educação, ciência, cultura e instituições democráticas, desconsiderando a vida, os cidadãos e a democracia.

Surge a incerteza sobre como os professores com formação em várias áreas da ciência poderão lecionar nos novos cursos que seguem as demandas do mercado, e, por outro lado, como um profissional altamente qualificado, mas sem formação pedagógica, pode se sair como professor.

Por sua vez, Nóvoa (2022) afirma que o saber especializado dos professores é considerado um tipo único de conhecimento. Por isso, é fundamental ter um local específico para sua organização e utilização eficaz na formação continuada dos docentes. De maneira geral, são as universidades as responsáveis pela formação inicial dos professores. Contudo, atualmente é evidente que as universidades não conseguem sozinhas garantir uma formação profissional adequada. Elas são essenciais como centros de conhecimento e ciência, mas é necessário o envolvimento das escolas, dos professores da educação básica e de outros atores. Essa cooperação não deve ser pautada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, sobretudo entre os professores das universidades e das escolas.

De maneira geral, Nóvoa (2022) aponta que a responsabilidade pela formação contínua é atribuída às escolas de ensino fundamental e médio, assim como aos governos estaduais e municipais. Em muitos casos, buscam auxílio de outras organizações, como empresas e fundações. Em outras situações, solicitam apoio das universidades, porém geralmente apenas para oferecer cursos específicos. Não é

possível ter formação contínua sem a participação ativa dos professores e das escolas de ensino fundamental e médio; entretanto, essa participação, por si só, não é suficiente para desenvolver modelos eficazes de formação contínua. A prática sem reflexão é apenas repetição, não traz nenhum benefício ou utilidade para a formação dos professores.

Para o autor, é necessário unir as instituições de ensino superior e de educação básica. Essa integração não deve ser feita por meio de parcerias pontuais como tem sido feito até agora, especialmente para estágios - é preciso estabelecer uma nova forma de institucionalidade.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa. A abordagem adotada é predominantemente qualitativa, voltada à compreensão aprofundada de um fenômeno educacional em seu contexto específico de implementação. O percurso metodológico envolveu diferentes etapas articuladas entre si: a pesquisa bibliográfica, voltada ao embasamento teórico sobre políticas públicas, educação integral e gestão escolar; a análise documental, que permitiu examinar relatórios institucionais, normativas e orientações da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); o levantamento de dados, realizado por meio da sistematização de informações da escola investigada e de registros disponíveis nos relatórios da SRE e do ICE; e, por fim, a análise dos dados, orientada por uma leitura crítica e interpretativa dos materiais coletados. Essa combinação metodológica foi essencial para subsidiar a compreensão do problema de gestão investigado e orientar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE).

Segundo André (2013), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela busca de uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, focando nas percepções, experiências e interpretações dos indivíduos envolvidos. Essa abordagem permite uma exploração mais rica e detalhada dos contextos e significados atribuídos pelos participantes, proporcionando uma visão mais completa e detalhada do objeto de estudo. Segundo André (2013, p. 97), “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

A abordagem qualitativa adotada neste trabalho é especialmente útil para explorar em profundidade as nuances e complexidades na implementação do EMTI na escola Cantinho do Céu no cotidiano escolar. Ao buscar respostas dos atores envolvidos no processo de implementação da política pública em questão, busca-se compreender suas percepções, experiências e pontos de vista sobre o assunto.

Pimentel (2001) define que a pesquisa de documentos é uma abordagem para a coleta e interpretação de informações que utiliza métodos e técnicas para entender e analisar uma variedade de documentos, fornecendo indícios do que ocorreu, influenciados não apenas por aspectos históricos, culturais e políticos, mas também pela perspectiva do pesquisador. Dessa forma, os documentos, além de inseridos em um contexto específico no tempo e no espaço, também estão sujeitos a uma interpretação e análise teórica realizada pelo pesquisador.

A pesquisa documental, conforme Pimentel (2001), tem grande importância, no contexto das análises qualitativas, pois possibilita não apenas reconstruir uma narrativa distante, mas também se tornar o único relato de atividades específicas ocorridas em um passado recente. Ao contrário da investigação bibliográfica, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram submetidos a qualquer tipo de avaliação prévia, como registros escritos, audiovisuais, objetos, anotações e outros elementos do dia a dia, independentemente de serem públicos, privados ou pessoais.

Conforme pudemos observar, a pesquisa documental é muito usada em investigações qualitativas. O surgimento das pesquisas qualitativas trouxe novas perspectivas para os estudiosos das áreas humanas e sociais entenderem melhor as diversas realidades em que estão inseridos. As análises passaram a levar em conta a dinâmica e a complexidade dos contextos sociais, dos indivíduos e das interações, utilizando metodologias participativas, dialógicas e que envolvem o pesquisador no processo de investigação. Na área da educação, essa abordagem inovadora possibilitou aprofundar questões educacionais que eram difíceis de serem quantificadas, devido à sua natureza fragmentada.

A pesquisa documental ajuda a enriquecer a compreensão do problema investigado, fornecendo dados objetivos e evidências que podem corroborar ou complementar os achados obtidos através das entrevistas. Através da análise de documentos como leis, decretos, portarias, e-mails, relatórios e outros materiais pertinentes, é possível obter informações valiosas e contextualizar as percepções e opiniões envolvidos no processo de implementação.

Além disso, a pesquisa documental é valorizada por sua capacidade de fornecer uma fonte rica e permanente de dados que pode ser revisitada e reinterpretada conforme necessário. Godoy (1995) enfatiza que esse método é particularmente útil em estudos históricos e em investigações nas quais o acesso direto aos participantes pode ser difícil ou impossível. Além disso, destaca-se que a pesquisa qualitativa, incluindo a pesquisa documental, é essencial para uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos sociais. Na pesquisa documental, documentos escritos, visuais ou eletrônicos são analisados para obter informações sobre o contexto, processos e significados sociais.

Godoy (1995) também destaca a importância de uma abordagem sistemática na análise documental, utilizando técnicas como a análise de conteúdo para identificar padrões e temas recorrentes nos dados. Isso permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos estudados, contribuindo para uma análise qualitativa rigorosa e bem fundamentada. Ainda segundo Pimentel (2001), a pesquisa através de documentos tem demonstrado valor nas investigações na área da educação. A avaliação de papéis e registros frequentemente atua como uma metodologia auxiliar de obtenção de informações. A inclusão dos documentos como uma metodologia é vista como um ponto favorável da pesquisa educacional, especialmente nos estudos relacionados à capacitação de educadores, uma vez que problemas complexos como os ligados à formação de professores requerem a utilização de mais de uma abordagem de investigação.

Com o objetivo de acompanhar a implementação e suas fragilidades, nesta pesquisa os documentos que nortearão nosso trabalho são principalmente os relatórios elaborados pelo ICE e SRE com informações acerca dos pontos positivos e pontos de atenção, além de garantir o pleno entendimento (fundamentos, princípios e metodologia) da parte diversificada da Escola da Escolha e das inovações implementadas do modelo de gestão.

A partir de Pimentel (2001), podemos entender que a qualidade dos documentos que serão avaliados se destaca pela maneira como permite a compreensão de diferentes aspectos da realidade, das relações entre pessoas e das experiências sociais. Atualmente, é evidente que há uma cultura do registro e da memória, especialmente no âmbito pessoal, com o constante registro de momentos através de fotos, vídeos e redes sociais. Nesse contexto, a análise da documentação da parte diversificada da Escola da Escolha e das inovações implementadas do

modelo de gestão revela informações sobre interações sociais, hábitos, valores e narrativas de experiências vividas. Dessa forma, podemos conhecer processos pedagógicos em seu cotidiano.

O primeiro relatório enviado à escola, após a visita dos consultores do ICE em 16 de setembro de 2019, ou seja, ocorreu quatro meses após a implementação da metodologia implementada pelo ICE. De acordo com o ofício SEE/SB nº132/19, anexo 2:

Cada Ciclo de Acompanhamento Formativo resulta em registro de pontos positivos, pontos de atenção e respectivos de recomendações do ICE para cada ponto a fim de apoiar a equipe escolar na melhoria dos processos educativos à luz das bases, fundamentos, princípios, conceitos, metodologias, práticas educativas da Escola da Escolha (Minas Gerais, 2019).

Como se observa, o acompanhamento tem caráter formativo, buscando monitorar as ações de implementação. Até o ano de 2021, este acompanhamento era realizado pelo ICE e, a partir de 2022, a demanda ficou a cargo da SRE na figura dos analistas educacionais, que duas vezes a cada ano realizam este monitoramento, nosso objeto de análise (Quadro 6).

Quadro 6 – Descritivo da proposta metodológica

Instrumento	Instituição aplicadora	Número de relatórios
Análise documental	Análise dos relatórios ICE (2019 a 2021)	3
	Análise relatórios CAF (2022 a 2024)	6

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise documental neste caso de gestão é fundamental para que possamos entender cronologicamente como se deu a implementação do EMTI na EEJAF, considerando que nos relatórios de monitoramento eram apontados os desafios encontrados no percurso e as estratégias utilizadas para superá-los à época dos fatos. Além disso, os relatórios nos fornecem uma visão panorâmica das percepções dos alunos e profissionais da escola acerca da implementação no momento do acontecimento do fato.

A pesquisa bibliográfica constituiu uma etapa importante desta dissertação, permitindo o embasamento teórico e conceitual necessário para a compreensão da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e suas implicações na prática

escolar. Foram analisadas obras e artigos acadêmicos que abordam políticas públicas educacionais, educação integral, formação docente e os desafios da implementação de reformas curriculares no ensino médio. O levantamento teórico envolveu autores como Libâneo (2008), Arroyo (2012), Moll (2017), Parente (2018) e Nóvoa (2022), cujas contribuições possibilitaram compreender as tensões entre o discurso oficial e a realidade da escola pública, além de fundamentar criticamente a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida por meio de três abordagens complementares, alinhadas ao caráter qualitativo do estudo. A primeira foi a análise documental, aplicada a relatórios institucionais produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e pela própria escola, incluindo registros de matrícula, frequência e desempenho escolar, Atas. Essa análise permitiu compreender como a política de EMTI foi formalmente estruturada e acompanhada no contexto investigado. Em seguida, utilizou-se a análise de conteúdo, de caráter descritivo e interpretativo, orientada por Bardin (2016), para examinar as informações qualitativas extraídas de registros institucionais, observações da pesquisadora e dados sistematizados ao longo da implementação do programa. Essa etapa possibilitou identificar padrões, contradições e sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares às mudanças introduzidas pela política. Por fim, foi realizada uma análise contextual, que considerou os fatores históricos, estruturais e sociais que influenciaram a forma como o EMTI foi recebido e operacionalizado na escola, ampliando a compreensão dos dados à luz do ambiente institucional. A articulação dessas três formas de análise permitiu uma leitura crítica e integrada da realidade estudada, subsidiando com solidez a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

Desa forma, a análise buscou articular os dados empíricos às referências teóricas discutidas na pesquisa, a fim de interpretar as evidências à luz de conceitos como protagonismo estudantil, gestão democrática, educação integral, tempo integral e implementação de políticas públicas. A triangulação entre diferentes fontes – documentos oficiais, indicadores escolares e registros institucionais – contribuiu para conferir maior validade e consistência às interpretações. Não se tratou de uma análise estatística ou quantitativa dos dados, mas de uma leitura compreensiva das situações vivenciadas, com foco nos sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares às mudanças provocadas pela política de EMTI. Essa abordagem permitiu não apenas identificar os

entraves práticos do programa, mas também compreender os impactos subjetivos e institucionais que influenciaram sua aceitação, eficácia e sustentabilidade no contexto investigado.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é realizar a análise dos documentos que fornecem subsídios empíricos para responder aos objetivos da pesquisa. A análise documental será conduzida com base em critérios que privilegiam a identificação de evidências capazes de esclarecer as questões norteadoras do estudo e de sustentar a compreensão crítica do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Os documentos selecionados compõem um conjunto significativo de orientações, normativas, atas e relatórios produzidos por diferentes instâncias envolvidas na condução da política, tanto no âmbito estadual quanto na unidade escolar investigada. O primeiro documento a ser analisado é o Memorando SEE/SPP - EMTI nº 88/2020, que apresenta diretrizes e atualizações sobre o funcionamento do programa no estado de Minas Gerais.

Um dos pontos destacados no documento é a ênfase na formação integral do estudante, com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No entanto, embora o discurso valorize o protagonismo juvenil e a construção colaborativa da matriz curricular, o memorando também traz diretrizes rígidas sobre a carga horária mínima, a obrigatoriedade de determinados componentes curriculares e o modelo de distribuição dos itinerários formativos. Isso evidencia uma tensão entre o ideal de flexibilidade pedagógica e a padronização exigida para o cumprimento dos parâmetros estabelecidos pelo programa.

Além disso, o documento define responsabilidades específicas para a equipe gestora, em especial para o coordenador do EMTI, que passa a atuar como figura central no acompanhamento das atividades, na articulação com os professores e na mediação com a comunidade escolar. Essa centralidade atribuída ao coordenador indica a necessidade de liderança técnica e política dentro da escola, o que nem sempre encontra correspondência nas condições reais de trabalho e formação desses profissionais.

O Memorando SEE/SPP - EMTI nº 88/2020 também destaca a importância da formação continuada como eixo estruturante para a consolidação da política de EMTI. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) propõe uma formação que considere as especificidades de cada unidade escolar, reconhecendo que a realidade das escolas de tempo integral exige estratégias formativas contextualizadas e sensíveis às demandas locais. A abordagem metodológica adotada nos Encontros de Acompanhamento Formativo (EAF) é fundamentada na pedagogia da presença, que pressupõe escuta ativa, construção coletiva do conhecimento e valorização das experiências concretas dos sujeitos escolares. Essa escolha pedagógica revela uma tentativa de promover uma formação mais humanizada, relacional e aderente ao cotidiano dos educadores, indo além de modelos prescritivos e tecnicistas. No entanto, sua efetividade depende diretamente da forma como tais encontros são organizados, mediados e apropriados pelas equipes escolares, o que pode variar significativamente de acordo com as condições institucionais e culturais de cada escola.

Segundo Gomes e Monteiro (2022), a Pedagogia da Presença é descrita como o empenho do educador em se conectar de maneira plena com seus alunos, buscando entender seus anseios, tanto subjetivos quanto objetivos. Essa abordagem envolve o interesse genuíno em compreender e apoiar o raciocínio e as ações dos alunos, permitindo que essa vivência seja incorporada à prática pedagógica.

O educador visa estabelecer uma relação significativa e de confiança com os estudantes, possibilitando que cada um desenvolva novas maneiras de entender e se comportar em relação à sociedade e suas questões. Essa pedagogia parte do princípio de que a atuação proativa do educador é crucial na formação dos jovens, considerando o “exercício da presença” como um elemento fundamental na prática educativa, especialmente voltada para adolescentes que enfrentam dificuldades pessoais e sociais. A presença se torna, assim, o núcleo central, o principal recurso e o objetivo maior dessa abordagem pedagógica.

O segundo documento é o Memorando-Circular nº 27/2022/SEE/SPP – EMTI e tem como finalidade o compartilhamento de informações e orientações sobre a Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral (PADI). Segundo o documento, a PADI “é mapear aspectos relacionados ao modelo de Ensino Integral nas escolas, mensurar seus impactos e subsidiar a definição de ações e estratégias

de apoio às escolas nas necessidades identificadas e a consequente potencialização de práticas/metodologias de sucesso” (Minas Gerais, 2022).

Ou seja, tem como objetivo identificar elementos associados ao modelo de Ensino Integral nas instituições de ensino, avaliar os efeitos dessa abordagem e fornecer suporte para o desenvolvimento de ações e estratégias que atendam às demandas das escolas. Isso permitirá a identificação e ampliação de práticas e metodologias bem-sucedidas.

O documento mostra um compromisso da Secretaria de Educação do Estado em acompanhar as escolas, entender suas demandas e criar estratégias para supri-las. Contudo, importante frisar que a pesquisa é aplicada pelo Instituto Sonho Grande⁶ que, embora seja sem fins lucrativos, é uma instituição de natureza jurídica privada.

Essa instituição não apenas promove o Ensino Médio Integral, mas também desempenha um papel ativo na implementação desse modelo na rede pública. Trata-se, portanto, de uma organização de natureza jurídica privada influenciando diretamente a formulação de políticas públicas. Esse movimento levanta questionamentos sobre o grau de participação dos principais atores da educação, como professores, estudantes e associações, na definição de diretrizes que impactam diretamente suas realidades. Ao transferir para o setor privado a condução de decisões educacionais, corre-se o risco de que interesses alheios às necessidades das comunidades escolares prevaleçam sobre um debate verdadeiramente democrático e inclusivo.

Peroni e Rossi (2019) estudaram justamente esse espaço na elaboração de políticas educacionais dadas a instituições de direito privado no Brasil. Os autores reconhecem que a privatização de serviços públicos pode se dar de duas maneiras: através da implementação direta do setor privado na prestação da educação ou por meio da participação desse setor na administração das políticas públicas ou das instituições de ensino, mantendo a propriedade sob a égide do público. Assim, a interação entre os setores público e privado envolve não apenas a questão da propriedade, mas também os projetos sociais em disputa, considerando uma abordagem classista. Também é relevante enfatizar que essa interação não se origina apenas nesta fase específica do capitalismo; ao longo da história, as fronteiras entre o público e o privado sempre foram bastante nebulosas.

⁶ Instituto Sonho Grande é uma instituição de natureza jurídica privada.

Nesse contexto, conforme a perspectiva dos autores, o Instituto Sonho Grande seria um *think tanks*, Peroni e Rossi (2019) definem que os *think tanks* são instituições dedicadas à pesquisa e análise de políticas públicas, com uma abordagem voltada para a sociedade civil. Seu objetivo é informar e influenciar tanto as autoridades governamentais quanto a opinião pública sobre a implementação de certas políticas. Essas organizações podem operar de forma independente ou estar vinculadas a grupos de interesses específicos. Elas desempenham um papel de conexão entre o mundo acadêmico e outros grupos de conhecimento, além da esfera pública, ao transformar resultados de pesquisas complexas em informações mais acessíveis para aqueles que elaboram políticas e para o público em geral.

Contudo, problematizamos aqui se é legítimo que uma instituição que está fora da escola, que não conhece a realidade vivida pelos professores e equipe gestora da escola, possa definir políticas públicas.

O primeiro relatório analisado, datado de 16 de setembro de 2019, com o título de “Relatório de Acompanhamento da Escolas em Tempo Integral-Ciclo 1 do 1º ano de Implantação”, como o próprio título apresenta é o acompanhamento de implementação que EMTI nas EEJAF. De acordo com o documento, o objetivo do relatório é “Garantir o pleno entendimento (fundamentos, princípios e metodologias) da Parte Diversificada da Escola da Escolha e das inovações implementadas do Modelo de Gestão”, tendo como foco: verificar a forma de implantação dos elementos implantados do Modelo de Gestão/TGE que contribuem com o fluxo do trabalho pedagógico; verificar a forma de implantação do Modelo Pedagógico com ênfase na parte diversificada; e ajustar as práticas e recomendar ações de melhoria (ICE, 2019).

O relatório foi produzido a partir de rodas de conversa com a consultora do ICE, diretor, vices diretoras, 06 estudantes, 02 supervisoras, 03 professores, contando também com a participação da analista e inspetora da SRE. Ressalta-se que essa roda de conversa faz parte do monitoramento do ICE nas escolas de implementação do EMTI em todo Estado de Minas Gerais. Não houve participação do Coordenador Geral do EMTI, porque o cargo estava vago. Ressalta-se que o EMTI foi implementado na escola em agosto de 2017, porém o monitoramento teve início em 2019 após a parceria entre a SEE e o ICE.

De acordo com o relatório em setembro de 2019 a escola contava com 22 turmas, sendo: turno matutino 1º - 4 regular e 1º integral, 2º 3 turmas regular e 3º 3

turmas Vespertino: 6º ano, 3 turmas, 7º 3 turmas, 8º 3 turmas e 9º 2 turmas. Além disso, a escola passando por reforma geral.

Em relação ao domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar, o número de membros da equipe formados na própria escola superava a expectativa, porém ainda estava abaixo da expectativa o número de membros com defasagem em formação no modelo (ICE, 2019), evidenciando dessa forma a necessidade de uma formação continuada. Além disso, o guia de aprendizagem elaborados e compreendidos estava um pouco abaixo na expectativa para o ciclo. Sobre as aulas de Projeto de vida, relatório traz a informação de que as aulas ainda não haviam sido iniciadas pela não definição do professor.

O relatório traz também informações acerca do número de alunos como a capacidade da escola ser de 160 alunos, com apenas 26 matrículas, índice muito baixo em relação à expectativa do ciclo. Desse número, constava 06 estudantes com faltas recorrentes (mais de 3 dias seguidos).

Na conversa com os estudantes, que são escolhidos pela equipe escolar sem critérios pré-estabelecidos, foram apontados pontos positivos como:

- Estudantes demonstram gostar muito do modelo, e entendem como positivo a proposta de mudança;
- Estudantes propositivos com sentimento de corresponsabilidade para com os demais da turma;
- Estudantes se preocupam com o desenvolvimento dos sonhos dos demais da turma;
- Estudantes bem adaptados ao Tempo Integral;
- Estudantes gostam da merenda, das aulas do CIC (fotografia) e relatam abertura para diálogo com a gestão (ICE, 2019).

Infere-se que os estudantes que participaram da conversa com a consultora do ICE, analista e inspetora da SRE, demonstraram adaptação ao EMTI, entretanto, mesmo com a capacidade para 160 matrículas na modalidade de ensino, apenas 26 foram efetuadas.

Sobre o segmento de professores, foi observado durante o ciclo que em relação à falta do professor de Projeto de vida, o contratado possivelmente seria um ex-aluno da escola; que muitos professores receberam a formação dos próprios colegas de trabalho, além de estarem atentos e participativos no ciclo (ICE, 2019).

Outro aspecto observado diz respeito à excelência em gestão. Foram identificados alguns pontos que precisam melhorar como o acolhimento dos estudantes. Ao final do encontro, foram apontados alguns pontos de atenção pela equipe responsável pelo acompanhamento da implementação do EMTI. Juntamente com os pontos de atenção a equipe faz recomendações para solucionar as dificuldades no processo de implementação.

Observa-se pelo Quadro 7 que apesar de os alunos afirmarem que gostam do modelo, alguns estudantes permanecem na escola somente até o horário do almoço, comprometendo assim o cumprimento da carga horária. Alguns pontos no relatório merecem destaque, dentre eles a falta de apropriação do modelo e formação dos professores, sendo proposto, inclusive, a implementação de momentos de estudos da base, fundamentos e conceitos do Modelo; a não elaboração pelos professores do guia de aprendizagem, ferramenta pedagógica fundamental proposta pelo ICE e a falta do professor do projeto de Vida em setembro de 2019, considerando que a implementação do Modelo proposto pelo ICE iniciou-se em maio de 2019.

Quadro 7 – Apontamentos mais relevantes da visita

(continua)

Ponto de atenção	Recomendações	Responsável (nome e função)	Data do planejamento (P) e data do início da revisão (A)
Alguns estudantes vão embora no período da tarde	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar ativamente com os estudantes com os princípios do modelo, com ênfase na presença. – Mapear quem são os alunos e quais são as causas, encaminhando os casos para elaboração de estratégias de como dar sentido e significado a esses alunos de dar continuidade às aulas no período vespertino, utilizando as metodologias do modelo, envolver os líderes de turma para sugestões e buscando corresponsabilizar os alunos. – Comunicar pais e responsáveis, buscando construir o sentimento e percepção da corresponsabilidade. – Potencializar os líderes para tratar deste tema em relação ao protagonismo dos estudantes e seus projetos de vida. 	Diretor	P:23/09/2019 e A:30/09/2019
Estudantes ainda não iniciaram os Clubes	<ul style="list-style-type: none"> – Gestor apoiar os clubes e ajudá-los no monitoramento dos Planos de Ação. – Fortalecer com os estudantes os papéis de cada membro do clube. – Acompanhar semanalmente as agendas dos clubes. – Demandar os clubes a contribuir com o sucesso da escola considerando seu planejamento. – Orientar os estudantes em como realizar o PDCA de seus clubes. 	Diretor	P:23/09/2019 e A:30/09/2019

Quadro 7 – Apontamentos mais relevantes da visita

(continua)

Ponto de atenção	Recomendações	Responsável (nome e função)	Data do planejamento (P) e data do início da revisão (A)
Acolhimento diário ainda não ocorre conforme o Modelo	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar acolhimento diário praticando a pedagogia da presença, iniciando por garantir a recepção adequada dos estudantes na entrada da escola pela Diretor e, na sala de aula, pelos professores. – Promover reflexão com os líderes de turma e com os professores sobre a prática do acolhimento coletivo diário e buscar apoio deles para introdução. 	Diretor	P:23/09/2019 e A:30/09/2019
Equipe gestora e docentes ainda não correlacionam as atividades cotidianas da escola com o movimento dos princípios e três eixos do programa.	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar grupos de estudos sobre as bases teóricas do modelo, fundamentos, princípios e eixos, buscando correlacionar as atividades ao movimento dos Princípios em toda escola e Eixos na sala de aula. 	Diretor	P:25/09/2019 e A:10/10/2019
Reuniões com os líderes ainda não consolidadas	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer agenda (no máximo quinzenal), para reuniões com os Líderes. – Trabalhar conceitos da TGE (liderança servidora, por exemplo), com os líderes de turma. – Construir ata de reuniões com as lideranças. – Envolver as lideranças problemas concretos da escola (desenvolver protagonismo autêntico). – Dar sentido aos projetos já existentes e não desenvolvidos. 	Diretor	P:25/09/2019 e A:10/10/2019

Quadro 7 – Apontamentos mais relevantes da visita

(continua)

Ponto de atenção	Recomendações	Responsável (nome e função)	Data do planejamento (P) e data do início da revisão (A)
Equipe ainda no processo de apropriação do Modelo	<ul style="list-style-type: none"> – Implementar momentos de estudos (individuais e coletivos) das bases, fundamentos e conceitos do modelo, considerando os movimentos da própria escola para a articulação da BNCC e a Parte Diversificada de acordo com as orientações do modelo no ciclo. – Buscar formar os demais professores que ainda não passaram pela formação inicial. 	Especialista EEB	P:27/09/2019 e A:11/10/2019
Guias de Aprendizagem ainda não iniciados.	<ul style="list-style-type: none"> – Gestor e especialista planejar urgentemente o início da elaboração dos guias de ensino e aprendizagem, sempre atuando na perspectiva da família, professores e alunos. 	Gestor	P:18/09/2019 e A:27/10/2019
Aulas de Projeto de Vida ainda não iniciadas, por não ter professor ainda definido	<ul style="list-style-type: none"> – Acionar a EI buscando urgentemente para resolver a definição do professor para PV, buscando inclusive como articular para o não prejuízo dos estudantes 	Gestor	P:25/09/2019 e A:10/10/2019
Ainda não há monitoramento sistemático dos estudantes que chegam atrasados/ infrequentes na escola	<ul style="list-style-type: none"> – Monitorar diariamente os alunos que chegam atrasados e saem nos intervalos e no período da tarde. – Corresponsabilizar as famílias nesse movimento. 	Gestor	P:18/09/2019 e A:30/10/2019
Papeis e responsabilidades ainda não consolidados entre as diversas funções e nas relações na escola de forma estruturada	<ul style="list-style-type: none"> – Papeis e responsabilidades ainda não consolidados entre as diversas funções e nas relações na escola de forma estruturada. – Promover melhor alinhamento de funções em especial da equipe gestora (diretor, vice, especialista) através de reuniões regulares e semanais de fluxo, conforme o Modelo e orientação da EI. 	Gestor	P:18/09/2019 e A:30/10/2019

Quadro 7 – Apontamentos mais relevantes da visita

(conclusão)			
Ponto de atenção	Recomendações	Responsável (nome e função)	Data do planejamento (P) e data do início da revisão (A)
Baixo índice de presença dos pais nas reuniões. Na última reunião, apenas dois compareceram	– Promover a mobilização dos pais e comunidade em momentos e atividades da escola com participação dos estudantes de forma protagonista, conforme orientações no ciclo.	Gestor	P:18/09/2019 e A:30/10/2019

Fonte: Elaborado pela autora com base no ICE (2019).

Em agosto de 2021, o RELATÓRIO I EAF de 2021 apresentava problemas inerentes à escola e à consolidação de uma escola em tempo integral. Entre os principais problemas identificados, destaca-se a falta de conhecimento dos alunos do 1º ano sobre os Guias de Ensino e Aprendizagem. Essa ausência de familiaridade compromete a capacidade dos estudantes de se orientarem dentro do currículo escolar, limitando sua compreensão das expectativas acadêmicas.

Além disso, as devolutivas do acolhimento on-line não foram devidamente analisadas, o que impede a escola de alinhar suas práticas pedagógicas às necessidades e aspirações dos alunos. A movimentação do currículo relacionada ao Projeto de Vida dos estudantes também carece de desenvolvimento, necessitando de novos Planos de Estudo Tutorado (PETs) que considerem as percepções dos alunos sobre suas trajetórias acadêmicas. Aliás, esse será um elemento que se repetirá em diversos documentos, ou seja, a dificuldade com esse itinerário formativo.

Outro ponto crítico é a falta de líderes de turma efetivamente eleitos para compor um conselho estudantil, o que limita a participação ativa dos alunos na gestão escolar e prejudica o protagonismo juvenil, conforme ICE (2021b).

O documento também afirma que há uma carência de informações sobre como os alunos percebem as aulas do Ensino Fundamental II (EO-II), dificultando ajustes nas metodologias utilizadas e comprometendo a eficácia do ensino (ICE, 2021b).

Para enfrentar essas lacunas, o relatório sugere várias orientações. Primeiramente, é essencial que a escola defina um cronograma para a elaboração e divulgação dos Guias de Ensino e Aprendizagem, assegurando que esses

documentos sejam amplamente conhecidos por estudantes, pais e responsáveis. A sistematização das informações obtidas durante o acolhimento on-line é igualmente crucial; isso permitirá à escola compor uma "Cartografia" dos estudantes que reflita seus sonhos e projetos de vida, integrando essas informações ao planejamento pedagógico. Ademais, a elaboração de novos PETs deve considerar as experiências anteriores e as aspirações dos alunos, utilizando essas informações para enriquecer o currículo.

Para fomentar a liderança estudantil, o documento diz ser necessário realizar discussões com os alunos sobre o papel da liderança em suas turmas e estabelecer um processo eleitoral claro para a formação do conselho. Por fim, é vital buscar compreender como os alunos percebem as aulas do EO-II, garantindo que as metodologias adotadas atendam às suas necessidades específicas.

O relatório apresenta também, apesar de não abordar a temática, a relação de alguns professores da instituição e a disciplinas ministradas por eles, evidenciando assim a distribuição dos itinerários.

O Quadro 8 apresenta a distribuição de aulas entre 15 professores, detalhando sua formação inicial e os componentes que ministram. De maneira geral, observa-se que a maioria dos docentes atua em conformidade com sua área de formação, especialmente nas disciplinas da Formação Geral Básica, como Matemática, Língua Portuguesa, Química, Biologia e Educação Física. Esse alinhamento é um ponto positivo, pois favorece a qualidade do ensino, o domínio de conteúdo e a segurança pedagógica do professor.

Entretanto, devemos observar o número significativo de professores que ministram componentes do EMTI que não fazem parte de sua formação específica, como Estudos Orientados, Eletivas e Projeto de Vida. Por exemplo: professores formados em História, Artes, Educação Física e Língua Portuguesa estão assumindo Estudos Orientados, um componente que exige metodologia voltada à autonomia do aluno e planejamento interdisciplinar.

Um professor de Geografia ministra Projeto de Vida, área que requer formação e/ou capacitação voltada ao desenvolvimento socioemocional e ao acompanhamento dos percursos dos estudantes. Professores de Química e Língua Portuguesa assumem Eletivas, que demandam elaboração de propostas inovadoras e muitas vezes interdisciplinares, nem sempre contempladas na formação inicial.

Quadro 8 – Formação do professor e aulas ministradas 2021

Professor	Formação	Aulas ministradas
Professor 1	Matemática	Matemática
Professor 2	História	Estudos Orientados
Professor 3	Matemática	Matemática
Professor 4	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Estudos Orientados
Professor 5	Matemática	Matemática
Professor 6	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Eletiva, Estudos Orientados
Professor 7	Geografia	Geografia, Estudos Orientados, Projeto de Vida
Professor 8	Química	Química
Professor 9	Física	Física e Práticas Experimentais
Professor 10	Biologia	Biologia, Ciência e Projeto de Vidas
Professor 11	Educação Física	Educação Física e Estudos Orientados
Professor 12	Matemática	Matemática e Estudos Orientados
Professor 13	Artes	Artes e Estudos Orientados
Professor 14	Química	Química, Eletivas, Estudos Orientados e Práticas Experimentais
Professor 15	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Estudos Orientados

Fonte: ICE (2021b).

Estudos Orientados aparece como o componente mais amplamente distribuído entre os professores de diferentes áreas, o que pode indicar fragmentação e falta de clareza metodológica sobre esse espaço, considerando a formação acadêmica do professor.

Esta composição de aulas, revela uma realidade comum nas escolas de EMTI: a necessidade de complementação de carga horária leva à atribuição de aulas em componentes para os quais os professores nem sempre possuem formação ou preparo específico. Essa situação pode comprometer a intencionalidade pedagógica dos componentes eletivos e do Projeto de Vida, esvaziando seu potencial transformador.

Nesse sentido, Costa e Coutinho (2018) argumentam que a autorização para o exercício da docência por indivíduos sem formação específica contraria os esforços empreendidos na formulação de políticas públicas voltadas à valorização da profissão docente. Segundo os autores, a aceitação de conhecimentos prévios como critério suficiente para atuar em sala de aula constitui uma forma sutil de desvalorização da

docência e, sobretudo, representa o adiamento de uma demanda urgente: a implementação de políticas estatais efetivas para garantir a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, defendem que o fortalecimento da profissionalização do magistério deve ser compreendido como um requisito mínimo e indispensável para assegurar a qualidade do ensino e a legitimidade do exercício docente.

O relatório elaborado em setembro de 2021 também revela uma série de desafios que a instituição enfrenta em sua trajetória educacional. Entre os problemas destacados, a articulação entre os processos pedagógicos e a gestão escolar se mostra como um dos principais entraves. A falta de um monitoramento contínuo das aprendizagens e a necessidade de ajustes nas estratégias pedagógicas são questões que demandam atenção imediata. A formação continuada dos professores também é um ponto crítico; as ações de formação precisam ser intensificadas para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para enfrentar as demandas do ensino contemporâneo.

No contexto da formação continuada, é essencial reconhecer o papel singular do conhecimento docente. Nóvoa (2022) argumenta que o saber dos professores constitui um tipo específico e único de conhecimento, produzido na e pela prática pedagógica. Para que esse saber seja efetivamente valorizado, o autor defende a criação de espaços próprios destinados à sua organização, sistematização e uso colaborativo. Tais espaços são fundamentais para que os professores possam refletir sobre sua prática, construir conhecimento profissional e fortalecer sua identidade docente.

Outro aspecto relevante identificado no relatório é a dificuldade nas práticas experimentais, especialmente nas disciplinas de Ciências da Natureza. Esse também é um problema recorrente nos documentos, devido à falta de um laboratório na escola. Essas práticas, essenciais para o aprendizado significativo dos alunos, ainda estão em um estágio inicial, limitando a capacidade da escola de proporcionar experiências educativas mais dinâmicas e envolventes. O retorno híbrido das aulas, após períodos de ensino remoto, traz à tona a urgência de integrar essas atividades ao cotidiano escolar, permitindo que todos os alunos tenham acesso a experiências práticas que complementem sua formação teórica.

Para enfrentar esses desafios, o relatório propõe uma série de orientações voltadas à melhoria do ambiente escolar. Primeiramente, é fundamental realizar uma

análise crítica e reflexiva dos processos pedagógicos e da gestão escolar. Essa reflexão deve ser baseada na consulta ao Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional, que oferece instrumentos valiosos para a apropriação das práticas educativas. Além disso, é essencial promover um ambiente colaborativo onde os resultados e desafios das ações desenvolvidas possam ser compartilhados entre todos os membros da equipe escolar.

A intensificação das ações de monitoramento das aprendizagens é outra recomendação central. Os professores coordenadores devem revisar bimestralmente os Programas de Ação para assegurar que as entregas estejam alinhadas com as necessidades dos alunos. Essa prática permitirá um acompanhamento mais eficaz do progresso dos estudantes e facilitará o estabelecimento de metas claras para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Por fim, o fortalecimento do protagonismo estudantil também se destaca como uma estratégia importante. A formação de líderes de turma pode incentivar a continuidade dos estudos entre os colegas e promover um ambiente escolar mais participativo. Essas iniciativas devem ser acompanhadas por ações que estimulem a expressão das opiniões dos alunos e sua participação ativa na vida escolar.

Por sua vez, o RELATÓRIO II - EAF 2022, identifica como um dos problemas mais críticos a significativa perda de estudantes, com 78 transferências para o ensino regular durante o ano letivo, evidenciando uma falta de compreensão por parte das famílias sobre os benefícios do EMTI, além da possível demanda desses jovens irem para o mercado de trabalho.

Essa situação é agravada pela resistência da comunidade escolar à implementação desse modelo, que, segundo relatos, tem gerado descontentamento entre os alunos devido à carga horária e ao formato das aulas.

Conforme destaca Conde (2020), por trás de cada política estão sujeitos concretos — como políticos, burocratas, especialistas, líderes comunitários e representantes institucionais — que, a partir de suas posições de poder ou influência, moldam os rumos das ações públicas. Assim, toda política é resultado de escolhas, disputas e negociações entre diferentes atores sociais e institucionais.

Nesta perspectiva, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) destacam a importância do contexto da prática no processo de interpretação e reformulação das políticas públicas. Para os autores, as políticas não são meramente executadas de maneira linear ou uniforme, mas são reinterpretadas, negociadas e recriadas pelos

atores locais, conforme as realidades e dinâmicas do espaço em que são implementadas. Assim, o que se faz com uma política depende das condições concretas da escola, da cultura institucional e da atuação dos sujeitos envolvidos.

Os estudantes expressam um cansaço generalizado em relação à estrutura atual do EMTI, que consiste em quatro aulas teóricas pela manhã e mais quatro à tarde. As queixas incluem a sensação de que as aulas são excessivamente teóricas e pouco práticas, levando ao desinteresse e à desconexão com suas necessidades e expectativas.

Cavaliere (2009) destaca uma visão crítica e profunda sobre o aumento do tempo escolar. Ele sugere que, embora ampliar a carga horária seja uma estratégia possível, a simples extensão do tempo de permanência dos alunos na escola não será suficiente para garantir a melhoria da qualidade educacional. A reflexão é que é necessário um conjunto de ações que envolvem não apenas a ampliação do tempo, mas também a melhoria da infraestrutura, o treinamento e a formação contínua dos professores, a adequação das práticas pedagógicas e o suporte integral aos alunos. A qualidade do tempo escolar não se resume à quantidade, mas à forma como ele é utilizado.

Além disso, há uma crítica contundente ao componente curricular de Estudos Orientados, que muitos alunos consideram inadequado e cansativo, alegando que as atividades propostas não se conectam com suas realidades e interesses.

Essa desconexão resulta em um ambiente de aprendizagem que não favorece o engajamento dos alunos, refletindo na sua insatisfação e na busca por alternativas fora da escola. Diante desses problemas, o relatório propõe diversas soluções.

Uma das recomendações centrais é a necessidade de monitorar os pedidos de transferência e sistematizar os motivos das faltas, com o objetivo de desenvolver estratégias que promovam um maior envolvimento das famílias e dos estudantes no projeto escolar do EMTI.

A comunicação com as famílias deve ser fortalecida para aumentar a participação nas reuniões e atividades propostas pela escola. Além disso, é fundamental envolver os estudantes na sensibilização dos novos alunos sobre as oportunidades oferecidas pelo EMTI.

Outra proposta relevante é a criação de um Conselho de Classe participativo, que considere o estudante como um agente ativo no processo educativo. Para isso, é necessário estabelecer um cronograma de reuniões entre a gestão da escola e as

lideranças de turma, garantindo que os alunos tenham espaço para discutir suas experiências e contribuir para a solução dos problemas enfrentados.

O relatório também sugere a publicização dos sonhos dos estudantes nas salas de aula como uma forma de integrar suas aspirações ao planejamento pedagógico da escola. Essa questão, de fato, perpassa os relatórios de uma maneira geral, já que a escola em tempo integral tem a perspectiva de construir projetos de vida.

Além disso, enfatiza-se a importância de assegurar que todos os professores compreendam e implementem os Princípios e Eixos Formativos no cotidiano escolar. A falta de entendimento sobre esses princípios pode ser um fator limitante para a efetividade do EMTI. Por fim, é essencial promover uma revisão dos materiais formativos relacionados ao Projeto de Vida, assegurando que este seja percebido como central na prática educativa.

A problemática apresentada no relatório evidencia uma crise na implementação do EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira. É evidente uma desconexão entre as expectativas dos alunos, o desejo de carreira dos professores e a proposta pedagógica, que resulta em evasão escolar e desmotivação.

Nesse sentido, Libâneo (2008) ressalta que a educação em tempo integral não pode se limitar à simples ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Para que essa proposta tenha êxito, é indispensável uma organização pedagógica articulada e intencional. Essa visão reforça a necessidade de pensar o tempo integral como espaço de formação integral, e não apenas como extensão da jornada escolar convencional.

O RELATÓRIO - I EAF de junho 2021 aponta aquilo que já vínhamos discutindo, ou seja, o número de matrículas vem diminuindo nos últimos três anos, especialmente em função da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Isso pode estar relacionado ao modelo de ensino adotado, que não tem atraído os alunos como esperado. O modelo de escolas integrais foi uma imposição estatal e a falta de adesão aponta falhas dessa política pública.

Em maio de 2023 o RELATÓRIO - I CAF identificou que a escola em questão não tinha um cronograma de formação continuada. Um dos principais pontos abordados no relatório é a insatisfação dos docentes em relação à carga horária integral. Os professores relataram que a forma de atribuição de aulas, que visava completar a carga horária dos docentes, acabou sendo desfavorável tanto para eles quanto para os estudantes. Muitos professores foram obrigados a assumir

componentes curriculares que não estavam relacionados com suas formações acadêmicas, o que gerou dificuldades para a criação de materiais pedagógicos adequados e para o ensino efetivo das disciplinas. Além disso, o material pedagógico fornecido foi considerado insuficiente para cobrir toda a ementa necessária, o que prejudicou ainda mais o planejamento das aulas.

Outro problema identificado no relatório foi a confusão entre as aulas de Tutoria e Projeto de Vida, o que gerou uma sobrecarga para os alunos. Essa falta de clareza nas disciplinas impactou a articulação entre as atividades, dificultando o entendimento por parte dos estudantes e, conseqüentemente, afetando o rendimento deles. A diminuição de aulas importantes da BNCC também foi um ponto de preocupação, pois os alunos relataram que isso poderia prejudicá-los em sua preparação para exames pré-vestibulares e o ENEM, em comparação com estudantes de outras escolas que possuem mais horas de aula nesses conteúdos essenciais.

No que diz respeito à participação dos alunos, o relatório aponta que houve dificuldades para garantir a presença dos representantes de turma no Conselho de Classe, que não é uma instituição participativa. Essa falta de participação comprometeu a dinâmica de monitoramento do desempenho estudantil e afetou o alinhamento pedagógico entre a gestão escolar, os docentes e os estudantes. Também foi notada a dificuldade de agendar reuniões de fluxo devido à incompatibilidade de horários entre os professores, o que limitou o acompanhamento e a organização das ações pedagógicas da escola.

Outro aspecto destacado foi a desmotivação dos estudantes, especialmente aqueles do 3º ano, que enfrentam uma baixa taxa de matrícula e um desejo maior de ingressar no mercado de trabalho do que continuar seus estudos. Esse cenário de desinteresse, aliado à falta de ações mais atrativas para os alunos do 3º ano, gerou uma sensação de desvalorização entre esses estudantes, que não viam a escola como um meio de preparação para a vida profissional.

O relatório propõe diversas orientações para lidar com essas questões. Em relação à carga horária integral e à sobrecarga dos professores, recomenda-se que a gestão escolar reestruture a atribuição de aulas, alinhando as disciplinas com as especializações dos docentes e garantindo que a carga horária seja distribuída de maneira mais equilibrada. Também é sugerido que a escola disponibilize materiais pedagógicos mais adequados, para que os professores possam planejar suas aulas de maneira mais eficiente.

Quanto à confusão entre Tutoria e Projeto de Vida, a orientação é para que se busque uma maior integração entre essas disciplinas, esclarecendo seus objetivos e assegurando que elas se complementem de maneira eficaz. Para melhorar o desempenho dos alunos e prepará-los para exames como o ENEM, recomenda-se que a escola amplie a carga horária das aulas de conteúdo essencial, alinhando-as mais diretamente com as exigências da BNCC.

Ainda, o relatório sugere ações para fortalecer a participação estudantil. Isso inclui garantir a presença dos representantes de turma no Conselho de Classe e realizar reuniões de fluxo de maneira mais eficiente, com horários que permitam a participação de todos os professores. Para os alunos do 3º ano, a recomendação é implementar ações de motivação, como simulados e acompanhamento mais próximo, para envolvê-los no planejamento de suas carreiras e ajudar a prepará-los para a vida profissional.

Outro ponto crítico identificado no relatório é a infraestrutura da escola, que passa por uma longa reforma. A reforma tem deixado muitos espaços essenciais, como o laboratório de informática e o anfiteatro, fora de operação, o que dificulta o uso desses ambientes para atividades pedagógicas. A escola também enfrenta dificuldades em relação ao Acolhimento Diário, uma prática importante que ainda não está sendo realizada de forma planejada e fundamentada na Pedagogia da Presença. O acolhimento deveria ser um momento de integração e recepção dos alunos, mas, como aponta o relatório, ele não está sendo conduzido de maneira estruturada, o que compromete a experiência inicial do aluno na escola.

O documento também aponta a necessidade de melhorar a entrega e o uso dos Guias de Ensino e Aprendizagem, que, apesar de divulgados no mural da sala de aula, ainda não foram entregues aos estudantes e responsáveis. Essa falha na entrega dos materiais pedagógicos impede que os alunos e suas famílias acompanhem o processo educacional de forma mais transparente e eficaz. A escola precisa, portanto, garantir a distribuição desses guias e realizar uma formação contínua com os professores para que possam utilizá-los de maneira adequada no contexto da intervenção pedagógica.

A formação dos professores é outra área que precisa de atenção, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, ao desenvolvimento da identidade docente e à consolidação de uma cultura de formação contínua ao longo da carreira (Nóvoa, 2007).

Nas observações trazidas no relatório, os professores relataram que a forma como foi feita a atribuição de aulas, priorizando a completude da carga horária, gerou efeitos negativos tanto para os docentes quanto para os estudantes. A organização imposta exigiu que professores assumissem componentes curriculares desvinculados de sua formação e licenciatura, o que comprometeu a qualidade do ensino e gerou insegurança pedagógica. Além disso, os docentes mencionaram dificuldades na elaboração de materiais pedagógicos adequados às ementas dos novos componentes. O material enviado pela Secretaria de Educação foi considerado insuficiente, o que exigiu dos professores um esforço adicional de planejamento e criação de recursos didáticos, muitas vezes sem o suporte técnico ou formativo necessário.

*Professores relataram que a forma de atribuição de aulas, favorecendo a completude do cargo, foi desfavorável para professores e estudantes, já que foram obrigados a assumir componentes curriculares não relacionados com suas formações e licenciaturas.

*Relataram também dificuldade na criação de materiais pedagógicos que contemplem a ementa, pontuaram também que o material enviado foi insuficiente (Minas Gerais, 2023).

O relatório revela ainda que alguns docentes não possuem a formação inicial necessária, o que compromete a qualidade do ensino, como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9 – Formação do professor e aulas ministradas

Professor	Formação	Aulas ministradas
Professor 1	Artes	Artes e Práticas Comunicativas e Criativas
Professor 2	Biologia	Biologia e Pesquisa e Intervenção
Professor 3	Química	Tutoria, Estudos Orientados, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação e Práticas Experimentais
Professor 4	Filosofia	Filosofia e Estudos Orientados

Fonte: Minas Gerais (2023).

A análise do Quadro 9 que relaciona a formação dos professores às aulas ministradas no âmbito do EMTI revela um cenário de descompasso entre a formação inicial dos docentes e os componentes que compõem os itinerários formativos. Observa-se que, embora alguns professores ministrem aulas compatíveis com sua

área de formação — como é o caso do Professor 1 (Artes) e do Professor 2 (Biologia) —, outros são responsáveis por uma variedade de disciplinas que extrapolam significativamente sua formação original. O caso do Professor 3 é emblemático: com formação em Química, ministra componentes que envolvem introdução ao mundo do trabalho, tecnologia e inovação, tutoria e práticas experimentais, além de estudos orientados — áreas que demandam não apenas conhecimentos específicos, mas também habilidades pedagógicas e interdisciplinares que nem sempre são contempladas em sua formação inicial.

Esse cenário evidencia uma das fragilidades da política de EMTI: a falta de uma estrutura formativa adequada e contínua que prepare os professores para atuar nos diversos eixos dos itinerários formativos. A sobreposição de disciplinas atribuídas a um mesmo docente pode gerar sobrecarga, lacunas de conteúdo e dificuldade na articulação pedagógica das atividades. Além disso, a exigência de flexibilidade docente, embora coerente com os princípios da educação integral, precisa ser acompanhada por políticas efetivas de formação continuada, suporte técnico e tempo de planejamento.

Essa análise reforça a necessidade de se investir em ações estruturadas de formação docente específicas para o EMTI, que contemplem tanto os conteúdos dos novos componentes curriculares quanto as metodologias ativas exigidas por essa proposta. Também evidencia a importância de considerar a compatibilidade entre a formação do professor e os conteúdos que irá ministrar, de modo a garantir a qualidade do processo formativo e o engajamento dos estudantes.

A orientação apresentada no relatório é que a escola realize um levantamento para identificar esses profissionais e, posteriormente, os orientes a acessar webinários e outras fontes de formação continuada (Minas Gerais, 2023). A melhoria no planejamento das aulas também é fundamental, com ênfase em práticas mais dinâmicas e interativas, que possam atender às necessidades dos alunos e torná-los mais motivados a aprender.

Para entender esse processo de resistência às políticas de educação em tempo integral é fundamental olhar para o fundamento dessas políticas e às perspectivas da juventude. Nesse contexto, importa avaliar esses jovens, ao pedirem transferência, não estariam apresentando um movimento de resistência em relação a um movimento da educação pública em direção a uma proposta neoliberal de escola.

Jesus e Borges (2016) discutem que, as políticas de educação em tempo integral são voltadas para os menos favorecidos, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho e atender suas necessidades. Os itinerários formativos, que focam em áreas que teoricamente empregam mais, é um exemplo disso. Ainda, a imposição da necessidade de um projeto de vida profissional impõe pressões para essa juventude organizar toda a sua vida em torno de uma carreira. Assim, o avanço da educação integral sob essa perspectiva busca focar somente no desenvolvimento total e individual do aluno, retirando delas as possibilidades de emancipação.

Nesse cenário, Jesus e Borges (2016) observam a disseminação de narrativas que, alicerçadas em conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências e novas qualificações, direcionam a educação como um componente fundamental para a realização dos processos de modernização desejados. Ganham destaque as análises que indicam a ineficácia dos sistemas educacionais em atender a essa demanda, ressaltando, em especial, sua desconexão com as exigências do setor produtivo. Essas análises são realizadas por organizações internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e o PNUD, entre outros organismos multilaterais que, apesar de suas especificidades, concordam sobre a urgência de reformas tanto nos aspectos estruturais e operacionais dos sistemas educacionais quanto nas bases teóricas que devem fundamentar os processos educativos.

A leitura dos documentos nos dá pistas para entender que, diante de um modelo neoliberal de educação, há resistência por parte dos alunos em se submeterem a esse modelo. Diante disso, dificilmente as expectativas docentes serão atendidas pelos alunos, que se colocam então nessa situação de falta de estímulo para ensinar.

As dificuldades mencionadas pelos documentos elaborados em implementar de fato o projeto de vida também nos parece resultado desse modelo de educação que impõe que o aluno defina sua trajetória em sala de aula, negando a possibilidade de que essas decisões sejam feitas de forma espontânea, a partir das experiências e das relações.

O relatório CAFII 2023 evidencia que a escola possui um Plano de Ação elaborado de forma coletiva, o que demonstra intencionalidade e participação da equipe na organização pedagógica. Porém, embora algumas ações estejam sendo acompanhadas, nem todos os professores monitoram os indicadores definidos no

plano ou compartilham os resultados de forma articulada com a coordenação pedagógica. Essa lacuna aponta para uma fragilidade na consolidação de uma cultura avaliativa orientada por evidências e dados.

Nos relatórios, a equipe gestora reconhece desafios relacionados à organização escolar, como o tempo reduzido para o almoço e a necessidade de reorganizar a carga horária docente. No entanto, ainda são necessárias ações mais sistemáticas no que se refere à delegação de responsabilidades, bem como à promoção de estudos aprofundados da matriz curricular com a comunidade escolar.

Em relação à frequência escolar e à aprendizagem, a escola realiza ações pontuais de incentivo, com o apoio dos líderes de turma, mas ainda não dispõe de um instrumento sistemático de monitoramento. Também não há uma estratégia estruturada de recomposição das aprendizagens. Soma-se a isso a dificuldade de interlocução com o Conselho Tutelar, o que fragiliza a rede de proteção dos estudantes. O relatório orienta que a escola promova escuta ativa com os alunos para identificar as causas da infrequência e fortaleça a atuação dos professores de Tutoria e dos representantes de turma nos Conselhos de Classe.

Outro ponto crítico é a irregularidade das reuniões de fluxo entre coordenadores e professores. A ausência de um cronograma fixo e de registros de encaminhamentos compromete a articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Recomenda-se, nesse sentido, a institucionalização de reuniões com líderes estudantis e presidentes de clubes, alinhadas à metodologia de reuniões verticais e horizontais proposta pelo ICE.

O uso dos Guias de Ensino e Aprendizagem (GEA) ainda é pontual e pouco integrado ao cotidiano pedagógico. Muitos professores não compartilham os GEA com os estudantes e há dificuldades na articulação com os PCAs⁷, inclusive com dúvidas sobre os critérios de designação desses profissionais. O relatório orienta que a escola reforce a atuação dos PCAs, promova formações específicas e utilize linguagem acessível na elaboração dos Guias.

No que se refere à formação continuada, a adesão às propostas formativas da SEE/MG é parcial e pouco monitorada. Há carência de cronogramas e de registros sistemáticos, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento de professores

⁷ PCAs são os professores coordenadores de área: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

novatos. A orientação é que a escola organize momentos formativos baseados nas demandas identificadas e mantenha registros e avaliações dessas atividades.

Entre os componentes curriculares específicos, vários apresentam fragilidades. Em Projeto de Vida, observa-se baixa intencionalidade pedagógica e desconhecimento por parte de alguns professores sobre os projetos desenvolvidos pelos estudantes. Em Estudos Orientados, não há objetivos claros, metas definidas ou uso das avaliações semanais como instrumentos para planejamento pedagógico. A Tutoria carece de registros sistematizados e de compreensão clara sobre o papel do professor tutor. Já em Pesquisa e Intervenção, embora exista uma proposta em andamento (“Alimentação Saudável”), ainda não há uma culminância organizada nem clareza metodológica. As Práticas Experimentais são limitadas quanto à abrangência das áreas e à disponibilidade de recursos, o que compromete o engajamento dos estudantes.

O protagonismo estudantil, embora presente por meio de clubes como Cinema, Jogos Digitais, Esportes e Oração, ainda não conta com planejamento estruturado, metas definidas ou monitoramento pela gestão escolar. A eleição de representantes foi realizada, o que demonstra um esforço inicial de mobilização, mas a atuação dos estudantes ainda é pouco sistematizada.

A participação das famílias permanece reduzida, o que pode impactar diretamente na permanência dos alunos e em seu engajamento com a proposta de tempo integral. O relatório reforça a importância de ampliar o diálogo com os responsáveis e de estabelecer parcerias com a rede de apoio local.

Por fim, a escuta estudantil revela aspectos positivos e críticas significativas. Os alunos valorizam atividades como gincanas, o horário de almoço e as aulas de Pesquisa e Intervenção, mas apontam deficiências nas eletivas — como a falta de preparo dos professores em disciplinas como dança, ministradas apenas com teoria —, ausência de informações sobre vestibulares e ENEM, além de problemas estruturais, como salas sem climatização e quadra esportiva danificada.

O relatório CAFII 2023 demonstra que a escola está comprometida com a proposta do EMTI, mas ainda enfrenta desafios expressivos no que tange à organização pedagógica, formação docente, engajamento estudantil e participação da comunidade. As ações de planejamento, monitoramento e escuta precisam ser fortalecidas.

Por sua vez, o relatório interciclo de 2023 da Escola Estadual José Augusto Ferreira apresenta uma série de questões que merecem discussão, tanto pelo impacto nas dinâmicas escolares quanto pelas implicações na implementação efetiva do modelo EMTI. Entre os destaques, há esforços como a criação de grupos de comunicação e o início de atividades no laboratório de ciências, mas essas ações pontuais contrastam com os desafios estruturais e organizacionais relatados.

A frequência escolar, apontada como crítica em todas as séries, reflete uma problemática central: a incapacidade da escola em gerar vínculos de pertencimento e engajamento. A queda progressiva no número de alunos matriculados em séries mais avançadas reforça a hipótese de que o modelo não responde adequadamente às necessidades e expectativas dos estudantes. Essa situação demanda um olhar crítico sobre o currículo e as estratégias pedagógicas, que parecem estar desconectados da realidade da comunidade escolar.

A gestão também apresenta fragilidades. O acompanhamento do currículo (previsto x dado), o monitoramento do plano de ação e a realização de reuniões estruturadas ainda ocorrem de forma parcial. A ausência de publicização dos Guias de Ensino e Aprendizagem para os estudantes, por exemplo, compromete o uso desses documentos como ferramentas de planejamento e articulação pedagógica. Além disso, a organização interna, como as reuniões entre lideranças de turma e gestores, parece limitada por falta de um cronograma claro, o que dificulta a comunicação e o alinhamento entre os diferentes atores escolares.

No campo da formação continuada, observa-se que os momentos formativos e os materiais disponíveis não estão sendo plenamente utilizados. Há uma ênfase em proporcionar formações para professores, mas as ações carecem de intencionalidade prática e de uma abordagem que considere as especificidades do contexto escolar. Isso é agravado pela falta de sistematização no registro e acompanhamento dessas formações.

Embora o protagonismo estudantil seja relatado como presente, sua efetividade é questionável. A criação de clubes e outras iniciativas esbarra na ausência de planejamento adequado e de suporte constante. Os professores de tutoria, que deveriam auxiliar na implementação dessas ações, não parecem estar plenamente capacitados para assumir esse papel. Essa situação levanta dúvidas sobre a formação dos estudantes como agentes ativos dentro da escola.

Outro ponto crítico é a corresponsabilidade entre escola e famílias. Apesar de haver uma tentativa de envolver os responsáveis, como por meio do registro de encaminhamentos a conselhos tutelares e redes de apoio, como CRAS, CREAS, NASF parece faltar uma estratégia consistente para aproximar os pais das atividades escolares, uma vez que mesmo estando previstas reuniões de pais no calendário escolar há pouca adesão das famílias. Essa desconexão compromete a criação de uma comunidade educativa coesa.

Por fim, o relatório reforça a necessidade de maior intencionalidade nas ações pedagógicas e administrativas. A fragmentação das iniciativas e a ausência de articulação entre as partes envolvidas indicam que, embora existam esforços para implementar o modelo EMTI, ele ainda não é plenamente compreendido ou executado de forma integrada. A escola precisa não apenas corrigir os problemas operacionais, mas também questionar a adequação do modelo às demandas locais, promovendo uma reestruturação que valorize o contexto sociocultural dos estudantes e fomente um sentido real de pertencimento e transformação.

O relatório do 1º CAF de 2024 aborda avanços e desafios enfrentados na implementação do modelo EMTI, destacando aspectos que refletem tanto esforços quanto limitações estruturais, pedagógicas e organizacionais.

Entre os avanços, destaca-se a ampliação das matrículas e frequência devido à carga horária de 7 horas, o funcionamento de clubes de protagonismo e a aplicação de simulados para o ENEM. Há uma relação de proximidade entre professores e estudantes, com ações voltadas para atender às dificuldades individuais e promover maior foco acadêmico. A escola também implementa práticas como o acolhimento diário e promove a socialização por meio de clubes, o que contribui para um ambiente mais acolhedor. No entanto, esses progressos não ocultam os desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade das iniciativas.

Um dos problemas apresentados é a ausência de recursos financeiros, que limita a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades mais diversificadas. O laboratório de informática ainda não está disponível, o anfiteatro permanece inutilizável, e há carência de equipamentos esportivos, como cestas de basquete, essenciais para as atividades dos clubes. A biblioteca precisa de mais exemplares de livros e melhores condições de acesso, evidenciando uma subutilização de espaços e recursos que poderiam enriquecer a experiência escolar.

Do ponto de vista pedagógico, observa-se uma falta de alinhamento nas práticas relacionadas ao "Projeto de Vida" e aos "Estudos Orientados". Apesar da dedicação dos professores, há dificuldades com materiais estruturados, e a formação específica para os docentes dessas áreas é insuficiente. A professora de Projeto de Vida, por exemplo, não utiliza as atividades estruturadas, enquanto as aulas de Estudos Orientados carecem de estratégias mais consistentes para apoiar os estudantes no desenvolvimento de técnicas de estudo. Esse desalinhamento prejudica a integração curricular e a consolidação das competências que o EMTI se propõe a desenvolver.

A gestão enfrenta desafios na delegação de tarefas e na implementação dos Guias de Ensino e Aprendizagem (GEA), que, embora compartilhados, ainda não estão plenamente integrados ao cotidiano escolar. A falta de Professores Coordenadores de Área (PCA) dificulta a realização de reuniões de fluxo e a integração pedagógica entre as áreas, limitando o acompanhamento das práticas e dos resultados educacionais.

Outro ponto crítico é a ausência de uma estratégia robusta para superar os déficits de infraestrutura e recursos humanos. Licenças de professores comprometem o andamento das atividades, e o processo de substituição apresenta entraves administrativos. Além disso, a mediação de conflitos, embora frequente, ainda se mostra insuficiente para lidar com as demandas emocionais e comportamentais da comunidade escolar.

Por fim, o relatório reforça a importância de fortalecer a participação dos estudantes e ampliar as ações voltadas ao ENEM. Apesar das iniciativas positivas, como rodas de conversa e simulados, a ausência de práticas contínuas e mais estruturadas limita o impacto dessas ações. A escola deve investir em estratégias integradas que não apenas resolvam problemas pontuais, mas também questionem e reconfigurem as práticas institucionais, promovendo um ambiente mais equitativo e transformador. Essa abordagem demanda maior articulação entre gestão, professores, estudantes e comunidade, com foco na superação das desigualdades e na valorização do contexto sociocultural dos envolvidos.

Os documentos se repetem em demandas, conforme os documentos entre 2021 e 2024 demonstram claramente, entretanto, revelam que, apesar do compromisso da equipe gestora com a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), persistem desafios significativos na consolidação do modelo. Os pontos

positivos demonstram que há esforços estruturais importantes, como a elaboração coletiva do Plano de Ação, a implantação de clubes de protagonismo estudantil e a realização de eleições para representantes de turma. Esses elementos indicam avanços na construção de uma cultura participativa e no reconhecimento da importância do engajamento dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Entretanto, as fragilidades identificadas são diversas e afetam diretamente a qualidade da oferta do EMTI. Dentre elas, destacam-se a desarticulação entre os componentes curriculares, a ausência de práticas sistematizadas de monitoramento da aprendizagem e frequência, a fragilidade na formação continuada de professores e a insuficiência de materiais e infraestrutura. Além disso, a participação das famílias e a comunicação com instâncias externas, como o Conselho Tutelar, permanecem limitadas, comprometendo o trabalho em rede. As críticas dos estudantes também revelam um descompasso entre a proposta pedagógica e a experiência escolar vivenciada no cotidiano.

No primeiro aspecto, a própria ideia de Educação integral conquista adesões ao rejeitar o modelo do estudante confinado a uma cadeira, se limitando a copiar e memorizar, condenado às alegrias, por vezes questionáveis, do aprimoramento de sua razão. No entanto, há uma interpretação de educação integral em que o termo integral passa a ser entendido como total, o que acarreta o risco constante de se torna totalitária. A educação integral pode remeter ao que ocorria nas escolas jesuítas do século XVII ou nas instituições tradicionais da aristocracia britânica: uma forma de ensino em que os adultos buscavam o controle total da psique do jovem e a completa transparência, negando assim o direito que cada indivíduo tem à privacidade, incluindo os segredos pessoais.

Esses dados reforçam a necessidade de fortalecimento das ações formativas, de revisão das estratégias de gestão pedagógica e de criação de mecanismos efetivos de escuta e participação. O enfrentamento dessas fragilidades passa pela valorização do diálogo entre gestores, professores, estudantes e comunidade, bem como pela articulação entre as políticas públicas e as reais condições das escolas. A efetiva implementação do EMTI exige, portanto, um compromisso coletivo com a escuta, a adaptação e a corresponsabilidade.

Souza e Charlot (2016) discutem que a expressão Educação em Tempo Integral, embora possa variar em significados e interpretações, assim como nas decisões políticas e nas diversidades sociais e culturais, refere-se, de maneira ampla,

à ampliação do tempo dedicado à escola. Essa abordagem está relacionada à formação abrangente do indivíduo, visando o desenvolvimento harmônico de todas as suas capacidades. Além disso, está vinculada à noção de cidadania e à proteção de direitos.

A partir dos autores, pode-se perceber que o princípio da formação multidimensional pode ser compreendido de, pelo menos, três maneiras. A primeira maneira envolve uma visão abrangente da cultura, englobando aspectos que a escola moderna tende a ignorar, como o corpo, a imaginação e as artes. A segunda maneira enfatiza o aspecto da socialização, que a educação atual raramente aborda, apesar de ser o ambiente onde os jovens interagem por longas horas diariamente. Em escolas de tempo integral, como a discutida na análise, esses jovens ficam juntos por até oito horas, correspondendo a um terço do dia e metade do tempo que não passam dormindo. Por fim, a terceira maneira se relaciona à proteção de alunos em situações vulneráveis, isto é, saindo do jargão politicamente correto, refere-se à socialização de jovens de baixa renda, que enfrentam os perigos das ruas, incluindo o consumo e o tráfico de drogas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesse capítulo 4, apresentaremos o Plano de Ação Educacional dessa dissertação. Aqui, retomamos a pergunta de pesquisa, a saber: Quais os impactos e dificuldades na implementação da política de EMTI na Escola Estadual José Augusto Ferreira? Ao longo dessa investigação discutimos, por meio da pesquisa documental, os inúmeros obstáculos na efetivação da escola em tempo integral na escola em análise. Mapeamos um conjunto amplo de problemas, que vai desde a falta de motivação docente, a ampla evasão e dificuldades em concretizar um currículo estimulante para os alunos. Nesse contexto, ao construir esse diagnóstico, também podemos propor soluções.

Portanto, o objetivo desse Plano de Ação Educacional (PAE) é refletir a partir da pesquisa documental realizada, mapear os principais problemas identificados na análise documental e propor ações que potencialmente poderiam contribuir para tornar a escola em tempo integral um espaço no qual toda a comunidade entenda como fundamental e acolhedor. O Quadro 10 está dividido em duas colunas. Na coluna à esquerda, apresentamos aquilo que identificamos como fundamental para ser objetivo desse PAE; por sua vez, na coluna direita, propomos ações estratégicas.

As investigações feitas por meio dos documentos nos conduziram a uma inquietação central, que é entender por que os atores dessa comunidade escolar não possuem estímulo ou motivação para aderirem à essa modalidade de ensino. Avaliamos que não há vínculos de pertencimento entre a escola e os atores escolares. Ainda, mapeamos problemas que vão desde a estrutura física até mesmo à dificuldade dos professores em desenvolverem os itinerários formativos. Com isso, construímos um olhar macro sobre a escola, que possibilitou olhar para a institucionalização dessa política educacional de escola em tempo integral em suas amplas lacunas.

Quadro 10 – Problemas e ações propostas

Problemas identificados	Ações propostas
Evasão escolar significativa	Monitorar pedidos de transferência e sistematizar os motivos; envolver famílias e sensibilizar novos alunos sobre o EMTI.
Resistência dos alunos e famílias que evadem ao modelo EMTI	Reforçar comunicação com famílias; criar Conselho de Classe participativo; alinhar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.
Espaços inadequados	Investir em reformas, melhor estrutura de TI, quadras e salas; garantir ambientes acessíveis, atrativos, acolhedores e inclusivos.
Falta de engajamento, motivação e estímulo em disciplinas como "Projeto de Vida", tanto de professores que ministram a disciplina, quanto de alunos.	Revisar planos de aula e atividades pedagógicas para integrar experiências e interesses dos alunos; capacitar professores para conectar práticas à realidade.
Lacuna de formação dos professores diante dos itinerários formativos Deficiências na formação continuada de professores	Promover formações contínuas específicas para os itinerários formativos; alinhar temas aos contextos locais e interesses dos alunos.
Desmotivação dos estudantes com a proposta de educação em tempo integral, levando a evasão. Falta de pertencimento dos alunos	Ampliar práticas de acolhimento e socialização; criar mecanismos que valorizem a voz dos estudantes na gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

Essa ausência de pertencimento reflete uma desconexão entre o espaço escolar e as realidades vivenciadas pelos alunos, professores e famílias, o que compromete o sentido atribuído à escola como um lugar de aprendizado, crescimento e construção de identidade. A falta de vínculos pode ser observada tanto na resistência dos alunos em se engajar nas atividades propostas, quanto na dificuldade dos professores em implementar práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências e expectativas dos estudantes. Além disso, os desafios estruturais e a inadequação das políticas educacionais para atender às especificidades locais reforçam essa desconexão, criando um ciclo de desmotivação que resulta em evasão, baixa participação e uma sensação geral de desamparo entre os atores escolares.

Com base na análise realizada e na necessidade de organizar de forma clara e objetiva as ações propostas, optou-se por utilizar a ferramenta de planejamento estratégico 5W2H na construção do Plano de Ação Educacional (PAE) (Berh; Moro;

Estabel, 2008). Essa ferramenta tem como principal objetivo estruturar as ações a partir de sete elementos-chave: What (o que será feito), Why (por quê será feito), Where (onde será feito), When (quando será feito), Who (quem fará), How (como será feito) e How much (quanto custará). Por ser simples e prática, a matriz 5W2H permite uma visualização eficiente das etapas de implementação, facilitando o acompanhamento, a avaliação e a tomada de decisões no contexto da gestão escolar (Berh; Moro; Estabel, 2008).

4.1 AÇÃO 1: MONITORAMENTO DE TRANSFERÊNCIAS

A análise documental apontou sistematicamente que a escola enfrenta um sério problema de evasão pós implementação do EMTI. Dessa forma, a primeira ação proposta no Quadro 11 será monitorar pedidos de transferência e sistematizar os motivos; envolver famílias e sensibilizar novos alunos sobre o EMTI. No quadro a seguir, aplicamos a ferramenta 5W2H para essa ação:

Quadro 11 – Monitoramento de transferências e sensibilização sobre o EMTI

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Realizar o monitoramento sistemático das transferências de alunos, identificar os principais motivos apontados pelas famílias e estudantes, promover encontros de sensibilização sobre a proposta pedagógica do EMTI e fortalecer o diálogo com a comunidade escolar.
Why (Por quê?)	Minimizar os índices de evasão e transferência, promovendo maior compreensão e aceitação do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral, contribuindo para a permanência e o engajamento dos alunos.
Who (Quem?)	Equipe gestora da escola, com apoio direto do Coordenador do EMTI, supervisores pedagógicos e professores referência.
When (Quando?)	Implementação imediata, com acompanhamento mensal dos dados de transferência e realização de ações de sensibilização ao longo de cada semestre letivo.
Where (Onde?)	Na escola, secretaria
How (Como?)	Criar formulários de acompanhamento
How much (Quanto custa?)	Custo baixo, utilizando recursos internos e materiais da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

Essa ação deve ser contínua e gera baixíssimos custos porque deve ser realizada pela própria equipe administrativa da escola. O acompanhamento contínuo não é meramente contar o número de alunos evadidos, mas inclui um acompanhamento de potenciais evasores, a partir de indicadores que apontem esses alunos com potencial de evadir. Os indicadores que podem ajudar a escola são frequência escolar irregular, baixo desempenho acadêmico, participação reduzida nas atividades escolares, mudanças no comportamento, desmotivação aparente, dificuldades socioeconômicas e relatos de problemas familiares.

Além disso, a escola precisará usar dados como atrasos frequentes, histórico de reprovação e interações com os professores e equipe pedagógica para identificar padrões de risco. A partir desses indicadores, é essencial que a equipe desenvolva estratégias de intervenção precoce, como reforço escolar, apoio socioemocional, envolvimento da família e flexibilização da atividade pedagógica, sempre com um olhar atento para a individualidade de cada estudante.

4.2 AÇÃO 2: SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O EMTI

A sensibilização das famílias é um componente essencial para a consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Como protagonistas no processo de formação dos estudantes, as famílias exercem papel fundamental na adesão e continuidade dos jovens nesse modelo educacional. No entanto, muitas vezes, não são suficientemente informadas sobre os objetivos, os benefícios e os desafios da proposta. A ausência de diálogo estruturado pode gerar desconfiança, resistência ou até mesmo o desestímulo à permanência dos estudantes na escola, sobretudo entre aqueles que necessitam conciliar os estudos com o trabalho. Por isso, é indispensável que as redes de ensino desenvolvam estratégias de comunicação e escuta ativa com as famílias, promovendo momentos de esclarecimento, participação e construção conjunta de soluções. Uma política de tempo integral só se efetiva plenamente quando compreendida e apoiada por todos os segmentos da comunidade escolar — especialmente por aqueles que acompanham mais de perto a realidade dos estudantes (Quadro 12).

Quadro 12 – Sensibilização sobre o EMTI junto às famílias

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Reforçar a comunicação com as famílias.
Why (Por quê?)	Reduzir a resistência dos alunos e famílias ao modelo EMTI e prevenir a evasão escolar.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores, famílias e alunos.
When (Quando?)	Na escola e em canais de comunicação com as famílias (reuniões, plataformas digitais, visitas domiciliares).
Where (Onde?)	De forma contínua, com reuniões e ações periódicas ao longo do ano letivo.
How (Como?)	Implementando reuniões participativas, criando canais de diálogo eficazes e adaptando práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, utilizando recursos da própria escola, como reuniões, plataformas digitais e materiais institucionais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

4.3 AÇÃO 3: MELHORIA DO ESPAÇO ESCOLAR TORNANDO-O MAIS ATRATIVO E ACOLHEDOR

Nos documentos analisados percebemos a necessidade de melhorar o espaço escolar tornando-o mais atrativo e acolhedor. Contudo, sabemos dos desafios financeiros. A escola é obviamente dependente de rubricas orçamentárias.

A melhoria dos espaços escolares é elemento importante para o sucesso do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), uma vez que a permanência ampliada dos estudantes na escola exige ambientes que favoreçam o bem-estar, a convivência e o engajamento. Espaços físicos bem estruturados, seguros, limpos e esteticamente agradáveis contribuem para tornar a escola mais atrativa, acolhedora e significativa para os jovens, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A presença de salas temáticas, áreas de convivência, bibliotecas dinâmicas, laboratórios equipados e espaços multiuso destinados à prática cultural, artística e esportiva potencializa o sentido de pertencimento dos estudantes e qualifica os processos pedagógicos. Assim, investir na melhoria da infraestrutura deve ser vista como parte integrante da

proposta pedagógica do EMTI, pois impacta diretamente na motivação, na aprendizagem e na permanência dos jovens na escola.

Dessa forma, no Quadro 13 propomos ações de baixo custo, para que o projeto seja viável para a gestão escola.

Quadro 13 – Melhoria do espaço escolar

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Otimizar os recursos existentes e adaptar espaços para torná-los mais atrativos e acolhedor e acessível.
Why (Por quê?)	Criar um ambiente mais confortável e atrativo para os alunos principalmente no intervalo do almoço para as ações dos Clubes de Protagonismo.
Who (Quem?)	Equipe gestora, Coordenadora do EMTI e representantes de turma
When (Quando?)	Nos espaços de convivência na escola, como salas de aula, biblioteca, refeitório, sala de informática.
Where (Onde?)	De forma contínua, priorizando ações de baixo custo que possam ser realizadas ao longo do ano.
How (Como?)	Disponibilizando a utilização e adequação dos espaços para os alunos no intervalo do almoço, monitoramento pelos líderes de clubes, aquisição das demandas apresentadas pelos líderes.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo. Utilização dos recursos da própria escola.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

Roveroni, Momma e Guimarães (2019) defendem que os adolescentes têm o direito fundamental de vivenciar um tempo escolar que vá além das atividades estritamente acadêmicas, propondo um enfoque verdadeiramente humano na organização do tempo na escola. Para isso, é imprescindível que os jovens tenham acesso a ambientes seguros, que promovam não apenas a segurança física, mas também o bem-estar emocional, além de garantias básicas como alimentação saudável. Os autores ressaltam ainda a importância de que a escola proporcione momentos de lazer e a possibilidade de interação social com os colegas, reconhecendo que essas experiências são tão relevantes quanto as atividades curriculares para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, as práticas educativas devem considerar as dimensões intelectual, social e afetiva, entendendo que o tempo dedicado a essas atividades contribui diretamente para a

formação de indivíduos mais completos, capazes de se relacionar criticamente com o mundo e com suas próprias emoções.

4.4 AÇÃO 4: REVISÃO DE PLANOS DE AULA E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Nesse tópico, recuperamos o que a BNCC (Brasil, 2018, p. 15) define sobre projeto de vida:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Conforme podemos verificar, o projeto de vida é essencialmente uma ação para que o aluno se coloque como protagonista de sua própria vida, definindo a sua trajetória. Por isso, propomos justamente isso – a ressignificação das atividades pedagógicas, para atingir esse objetivo.

Revisar planos de aula e atividades pedagógicas para integrar experiências e interesses dos alunos; capacitar professores para conectar práticas à realidade dos estudantes. Propor atividades que estejam alinhadas à realidade dos alunos.

Nossa proposta, ao criar essa ação, é a de que se o projeto de vida trazer o aluno para o centro da sua própria história, haverá mais engajamento. Ainda, uma vez que o professor perceba os alunos estimulados, é possível que também se envolvam mais com a disciplina (Quadro 14).

Quadro 14 – Revisão de planos de aula e atividades pedagógicas

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Revisar planos de aula e atividades pedagógicas para integrar experiências e interesses dos alunos; capacitar professores para conectar práticas à realidade dos estudantes. Propor atividades que estejam alinhadas à realidade dos alunos e ao seu protagonismo na escola e na comunidade
Why (Por quê?)	Aumentar o engajamento e a motivação dos alunos e professores na disciplina "Projeto de Vida", tornando-a mais significativa e conectada ao contexto dos estudantes.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores da disciplina, coordenadores pedagógicos e alunos.
When (Quando?)	Nas aulas de "Projeto de Vida", tanto na sala de aula quanto em atividades externas ou interdisciplinares.
Where (Onde?)	De forma contínua, com revisões periódicas dos planos de aula e formações ao longo do ano letivo.
How (Como?)	Atualizando o currículo com metodologias ativas, incorporando projetos e atividades práticas, promovendo capacitações e criando espaços de escuta para professores e alunos.
How much (Quanto custa?)	Não há.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

4.5 AÇÃO 5: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Reforma do Ensino Médio foi realizada nos últimos anos e obviamente os professores da escola em análise não tiveram sua formação inicial com conteúdos específicos para itinerários formativos. Por isso, é perfeitamente aceitável que não se sintam preparados para assumir disciplinas no contexto desses componentes curriculares. Por isso mesmo, propomos a seguinte ação.

Promover formações contínuas específicas para os itinerários formativos, alinhando temas aos contextos locais e interesses dos alunos.

Conforme mostramos, parcerias com instituições educacionais privadas e públicas podem ser soluções para o problema que apresentamos, considerando que muitos professores ainda não se sentem plenamente preparados para atuar nos itinerários formativos, torna-se necessário investir em ações formativas que os apoiem nesse processo de adaptação e qualificação (Quadro 15).

Quadro 15 – Formação continuada para os itinerários formativos

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Promover formações contínuas específicas para os itinerários formativos, alinhando temas aos contextos locais e interesses dos alunos.
Why (Por quê?)	Melhorar a formação dos professores, permitindo que eles abordem de forma eficaz os itinerários formativos, atendendo às necessidades locais e aos interesses dos estudantes.
Who (Quem?)	Coordenação pedagógica e equipe de formação continuada da SEE e SRE
When (Quando?)	Nas escolas, em reuniões de módulos coletivos ou módulo individual, Cursos Oferecidos pela SEE.
Where (Onde?)	De forma contínua, com ciclos de formação ao longo do ano letivo, adaptando-se às necessidades emergentes.
How (Como?)	Planejando e realizando formações que abordem as especificidades dos itinerários, com foco na contextualização local e no desenvolvimento de habilidades práticas.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, aproveitando recursos internos e parcerias com instituições privadas e públicas para o oferecimento de capacitações e materiais didáticos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

Nesse sentido, Nóvoa (2022) defende que é fundamental promover uma integração efetiva entre as instituições de ensino superior e a educação básica. Essa articulação não deve se restringir a parcerias pontuais, como as tradicionalmente firmadas para a realização de estágios obrigatórios. Ao contrário, o autor defende a necessidade de construir uma nova forma de institucionalidade, pautada em vínculos estruturantes e duradouros, que favoreçam a corresponsabilidade na formação de professores e a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a inovação e o fortalecimento da escola pública.

4.6 AÇÃO 6: PROTAGONISMO JUVENIL

Nessa ação, propomos o estreitamento da relação entre a gestão escolar, os professores e os alunos. Para isso, propomos que a escola faça uma assembleia com os líderes de turma toda semana, no intervalo do almoço para ouvi-los e criar diálogos sobre aquilo que eles desejam para a escola, alinhando expectativas e transformando o ambiente para algo que seja um projeto coletivo (Quadro 16).

Quadro 16 – Ampliação práticas de acolhimento e socialização, e criação de mecanismos que valorizem a voz dos estudantes na gestão escolar

Perguntas	Ação
What (O quê?)	Ampliar práticas de acolhimento e socialização, e criar mecanismos que valorizem a voz dos estudantes na gestão escolar.
Why (Por quê?)	Combater a desmotivação e evasão escolar, promovendo um maior senso de pertencimento e engajamento dos alunos com a proposta de educação em tempo integral.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores, alunos.
When (Quando?)	Na escola, através de atividades de socialização, reuniões com os alunos e momentos de escuta ativa.
Where (Onde?)	De forma contínua, com ações realizadas ao longo do ano letivo e em momentos específicos de integração escolar.
How (Como?)	Implementando de atividades de integração, rodas de conversa, espaços para expressão estudantil, e promovendo participação ativa dos alunos em decisões relacionadas à gestão escolar. Criar reuniões semanais (assembleias com os líderes de turma, coordenadora do EMTI e direção).
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, utilizando recursos e espaços da própria escola.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental (2025).

Boff e Bianchi (2022) relacionam participação estudantil e pertencimento à escola como fundamental. De fato, a leitura dos documentos nos mostrou como a SEE entende que é fundamental a institucionalização de um conselho estudantil na EMTI. Para os autores, a necessidade de fazer parte de algo é uma característica fundamental do ser humano, acentuada pela expectativa de interação social. Esse desejo parece se transformar à medida que a pessoa se desenvolve. Os sentimentos de pertencimento e identidade no contexto escolar têm significados, interpretações e valores que são moldados continuamente. Ao mesmo tempo, compreendemos que quando se cria um vínculo, quando nos percebemos integrados a algo, e quando valorizamos e cuidamos desse espaço, passamos a protegê-lo.

Para Boff e Bianchi (2022), isso levanta questões sobre como o senso de pertencimento pode fortalecer a escola pública e como isso se relaciona com o bem-estar e o cuidado pelo ambiente escolar. Os autores fizeram uma pesquisa empírica sobre o tema e a análise das experiências de participação revela que as motivações dos estudantes variam conforme suas necessidades e crenças.

Diversos fatores podem fomentar nos alunos o sentimento de pertencimento à escola, como amizades, relações com professores, convites, prêmios, incentivos e a participação no Grêmio Estudantil, entre outros. Da mesma forma, esses mesmos fatores podem resultar em uma percepção de não pertencimento, dependendo das vivências individuais.

Assim, a escola, como um espaço fundamental para a construção de significados, possui a capacidade de influenciar a percepção do indivíduo, sendo resultado da interação constante entre as características pessoais e o ambiente no qual está inserido. Portanto, é essencial observar atentamente os sentimentos dos alunos e promover continuamente sua participação; não como algo que se impõe, mas como um direito a ser exercido, garantindo voz e escuta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido teve como objetivo principal investigar os impactos e as principais dificuldades enfrentadas na implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual José Augusto Ferreira (EEJAF), no período de 2017 a 2024. A análise realizada evidenciou que, embora a política apresente diretrizes inovadoras e esteja alinhada com os princípios da Educação Integral, sua implementação no contexto da escola pesquisada revelou desafios significativos.

Os resultados demonstram que a proposta, apesar de seu potencial, não foi plenamente apropriada pela comunidade escolar. Contudo, esse processo exige não apenas vontade política, mas também tempo, formação continuada, condições materiais e espaços reais de escuta e participação. Assim, embora o modelo proponha uma transformação significativa da escola, sua apropriação efetiva não pode ser pensada como algo automático ou obrigatório, mas como uma construção gradual, atravessada por tensões, resistências e limitações concretas que precisam ser consideradas na análise.

Fatores como a resistência à mudança, a insuficiência da infraestrutura, a rotatividade docente, a formação inadequada para os itinerários formativos e as dificuldades na organização curricular impactaram negativamente a adesão dos estudantes e a permanência na escola. Além disso, observou-se um número significativo de transferências e uma redução contínua nas matrículas, o que sinaliza a necessidade de repensar a estratégia de implementação adotada.

A análise documental, ancorada principalmente em relatórios produzidos pelo ICE e pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), somada à minha vivência como pesquisadora no cotidiano escolar durante o processo de implementação da política, evidenciou uma desconexão significativa entre as diretrizes normativas e as condições reais das instituições públicas. Pude perceber que o modelo adotado, especialmente após a parceria com o ICE, embora sustentado por princípios pedagógicos considerados relevantes, não dialogava de forma orgânica com a realidade da escola. Em campo, observei resistências explícitas e sutis por parte da comunidade escolar — professores, gestores, estudantes e famílias — que, diante da falta de escuta, de formação adequada e de tempo para ressignificar suas práticas, acabavam por reproduzir rotinas tradicionais, ainda que sob uma nova nomenclatura.

A proposta, ao ser implementada de maneira verticalizada e com forte apelo técnico, encontrou dificuldades para se enraizar em contextos que demandam processos mais dialógicos e coletivos de transformação.

Diante desse cenário, a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) configurou-se como uma proposta concreta de enfrentamento das fragilidades identificadas no presente trabalho. As ações sugeridas no plano – como a escuta ativa da comunidade escolar, a reestruturação dos itinerários formativos, a valorização dos docentes e a adoção de estratégias para contenção da evasão – visam tornar o EMTI mais aderente à realidade local, mais participativo e mais eficaz.

Conclui-se que a implementação bem-sucedida de políticas públicas educacionais, como o EMTI, depende não apenas de diretrizes normativas bem formuladas, mas, sobretudo, de processos colaborativos de escuta, adaptação e corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares e institucionais. O papel da gestão escolar, nesse contexto, é central: cabe-lhe articular os diversos agentes, construir pontes entre as políticas e as práticas e principalmente garantir que a escola seja um espaço de pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento humano integral.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o aprimoramento da política de EMTI na EEJAF e, em sentido mais amplo, para o fortalecimento de uma cultura educacional democrática, sensível ao território e comprometida com a qualidade e a equidade no ensino médio público. No entanto, mais do que apenas aprimorar a forma como a política é implementada, os achados deste trabalho também podem suscitar a necessidade de rever aspectos estruturais do próprio modelo. Ao evidenciar as tensões entre o desenho da política e as condições reais de funcionamento da escola pública, este estudo aponta que, em alguns casos, o desafio não está apenas na execução, mas na própria concepção da proposta, que pode carecer de maior diálogo com os sujeitos e contextos aos quais se destina.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Isabela Assunção de Oliveira. Quando dois projetos colidem: a reforma do ensino médio versus a educação profissional integrada ao ensino médio nos institutos federais. **Diálogo**, Canoas, n. 50, p. 1-12, 2022. DOI:10.18316/dialogo.v0i50.9121. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8833183.pdf>. Acesso em: 10 fev 2023.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-99, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- BERH, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. DOI:10.1590/S0100-19652008000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmghM3FjMnk5t/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- BOFF, Daiane Scopel; BIANCHI, Manola. Participação estudantil e pertencimento escolar: caminho para o fortalecimento da escola pública. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 24, p. 1-15, e022013, 2022. DOI:10.22483/2177-5796.2022v24id4031. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4031>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, [...], e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2017.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito das redes públicas estaduais. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22952394. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 05 mai. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece diretrizes, 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. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb 2023:** apresentação dos resultados. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. DOI:10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. DOI: 10.1590/S0103-863X2010000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, 2009. DOI:10.20435/serie-estudos.v0i27.202. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 22, p. 78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 24 fev. 2024.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. DOI:10.1590/2175-623676506. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326851563_Educacao_Profissional_e_a_Reforma_do_Ensino_Medio_lei_n_134152017. Acesso em: 20 jan. 2024.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e80472, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.80472. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Jbh9vxXVdWdSrG9cSLy6fcg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. DOI:10.1590/S0034-75901995000200008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2024.

GOMES, Élide Fernandes da Silva; MONTEIRO, Edemar Souza. Pedagogia da presença: uma prática necessária na escola. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 12, e508111234852, 2022. DOI:10.33448/rsd-v11i12.34852. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34852>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e273348, 2024. DOI:10.1590/S1678-4634202450273348. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/StWmRbsbCsmgmqdCTY4YLFk/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Relatório do Encontro de Acompanhamento Formativo (EAF)**. Recife: ICE, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. Recife: ICE, 2021a. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 04 set. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Relatório do Encontro de Acompanhamento Formativo (EAF)**. Recife: ICE, 2021b.

JESUS, Angelica Candida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/36680>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 168-178, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. O novo ensino médio e o itinerário formativo da educação técnica e profissional no contexto catarinense. **SiELOPreprints**, 6256, 2024. DOI:10.1590/SciELOPreprints.6256. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/6256/15743/16336>. Acesso em: 05 jul. 2024.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 90-100, 2023. DOI:10.1590/CC269803. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwV8H9PmQM8kDkvzBWf78sc/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MAINARDES, José. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. DOI:10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012. DOI:10.1590/S0104-40602012000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vWF/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular Integrada do Ensino Médio em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador do Ensino Médio em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 27/2022/SEE/SPP – EMTI**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino. **Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF)**. Guanhães: SRE, 2023.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74. DOI:10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI:10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. DOI:10.1590/2175-623661874. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4gsVvThyBqcpQfCm3Qhm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. O direito à educação em suspensão: implicações da relação público-privada para a democratização da educação básica. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 2-9, 2019. DOI:10.14210/contrapontos.v20n2.p2-9. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2024.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2001. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/590>. Acesso em: 16 ago. 2023.

QEDU. **Use dados:** transforme a educação. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RODRIGUES, Juliana Pedreschi; GONÇALVES, José Luís; GARCIA, Valéria Aroeira; GONÇALVES, Daniela. Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 145-160, 2019. DOI:10.1590/CC0101-32622019225885. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hpkSj3wHYLmbhFfHKSX5XN/#>. Acesso em: 05 jul. 2024.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, 2019. DOI:10.1590/CC0101-32622019219069. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/#ModalHowcite>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/html/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016. DOI:10.1590/2175-623659843. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nb96M4zc99Xm4nM8DVZtN7F/#ModalHowcite>. Acesso em: 05 jul. 2024.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. DOI:10.1590/2175-6236119386vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.