

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

**Bruno Rodrigues dos Santos**

**O Ensino Médio em Tempo Integral:**  
Desafios de Gestão em uma Escola Estadual

Juiz de Fora  
2026

**Bruno Rodrigues dos Santos**

**O Ensino Médio em Tempo Integral:  
Desafios de Gestão em uma Escola Estadual**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ayra Lovisi Oliveira

Juiz de Fora  
2026

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

Santos, Bruno Rodrigues dos.

O Ensino Médio em Tempo Integral: desafios de gestão em uma escola estadual / Bruno Rodrigues dos Santos. -- 2026.  
213 p.

Orientador: Ayra Lovisi Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). 2. Gestão escolar. 3. Currículo. 4. Infraestrutura. 5. Evasão. I. Oliveira, Ayra Lovisi, orient. II. Título.

**Bruno Rodrigues dos Santos**

**O Ensino Médio em Tempo Integral: Desafios de Gestão em uma Escola Estadual**

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

Aprovada em 08 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. (a) Dr. (a). Ayra Lovisi Oliveira** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. (a) Dr. (a). Wilson Alviano Júnior**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. (a) Dr. (a). Ana Carolina Guedes Mattos**  
UNICAMP

Juiz de Fora, 24/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 08/05/2026, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 11/05/2026, às 14:20, 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 **Ana Carolina Guedes Mattos, Usuário Externo**, em 13/05/2026, às 15:42, 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](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2918908** e o código CRC **A26A9B18**.

Dedico esta dissertação a todos aqueles que lutam diariamente por uma educação pública de qualidade, capaz de inspirar e transformar a vida dos nossos jovens, assim como transformou a minha.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me guiado até aqui.

À minha família, minha mãe e meu irmão, por serem minha base e apoio incondicional diante das dificuldades.

Aos meus amigos, que sempre estão ao meu lado compartilhando os bons e maus momentos, vocês foram inspiração e motivo de persistência por inúmeras vezes.

À minha agente de suporte acadêmico, Adriana Moreira dos Santos Ferreira, pela sua paciência, calma e incansável apoio neste processo de escrita, que me fez acreditar que escrever essa dissertação seria possível.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Ayra Lovisi Oliveira e à banca de qualificação e defesa, professora doutora Ana Carolina Guedes Mattos e professor doutor Wilson Alviano Júnior, pelas orientações, sugestões para a pesquisa e colaboração, que muito somaram ao andamento e à conclusão desta pesquisa.

Quando nos defrontamos com a pergunta “Quem são esses adolescentes e jovens?” e constatamos que são outros, podemos perceber que são os mesmos vistos como incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. (Arroyo 2013, p. 224)

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), tem o intuito de discutir as dificuldades encontradas pela gestão escolar na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Geração Z. Assim, levantamos a questão: Diante dos principais desafios encontrados na implementação da política de ensino médio em tempo integral, como a gestão pode atuar para tentar minimizá-los? O objetivo geral, portanto, é analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão escolar na implementação do modelo de escola de ensino médio em tempo integral (EMTI). E os objetivos específicos são: descrever as práticas de gestão provenientes do modelo de escola de tempo integral na Escola Estadual Geração Z; analisar as práticas de gestão utilizadas para lidar com os desafios encontrados na implementação do modelo de ensino médio em tempo integral na escola pesquisada; e propor um Plano de Ação Educacional para a escola que possa promover melhorias na implementação do ensino médio em tempo integral. O referencial teórico incluiu autores que discutem a educação integral e educação em tempo integral (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2012); o currículo e suas dinâmicas (Arroyo, 2013; Moll, 2012); e a gestão escolar democrática (Souza, 2023; Lück, 2014; Libâneo, 2012). A metodologia proposta é qualitativa, do tipo estudo de caso, com revisão bibliográfica, análise documental, questionários aplicados a alunos do EMTI; e entrevistas semiestruturadas aos professores, especialista em educação básica, coordenador do EMTI e vice direção. Os dados indicam problemas na infraestrutura, bem como os desafios com as práticas pedagógicas, e por último, a evasão. Esses resultados forneceram subsídios para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), que propôs ações para a melhoria da gestão do EMTI, organizadas nos eixos de infraestrutura, práticas pedagógicas e processos de comunicação. Por fim, a realização deste trabalho agregou considerações sobre aplicação de políticas públicas, seus desdobramentos e limites, além da reflexão sobre a possibilidade de intervenções.

**Palavras-chave:** Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Gestão Escolar; Currículo; Infraestrutura; Evasão.

## ABSTRACT

This master's thesis, conducted within the Professional Postgraduate Program of the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF), aims to discuss the difficulties encountered by school management in implementing Full-Time High School (EMTI) at the Geração Z State School. Thus, we raise the question: Given the main challenges encountered in implementing the full-time high school policy, how can management act to try to minimize them? The general objective, therefore, is to analyze the main challenges encountered by school management in implementing the full-time high school model. The specific objectives are: to describe the management practices derived from the full-time school model at the Geração Z State School; to analyze the management practices used to address the challenges encountered in implementing the full-time high school model at the school studied; and to propose an Educational Action Plan for the school that can promote improvements in the implementation of full-time high school. The theoretical framework included authors who discuss comprehensive education and full-time education (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2012); the curriculum and its dynamics (Arroyo, 2013; Moll, 2012); and democratic school management (Souza, 2023; Lück, 2014; Libâneo, 2012). The proposed methodology is qualitative, of the case study type, with bibliographic review, document analysis, questionnaires applied to students of the EMTI (Full-Time Secondary Education); and semi-structured interviews with teachers, a specialist in basic education, the EMTI coordinator, and the vice-principal. The data indicate problems in infrastructure, as well as challenges with pedagogical practices, and lastly, dropout rates. These results provided input for the construction of the Educational Action Plan (EAP), which proposed actions to improve the management of the EMTI, organized around the axes of infrastructure, pedagogical practices, and communication processes. Finally, this work contributed to considerations regarding the application of public policies, their implications and limitations, as well as reflection on the possibility of interventions.

**Keywords:** Full-Time Secondary Education (EMTI); School Management; Curriculum; Infrastructure; Dropout.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de Alunos de ETI no Brasil nos anos de 2014 a 2023.....	21
Figura 2 – Percentual de Alunos de ETI em Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023 .....	22
Figura 3 Percentual de alunos de ETI por Etapa de Ensino em Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023.....	22
Figura 4 – Percentual de Escolas de ETI – Brasil nos anos de 2014 a 2023.....	23
Figura 5 – Percentual de Escolas de ETI – Rede Estadual Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023 .....	24
Figura 6 – Percentual de Escolas de ETI, por Etapa de Ensino nos anos de 2014 a 2023 .....	24
Figura 7 – IDEB Ensino Médio EE Geração Z.....	59
Figura 8 – Vista do Refeitório da EE Geração Z .....	65
Figura 9 – Vista de um Banheiro da EE Geração.....	66
Figura 10 – Vista da Fachada da Escola Estadual Geração Z.....	67
Figura 11 – Vista do Muro da Escola Estadual Geração Z.....	67
Figura 12 – Fatores da Teoria da Mudança.....	143
Figura 13 – Recorte do Cabeçalho do Relatório de Orientações à Escola – 1º CAF – EMTI 2025.....	169
Figura 14 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Objetivos Gerais (Parte 1) .....	170
Figura 15 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Objetivos Gerais (Parte 2) .....	171
Figura 16 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Oportunidades de Melhoria (Parte 1).....	172
Figura 17 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Oportunidades de Melhoria (Parte 2).....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios da Gestão Escolar Democrática segundo Libâneo (2012).....	80
Quadro 2 – Universo de Participantes da Pesquisa .....	86
Quadro 3 – Identificação dos Participantes .....	94
Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados .....	97
Quadro 5 – Principais Opiniões dos Alunos sobre a Infraestrutura da Escola para Atender ao EMTI .....	102
Quadro 6 – Principais Desafios: Prática Pedagógica dos Itinerários Formativos ....	111
Quadro 7 – Visões: Como a Escola Realiza o Planejamento .....	117
Quadro 8 – Principais Concordâncias/Discordâncias dos Alunos em Relação a Prática Pedagógica dos Itinerários Formativos .....	122
Quadro 9 O Tempo Integral Profissionalizante/Propedêutico é Atrativo para Você (Está de Acordo com os seus Interesses)? .....	131
Quadro 10 – Principais Discordâncias dos Alunos em Relação ao EMTI .....	135
Quadro 11 – O que os Alunos Mais Gostam e Menos Gostam no EMTI.....	138
Quadro 12 – Fatores da Teoria da Mudança .....	142
Quadro 13 – Síntese do PAE .....	145
Quadro 14 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Infraestrutura Física e de Pessoal .....	149
Quadro 15 – Melhoria na Infraestrutura Física .....	153
Quadro 16 – Melhoria na Infraestrutura de Pessoal .....	154
Quadro 17 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Práticas Pedagógicas ....	156
Quadro 18 – Melhoria na Formação e nas Práticas Pedagógicas .....	157
Quadro 19 – Proposta de Calendário de Formações EMTI .....	158
Quadro 20 – Proposição da Elaboração Guias de Ensino Aprendizagem .....	159
Quadro 21 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Processos de Comunicação .....	163
Quadro 22 – Melhoria nos Processos de Comunicação .....	165
Quadro 23 – Protocolos de Ação e Instrumentos de Monitoramento .....	166

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2025...	36
Tabela 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante: Curso Técnico em Logística no ano de 2025 .....	38
Tabela 3 – Quantitativos de Alunos nas Modalidades e Níveis de Ensino .....	51
Tabela 4 – Quadro de Pessoal da Escola Estadual Geração Z.....	53
Tabela 5 – PROEB Língua Portuguesa: série histórica dos de 2021 a 2024 .....	57
Tabela 6 – PROEB Matemática: série histórica: série histórica dos de 2021 a 2024..	58
Tabela 7 – Número de Turmas e de Alunos no Ensino Médio do ano de 2018 a 2025.. .....	70
Tabela 8 – Número de Turmas e Alunos no EMTI do ano de 2021 a 2025 .....	70

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS BASES ÀS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONEXÕES E DISTANCIAMENTOS .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2</b>	<b>A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.1</b>	<b>O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4</b>	<b>O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z.....</b>	<b>48</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Conhecendo a Escola Estadual Geração Z .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Geração Z.....</b>	<b>60</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Os problemas Atuais de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.....</b>	<b>63</b>
<i>2.4.3.1</i>	<i>Infraestrutura Física e de Pessoal .....</i>	<i>64</i>
<i>2.4.3.2</i>	<i>Práticas Pedagógicas .....</i>	<i>68</i>
<i>2.4.3.3</i>	<i>Fluxo de Saída: Evasão/Transferência.....</i>	<i>69</i>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1</b>	<b>CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2</b>	<b>OUTROS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>78</b>
<b>3.3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Perfil dos Participantes da Pesquisa .....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Infraestrutura Física e de Pessoal.....</b>	<b>99</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>105</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Fluxo de Saída: Evasão/Transferências.....</b>	<b>126</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>141</b>

4.1	EIXO LONGITUDINAL: INFRA ESTRUTURA FÍSICA E DE PESSOAL .....	148
4.2	EIXO LONGITUDINAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	155
4.3	EIXO TRANSVERSAL: PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO .....	161
4.4	PROPOSTA DE MONITORAMENTO DO PAE .....	168
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) .....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR (Especialista, Coordenador e Vice-diretor do Tempo Integral) .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE D – FORMULÁRIO – ALUNO DO TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>196</b>
	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – “CONHECENDO MELHOR VOCÊ” .....</b>	<b>200</b>
	<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. (Professores e Equipe Gestora).....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsáveis).....</b>	<b>205</b>
	<b>ANEXO III – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>206</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAF	Encontro de Acompanhamento Formativo
EEB	Especialista em Educação Básica
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Educação em Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
GEA	Guia de Ensino e Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IU	Instituto Unibanco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Atendimento Educacional
PDCA	Plan, Do, Check, Act (Planejar, Fazer, Checar, Agir)
PEB	Professor da Educação Básica
PEB Apoio	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias

Assistivas

PEE	Plano Estadual de Educação
PGDI	Plano de Gestão do Desempenho Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC/UFJF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior da Universidade Federal de Juiz de Fora
PIBID/UFJF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Juiz de Fora
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIGAE	Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISAP	Sistema de Administração de Pessoal
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SYSADP	Sistema de Gestão de Quadro de Pessoal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNINTER	Centro Universitário Internacional

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação de mestrado buscou entender e refletir sobre os principais desafios encontrados pela gestão escolar na implementação do modelo de escola de ensino médio em tempo integral (EMTI), assim como as possibilidades de atuação da gestão para a melhoria deste processo. O local de desenvolvimento desta pesquisa foi uma escola estadual mineira, da cidade de Juiz de Fora, em que atuo como diretor escolar desde 2023. O processo de implementação da política de tempo integral se iniciou em 2021, sendo que, na época, eu atuava como professor da disciplina de Física e Práticas Experimentais, e acompanhei de perto os desafios dessa mudança, assim como as principais dificuldades que surgiram e suas consequências. Agora como gestor, apresento outra visão e considerações que puderam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de consolidação da política estadual na escola.

Meu nome é Bruno Rodrigues dos Santos, possuo licenciatura em Física e bacharelado em Ciências Exatas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Atualmente ocupo o cargo de diretor na Escola Estadual Geração Z<sup>1</sup>, situada na zona periférica da cidade de Juiz de Fora, unidade pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A ampliação da jornada dos estudantes dentro da escola segue a tendência mundial e é alvo de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, ainda em tramitação no Congresso Nacional. A extensão da carga horária dos estudantes se justifica por várias razões, dentre elas: o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões cognitiva, social, emocional, física e cultural; a melhoria da aprendizagem; a segurança e a proteção social e também a preparação para o mercado de trabalho.

A realização desta pesquisa de mestrado pode ser justificada por razões de ordem teórica, que incluem as contribuições ao debate acadêmico, a proposição de estudos sobre políticas públicas educacionais e sua aplicação. E razões de ordem prática, ou seja, tentar minimizar os desafios enfrentados pela escola na implementação do EMTI, sendo que dentre eles podemos incluir a evasão, os

---

<sup>1</sup> O nome Escola Estadual Geração Z é um nome fictício, criado para omitir o nome real da escola por questões de anonimato e sigilo de pesquisa.

problemas na infraestrutura, com a formação de professores, com as mudanças no currículo e no espaço e tempo escolar, em síntese, como as escolas se adaptam a novas demandas e enfrentam os desafios específicos desse tipo de organização escolar.

A questão norteadora que orienta esta pesquisa de mestrado pode ser sintetizada como: Diante dos principais desafios encontrados na implementação da política de ensino médio em tempo integral, como a gestão pode atuar para tentar minimizá-los? Para tanto, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão escolar na implementação do modelo de escola de ensino médio em tempo integral. Já dentre os objetivos específicos: descrever as práticas de gestão provenientes do modelo de escola de tempo integral na Escola Estadual Geração Z; analisar as práticas de gestão utilizadas para lidar com os desafios encontrados na implementação do modelo de EMTI na Escola Estadual Geração Z; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para a escola que possa promover melhorias na implementação do ensino médio em tempo integral.

O referencial teórico que ampara esta pesquisa incluiu autores que discutem o conceito de educação integral e educação em tempo integral, tais como Arroyo (2012) e Cavaliere (2012), além de autores que apresentem o conceito de gestão escolar e gestão escolar democrática como Souza (2023), Lück (2014) e Libâneo (2012), conceitos importantes para entender a aplicação desse modelo de escola. Então, as principais palavras chave são: Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Gestão Escolar, Currículo, Infraestrutura e Evasão.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou-se por meio de um estudo de caso. Os participantes foram alunos do ensino médio em tempo integral, assim como docentes e equipe pedagógica que atuavam nessa modalidade de ensino, na Escola Estadual Geração Z. As fases metodológicas incluíram inicialmente a revisão bibliográfica e análise documental, com informações específicas sobre a escola, legislações e orientações internas para a implementação do modelo de ensino médio em tempo integral, além dos bancos de dados dos sistemas internos disponíveis. Cumpre mencionar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF, sob o Parecer Consubstanciado do CEP/UFJF nº 7.687.256. A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários aplicados a alunos do ensino médio em tempo integral, além de entrevista semiestruturada

realizada com docentes e membros da gestão escolar, como a vice-diretora, o especialista em educação básica e o coordenador do EMTI. A última etapa da pesquisa, por fim, foi a análise de dados, que forneceu subsídios para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado no capítulo 4 deste texto.

Assim, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, o primeiro refere-se à introdução, o segundo é o descritivo, o terceiro, analítico e o quarto, propositivo, seguido do quinto, as considerações finais. Assim, o capítulo 2, descritivo, contém as discussões sobre a educação integral e em tempo integral – suas conexões e distanciamentos, seguido das informações sobre a política de educação integral, tanto no contexto nacional quanto no local, ou seja, no Brasil, em Minas Gerais e na Escola foco do estudo. Além disso, são apresentadas características da instituição, como se deu o processo de implementação do ensino integral e qual o *status quo*<sup>2</sup>.

No capítulo seguinte, o analítico, os referenciais teóricos possibilitaram a análise do caso de gestão, começando com a discussão sobre o currículo na perspectiva do novo ensino médio e depois, o papel da gestão escolar, em que foram tecidas considerações e reflexões sobre os principais problemas de implementação do EMTI e sua articulação com as ações estabelecidas pela gestão escolar para lidar com esses problemas. Logo após, ainda neste mesmo capítulo, partimos para a descrição do percurso metodológico da pesquisa, em que são detalhadas as informações sobre a metodologia da pesquisa, tais como os instrumentos que foram aplicados para coleta dos dados, entre outras informações. No capítulo 3 também se encontra a análise dos dados coletados, finalizando o capítulo, Em seguida, o quarto capítulo, contém a proposta do PAE e, fechando o texto, as considerações finais.

---

<sup>2</sup> Expressão latina que significa "o estado atual das coisas". Refere-se à situação existente.

## **2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS BASES ÀS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, em um primeiro momento, vamos trazer considerações que embasam a importância do oferecimento de uma educação, não só em tempo integral, mas de uma educação integral. Depois, partimos para um breve histórico da educação integral e, por meio da análise documental, será traçado um panorama da legislação federal, em especial o plano nacional de educação, importante marco normativo, e o programa Escola em Tempo Integral. Além disso, a legislação estadual mineira que prevê a oferta da educação em tempo integral e todos os seus desdobramentos. Por fim, serão apresentadas a forma de operacionalização da educação integral e de tempo integral em Minas Gerais e na Escola Estadual Geração Z.

### **2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONEXÕES E DISTANCIAMENTOS**

A educação integral é uma concepção pedagógica que busca o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e ética. Essa abordagem vai além da simples instrução acadêmica, propondo uma formação que valorize as múltiplas inteligências, habilidades e contextos de vida dos estudantes. Conforme aponta Moll (2012), trata-se de uma educação que reconhece o estudante como sujeito histórico e social, respeitando suas singularidades e promovendo sua autonomia e cidadania.

Já a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar dos estudantes, propondo que permaneçam por mais tempo na escola, com uma carga horária superior a sete horas diárias. Essa ampliação do tempo escolar é vista como uma oportunidade para enriquecer o currículo com atividades diversificadas, integrando diferentes áreas do conhecimento, práticas culturais, esportivas e de formação pessoal. Segundo o Programa Mais Educação (Brasil, 2007), a educação em tempo integral é um meio de concretizar a educação integral, oferecendo condições para que a escola atue como espaço de proteção social e promoção de direitos.

Portanto, enquanto a educação em tempo integral diz respeito à ampliação quantitativa do tempo de permanência do aluno na escola, a educação integral está relacionada a uma ampliação qualitativa do processo formativo, com foco no desenvolvimento humano em sua totalidade.

Dentre os autores que discutem o conceito de educação integral estão: Jaeger (2010), Arroyo (2012) e Cavaliere (2012). Eles discutem a educação integral como uma abordagem que visa contemplar o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando a totalidade da experiência humana e não apenas o aspecto cognitivo.

Os conceitos de educação integral e educação em tempo integral são importantes para a reflexão sobre como essas políticas são aplicadas na prática em uma escola de educação básica. Assim, Jaeger (2010) define educação integral como sendo:

Uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de Paidéia, que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (Jaeger, 2010, p.35).

Partindo dessa compreensão mais ampla de educação integral, outros autores como Moll (2012), Cavaliere (2012), Coelho (2009) e Arroyo (2012) debatem que a educação em tempo integral vai além de ampliar o tempo do aluno na escola, sendo necessário que ocorra uma educação de tempo integral e integrada. Conforme Roveroni, Momma e Guimarães (2019):

A ideia de educação integral já está posta de modo inerente à ampliação da jornada, isso porque, para consolidar-se e articular o conhecimento, a cultura e o lazer, é preciso mais tempo, contudo essa perspectiva traz, entre vários aspectos, o desafio de refletir sobre o como. Como as políticas públicas de educação integral são implementadas? Como esses tempos são vividos e experienciados pelas crianças/pelos adolescentes? Que projeto de comunidade e educação tais tempos explicitam? Uma educação integral para uma aprendizagem voltada aos valores e princípios humanos essenciais? Uma escola pública voltada a controlar crianças/jovens pobres no contraturno escolar, que poderiam ficar ociosos nas ruas? Uma escola que amplia sua jornada e se volta à transformação ou conservação das contradições socioeconômicas? (Roveroni, Momma, Guimarães, 2019, p. 231)

Ou seja, segundo a autora é através da ampliação do tempo que se pode concretizar uma educação integral, mas a grande questão que se coloca é como fazê-la? Pensar em como essa dinâmica de ampliação do tempo dos alunos na escola se dá é de suma importância, visto que os diversos normativos não são capazes de prever e estabelecer todas as condutas práticas que garantam o sucesso do modelo pedagógico e de gestão.

Neste sentido, Arroyo (2012) contribui para este debate ao analisar o crescimento dos programas que visam ofertar mais tempos-espacos de educação na escola para as infâncias e as adolescências. Ele vem contribuir com esta dissertação de mestrado, ao trazer à tona a reflexão sobre os tempos e espacos na educação integral, algo que os documentos orientadores desta modalidade de ensino em Minas Gerais contemplam apenas superficialmente ou mesmo impondo limitações. Esta reflexão é importante, visto que a escola enfrenta inúmeros problemas no que se refere à gestão do tempo e espacos escolares. Portanto, o autor faz uma importante reflexão que subsidia o desenvolvimento deste trabalho ao ressaltar que, no seguinte trecho:

será necessário não perder o sentido político que esses programas (Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada) representam: anunciar a urgência de respostas políticas do estado, dos governos e do sistema escolar ao avanço dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver. Reconhecido o significado político-pedagógico desses programas, que esperamos sejam assumidos como políticas de estado, impõe-se a pergunta: como implementá-los nas redes e escolas? (Arroyo, 2012, p. 35-36).

A discussão sobre quais têm sido as principais dificuldades na implementação do programa de educação em tempo integral em Minas Gerais, contribui de forma expressiva para que as políticas de estado (como um todo) possam ser aperfeiçoadas/modificadas e os objetivos da educação integral e de tempo integral sejam atingidos.

A ideia de educação integral e em tempo integral, apesar de não constar ainda com esse nome, mas com os mesmos ideais, já era defendida por diversos educadores brasileiros no início do século XX, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Anísio Teixeira, educador que baseou os seus pilares na utopia de uma educação pública de qualidade e democrática, que pudesse contribuir

para a construção de um país moderno, idealizou as escolas-parque na década de 1950 na Bahia. A escola-parque, ou Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, era uma

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. (Gabriel, Cavaliere, 2012, p. 75)

A escola-parque pode ser considerada a primeira iniciativa de educação integral destinada a atender as classes populares, já que a educação integral já era realidade nas escolas confessionais e internatos, estes destinados aos mais abastados. Seus diferenciais eram a formação cidadã, focada nas necessidades dos alunos e de tempo integral. Anos mais tarde, Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro. Em 1982, foi eleito vice-governador do estado e tinha como proposta central de sua campanha a melhoria da educação. Criou então o I Programa Especial de Educação (I PEE), projeto que, em suas palavras, eram:

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (Ribeiro, 1997, p. 476 *apud* Moll, 2012, p.78)

Podemos ver a ousadia do projeto de Darcy Ribeiro que tinha sua principal preocupação em acabar com o analfabetismo em nosso país. Para isso, os CIEPs foram criados para atender, cada um, cerca de mil alunos em tempo integral e os professores também se dedicavam à escola em tempo integral. Parece inimaginável nos dias de hoje ter escolas com essa capacidade de atendimento em tempo integral e docentes das redes públicas lecionando em apenas uma instituição. Mas

fato é que Darcy Ribeiro implantou vários CIEPs pelo estado e até hoje são lembrados pela qualidade da educação oferecida.

Já Paulo Freire, apesar de não ser responsável pela criação de um projeto de escola integral/de tempo integral, discutiu sobre a proposta de uma educação integral, com cinco dimensões para (re)humanizar a educação. Segundo Henz (2012) ao apresentar a proposta de Paulo Freire:

Assumindo o ser humano como um ente que vai se constituindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama complexa de múltiplas dimensões, propomos que nós, educadores e educadoras, busquemos organizar e desenvolver, com os educandos, práxis educativas que entrelacem, no mínimo, cinco dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. (Henz, 2010, p. 83)

A proposta de Paulo Freire, de acordo com Henz (2010) cita que a dimensão ético-política tem como finalidade principal a formação democrática dos cidadãos. Já a técnico-científica traz como uma das principais reflexões sobre como o processo de alfabetização possibilita aos estudantes ler a palavra e em consequência ler o mundo. A epistemológica propõe “substituir a pedagogia da resposta e da transmissão de conteúdos pela pedagogia da pergunta e do diálogo” (Henz, 2010, p.88). “A educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções e sentimentos” (Henz, 2010, p.89) é o que caracteriza a dimensão estético-afetiva. E por fim, a dimensão pedagógica que deve englobar todas as outras, onde os sujeitos devem ser vistos como dotados de diversos saberes e conhecimentos a serem compartilhados e ressignificados, através do processo de conhecer o mundo e a si mesmo, ou seja, uma verdadeira prática dialógica (Henz, 2010, p.91).

Após o entendimento e a discussão sobre os conceitos de educação integral e de tempo integral, assim como seu breve relato histórico, se faz necessário conhecer mais sobre a educação integral do ponto de vista normativo, tanto em âmbito federal quanto estadual, e as diversas políticas públicas que visam operacionalizá-la.

## 2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção traremos um panorama, tanto no que se refere a normas e documentos orientadores, quanto a políticas e informações sobre a educação integral. Conhecer e compreender o arcabouço legislativo e a forma prevista para que esta política pública educacional seja posta em prática é o ponto de partida para o entendimento e análise do nosso caso de gestão.

A Constituição Federal de 1988, apesar de não trazer nenhuma definição ou atribuição específica, traz um conceito importantíssimo para entendermos os fundamentos e as justificativas da educação integral e de tempo integral: a educação como direito social. A Carta Magna traz em seu texto que:

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

Ou seja, a finalidade da educação vai além do aprendizado dos saberes eruditos e técnico-científicos, ela visa o desenvolvimento do estudante – em seus diversos aspectos: física, cognitiva, social, emocional; o exercício da cidadania – ou seja, não há ensino neutro, ele deve formar cidadãos críticos e conscientes – e a sua preparação para o mundo do trabalho.

Além do que prevê a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 14.945/2024 define diretrizes para o ensino médio, de modo particular, para o ensino médio em tempo integral, da seguinte maneira:

Art. 35-B, § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (Brasil, 1996)<sup>3</sup>.

Podemos perceber no texto acima, que é uma atualização legislativa da LDB, uma importante diretriz alinhada com a educação integral, onde a perspectiva é

---

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei nº 14.945/2024.

voltada agora ao desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também física e socioemocional, além da sua integração com tempos e espaços do viver e sua centralidade em seus projetos de vida.

Além disso, o parágrafo 4º menciona o seguinte:

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino. (Brasil, 1996)<sup>4</sup>

Ou seja, a integração da experiência extraescolar no currículo passa a ser possível, a critério das redes de ensino. Uma inovação e avanço legislativo, na tentativa de dinamizar e ampliar o currículo do tempo integral. Além disso, a LDB prescreve de maneira objetiva os esforços para ampliação da oferta do tempo integral no ensino fundamental:

Art. 87, § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Brasil, 1996)

Apesar da previsão na Lei, o termo “todos os esforços” é bastante impreciso, pois quais são esses esforços que devem ser conjugados? A escolha caberia a cada ente, não havendo de forma objetiva as atribuições de cada um, e, além disso, se limita a progressão do ensino fundamental em tempo integral. Situação diferente se tem com o avanço normativo apresentado pelo Plano Nacional de Educação de 2014, pois este além de contar com a participação de representantes de toda a sociedade, por meio dos fóruns regionais, trouxe responsabilidades objetivas de cada ator/ente, assim como metas quantificáveis.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, e que foi alterada pela Lei nº 14.934/2024, estendendo a vigência deste PNE até 31 de dezembro de 2025, já previa como uma de suas metas:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo

---

<sup>4</sup> Redação dada pela Lei nº 14.945/2024.

menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (Brasil, 2014)

Essa meta de número 6<sup>5</sup> se desdobra em nove estratégias concatenadas para garantir a efetividade de seu alcance. Podemos citar dentre as principais as que preveem: o apoio da União (mas de forma ainda vaga) no oferecimento de uma jornada ampliada para no mínimo sete horas diárias; em regime de colaboração, a construção e adequação dos prédios escolares (com biblioteca, laboratórios, cozinhas, banheiros auditórios, quadras poliesportivas, etc.), assim como de mobiliário, adequados ao atendimento do tempo integral, com prioridade às comunidades carentes ou em situação de vulnerabilidade social; e o direcionamento da ampliação da jornada ao oferecimento de atividades pedagógicas e multidisciplinares, como culturais e esportivas (Brasil, 2014).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou indicadores para possibilitar o acompanhamento das metas do PNE 2014. No que se refere à meta 6, os indicadores 6A e 6B são definidos como:

Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral.

e  
Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral. (Brasil, 2015)

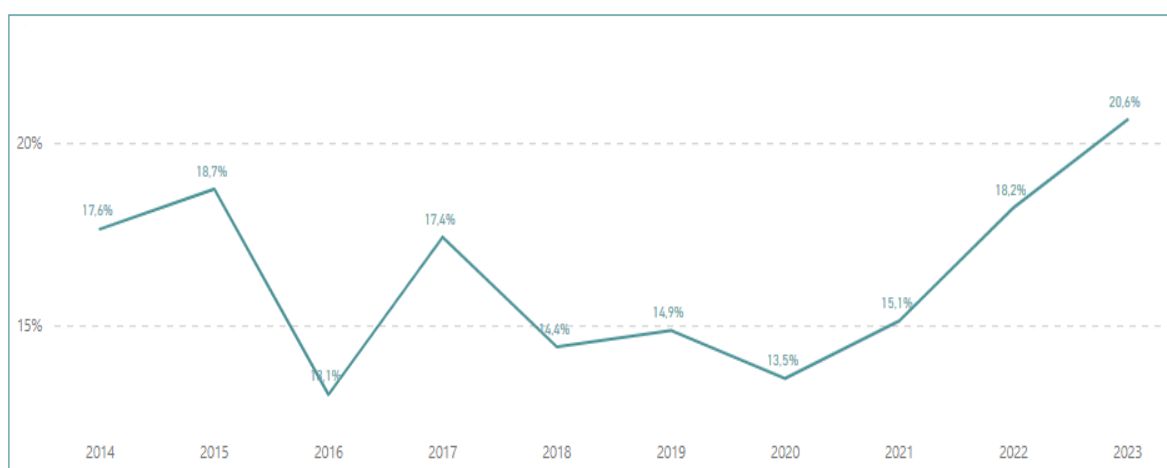
O público-alvo da ETI, segundo o INEP, são os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são em escola pública, presenciais, e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio oferecida na forma subsequente ou concomitante. Já a Jornada de Tempo Integral é a jornada cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias, sendo contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE) realizadas em instituições públicas e/ou privadas.

---

<sup>5</sup> Da mesma forma, o Projeto de Lei n° 2.614/2024, que está em tramitação no Congresso Nacional, e estabelece o Novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, prevê como Objetivo de número 6 a oferta da Educação Integral em Tempo Integral assim como já previa o Plano anterior de 2014.

Quanto ao que prevê o indicador 6A, em 2014, segundo o INEP, o percentual de alunos da educação básica pública matriculados em jornada de tempo integral era de 17,6%, já no ano de 2023 esse percentual subiu para 20,6%. Apesar dos avanços ainda ficou aquém do previsto para 2024 (25% dos alunos), mas não podemos deixar de considerar que está havendo uma ampliação gradual das matrículas. Além do mais, a vigência do PNE (2014) foi prorrogada, logo, ainda estamos a caminho da concretização da meta. Um dos principais fatores que podem atrapalhar o alcance dessa meta são as transferências de matrículas para o ensino médio regular, como é possível verificar mais à frente neste texto.

Figura 1 – Percentual de Alunos de ETI no Brasil nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

Podemos perceber, a partir da figura 1, que há uma flutuação no percentual de alunos matriculados em escolas de tempo integral no Brasil, entre os anos de 2014 a 2020. A partir de 2020, há um crescente aumento, atingindo mais de 7,0% em apenas 3 anos. Podemos pensar que a explicação para este fato se deva ao crescimento na oferta de escolas de tempo integral e sua preocupação em garantir uma aprendizagem de qualidade para os estudantes. Em relação ao contexto de Minas Gerais, lócus de análise dessa pesquisa, apresentamos o percentual de alunos em escolas de tempo integral em Minas Gerais, conforme a figura 2 abaixo.

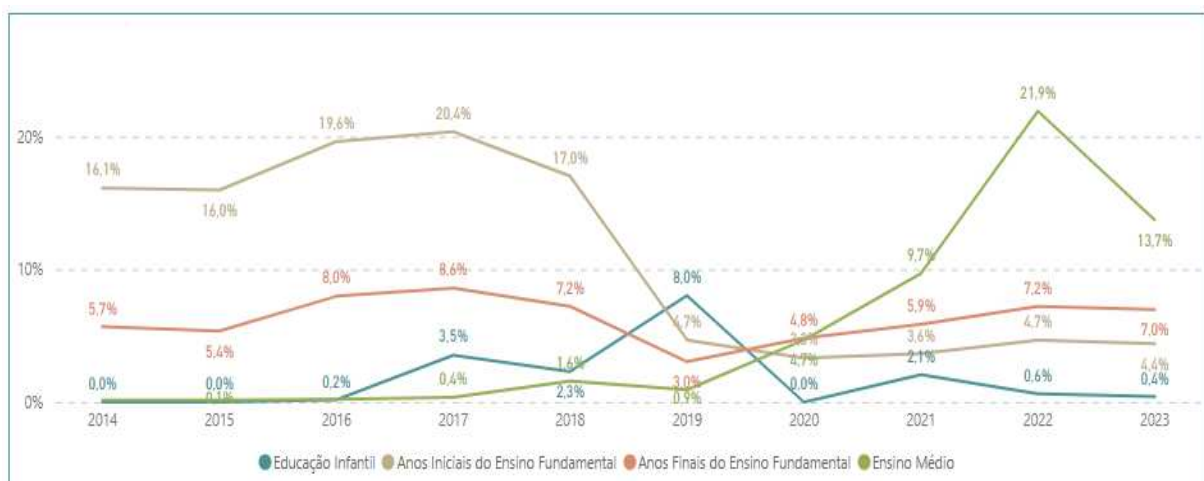
Figura 2 – Percentual de Alunos de ETI em Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

Da análise da figura 2, percebemos que entre 2014 e 2018 há um ligeiro aumento, ficando em torno de 7,0% o percentual de alunos matriculados em escolas de tempo integral. Em 2019 esse percentual atinge o menor valor da série – 2,6%, e a partir daí há um crescente aumento, atingindo 12,5% em 2022. Podemos pensar que os principais fatores foram os incentivos vindos do governo federal, em temor de estímulo à expansão das matrículas de tempo integral.

Figura 3 Percentual de alunos de ETI por Etapa de Ensino em Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

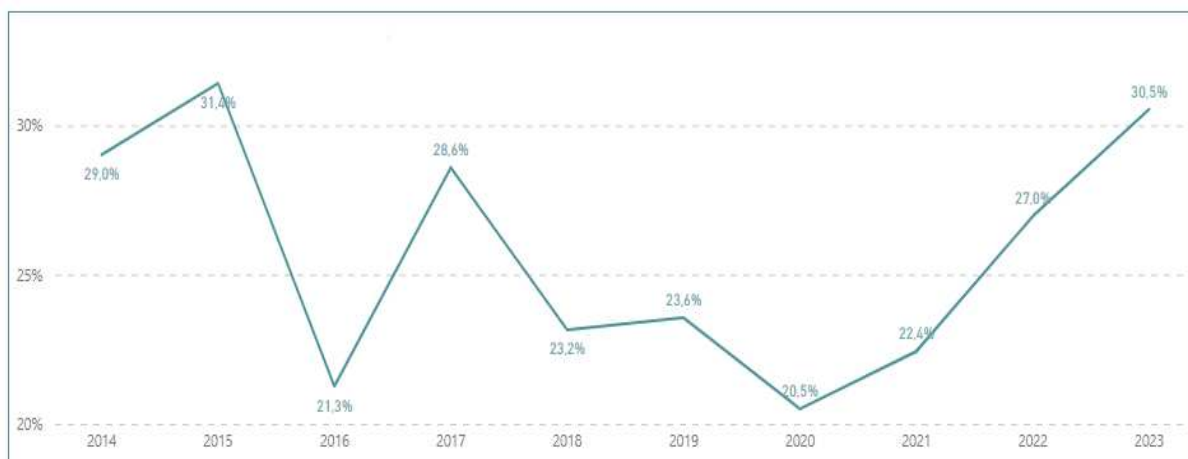
Quando analisamos o percentual de matrículas tendo como base as etapas de ensino, conforme a figura 3, percebemos que em 2014 quem tomava a dianteira

eram os anos iniciais do ensino fundamental, que infelizmente tem perdido em números de matrículas. Em relação ao ensino médio, a figura apresenta um aumento vertiginoso ao longo dos anos: passando de 0,0% em 2014 para 13,7% em 2023 (o maior valor atingido foi em 2022, com 21,9%). A partir disso podemos pensar: o que levou a uma diminuição tão brusca de um ano para outro nas matrículas do ensino médio em tempo integral?

Com relação indicador 6B, o percentual de escolas públicas que ofereciam a jornada de tempo integral era de 29% em 2014, e subiu para 30,5% em 2023. Logo, podemos perceber um avanço de apenas 1,5% nesses 10 anos de PNE, enquanto seriam necessários mais 21% para atingir a meta que ainda temos até o final do ano de 2025 para atingir.

Em relação ao percentual de escolas de tempo integral no Brasil, podemos perceber, na figura 4, uma oscilação neste percentual ao longo dos anos, mas de 2020 a 2023 tivemos um aumento de 10,0%, reflexo do avanço nas políticas públicas de incentivo à expansão da oferta do tempo integral.

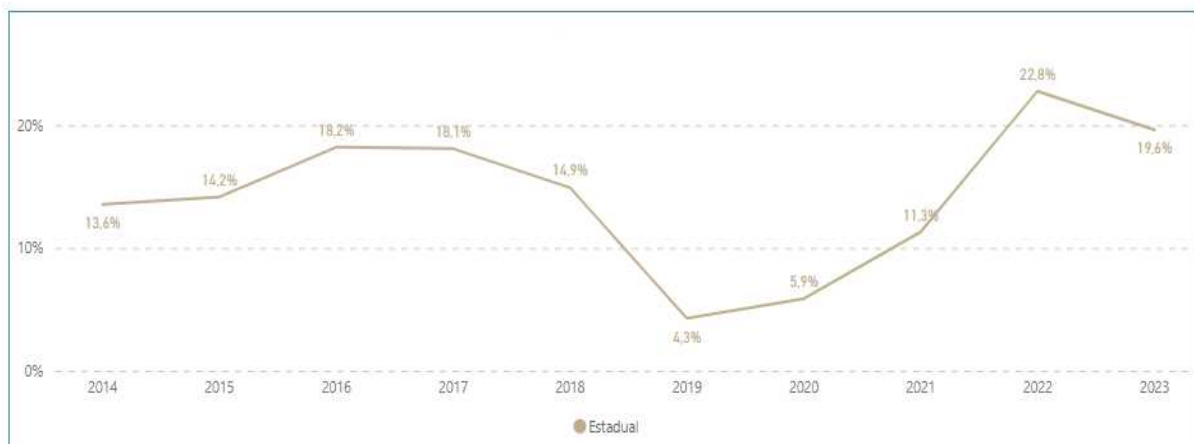
Figura 4 – Percentual de Escolas de ETI – Brasil nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

Na sequência, a figura 5 retrata o percentual de escolas da rede estadual de Minas Gerais em tempo integral ao longo da última década, permitindo uma análise mais específica do contexto mineiro.

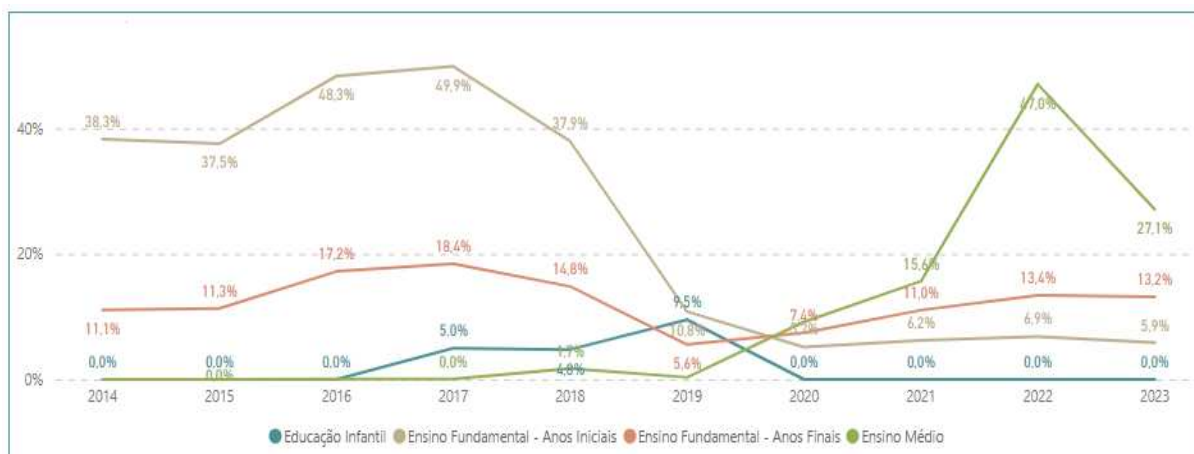
Figura 5 – Percentual de Escolas de ETI – Rede Estadual Minas Gerais nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

A figura 5 traz dados importantes sobre o percentual de escolas de tempo integral da rede estadual de Minas Gerais. Essa filtragem é importante, assim como a apresentada pela figura 6 a seguir, pois o foco do nosso estudo é o ensino médio da rede estadual mineira. De forma semelhante ao que já foi analisado, podemos ver na figura 5, o crescente número de escolas estaduais que oferecem o tempo integral ao longo dos anos de 2020 a 2022, com destaque para a queda de mais de 3,0% de 2022 para 2023. De modo particular, podemos ver o percentual de escolas de ETI por etapa de ensino em Minas Gerais entre 2014-2023 na figura 6.

Figura 6 – Percentual de Escolas de ETI, por Etapa de Ensino nos anos de 2014 a 2023



Fonte: Brasil (2023)

Finalmente, quando a análise se dá por etapa de ensino na rede estadual de Minas, como podemos ver na figura 6, percebemos uma oscilação entre 2014 e 2019 de escolas ofertando o ensino fundamental anos finais em tempo integral, seguido de uma tendência de crescimento de 2019 a 2022 e leve queda em 2023. Entretanto, comparando-se 2014 e 2023, em 2023 temos um percentual maior, com acréscimo de 2,1% em 2023 em relação a 2014. Com relação à oferta de escolas de ensino médio em tempo integral, percebemos que há um aumento expressivo: passando de 0,0% em 2014 para 27,1% em 2023. Contudo, chama-nos a atenção a queda expressiva observada de 2022, quando se atingiu o maior percentual (47,0%), para 2023 (27,1%), de forma semelhante à análise feita com relação às matrículas de tempo integral.

Essa mudança no cenário da oferta de escolas de tempo integral está diretamente relacionada às diretrizes e metas estabelecidas em nível nacional. Nesse sentido, passando do Plano para a Política, um documento importante de ser citado é a Lei nº 13.415/2017, que dentre seus inúmeros objetivos, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ela é popularmente conhecida como Lei do Novo Ensino Médio (NEM) e tinha como objetivo principal reestruturar o currículo do ensino médio, tornando-o mais flexível e mais próximo da realidade dos estudantes e do mundo do trabalho. Dentre as principais mudanças apresentadas estão o aumento da carga horária mínima, passando de 800 para 1.000 horas anuais (sendo 1.400 horas anuais para a jornada de tempo integral), o currículo passou a ser dividido entre a parte comum (com base na BNCC) e a parte diversificada com a possibilidade de flexibilização (com os itinerários formativos, onde os estudantes poderiam escolher as áreas conforme seus interesses: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional).

Complementando este movimento, de valorização da jornada ampliada, em 2023, a aprovação da Lei nº 14.640/2023, que cria o Programa Escola em Tempo Integral, trouxe importantes contribuições ao definir objetivos e metas a serem buscadas por cada um dos entes federados com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. A meta é ampliar a jornada para, pelo menos, sete horas diárias ou 35 horas semanais de atividades pedagógicas, sendo que estas devem estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na perspectiva da educação integral.

Para viabilizar a implementação do Programa, cabe à União apoiar técnica e financeiramente os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na criação de vagas e estruturação das escolas. O valor a ser transferido aos entes tem como fonte o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que prevê as despesas que serão objeto de custeio e como se dará o cálculo do valor a ser recebido, e por fim, prevê um limite temporal para a criação de novas matrículas que serão incentivadas financeiramente.

Outro aspecto relevante do Programa Escola em Tempo Integral é sua ênfase na equidade. Assim, também é importante destacar que o Programa prioriza as escolas que atendem aos alunos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, segundo disposto no Art. 3º, § 3º, III da lei 14.640/2023. Além disso, segundo o inciso IV do Art. 3º, a criação de matrículas “priorizará os estabelecimentos de ensino que ofertem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante”<sup>6</sup> (Brasil, 2023). Podemos perceber aqui a preocupação do governo federal em incentivar a qualificação profissional e preparação para o mercado de trabalho de forma articulada com a ampliação da oferta do ensino integral. Enfim, o Programa busca a melhoria da qualidade da educação básica e a redução das desigualdades educacionais.

Após caracterizarmos a educação integral, seu breve histórico em nosso país e entendermos o que dispõe os normativos federais sobre o tema, passaremos a discutir a educação integral no Estado de Minas Gerais.

### 2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Nesta seção apresentaremos os principais normativos que disciplinam e orientam o oferecimento da educação integral na rede pública estadual de Minas Gerais, em particular os relativos ao ensino médio. Dentre eles estão a Lei Estadual N° 23.197/2018, o Decreto Estadual N° 47.227/2017, a Resolução SEE N° 4.948/2024, a Resolução SEE N° 5.085, e o Documento Orientador da Educação Integral em Minas Gerais (2025).

---

<sup>6</sup> Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024.

Segundo informações do site da Secretaria de Comunicação do Governo Federal, de 01 de agosto de 2023:

Minas Gerais conta com 2.435 escolas em tempo integral, de acordo com a primeira etapa do Censo Escolar 2022, divulgada em fevereiro de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso representa, em relação ao total das escolas públicas no estado, 20,6%. Essas instituições em tempo integral realizaram 408 mil matrículas (12,4% do total) (Brasil, 2023).

A legislação mineira não fica atrás do que disciplina os normativos federais. A Lei nº 23.197/2018 que institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027, traz na meta de número 6 o mesmo texto do disposto no PNE 2014. Logo, podemos perceber a consonância entre as legislações federal e estadual, de modo que o normativo estadual reafirma e corrobora o que está disposto no cenário nacional, ou seja, há um verdadeiro alinhamento de meta e objetivos entre os entes quanto a este quesito.

Mas antes do PEE, o Decreto Estadual nº 47.227/2017 já trazia alguns apontamentos sobre a educação integral. Ao dispor sobre a educação integral e integrada na rede de ensino pública do estado, o mencionado decreto revela contribuições para o nosso estado, trazendo os fundamentos, princípios, diretrizes, objetivos, enfim, todo o arcabouço necessário para se implementar a política de educação integral em Minas Gerais. Logo no primeiro artigo, o decreto dispõe que:

Art. 1º – A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (Minas Gerais, 2017)

Vemos, então, de forma clara que a missão da educação integral, conforme o documento, é “assegurar o acesso e à permanência”. Entretanto ao longo desta dissertação de mestrado, serão apresentados dados e informações que mostram as dificuldades para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica. Na sequência do texto legislativo são apresentados diversos princípios e objetivos da educação integral e integrada. Dentre os princípios podemos citar

alguns, como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e gestão democrática do ensino público.

Já dentre os objetivos, estão:

Art. 3º – São objetivos da Educação Integral e Integrada:

I – contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens da rede de ensino pública do Estado;

II – possibilitar a articulação de ações, projetos e programas e suas contribuições às propostas, às visões e às práticas curriculares, alterando o ambiente escolar;

III – ampliar a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos em outros espaços socioculturais, no contraturno escolar;

[...]

V – incentivar o retorno de jovens e adolescentes ao sistema escolar, contribuindo para a elevação da escolaridade;

VI – fortalecer a rede de educação profissional, com vistas ao aumento da escolarização e à melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador, tendo como centralidade o estudante e considerando como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia;

VII – garantir a proteção social e a formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e a dinâmica de redes;

VIII – contribuir para a redução da evasão, reprovação, distorção idade – série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolares; [...]

XI – promover a formação da sensibilidade, percepção e expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, leitura e criatividade; [...] (Minas Gerais, 2017).

O Artigo 3º da legislação mineira sobre Educação Integral e Integrada apresenta uma visão ampla e humanizadora da educação, voltada à formação integral dos estudantes. Trata-se de uma proposta que vai além do ensino tradicional, buscando integrar diferentes dimensões da vida estudantil e fortalecer o papel social da escola.

Nesta mesma direção, o Art. 6º da mesma legislação estabelece como diretriz que organiza a educação integral no Estado, o fato de que “a educação integral e integrada será organizada a partir de três eixos estruturantes: o projeto *político*

*pedagógico, a infraestrutura e o sistema de gestão” (Minas Gerais, 2017, grifo nosso).*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma importante ferramenta para guiar a atuação da escola, nele devem estar previstas as ações que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, principalmente nas áreas ética, emocional, social, cultural, intelectual, estética, política, física, assim como as articulações necessárias entre os diferentes campos do saber acadêmico e local para possibilitar uma aprendizagem significativa e, por último, formas de integração da escola com outros órgãos de proteção social, visando a superação de formas de exclusão que afetam o desenvolvimento e o processo de formação e aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2017).

Além do PPP, outro eixo estruturante da educação integral é a infraestrutura das unidades escolares, que prevê, conforme Minas Gerais (2017):

Art. 8º – A SEE conjugará investimentos em infraestrutura para o provimento das condições necessárias ao adequado funcionamento da Educação Integral e Integrada, o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, o apoio a alimentação escolar, o transporte escolar, a ampliação do parque tecnológico e da conectividade, a estruturação de laboratórios temáticos, o fortalecimento das bibliotecas escolares, dentre outros. (Minas Gerais, 2017)

Ou seja, a readequação dos prédios às condições de acessibilidade e inclusão, laboratórios e bibliotecas modernos e equipados, oferecimento adequado de alimentação, tecnologia e conectividade visam garantir as condições mínimas ao desenvolvimento das ações pedagógicas estruturadas no PPP. O último dos eixos previstos, o sistema de gestão, que tem como base o princípio da gestão democrática das escolas, traz algumas diretrizes, observadas no Art. 9º, tais como a composição do quadro de pessoal, a formação continuada dos profissionais, as formas de participação da comunidade, informações educacionais, metodologias para avaliação multidimensional e inclusiva, sendo que estas serão dispostas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) (Minas Gerais, 2017).

Além disso, outros dois pontos importantes são trazidos nos parágrafos 1º e 2º deste mesmo artigo, que respectivamente trazem a provisão pela SEE de quadro

de pessoal qualificado e o desenvolvimento de ações com vistas à formação continuada e valorização dos profissionais da educação (Minas Gerais, 2017).

Cabe ressaltar que a SEE MG vem elaborando e executando planos de ação progressivos, conforme programas como Educação em Tempo Integral, Referenciais Curriculares da Educação em Tempo Integral e a implantação progressiva do modelo nas escolas, atendendo a um número cada vez maior de alunos. Apesar de somente o Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais, publicado em fevereiro de 2019, fazer referência direta ao Decreto 47.227/2017, cabe ressaltar que desde 2015 orientações para a operacionalização da educação integral já eram publicadas através de documentos internos, como ofícios, memorandos e orientações técnicas às escolas, inclusive com apoio financeiro.

Após entendermos sobre a educação integral do ponto de vista do que dispõe os normativos estaduais – leis e decretos – e o plano estadual de educação, em termos de princípios, diretrizes e objetivos para a educação integral como um todo, passamos para o estudo e compreensão do ensino médio em tempo integral (EMTI).

### **2.3.1 O Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais**

As Resoluções publicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE MG), são importantes documentos normativos que guiam as escolas na operacionalização e unificação das orientações por ela disciplinadas, pois dada a grande extensão territorial e o elevado número de municípios, é uma tarefa árdua estabelecer critérios que sejam condizentes com as realidades locais, assim como que sejam corretamente aplicados pelas escolas. A Resolução SEE nº 4.948/2024, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, traz importantes definições necessárias à nossa compreensão sobre o ensino médio em tempo integral, foco desta dissertação de mestrado. A Seção I, define:

#### **SEÇÃO I - DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – EMTI**

Art. 59 – O Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI objetiva a formação interdimensional dos estudantes a partir da ampliação do tempo escolar, permitindo a diversificação de vivências e interações significativas para os estudantes de forma a garantir os direitos de

aprendizagem, o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e/ou a formação técnica profissional.

Art. 60 – A organização curricular do ensino médio em tempo integral é constituída pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, que incluem as Atividades Integradoras e também os componentes da Formação Técnica Profissional Específica no caso do EMTI Profissional.

Art. 61 – As atividades integradoras possuem componentes curriculares articulados que possibilitam a ampliação, o enriquecimento e a diversificação dos repertórios de experiências e conhecimentos, abrangendo todas as áreas do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida em alinhamento com as demandas do século XXI. (Minas Gerais, 2025a)

Do excerto acima, podemos perceber o principal objetivo do EMTI: formação interdimensional a partir da ampliação do tempo escolar, ou seja, duas vertentes a serem trabalhadas: currículo e tempo escolar. Os artigos seguintes trazem orientações acerca da organização curricular e seus desdobramentos. Ele cita as duas partes constituintes do currículo do EMTI: Formação Geral Básica – FGB (organizada por áreas do conhecimento previstas no CRMG) e Itinerários Formativos (composto pelas Atividades Integradoras e pela Formação Técnica Profissional Específica, quando EMTI Profissionalizante). Além disso, veremos mais à frente de que forma a Resolução SEE nº 4.948/2024 disciplina a organização do tempo escolar no caso do EMTI.

Pensar na organização curricular do ensino médio em tempo integral, as disciplinas que o constituem e as suas formas de integração, as diretrizes pedagógicas específicas, e os critérios de promoção e progressão nos estudos são importantes para a compreensão se realmente estão sendo colocados em prática os fundamentos de uma educação integral, assim como quais são as dificuldades e as possibilidades desse processo. Segundo as orientações do modelo de educação integral em tempo integral, os professores devem mudar suas formas de ensino e avaliação tradicionais, diante da implantação curricular do novo ensino médio, com a proposta dos itinerários formativos.

O Documento Orientador da Educação Integral em Minas Gerais (2025) tem o objetivo de fornecer diretrizes para apoiar e orientar práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral. O referido documento traz os princípios fundamentais da educação

integral, além de diretrizes de como o currículo deve ser operacionalizado através das práticas pedagógicas (Minas Gerais, 2025a). Todas essas diretrizes e orientações serão detalhadas e contextualizadas a seguir.

Logo no início do texto, podemos perceber a sua consonância com a Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, de modo que a educação em tempo integral tem o compromisso de promover a formação integral dos estudantes nas dimensões da vida pessoal, social e produtiva (Minas Gerais, 2025a). Em seguida, traz os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral, que são: Formação Integral dos Estudantes, Inclusão Social, Desenvolvimento Humano, Protagonismo, Modelo Pedagógico Centrado no Estudantes e seu Projeto de Vida e, Gestão Participativa e Transparência. (Minas Gerais, 2025a)

Na parte I, são trazidos os fundamentos do Modelo Pedagógico da Educação Integral de Minas Gerais que estão pautados em quatro Princípios Educativos e três Eixos Formativos (ICE, 2020). Os princípios educativos, segundo o normativo, são: Pedagogia da Presença, que fundamenta a relação entre educadores e educandos, de forma que aqueles devem apoiar estes no processo de desenvolvimento de suas potencialidades, competências e habilidades; Quatro Pilares da Educação, firmado em quatro aprendizagens fundamentais (aprender a ser, a conviver, a fazer, e a conhecer) para que qualquer ser humano, em qualquer cultura e circunstância, possa desenvolver o seu potencial; Educação Interdimensional, que considera a educação que transcende o domínio da racionalidade e incorpora os da emoção, corporeidade e espiritualidade; e por fim, o Protagonismo, em que os estudantes são vistos como parte real e participativa dos processos de ensino e aprendizagem, como parte da solução para o problema, atuando na prática como protagonista responsável pelo que decide e faz (Minas Gerais, 2025a)

Percebemos por esses princípios que o estudante passa a ser visto como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem, como aquele que faz, opina, questiona, se posiciona e além disso, englobando as outras dimensões formativas para reumanizar a educação. Apesar de ser algo muito importante e positivo, não é algo simples de ser concretizado nas escolas, ainda há muitas barreiras tais como as instâncias de participação ainda serem limitadas, as formas de decisão e escuta, dentre outras.

Além dos princípios educativos, o Documento contempla três Eixos Formativos que orientam a organização curricular e metodológica da educação integral no estado. São eles a

Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI que, juntos, oferecem, intencionalmente, as condições imprescindíveis para que se efetivem os compromissos do programa. (Minas Gerais, 2025a, p.13, grifo nosso)

A formação acadêmica de excelência assegura que todos os estudantes recebam e desenvolvam o pleno domínio do conhecimento que precisa ser aprendido durante a educação básica. Já a formação para a vida amplia e consolida as referências de valores dos estudantes, para que estes possam fazer escolhas fundamentadas em critérios conscientes e responsáveis. E, por último, a formação de competências para o século XXI visa desenvolver um conjunto de competências essenciais no domínio das emoções e das habilidades sociais para apoiar os estudantes a se posicionarem diante do mundo nos seus diversos contextos (Minas Gerais, 2025).

Além disso, o Documento traz algumas orientações para que os eixos formativos aconteçam através da prática pedagógica. Para cada eixo, são passadas orientações para alguns atores como o professor, o estudante, além do coordenador geral do EMTI e equipe escolar. Um exemplo é: “Cada professor de FGB: Fornecer informações importantes aos professores de Estudos Orientados sobre a aprendizagem dos estudantes, em curto intervalo de tempo” (Minas Gerais, 2025a, p.15). Logo, entender como o modelo pedagógico do tempo integral se efetiva através das práticas pedagógicas e as articulações e mediações necessárias, é imprescindível para o sucesso da aplicação desta nova forma de se pensar a escola.

Na parte II do Documento Orientador (Minas Gerais, 2025a) são estabelecidas as diretrizes e práticas para o ensino fundamental em tempo integral, que não são foco do nosso estudo, e na parte III e IV a organização do ensino médio em tempo integral, com as suas respectivas práticas educativas, a operacionalização do currículo, o modelo de gestão, papéis e atribuições dos membros da equipe escolar, avaliação da aprendizagem e outros assuntos.

Na parte III e IV, que trata do ensino médio em tempo integral, o Documento cita as práticas e ações educativas que devem nortear o planejamento e o trabalho

diário dos profissionais da educação, as quais são: Acolhimento Diário, Acolhimento Marco Zero, Clubes de Protagonismo e Representantes de Turma (Minas Gerais, 2025a). As práticas educativas são divididas em: (1) de Rotina, como o Acolhimento Diário e Marco Zero, (2) de Vivências em Protagonismo, como Clubes de Protagonismo e Representantes de Turma.

O Acolhimento Diário é realizado diariamente na escola e tem o intuito de dar as boas-vindas a todos os estudantes, comunicando que são bem-vindos na escola. Já o Acolhimento Marco Zero é realizado no início do ano letivo, conduzido pelos estudantes que já fazem parte da escola, recepcionando os estudantes que estão chegando, e com ações que envolvem várias atividades de interação e integração, conversas, reflexões, momentos de descontração, gerando como produto os registros de seus sonhos e expectativas.

Os Representantes de Turma, ancorados no conceito de liderança servidora, são eleitos pelos colegas de turma e têm o papel de representá-los perante a equipe escolar na busca por soluções para os problemas apresentados, assim como nas ações e decisões da escola. Já os Clubes de Protagonismo são espaços destinados e organizados pelos estudantes para atender suas áreas de interesse, além disso eles precisam de um plano de ação (que contenha visão, objetivos, valores, resultados, prioridades, estratégias e função da equipe), além das regras gerais para o funcionamento.

Passando para a análise da matriz curricular do EMTI, de acordo com o Documento Orientador (2025), esta objetiva o fortalecimento da formação integral do jovem ancorada na construção do seu Projeto de Vida, e para isso ela prevê uma carga horária de 9 h/a (horas-aula) diárias que totalizam 45 h/a semanais distribuídas entre as áreas de conhecimento da Formação Geral Básica (onde se contempla o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e os Itinerários Formativos (compostos pelos Aprofundamentos das áreas de conhecimento, Projeto de Vida, Eletivas, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). Sendo que as atividades integradoras são compostas por: Nivelamento da Língua Portuguesa e Nivelamento da Matemática, Práticas Experimentais e Estudos Orientados. A ampliação da jornada se justifica para atender às principais diretrizes da educação integral: o fortalecimento do projeto de vida do estudante, de seu protagonismo e de sua formação humana (Minas Gerais, 2025a).

Apresentamos a seguir, nas tabelas 1 e 2, a matriz curricular de referência do ensino médio em tempo integral propedêutico e profissionalizante, segundo a Resolução SEE Nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, utilizada pela Escola Estadual Geração Z no ano de 2025, com nove módulos-aula semanais, para o entendimento da complexidade que se tornou definir a matriz curricular deste nível de ensino com seus aprofundamentos optativos, desconsiderando a definição das possíveis eletivas:

Tabela 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2025

(Continua)

ANEXO IX – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – 9 MÓDULOS-AULA SEMANAIS											
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00
		Educação Física	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Arte	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Química	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Biologia	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		História	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Sociologia	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	SUBTOTAL FGB			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Tecnologia e Inovação	2	80	66:40:00						

(Conclusão)

			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
<b>Itinerário Formativo</b>	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>A/S</b>	<b>A/A</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>A/A</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>A/A</b>	<b>H/A</b>
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas tecnologias e suas tecnologias.	CNT: Emergência Climática Global				2	80	66:40:00			
		LGG: Educomunicação e Ambientalismo				2	80	66:40:00			
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias.	CHS: Trabalho e desenvolvimento econômico							2	80	66:40:00
		MAT: Finanças, economia e trabalho							2	80	66:40:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00			
		Nivelamento Matemática	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00			
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	3	120	100:00:00
		Estudos Orientados	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	5	200	166:40:00
	SUBTOTAL ITINERÁRIO			15	600	500:00:00	15	600	500:00:00	15	600
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00
<b>LEGENDA</b>		<b>Dias Letivos: 200</b>									
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos									
A/A = AULAS ANUAIS		Nº de aulas/dia*: 9									
H/A = HORAS ANUAIS		Nº de semanas/ano: 45									

Fonte: Resolução SEE Nº 5.084/2024, p. 25 e 26

Tabela 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante: Curso Técnico em Logística no ano de 2025

(Continua)

ANEXO X – MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA – EIXO TECNOLÓGICO GESTÃO E NEGÓCIOS									
			1º Ano		2º Ano		3º Ano		TOTAIS
Formação Geral	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	
	Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	166:40	5	166:40	5	166:40
Educação Física			1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
Língua Inglesa			2	66:40:00	2	66:40:00	2	66:40:00	133:20
Arte			1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
Matemática e suas Tecnologias		Matemática	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Física	2	66:40:00	2	66:40:00	1	33:20:00	166:40
		Química	2	66:40:00	2	66:40:00	1	33:20:00	166:40
		Biologia	2	66:40:00	1	33:20:00	1	33:20:00	133:20
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Geografia	2	66:40:00	2	66:40:00	2	66:40:00	200:00
		História	2	66:40:00	2	66:40:00	2	66:40:00	200:00
		Sociologia	1	33:20:00	1	33:20:00	1	33:20:00	100:00
		Filosofia	1	33:20:00	1	33:20:00	1	33:20:00	100:00
		Subtotal 1	26	866:40	24	800:00	22	733:20	2400:00
Itinerário Formativo		Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40:00	2	66:40:00	2	66:40:00	200:00
	Eletivas	Eletiva	2	66:40:00	2	66:40:00	1	33:20:00	166:40
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40:00					66:40
		Nivelamento Matemática	2	66:40:00					66:40
		Práticas Experimentais	2	66:40:00	2	66:40:00			133:20
Estudos Orientados		3	100:00	2	66:40:00	3	100:00	266:40	

(Continuação)

	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Totais
			A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	
<b>Itinerário Formativo</b>		Subtotal 2	13	433:20	8	266:40	6	200:00	900:00
	Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	3	100:00					100:00
		Prática Profissional e Empreendedora					3	100:00	100:00
		Subtotal 3	3	100:00	0	00:00	3	100:00	200:00
	Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Fundamentos de Logística	2	66:40					66:40
		Matemática Financeira	1	33:20					33:20
		Estatística Aplicada			2	66:40			66:40
		Contabilidade Geral			1	33:20			33:20
		Controle de Estoques			1	33:20			33:20
		Cadeia de Suprimentos			1	33:20			33:20
		Armazenagem e Movimentação de Materiais			1	33:20			33:20
		Operações de Transporte e Distribuição			1	33:20			33:20
		Planilhas: inicial e intermediário			2	66:40			66:40
		Planilhas – Avançado			2	66:40			66:40
		Logística Reversa			1	33:20			33:20
		Processamento de Pedidos e Serviços ao Cliente			1	33:20			33:20
		Gestão da Qualidade					3	100:00	100:00
		Logística Internacional e Aduaneira					2	66:40	66:40
		Gestão de custos					3	100:00	100:00
		Língua estrangeira para Negócios – Inglês					2	66:40	66:40
Língua estrangeira para negócios - Espanhol						2	66:40	66:40	

(Conclusão)

<b>Itinerário Formativo</b>	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>Totais</b>
		Legislação de Transporte de Carga					2	66:40	66:40
		Subtotal 4	3	100:00	13	433:20	14	466:40	1000:0
<b>Itinerário Formativo</b>	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>A/S</b>	<b>H/A</b>	<b>Totais</b>
<b>Totais Anuais</b>			45	1500:00	45	1500:00	45	1500:00	4500:00
<b>LEGENDA</b>		<b>Dias Letivos: 200</b>							
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos							
A/A = AULAS ANUAIS		Nº de aulas/dia*: 9							
H/A = HORAS ANUAIS		Nº de semanas/ano: 45							

Fonte: Resolução SEE Nº 5.084/2024, p. 39.

A seguir, são abordados o Projeto de Vida e as Atividades Integradoras. No que se refere ao componente de Projeto de Vida (PV), segundo o Documento, este

é a centralidade do projeto escolar e, ao mesmo tempo, é um componente curricular obrigatório em todas as escolas da rede em todas as turmas de Ensino Médio em Tempo Integral, nos 1º, 2º e 3º anos.

Enquanto componente curricular, as aulas de Projeto de Vida objetivam despertar no estudante seus sonhos e ambições, o que deseja para sua vida e que pessoa pretende ser, mobilizando-o a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. (Minas Gerais, 2025a, p.78)

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular e alinhado ao que prevê a LDB, em seu Art. 35-B, § 2º, visto acima, visa trazer ao estudante um direcionamento e perspectivas de futuro, não somente acadêmicas, mas profissionais e pessoais. Depois, são citados objetivos e orientações sobre as atividades integradoras de Nivelamento em Língua Portuguesa e em Matemática, que segundo o Documento:

objetiva fortalecer as aprendizagens e habilidades não consolidadas dos objetos de conhecimento dos anos anteriores dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. (Minas Gerais, 2025a, p.83)

Os Nivelamentos além de atuarem como forma de recomposição das aprendizagens não consolidadas, visam também garantir que os estudantes tenham condições mínimas para continuarem seus percursos de aprendizagem no ensino médio. Outra atividade integradora disciplinada no Documento são as Práticas Experimentais, e segundo ele:

para ampliar as oportunidades de aprendizagem de Física, Química e Biologia por meio da experimentação, de forma a proporcionar oportunidade de vital importância para que os estudantes descubram que a ciência é mais do que aprendizagem de fatos.

O professor de Práticas Experimentais irá contemplar em seu planejamento atividades práticas dos três componentes curriculares: Física, Química e Biologia, em sistema de rodízio semanal de práticas por componente curricular e/ou, integradas entre 2 ou os 3 componentes curriculares, a partir do alinhamento entre os professores. (Minas Gerais, 2025a, p.84)

As Práticas Experimentais visam proporcionar a experimentação relacionada aos conceitos dos componentes das Ciências da Natureza, seja em sala de aula ou laboratório (caso a escola possua), e também atua como disciplina integradora, visto a necessidade de alinhamento entre a Física, a Química e a Biologia para que as atividades possam ser desenvolvidas.

O componente curricular de Estudos Orientados (EO):

Os Estudos Orientados são parte do planejamento da rotina semanal de estudos e, como componentes curriculares, têm a função de criar uma cultura e uma rotina permanente de estudos entre os estudantes, por meio da realização de avaliações semanais, de modo a acompanhar a evolução da sua aprendizagem. Nele também são reservados tempos para métodos, técnicas e procedimentos para o estudante organizar, planejar e executar seus processos de estudo, visando a autodidatismo, autonomia, capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal. (Minas Gerais, 2025a).

Importante lembrarmos que o aumento da carga horária na educação integral em tempo integral, visa oferecer oportunidades de consolidação das aprendizagens, por meio da realização das atividades e tarefas das disciplinas da BNCC que no ensino regular seriam realizadas em casa. Aí se encontra a importância dos Estudos Orientados, como forma de oferecer ao estudante tempo e orientação guiada em como proceder na organização, planejamento e execução dos estudos nas diversas disciplinas, de forma a ensinar na prática como o estudante pode ter autonomia em seus estudos.

Além da mudança no currículo, observada pela inclusão dos itinerários formativos e atividades integradoras, com suas nuances e especificidades, a proposta pedagógica do EMTI visa também mudar as práticas de gestão desenvolvidas na escola. A base dessa mudança está ligada principalmente ao uso de ferramentas de gestão e informações sobre os processos educacionais desenvolvidos na escola. No Documento Orientador é apresentada uma seção sobre o modelo de gestão do EMTI, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que se apresenta como:

a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a intenção educativa e efetiva ação traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis.' (ICE, 2020, p. 13 – Caderno Concepção do Modelo de Gestão – TGE). Significa afirmar que o Modelo de Gestão “serve” ao Modelo Pedagógico, educando

os saberes (tecnologias), os tempos e os fazeres da equipe escolar, em um ambiente organizado e estimulante de comunidade educativa aprendente, alinhada, consciente de suas atribuições e entregas, comprometida e corresponsável em apoiar os estudantes em seus Projetos de Vida (Minas Gerais, 2025a)

A TGE é a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e facilmente aplicáveis na rotina escolar (Minas Gerais, 2025). Segundo o documento, ela se orienta pelos seguintes princípios: Ciclo Virtuoso que se dá quando a educação de qualidade fornecida aos estudantes, retorna através dos efeitos positivos que estes dão ao contexto em que estão inseridos; Comunicação, de forma clara e objetiva, deve assegurar a sinergia da equipe nos processos e relações interpessoais; e a Educação pelo Trabalho, através da presença e escuta ativa, o estudante trabalha para aprender e com isso se autoeducar (Minas Gerais, 2025a).

Somam-se a este princípios os seguintes: Descentralização, que refere-se à distribuição de responsabilidades entre os membros da equipe, de forma que a busca por resultados é responsabilidade de todos; Delegação Planejada, que implica a transferência de autoridade para tomada de decisões; Ciclo de Melhoria Contínua, conceito e também instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua das práticas executadas na escola; e os Níveis de Resultados, que são três: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade.

No primeiro, a escola passa por um período de aprendizado e busca implementar o modelo pedagógico e de gestão do EMTI. No segundo, ela busca consolidar suas práticas, aprimorar suas rotinas e promover o seu desenvolvimento. Por fim, no terceiro, a instituição educacional se estabelece obtendo resultados mais significativos e se torna centro difusor de boas práticas (Minas Gerais, 2025a).

Fechando os princípios, o Documento menciona a Parceria, que diz respeito à manifestação do compromisso e da responsabilidade com um objetivo comum, envolve a aliança com parceiros locais e outros (Minas Gerais, 2025a). Todos esses princípios visam incorporar na prática os fundamentos e objetivos do ensino em tempo integral. Em geral, são princípios utilizados pela administração para melhorar o funcionamento das entidades, eles visam a aperfeiçoar a comunicação interna, a descentralização e delegação de atribuições e a melhoria contínua.

Além dos princípios, são trazidos pelo Documento, exemplos das ferramentas disponíveis para operacionalizá-los, como o

O Plano de Ação, o Guia de Ensino e de Aprendizagem, o PDCA, o relatório gerado no Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF), o Exercício Prévio e o SIGAE, sendo esta última a plataforma do programa Jovem de Futuro, onde o Plano de Ação de cada escola será lançado, sistematizado e monitorado (Minas Gerais, 2025a).

Logo, o modelo de gestão se materializa através de quatro instrumentos, 01 estratégico e 03 operacionais, são eles:

- **1. Plano de Ação da Escola:** instrumento estratégico de projeção longitudinal da escola, pactuado coletivamente;
- **2. SIGAE:** plataforma do programa Jovem de Futuro/IU, onde o Plano de Ação da Escola será registrado;
- **3. PDCA:** instrumento operacional que propicia a melhoria contínua dos processos escolares, por meio de uma reflexão estruturada sobre os processos vivenciados e os planejamentos a serem desenhados.
- **4. Guia de Ensino e de Aprendizagem:** instrumento operacional que apoia de forma objetiva a gestão dos processos pedagógicos com vistas na obtenção dos resultados pretendidos e criação de condições para a futura construção dos Projetos de Vida dos estudantes, fortalecendo a comunicação com a Comunidade Escolar e alinhamento da Equipe Escolar (Minas Gerais, 2025a, p. 108, **grifo nosso**).

O Plano de Ação é o marco inicial do processo de planejamento, nele devem ser traçadas as metas coletivamente (tendo como guia a missão, visão e valores da Instituição Escolar) e as estratégias para o alcance destas, em ações e tarefas, no Sistema de Gestão da Aprendizagem Escolar (SIGAE) do Instituto Unibanco (UI). O PDCA (do inglês *Plan, Do, Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar e Agir) ou Ciclo de Melhoria Contínua funciona como ponto de reflexão e correção para a melhoria dos processos e ações executadas. As Guias de Ensino e Aprendizagem (GEAs) visam operacionalizar no nível da sala de aula, o que está previsto para o processo educativo, ou seja, levam aos estudantes uma ferramenta de acompanhamento e planejamento dos estudos.

O Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) é uma ação de monitoramento acompanhada pela secretaria de educação através de suas superintendências regionais, que pretende provocar na equipe escolar a reflexão acerca do modelo pedagógico e de gestão, que subsidiam as práticas educativas desenvolvidas nas

escolas de tempo integral, trazendo orientações e sugestões de aperfeiçoamento das ações desenvolvidas pela escola (Minas Gerais, 2025a).

Nas orientações gerais sobre a organização das escolas de EMTI, o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral cita que o conselho de classe deve ser participativo, onde estudantes e professores têm participação direta, efetiva e conseqüentemente têm caráter representativo e deliberativo. O normativo, apesar de não detalhar a forma como isso deve ocorrer em cada unidade, traz diretrizes gerais e formas de tornar o processo realmente democrático.

Quanto ao processo e forma de avaliação, o artigo 106 da Resolução SEE nº 4.948/2024 cita que:

Art. 106 – A avaliação do aproveitamento dos estudantes nos componentes curriculares que têm como ênfase os aspectos afetivo, social, cultural e o desenvolvimento do protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida deve considerar o desenvolvimento de seus objetivos específicos e não poderá influir na classificação e promoção dos estudantes. São eles:

I – arte, ensino religioso e educação física;

II – todos os componentes das atividades integradoras do EFTI;

III – os componentes das unidades curriculares do EMTI e EMTI Profissional: Projeto de Vida; Eletivas; Preparação para o Mundo do Trabalho; Aprofundamento nas áreas do conhecimento; Atividades Integradoras; e, Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo (Itinerário da Formação Técnica e Profissional);

IV – os componentes curriculares do itinerário formativo do ensino médio, à exceção do itinerário formativo técnico (5º itinerário) quando houver.

Parágrafo único. Os componentes curriculares dispostos neste artigo deverão ter notas atribuídas bimestralmente, considerando o aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento). A frequência do estudante deverá ser fidedignamente computada para fins de registro de vida escolar, assim como nos demais componentes da matriz curricular (Minas Gerais, 2024a, p. 16).

Desta forma, para a avaliação do estudante a ênfase não deve estar apenas no aspecto cognitivo, algo já habitual entre os docentes, mas nos aspectos afetivo, social, cultural e de protagonismo, todas estas dimensões trazidas nos fundamentos da educação integral. Superar as formas tradicionais de avaliação em sala de aula ainda é uma barreira difícil de ser ultrapassada, visto requerer uma mudança na formação docente e também práticas inovadoras. Estabelecer critérios quantitativos para esses quesitos não é uma tarefa simples, visto a forma de avaliação atual ser na forma percentual e não de conceitos. Ainda, a Resolução acima dispõe que:

Art. 110 – A promoção dos estudantes deve ser decidida, coletivamente, pelos professores no Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do estudante, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu componente curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem e da interdisciplinaridade (Minas Gerais, 2024a, p. 17).

Outro critério trazido é a decisão coletiva pela promoção do estudante através do seu desempenho global, superando a ideia compartimentalizada das disciplinas. Para que esta decisão possa ocorrer é necessário a participação da maioria dos docentes segundo o que prevê a Resolução SEE nº 4.948/2024. Contudo, como avaliar o estudante de forma global, quais os critérios para que isto ocorra?

No que se refere à organização do espaço e tempos escolares, a Resolução SEE Nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, que estabelece 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), dispõe em seu Anexo V que:

5.2 – Para as escolas de EMTI com 4 turmas ou mais deverá ser acrescido 1 Coordenador Geral que irá atuar na articulação entre a FGB e os Itinerários Formativos, considerando todas as unidades curriculares da matriz em curso. Este Coordenador Geral deverá ser preferencialmente um professor efetivo em extensão de carga horária de 16 horas/aula semanais, de forma a atender os dois turnos, ou um EEB contratado além da comporta da escola, de forma a atender os dois turnos.

5.3 – No caso de Professor Coordenador Geral, deverá o diretor escolar, observando o perfil de liderança dos professores da equipe escolar, fazer a indicação do servidor que assumirá essa atribuição. A indicação desse Professor Coordenador Geral deverá ser referendada pelo Colegiado Escolar.

5.4 – As escolas que tenham entre uma e 3 turmas EMTI terão 1 Professor Coordenador Geral, sendo a função exercida, preferencialmente, por um professor efetivo em extensão de carga horária, com acréscimo de 16h/a semanais de forma a atender os dois turnos.

5.5 – As escolas que ofertam EMTI Profissional terão direito a 1 Professor Coordenador de Educação Profissional para cada Eixo Tecnológico, sendo esta função exercida por professor de componente específico da formação técnica, que deverá ter 4h/a destinada a esta função (Minas Gerais, 2024c, p. 23)

Podemos ver, conforme a Resolução acima, a predileção da legislação pelo professor efetivo para assumir o cargo de Coordenador Geral do EMTI, bem como a sua função principal. No caso de inexistir este profissional indicado, será contratado um especialista em educação básica. Além disso, podemos acrescentar que não há exigência prevista de requisitos de formação para assumir esta função. A Resolução apenas indica que o Diretor escolar deve observar o perfil de liderança dos servidores para fazer a indicação, mas algo ainda muito subjetivo para escolha e, no caso de contratação, não é possível esse requisito se tornar critério seletivo. Situação diferente se dá em relação ao professor coordenador de educação profissional, pois este deve ser um professor com formação específica.

O Documento Orientador traz uma seção específica para tratar da Educação Profissional do Ensino Médio em Tempo Integral, e segundo ele, os cursos têm por finalidade:

proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais necessárias ao exercício de atividades laborais e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (Minas Gerais, 2025a, p. 135)

Ainda cita que:

O desenvolvimento dos cursos de Educação Profissional atenderá aos princípios norteadores, apresentados no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (**Resolução CNE/CEB nº 01/2021**), e às normas complementares e operacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (**Resolução CEE/MG nº 484/2021**). (Minas Gerais, 2025a, p. 135, **grifo do autor**)

Além disso, as escolas de EMTI Profissional precisam se atentar ao Documento Orientador específico e aos registros obrigatórios no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) (Minas Gerais, 2025). A educação profissional requer uma série de particularidades a serem vistas, tanto de infraestrutura quanto de pessoal. No que se refere à infraestrutura, os laboratórios devem prover as condições necessárias e suficientes para o processo de ensino e aprendizagem. Outra questão que se coloca é a referente ao estágio supervisionado. E, também, a contratação de pessoal com prática e experiência no

ensino e atuação no mercado de trabalho pode ser um grande dificultador do processo.

Por fim, o Documento Orientador (2025) dispõe que o horário do almoço terá tempo mínimo de 60 minutos, com “tempo e espaço para desenvolvimento de atividades artísticas e culturais livremente desenvolvidas pelos estudantes (Clubes de Protagonismo), mas fomentadas pela escola” (p. 141) e que não haverá servidor contratado para acompanhar o almoço desses estudantes. E que por conveniência pedagógica um mesmo professor não deve lecionar mais de 02 componentes curriculares (Minas Gerais, 2025a).

Após a conhecimento de toda a legislação federal e estadual que embasam a política do tempo integral, e de todo o arcabouço operacional específico do EMTI no estado de Minas Gerais, passamos à compreensão do local do estudo de caso: a Escola Estadual Geração Z.

## 2.4 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z

Nesta seção apresentaremos como tem sido a implementação do EMTI na Escola Estadual Geração Z. Mas, antes de tratarmos dos problemas enfrentados pela instituição escolar na vivência das dinâmicas do modelo de escola de tempo integral, faz-se necessário conhecer o local do nosso estudo de caso, para poder estabelecer condições e situações preexistentes que podem ter sido/foram agravadas pela implementação do EMTI. Assim, a seção está organizada em três subseções, de modo que na primeira subseção conheceremos a Escola Estadual Geração Z, na segunda subseção como se deu o processo inicial de implementação do EMTI e por último, a terceira subseção trará os problemas atuais de implementação.

### 2.4.1 Conhecendo a Escola Estadual Geração Z

Nesta seção apresentaremos características gerais e específicas e outras informações que ajudam o leitor a entender o local do nosso estudo de caso. A Escola Estadual Geração Z fica situada na cidade de Juiz de Fora, município da Zona da Mata de Minas Gerais, região sudeste do estado. Segundo dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade conta com uma área territorial de aproximadamente 1.435,749 Km<sup>2</sup> e uma população estimada, segundo o último Censo de 2022, em 540.726 pessoas (a 4ª maior do estado), o que resulta em uma densidade demográfica de 376,64 habitantes/ Km<sup>2</sup>. Em relação a características educacionais, em 2010, a cidade contava com uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 98,3%, ou seja, considerada alta. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino médio da rede pública estadual, em 2023, era de 3,6, além disso, a cidade contava em 2023 com 16.778 matrículas nesse nível de ensino. Na economia, o PIB<sup>7</sup> per capita em reais é de 35.145,34 e com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, de 0,778. Quanto ao trabalho e rendimento, a média do salário mensal dos trabalhadores formais em 2022 era de 2,4 salários-mínimos, com uma taxa de população ocupada de 34,14% nesse mesmo ano.

A Escola em estudo, fica situada numa região periférica da cidade, mas próxima a um distrito industrial, com grandes demandas de trabalhadores. Segundo histórico contido em seu Projeto Político Pedagógico (Escola Geração Z, 2022), foi criada em 1960 com o intuito de promover o desenvolvimento do bairro onde está situada e, antes mesmo de possuir uma sede fixa, a sua fundadora, Diretora de uma escola próxima, vinha prestar atendimento aos alunos com dificuldades financeiras e de deslocamento. Permaneceu no mesmo endereço até 2010, quando, no início de 2011, mudou-se para um prédio recém-construído e com foco na ampliação do atendimento aos alunos do Ensino Médio. Logo, já se pode notar a importante função social que a escola desempenhou no bairro desde a sua fundação.

A Escola Estadual Geração Z conta atualmente com 388 alunos, distribuídos em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite), oferecendo a educação regular e a educação em tempo integral, nas modalidades educação profissional e tecnológica com a oferta do curso técnico em logística, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial, contando com uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), nos níveis ensino fundamental anos finais e

---

<sup>7</sup> O PIB – Produto Interno Bruto – é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. O PIB per capita é calculado a partir da divisão do PIB pelo número de habitantes da região e mede quanto do PIB caberia a cada indivíduo de um país se todos recebessem partes iguais.

ensino médio. A tabela 3, abaixo, ilustra a distribuição do quantitativo de alunos, turmas e turnos na Escola Estadual Geração Z:

Tabela 3 – Quantitativos de Alunos nas Modalidades e Níveis de Ensino

Modalidades e Níveis de Ensino		Integral		Vespertino		Noturno	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Regular	Ensino Fundamental Anos Iniciais (6° ao 9° ano)			04	97		
	Ensino Médio (1° e 2° ano)					02	60
Educação Integral	Ensino Fundamental Anos Finais (6° e 7° anos)	02	45				
	Ensino Médio (1° ao 3° ano)	06	141				
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino Médio (1° ao 3° ano)					03	45
Ensino Especial	Ensino Fundamental Anos Finais (7° e 8° ano)			02	02		
	Ensino Médio (1° ao 3° ano)	03	12				
Total	388		186		97		105

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Sistema de Gestão de Quadro de Pessoal – Minas Gerais (2025)

\* A escola conta com uma turma de cada série/modalidade conforme a tabela, com exceção do 1° ano integral (com três turmas) e 2° ano integral (com duas turmas) que são turmas do ensino integral profissionalizante.

O indicador de complexidade de gestão da escola é importante para se compreender como se dá a dinâmica da gestão na prática. Sobre isso, a EE Geração Z apresenta nível 6, ou seja, 'Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada (Brasil, 2023). Isso indica a exigência não só do gestor escolar, mas de toda a equipe, bem como uma formação adequada e experiência para lidar com essas variáveis tão distintas. Conciliar a gestão em uma escola de tempo integral com as demandas de uma escola de tempo regular é uma tarefa complexa, notadamente em uma escola de nível de complexidade de gestão 6.

Quanto à infraestrutura física, a EE Geração Z possui quatro andares, dois destes com 12 salas de aula, com capacidade para 35 alunos cada. No andar de entrada há a sala de supervisão, uma biblioteca ampla, sala de vídeo, área administrativa com secretaria, sala dos professores e direção. A escola possui banheiros comuns e adaptados em todos os andares, além de rampa com acessibilidade. No térreo possui sala de atendimento educacional especializado, laboratório de informática e de ciências, cozinha com refeitório, quadra poliesportiva com cerca de 500 m<sup>2</sup> e vestiários, além de área verde e pátio amplo.

A Escola está localizada em uma região periférica e possui um Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) V, considerado médio-alto. De acordo com o INEP:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo. (Brasil, 2023, p.13)

Além disso, o contexto socioeconômico da região atendida pela escola, segundo o seu projeto político pedagógico, é de baixa remuneração e qualificação, alta vulnerabilidade social, e problemas como o tráfico de drogas e a criminalidade, ou seja, fatores que influenciam diretamente na qualidade e aprendizagem dos estudantes (Escola Estadual Geração Z, 2022).

O quadro de pessoal, apresentado na tabela 4, é bastante diverso e, faz-se necessário entender, mesmo que resumidamente, as atribuições de cada um. Os assistentes técnicos de educação básica (ATB) executam funções de apoio administrativo; já os auxiliares de serviços da educação básica (ASB) são responsáveis pela limpeza, organização, confecção da merenda, sendo que quatro deles estão encarregados do auxílio à locomoção, higienização e alimentação dos alunos com necessidades especiais. Dentre os especialistas em educação básica (EEB), um deles está como coordenador do ensino médio em tempo integral. Quanto aos professores, há um coordenador do curso técnico em logística e um coordenador do ensino médio noturno.

Tabela 4 – Quadro de Pessoal da Escola Estadual Geração Z

<b>Cargos</b>		<b>Efetivos</b>	<b>Convocados/Contratados</b>
Diretor		1	
Vice-Diretor		2	
Secretário		1	
Assistente Técnico da Educação Básica (ATB)		1	4
Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB)			14
Especialista em Educação Básica (EEB)		2	2
Professor da Educação Básica (PEB)	Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura (PEUB)		3
	Regente de Aulas	24	14
	AEE/Sala de Recursos		1
	Professor de Apoio à Comunicação		10
Total: 79		31	48

Fonte: Sistema de Gestão de Quadro de Pessoal – Minas Gerais (2025)

Totalizando no ano de 2025, 79 servidores, sendo 31 efetivos e 48 em contrato temporário, o que resulta numa relação de 60,76% servidores contratados, que ocupam cargos vagos ainda não assumidos por servidores efetivos, ou em substituição a servidores em licença para tratamento de saúde (LTS) e outros afastamentos.

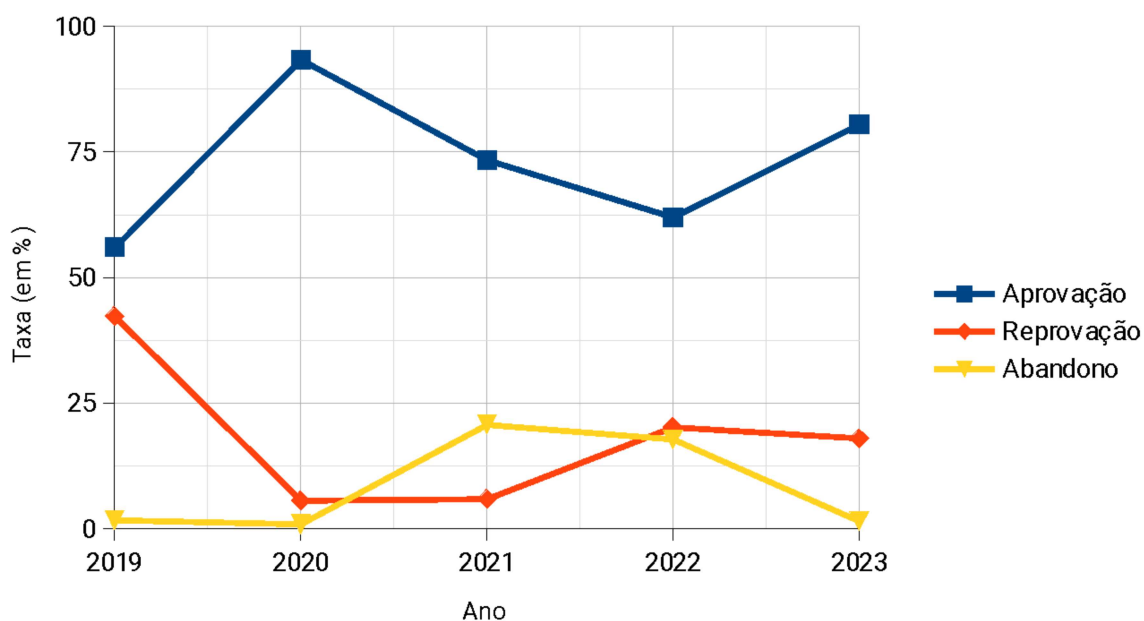
Outro fator que nos ajuda a compreender as demandas da gestão na prática, é o Indicador de regularidade do docente (IRD) da Educação Básica, que segundo o INEP. A média do IRD da Escola Estadual Geração Z em 2024 é de 3,2 pontos, o que indica uma boa assiduidade docente e baixa volatilidade, dado que vários fatores podem influenciar na regularidade do corpo docente, tais como os afastamentos por licença para tratamento de saúde (LTS), para tratar interesses particulares (LIP), para usufruto de férias prêmio, para doação de sangue, compensação de folgas eleitorais, e também as faltas sem justificativas, todas essas impactam no oferecimento das aulas aos alunos.

Outras informações importantes de se destacarem, segundo dados do Censo Escolar de 2023 do INEP, são as taxas de aprovação/reprovação e abandono<sup>8</sup> na escola, pois estas indicam o fluxo e a evasão e permitem que se criem políticas e estratégias para enfrentamento ao abandono/reprovação. Tomando por base o ano de 2023, podemos observar no ensino médio (Integral e Parcial) a taxa de aprovação da Escola Estadual Geração Z é de 80,5%; já a de reprovação é de 18,0%; a taxa de abandono é de cerca de 1,5%; e, por fim, a taxa de distorção idade/série é de 28,9% (isto significa que a cada 100 alunos, 29 estavam com atraso escolar de 02 anos ou mais). No gráfico 1 são apresentados dados de rendimento (Aprovação, Reprovação e Abandono) do ensino médio da Escola Estadual Geração Z entre 2019 e 2023.

---

<sup>8</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (1998), o conceito técnico de "Abandono" refere-se à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Já a "Evasão" é situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema.

Gráfico 1 – Rendimento no Ensino Médio Escola Estadual Geração Z nos anos de 2019 a 2023



Fonte: Elaboração própria, embasado em dados retirados de QEdu (2025)

No gráfico 1 acima, considerando-se a aprovação, vemos que em 2019 temos 56% de aprovação no EM, em 2020 essa taxa subiu para 93,4%, com duas quedas sucessivas em 2021 e 2022, apresentando taxas de 73,4% e 62% respectivamente, voltando a subir em 2023 para 80,5%. O motivo que pode explicar essa queda nos anos de 2021 e 2022 é provavelmente devido à negativa das devolutivas das atividades remotas durante o período da pandemia, o que significou o abandono, já que nesse período o desempenho foi avaliado principalmente com base na entrega ou não das atividades propostas.

Quando olhamos mais de perto os dados de reprovação no EM, verificamos uma queda de 36,7 pontos em 2020, de 42,3% em 2019 para 5,6% em 2020, mantendo-se estável em 2021 com uma taxa de reprovação de 5,9%, seguido de uma tendência de aumento em 2022, quando notamos uma taxa de 20,2%, com nova queda em 2023, com 18% de reprovação. Essa abrupta queda em 2020 se deve à orientação emanada na época (período da pandemia) prevendo como critério de avaliação a entrega das atividades pelos alunos. Os anos seguintes já revelam a tendência do período presencial, estabilizando em torno de 20,0% a taxa de reprovação.

Por fim, no que se refere ao abandono, verificamos leve queda em 2020, de

1,9% de abandono em 2019 para 0,9% em 2020, com um aumento em 2021 (20,7%), com sucessivas quedas em 2022 (17,8%) e 2023 (1,5%). Ainda sobre isso, nota-se que em 2023 a escola retornou aos padrões anteriores à pandemia. O aumento do abandono de 2020 para 2021 pode ser devido a dois fatores: a não adaptação dos estudantes ao padrão das atividades não presenciais e a espera pela volta ao período presencial, manifestada pelos alunos e responsáveis através de contato via e-mail, WhatsApp, devolutivas de atividades impressas realizadas, dentre outras.

Quando falamos do desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) essas ferramentas trazem importantes evidências para o estabelecimento de práticas que buscam suprir as deficiências do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2019, a nota de Língua Portuguesa no Saeb foi de 269,71 (nota de nível 02, considerado aprendizado básico segundo a Escala Saeb) e a de Matemática de 271,36 (nota de nível 02, considerado aprendizado insuficiente segundo a Escala Saeb). Infelizmente, a baixa participação dos estudantes nas provas do Saeb tem impacto nos resultados e por isso, o último dado divulgado foi de 2019. Dentre os critérios para a divulgação dos resultados, e que a escola não tem conseguido cumprir, estão a participação de, no mínimo, 80% dos estudantes da série avaliada e no mínimo, 10 estudantes presentes no dia da prova.

No Enem de 2019, segundo dados do INEP, a escola contou com taxa de participação de 40%, com média geral de 503,5 pontos. Segundo o Ministério da Educação:

O Inep adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>9</sup> para chegar à nota final. Esta, em cada uma das quatro áreas de conhecimento, é calculada a partir de uma escala, que é como uma régua que mede o nível de conhecimento do participante.

---

<sup>9</sup> A Teoria de Resposta ao Item (TRI) busca priorizar a coerência no desempenho dos estudantes. Se alguém acerta as questões mais difíceis, mas erra aquelas consideradas fáceis, provavelmente "chutou" as respostas. Por isso, terá uma nota inferior à de um estudante que acertou o mesmo número de questões consideradas mais fáceis, mas errou as mais complexas. Assim, duas pessoas que fizeram a mesma edição do Enem e tiveram número igual de acertos podem ter notas diferentes.

O desempenho médio dos candidatos encontra-se no meio dessa régua, os 500 pontos. Dessa forma, as questões da prova ocupam uma posição diferente, de acordo com o nível de dificuldade. Nesse sentido, as perguntas situadas abaixo de 500 têm um nível de dificuldade menor para a maioria dos estudantes; as acima de 500, maior (Brasil, 2020).

Assim, de acordo com essa explicação, podemos considerar essa nota como de bom desempenho geral da escola. Pelo mesmo motivo exposto acima, o de baixa participação, não foi possível ter acesso aos resultados da escola de 2020 para frente, e com isso possibilitar uma análise mais apurada da média de desempenho dos estudantes ao longo dos anos.

Já a proficiência média no PROEB em 2022 foi de 210 pontos (padrão de desempenho baixo) e contou com participação de 61,0%. Apresentamos nas tabelas 5 e 6, a seguir, a taxa de participação e desempenho no PROEB (Língua Portuguesa e Matemática) segundo dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Assim a tabela 5 apresenta os dados referentes à Língua Portuguesa entre 2021 e 2024.

Tabela 5 – PROEB Língua Portuguesa: série histórica dos de 2021 a 2024

		2021	2022	2023	2024
Taxa de Participação (%)		29	61	86	69
Proficiência Média		251	210	266	250
Distribuição dos Alunos pelos Níveis de Desempenho (%)	Avançado	0	0	0	0
	Recomendado	13	0	17	22
	Intermediário	35	26	58	44
	Baixo	52	74	25	33

Fonte: SIMAVE (2025)

Analisando os dados da tabela 5 acima, percebemos que em 2021 a baixa taxa de participação pode ter distorcido a distribuição por níveis de desempenho, sendo que o principal motivo se deve ao período da pandemia. Em 2022, há um aumento na taxa de 32,0 pontos percentuais, e em 2023 de mais 25,0 pontos, isso revela o empenho da escola em tornar os resultados os mais fidedignos possíveis da realidade. Ao olharmos a série como um todo, percebemos a melhora nos índices de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, apesar de não haver

estudantes com nível avançado, percebemos uma diminuição percentual nas taxas de nível baixo, e aumento nas taxas de nível intermediário e recomendado. Os de nível baixo passaram de 52,0% em 2021 para 33,0% em 2024, os de nível intermediário passaram de 35,0% em 2021 para 44,0% em 2024, e finalmente, os de nível recomendado passaram de 13,0% em 2021 para 22,0% em 2024.

A tabela 6 traz os dados referentes ao PROEB para Matemática entre 2021 e 2024.

Tabela 6 – PROEB Matemática: série histórica: série histórica dos de 2021 a 2024

		2021	2022	2023	2024
Taxa de Participação (%)		29	61	86	69
Proficiência Média		250	223	223	238
Distribuição dos Alunos pelos Níveis de Desempenho (%)	Avançado	0	2	0	0
	Recomendado	0	0	0	0
	Intermediário	26	5	8	11
	Baixo	74	93	92	89

Fonte: SIMAVE (2025)

Analisando os dados da tabela 6 acima, percebemos que em 2021 a baixa taxa de participação pode ter distorcido a distribuição por níveis de desempenho, sendo que o principal motivo se deve ao período da pandemia. Em 2022, há um aumento na taxa de 32,0 pontos percentuais, e em 2023 de mais 25,0 pontos, isso revela o empenho da escola em tornar os resultados os mais fidedignos possíveis da realidade. Ao olharmos a série como um todo, percebemos a piora nos índices de desempenho dos estudantes em Matemática, apesar de haver estudantes com nível avançado em 2022 e nenhum com nível recomendado ao longo da série, percebemos um aumento percentual nas taxas de nível baixo, e diminuição nas taxas de nível intermediário. Os de nível baixo passaram de 74,0% em 2021 para 89,0% em 2024, e os de nível intermediário passaram de 26,0% em 2021 para 11,0% em 2024. Situação preocupante e que demanda estudo e planejamento para que intervenções possam ser feitas pela equipe junto aos estudantes.

Dando continuidade à análise dos resultados da escola, observemos agora os dados referentes ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do

ensino médio da Escola Geração Z ao longo dos anos de 2019 a 2023, apresentados na figura 7

Figura 7 – IDEB Ensino Médio EE Geração Z



Fonte: Brasil (2025)

Podemos perceber que o IDEB em 2019 da escola foi de 2,7 pontos e a meta para 2021 era de 3,2 pontos, mas a baixa participação em 2021 (devido à pandemia de COVID 19) e em 2023, acarretou a não divulgação dos resultados (Brasil, 2023).

Outro fator importante de se considerar, são as formas de participação democrática na escola. A escola conta com colegiado atuante, composto de 06 membros, com representantes das categorias profissionais da escola e membros da comunidade atendida, nos segmentos magistério, administrativo, estudantes, pai, mãe ou responsável e entidades e grupos comunitários, com funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão escolar (Minas Gerais, 2022). As reuniões ordinárias são mensais e as extraordinárias conforme a necessidade e urgência, mas há ausência de associação de pais e mestres, assim como de grêmio escolar ativo.

A Escola Estadual Geração Z possui importantes projetos desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF). Atualmente faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior da UFJF – PIBIC/UFJF e conta com 11 bolsas remuneradas direcionadas a alunos do ensino

médio que são orientados por professores da UFJF que desenvolvem atividades de auxílio e iniciação à pesquisa.

Além disso, faz parte do PIBID/UFJF – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, onde bolsistas da graduação em licenciatura em História desenvolvem atividades ligadas ao ensino, auxiliando e propondo ações pedagógicas dentro da escola. Há outros projetos que são desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG nas escolas, como o projeto de Leitura e Escrita, iniciado em setembro de 2024, que tem como objetivo principal estimular o hábito da leitura entre os estudantes, para isso foram destinados recursos para a reforma da biblioteca, assim como para aquisição de acervo literário

Todo o espaço da biblioteca foi revitalizado, com execução do serviço de pintura, adequação da rede elétrica e lógica, instalação de projetor e tela retrátil, ventiladores, cortinas, aquisição de mais 150 títulos de obras literárias e mobiliário planejado. As ações de incentivo à leitura e escrita na escola englobam todas as áreas do conhecimento em todos os segmentos, tais como clubes de leitura, projeto hora da leitura, projeto de escrita, elefante letrado, entre outros. Um projeto importante e desenvolvido pela própria escola atualmente são os Clubes de Protagonismo, onde os alunos do tempo integral desenvolvem atividades lúdicas no horário almoço com foco no aprendizado, realizando oficinas que mais os interessam, sendo que as que estão em funcionamento incluem teatro, dança, música, informática, reforço e RPG<sup>10</sup>.

Todo este conjunto de dados e informações nos ajudam a conhecer e compreender os atores e o ambiente escolar no qual foi/está sendo desenvolvido o tempo integral. Passaremos agora para o breve relato do período de implementação do EMTI.

#### **2.4.2 Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Geração Z**

No ano de 2021 foi implementado na instituição o ensino médio em tempo integral (EMTI) Propedêutico dentro da política estadual de incentivo ao ensino

---

<sup>10</sup> Significa "Role-Playing Game" em inglês, que pode ser traduzido como "Jogo de Interpretação de Papeis" em português. É um tipo de jogo em que os participantes assumem papéis de personagens em uma história e criam a narrativa de forma colaborativa, geralmente utilizando regras e dados.

integral. A Secretaria de Estado de Educação selecionou quatro escolas da cidade de Juiz de Fora/MG para a implementação do EMTI, e dentre as diretrizes em 2021 estavam a priorização de escolas com maior vulnerabilidade social, a busca por uma distribuição geográfica homogênea no estado e consideração da ociosidade interna.

Inicialmente a Superintendência Regional de Ensino (SRE) a qual a escola está vinculada, informou em uma reunião acontecida no dia 24 de agosto de 2020, o nome das escolas selecionadas e as com potencial para implantação em 2021, que, caso se interessassem, também poderiam se candidatar. Dentre as vantagens, foram informadas a oportunidade de alavancar e engajar os estudantes acerca da sua própria formação, movimentando toda a escola, envolvendo-os em situações e vivências que elevam a autoestima e o protagonismo: clubes de protagonismo, projeto de vida, atividades eletivas, práticas experimentais, além de oferecer técnicas e modelos de gestão modernos e eficazes

O Diretor Escolar, em resposta ao anúncio feito, redigiu um ofício com análises e ponderações da comunidade escolar acerca da implementação no ano seguinte, inicialmente com turmas do 1º ano do EMTI, de acordo com seus dizeres “após teleconferência com todos os profissionais da escola e apresentação do documento enviado pela SRE” (Escola Estadual Geração Z, 2020). O Gestor à época pediu para que a implementação começasse com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, dado que na época a escola contava com cinco, e que pudessem sair com qualificação profissional. Sugeriu também a ampliação de turmas do noturno, para aqueles alunos que por algum motivo não poderiam estudar no turno integral e citou que a comunidade ficava temerosa em abrir todas as turmas de 1º ano como Tempo Integral e isso acarretar o aumento da evasão, problema que já existia na escola<sup>11</sup>.

Em outubro de 2020, a escola recebeu resposta por e-mail de parecer favorável da SEE MG à implementação do EMTI, e o mesmo citava que maiores detalhes seriam repassados posteriormente. Fato é que as solicitações da escola não foram atendidas, e no ano seguinte todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio passaram a ser de tempo integral no formato propedêutico, além disso, sem mais o oferecimento de turmas de 1º ano do ensino médio noturno.

---

<sup>11</sup> Dados confirmados em documentos da unidade escolar.

A preparação da escola para mudança ao EMTI se deu por meio das orientações repassadas pela SEE à equipe escolar de forma virtual, sendo que as reuniões de alinhamento envolvendo o corpo docente eram semanais. Assim, foi realizada formação inicial em março de 2021 envolvendo a equipe escolar que atuaria no EMTI – especialistas, professores efetivos e contratados, além de vice-diretor e diretor escolar, realizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de forma on-line. Nessa formação foi abordado o modelo pedagógico e de gestão do EMTI, seus fundamentos e princípios. Outras formações específicas foram propostas nos meses seguintes ao longo do ano, para os professores que ministravam as disciplinas como Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, Práticas Experimentais, Projeto de Vida, além das formações de Rotinas Pedagógicas e Jovens Protagonistas – Acolhimento. Todo esse período de formação e atuação se deu de forma remota, pois ocorreu durante o período de suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia de COVID 19<sup>12</sup>.

Em 2021, o ensino na rede estadual ainda estava no formato remoto, devido à pandemia de COVID 19, e voltou para o formato presencial ao final desse ano, devido à retomada das atividades, quando então a escola passou a aplicar as dinâmicas do EMTI no ambiente escolar. Logo, podemos desconsiderar esse tempo como de efetiva implantação, já que muitos alunos só foram efetivamente atendidos em 2022

Os anos de 2022 e 2023 trouxeram vários desafios à equipe escolar, tais como o oferecimento das refeições (lanches, almoço) aos alunos, melhorias na infraestrutura, mudanças no currículo e formação docente (já que inúmeros professores do quadro são contratados e começam a atuar no EMTI sem formação inicial), e o abandono. Um fato marcante e importante de ser lembrado é que no ano de 2022, com a escola já ofertando o 1º e 2º anos do tempo integral, o alto índice de abandono provocou a fusão de turmas em todas as séries do ensino médio.

Em 2024, a escola passou a oferecer também o ensino fundamental em tempo integral (EFTI) e mudou a oferta do ensino médio em tempo integral propedêutico para o profissionalizante, curso técnico em logística, na tentativa de

---

<sup>12</sup> A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família dos coronavírus, caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia em março de 2020 devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Causou milhões de mortes pelo planeta e levou a população mundial às restrições de contato com o intuito de reduzir a transmissão da doença.

tornar o EMTI mais atrativo aos alunos e diminuir o abandono e evasão. O processo se deu a partir de orientações da SRE JF sobre a possibilidade de mudança, onde inicialmente foi feita a consulta à comunidade escolar em assembleia geral envolvendo todos os membros, e posteriormente aos alunos matriculados no 9º do ensino fundamental na escola, que fizeram a escolha de um curso dentre as opções disponíveis. Atualmente a escola oferta o EMTI profissionalizante para os 1º e 2º anos e propedêutico para o 3º ano.

Após entender como se deu todo o processo de implementação do EMTI na Escola Estadual Geração Z, com os principais atores envolvidos e o todo o contexto, partimos agora para a descrição dos problemas atuais que ainda persistem e não puderam ser resolvidos com o passar dos anos.

#### **2.4.3 Os problemas Atuais de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral**

As devolutivas do Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF), ação proposta para o acompanhamento e suporte de implantação do EMTI, fornecem dados relevantes sobre as responsabilidades do gestor e de sua articulação com a equipe. Dentre as diretrizes avaliadas estão: infraestrutura da escola e de pessoal; premissa de excelência em gestão (onde são analisados itens como construção do plano de ação coletivo e seu alinhamento com a equipe pedagógica e professores); conhecimento do gestor sobre o modelo de implantação; monitoramento de frequência e aproveitamento dos alunos assim como de revisão, recomposição e recuperação das aprendizagens; reuniões de fluxo com docentes; construção das guias de ensino e aprendizagem (GEA); formação continuada (que engloba a formação dos professores de acordo com o modelo, o acolhimento diário dos estudantes e as diretrizes de cada disciplina); premissas de protagonismo e corresponsabilidade; enfim, uma complexidade muito grande para a implementação e acompanhamento.

A devolutiva do 2º CAF do ano de 2024, datada de 08/11, trouxe em seu relatório como observações gerais, entre as principais, uma taxa de vagas ociosas de 30,0% do EMTI, assim como a descrição dos principais problemas enfrentados pela escola. Dentre esses, a alta taxa de transferências ainda persiste apesar da implantação do ensino profissionalizante e das estratégias para tornar o EMTI mais

atrativo aos alunos. Outro problema listado foi o abandono, que a escola enfrenta através da estratégia de busca ativa, reportando ao Conselho Tutelar os casos em que não obtém êxito. O risco de reprovação foi relatado e atinge principalmente os alunos do 1º ano do ensino médio, sendo que a escola adotou como estratégia o acompanhamento dos resultados dos alunos através do painel de dados da SEE MG e passou a orientar aqueles com desempenho insatisfatório.

O relatório continua seu texto com a orientação de que os Conselhos de Classe devem contar com a participação dos estudantes através dos representantes de turma. A Escola tem se empenhado em promover tal participação, que se dá em momento inicial da reunião, para que possam expressar os problemas da turma e as sugestões possíveis. Mas essa participação tem causado um incômodo em alguns docentes, visto os assuntos tratados por esses alunos, por vezes, envolverem temas sensíveis aos professores como critérios e formas de avaliação, relacionamento interpessoal, dentre outros. Além disso, em algumas reuniões a presença dos alunos não se concretiza, principalmente quando os Conselhos ocorrem nos sábados.

Outra dificuldade citada está formação continuada dos professores, daqueles que não fazem parte do quadro efetivo, quanto ao modelo pedagógico e de rotinas do EMTI. Já, o aumento da adesão das famílias nas reuniões convocadas e a melhoria na comunicação através dos grupos de WhatsApp também foi relatado como positivo. Por fim, quando ao modelo de gestão, o relatório cita a importância da realização das reuniões de fluxo (que nem sempre estão na agenda semanal da escola e se concretizam), assim como da prática do acolhimento diário com os estudantes (através da formalização desse momento).

Todas essas questões tratadas no CAF e trazidas nas devolutivas pela equipe do EMTI da SRE são importantes, pois permitem o alinhamento e a autoavaliação da equipe sobre as lacunas entre o que prevê o modelo pedagógico e de gestão do EMTI e como ele tem se dado na prática. Pensar sobre se os problemas de implementação são fruto do modelo proposto e de como ele se dá na prática ou de fatores externos, é essencial para propormos soluções possíveis para os desafios encontrados.

#### *2.4.3.1 Infraestrutura Física e de Pessoal*

Nesta seção abordaremos os desafios de infraestrutura enfrentados pela EE

Geração Z na implementação do EMTI. O primeiro deles está na gestão do espaço físico da escola. Os estudantes possuem um intervalo de 1h30min entre as aulas do turno da manhã e as do turno da tarde, sendo que nesse horário eles fazem a refeição do almoço e têm o tempo livre para desenvolverem as atividades que quiserem, e um desafio é a falta de locais adequados para eles permanecerem, e funcionários para os acompanharem. A seguir, a figura 8 mostra o refeitório escolar.

Figura 8 – Vista do Refeitório da EE Geração Z



Fonte: Imagem do autor (2025).

O espaço do refeitório é insuficiente para comportar todos os alunos, a sua estrutura e acomodações não são adequadas, as confusões na fila do almoço são outro problema. A consolidação dos clubes de protagonismo é outro desafio, como os clubes de teatro, dança, música, informática, RPG e reforço escolar. Além de espaço físico adequado com mobiliário e equipamentos suficientes, os clubes requerem a autonomia dos estudantes, pois cabe a eles proporem as atividades de acordo com os seus interesses e os dos colegas. É necessário se estabelecerem as regras de funcionamento e organização, assim como é preciso o apoio de um profissional/adulto supervisor para manter o funcionamento de acordo com as orientações do modelo pedagógico do EMTI, ou seja, a Escola Estadual Geração Z conta com diversos desafios para o pleno funcionamento dos clubes.

Além disso, a escola, apesar de contar com um espaço físico amplo, não

conta com banheiros adequados, muitos não possuem vasos sanitários, portas, outros apresentam vazamentos, falta de energia elétrica, dentre outros problemas. Na figura 9 apresentamos o interior de um dos banheiros para uso dos alunos, com vazamento visível no teto.

Figura 9 – Vista de um Banheiro da EE Geração



Fonte: Imagem do autor (2025).

Além do mais, não há salas de descanso e convivência, os alunos ficam espalhados pelos corredores, rampas e áreas externas da escola, por vezes deitados em bancos ou mesmo no chão. A escola possui uma sala de informática, um laboratório de ciências e uma biblioteca bem equipados, contudo, esses ambientes não estão disponíveis nesses horários para atendimento aos alunos, pois não há funcionários que possam os acompanhar. Soma-se a isto o fato de que a escola possui um muro muito baixo, sendo alvo de invasões, o que é possível verificar nas figuras 10 e 11.

Figura 10 – Vista da Fachada da Escola Estadual Geração Z



Fonte: Imagem do autor (2025).

Figura 11 – Vista do Muro da Escola Estadual Geração Z



Fonte: Imagem do autor (2025).

Além dos desafios quanto à infraestrutura física para o desenvolvimento do EMTI, a escola Estadual Geração Z também encontra desafios quanto ao quadro de pessoal. A escola atende cerca de 180 alunos no tempo integral, não possuindo professores, tampouco auxiliares de serviços da educação básica (ASBs) que possam acompanhar esses estudantes, de faixa etária de 14 a 18 anos, em momentos de intervalo entre as atividades da manhã e da tarde, por exemplo, em

que podem ocorrer conflitos, brigas e outras situações até mais graves.

A infraestrutura física e de recursos humanos é condição indispensável para que toda a prática pedagógica possa ser pensada e concretizada. Não há como se pensar em projetos e práticas de ensino aprendizagem sem as condições mínimas de insumos e profissionais para os concretizarem em ações. Passemos agora a analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Escola Estadual Geração Z dentro do modelo pedagógico do EMTI.

#### *2.4.3.2 Práticas Pedagógicas*

Outro desafio está na construção e entendimento do currículo e de sua proposta pedagógica por parte dos docentes. Novas disciplinas são criadas e apesar disso, muitos docentes não possuem formação acadêmica e/ou conhecimentos necessários para ministrar essas novas propostas pedagógicas, nem tampouco há garantia de que todos terão formação específica, visto a contratação habitual de novos docentes para compor o quadro das escolas. Conforme informações do quadro de pessoal (tabela 4, p. 49), a escola conta com aproximadamente 61,0% de servidores contratados, o que resulta em uma dificuldade de se estabelecer uma formação inicial e continuada acerca do modelo pedagógico, essa volatilidade acaba prejudicando o planejamento e as rotinas do tempo integral, que quase sempre tem que ser repassadas a cada nova contratação.

Nossa escola possui um coordenador geral do EMTI, mas, apesar disso, a atuação dele não se dá da forma como previsto no Documento Orientador do EMTI (2025). Primeiro porque ele não teve acesso a nenhuma formação específica anterior para atuar nessa função, pois possui contrato temporário e a cada ano desloca-se para atuar em uma escola diferente. Segundo que, nesse caso, o coordenador não conhece a realidade da escola em que atua, o corpo docente, os alunos, enfim, toda a dinâmica escolar é desconhecida para ele, esse processo leva um certo tempo e acaba dificultando para o coordenador atuar no processo efetivo de planejamento.

Apesar do previsto quanto à forma de avaliação, de que nas atividades integradoras as notas devem ser computadas com no mínimo 60% de aproveitamento, vários componentes curriculares continuam com notas abaixo de 60 pontos anuais, ou seja, de forma incorreta, posto isso, a escola teve como

problemas no ano anterior o fechamento de várias disciplinas de atividades integradoras e com isso foi necessário a correção por parte dos docentes. A explicação dada pelo corpo docente nas reuniões é que, dado que as disciplinas são avaliadas quantitativamente, ao se atribuir para todos os alunos a pontuação média, conforme prevê a Resolução e Documento Orientador, isso resulta num processo de desmotivação dos alunos, onde estes acabam não realizando as atividades propostas.

Conforme prevê o Documento Orientador, a discussão em torno da promoção dos alunos, tem se dado de forma coletiva, sendo que inclusive pode ser comprovada através da análise de atas de conselhos de classe finais. A discussão em torno da infraestrutura da escola e das práticas pedagógicas se justifica nesta pesquisa de mestrado, porque serão avaliadas de que forma essas condições e atitudes podem impactar na trajetória escolar do estudante, seja motivando ou desmotivando-o, e o levando a abandonar os estudos e a buscar outras escolas

#### *2.4.3.3 Fluxo de Saída: Evasão/Transferência*

O último problema levantado está relacionado à evasão, reprovação e alta taxa de transferências da escola para outras que não são de tempo integral, ou seja, escolas regulares. No ano de 2021 foi iniciado o processo de implantação do ensino médio em tempo integral e neste mesmo ano, o número inicial de turmas que era de quatro, diminuiu para três devido à fusão (causada pelo abandono/transferências de alunos no decorrer do ano). É importante destacar que a capacidade de cada turma é de 35 alunos e que nos anos de 2021 e 2022 o número de turmas permaneceu constante devido à pandemia de COVID 19. A implantação do EMTI foi gradativa, iniciada com o 1º ano em 2021, seguido do 2º ano em 2022 e chegando ao 3º ano em 2023. Além disso, uma importante consideração a ser feita é quanto à instabilidade no oferecimento do EM regular noturno. Em 2019 ele começou a ser oferecido com o 1º ano do EM e nos anos seguintes progressivamente com o 2º ano e o 3º ano do EM. Mas em 2021, quando houve a implantação do EMTI na escola, foi encerrada progressivamente a sua oferta e retomada novamente em 2024.

A análise histórica do quadro da escola, de 2018 a 2025, no Sistema Quadro de Pessoal, através de informações internas, revela como o processo de evasão no

ensino médio se dá de forma acentuada. A tabela 7 abaixo apresenta o número de turmas das séries de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, de 2018 a 2025:

Tabela 7 – Número de Turmas e de Alunos no Ensino Médio do ano de 2018 a 2025

Ano/Série	1º ano EM			2º ano EM			3º ano EM			Total de Alunos
	M	INT	N	M	INT	N	M	INT	N	
2018	4	-	-	3	-	-	2	-	-	339
2019	5	-	1	3	-	-	2	-	-	303
2020	4	-	-	4	-	1	2	-	-	335
2021	-	2	-	4	-	-	4	-	1	317
2022	-	3	-	-	2	-	3	-	-	385
2023	-	3	-	-	2	-	-	1	-	146
2024	-	3	1	-	2	-	-	1	-	174
2025	-	3	1	-	2	1	-	1	-	196

Fonte: Elaboração própria com base em Controle Quadro de Pessoal (Minas Gerais, 2025b).

Legenda:

M – Matutino

INT – Integral

N – Noturno

Em relação ao número de alunos, podemos perceber por exemplo, que em 2021 tínhamos 317 alunos matriculados no EM, com duas turmas de EMTI, indicando em média 70 alunos (considerando que as turmas têm 35 alunos cada). Já em 2022 tínhamos 385 alunos matriculados no EM, com cinco turmas de EMTI indicando uma média 175 alunos. Em 2023 esse número diminui drasticamente e passamos a ter seis turmas de EMTI, apenas, com 146 alunos (indicando uma média de 25 alunos por turma).

A análise do número de turmas e de alunos no ensino médio ao longo dos anos de 2018 a 2025, sintetizadas na tabela 8 abaixo, mostra a diminuição no número de turmas de ensino médio, logo, diminuição no número total de alunos.

Tabela 8 – Número de Turmas e Alunos no EMTI do ano de 2021 a 2025

(Continua)

Ano/Série	1º ano EM		2º ano EM		3º ano EM		Total de Alunos
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	
2021	2	71					71

							(Continuação)
2022	3	90	2	31			121
2023	3	80	2	41	1	13	134
2024	3	66	2	41	1	24	131
2025	3	72	2	35	1	21	128

Fonte: Elaboração própria com base em Controle Quadro de Pessoal e SIMADE (Minas Gerais, 2025b).

Um dado alarmante, que podemos extrair da tabela 8 acima, é que dos 71 alunos ingressantes no 1º ano do EMTI em 2021, 31 prosseguiram nos estudos no 2º ano do EMTI em 2022, e apenas 13 concluíram o ensino médio nesta organização da jornada escolar, ou seja, apenas 18,31% dos alunos. Entre as causas estão as transferências, abandono e reprovação escolar. Se analisarmos outro triênio 2022-2024, percebemos que dos 90 alunos ingressantes no 1º ano do EMTI, apenas 24 concluíram os estudos no tempo integral, aumentando o índice de conclusão para 26,67%.

O triênio 2023-2025, revela um índice de conclusão de 26,25% (dos 80 alunos ingressantes no 1º ano em 2023, apenas 21 concluíram o 3º ano em 2025). A taxa de insucesso do EMTI (percentual dos alunos que não se mantêm no EMTI devido às transferências, ao abandono e à reprovação) ao longo do ensino médio de uma série para outra, de forma geral, se mantém em 50%. Por exemplo, em 2022, 40 dos 71 alunos que ingressaram no 1º ano do EMTI em 2021 não continuaram os estudos no EMTI (56,34%) e em 2023, 18 dos 31 alunos ingressantes no 2º ano do EMTI em 2022 não continuaram os estudos no 3º ano do EMTI (58,06%). De forma semelhante, em 2023, 49 dos 90 alunos ingressantes no 1º ano do EMTI em 2022 não continuaram os estudos (54,44%) e em 2024, 17 dos 41 alunos ingressantes no 2º ano em 2023 não continuaram os estudos no EMTI (41,46%), esse último valor revela diminuição na taxa de insucesso.

A análise do processo de evasão, que como vimos pela série histórica da escola já ocorria, é importante para entender como a implementação do modelo de escola de tempo integral acentuou esse processo e, a partir disso, propor formas para que a instituição possa tentar atenuá-lo. No próximo capítulo, vamos entender como ocorreu na prática a implementação do EMTI na instituição.

### **3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z**

Neste capítulo serão apresentadas considerações sobre o papel central do currículo como concretizador da proposta de uma educação integral e, depois, será discutido o papel da gestão escolar nesse processo, com ênfase em seu papel democrático. Por fim, será apresentada a proposta metodológica para a pesquisa de campo.

#### **3.1 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Iniciamos essa seção a partir da discussão do sentido amplo de currículo. Este não se limita ao que está estabelecido nos planos de aula ou diretrizes curriculares estaduais e nacionais, ou mesmo à grade curricular, pois o currículo é o conjunto de todos os saberes, experiências, práticas, valores e relações que acontecem em torno do processo educativo, dentro e fora da escola, ou seja, tudo o que é vivido, ensinado e aprendido (Moll, 2012).

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar a quem a educação integral se apresenta como prioridade no atendimento, conforme a Lei nº 14.640/2023 que cria o Programa Escola em Tempo Integral, que já mencionamos anteriormente, os alunos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, segundo o seu Art. 3º, § 3º, III. Ou seja, não é difícil de se inferir que esses alunos em maior situação de vulnerabilidade se encontram nas periferias, onde a sua cultura e tradições são marginalizadas.

Arroyo (2013) traz uma importante reflexão de que o currículo deve trazer os saberes dos coletivos historicamente excluídos como pobres, negros, indígenas, população do campo, mulheres e trabalhadores. Em suas palavras “Os currículos incorporam e trabalham as indagações que os jovens e adolescentes carregam para as salas de aula?” (p. 223). Será que esses currículos têm refletido a identidade daqueles que estão nas escolas, em sua história, cultura e direitos?

Além disso, no trecho:

Os professores das escolas públicas, sobretudo, deparam-se com outras formas mais cruéis de viver a adolescência e juventude e até a infância. Esses reducionismos culturalistas e moralizantes não dão

conta das formas de viver, sobreviver, trabalhar em que tantos(as) educandos(as) estão atolados. Eles e elas não trazem às salas de aula identidades pós-modernas, mas formas de viver elementaríssimas a que estão condenados seus coletivos sociais, raciais desde o passado. Não chegam sujeitos deslocados de si mesmos, sem referentes culturais, mas às voltas com entender-se numa desordem social – nada pós-moderna – que os desloca, segrega a formas indignas, inumanas e injustas de viver. (Arroyo, 2013, p. 224)

O autor reflete no trecho acima sobre quem são esses alunos que chegam às escolas públicas, em todas as suas formas de viver, assim como sobre as formas cruéis a que estão submetidos. Ainda vai além ao trazer à reflexão sobre como o currículo deve incorporar as novas aspirações para esses “outros adolescentes e jovens”:

Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foram pensados para outros adolescentes e jovens. Nem melhores nem piores, apenas outros. (Arroyo, 2013, p. 226)

Aqui nesta dissertação, vamos entender o sentido amplo de currículo, englobando as práticas pedagógicas, as metodologias e também as avaliações, então, nessa perspectiva o autor reflete que o insucesso do processo pedagógico com estes outros jovens e adolescentes é fruto justamente desse currículo posto que não os incluem e os deixam à margem dos conhecimentos escolares.

Arroyo reafirma essa posição ao dizer que “é ingênuo tentar incluir em estruturas excludentes, classificatórias” (Arroyo, 2013, p. 226), ou seja, se não mudarem os tempos, espaços, processos, se não se reverem conteúdos e formas de avaliação, continuaremos culpando aqueles que não se enquadram no perfil da escola pelo seu fracasso escolar. O autor usa a palavra “in-incluíveis” (Arroyo, 2013, p. 227) e cita que decretá-los assim, significa o fracasso da ‘inclusão social pela escolarização’, uma das mais caras promessas da escola e das políticas educativas. Podemos então nos questionar acerca dos limites dessa atuação da escola: será mesmo que ela pode responder aos anseios e desejos de uma sociedade mais democrática, inclusiva?

Se começamos a analisar os currículos da educação básica percebemos que

eles ainda são incipientes na inclusão das minorias. Muito se avançou no debate sobre a importância de um documento normativo curricular nacional que garanta os direitos mínimos de aprendizagem a todos os estudantes brasileiros, sendo esses concretizados com a homologação da base nacional comum curricular (BNCC) em 2018. Esta contou com a participação de diversos coletivos, entidades, representantes da sociedade civil, e outros atores, apesar de terem sido questionados os pesos dados a cada um, a BNCC não deixou de ser um marco.

A proposição das linhas gerais, princípios e diretrizes, com os conteúdos mínimos por área do conhecimento coube à Base, e a cada ente federativo e respectivos sistemas de ensino caberiam a proposição dos seus respectivos currículos com a possibilidade de trazerem conteúdos que atendessem aos interesses e necessidades locais. Será que os sistemas de ensino também oportunizaram a participação da sociedade local em sua construção? Foram pensadas oportunidades de inclusão de saberes regionais e locais em suas diversas expressões? Como a classe de trabalhadores, pobres, indígenas, negros, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+<sup>13</sup> foram incluídas nesse processo?

Com base no proposto pela Lei nº 13.415/2017, aquela que institui a reforma do ensino médio, nos questionamos: será que os seus objetivos (tornar o currículo mais atrativo e conectado à realidade dos estudantes, incentivar o protagonismo juvenil, articular a educação com o mundo do trabalho e com projetos de vida) estão sendo colocados em prática? Como a rede de ensino estadual operacionalizou essa proposta?

Uma das reflexões que se fazem importante aqui é: O direito desses jovens e adolescentes saberem-se de si. Um importante balizamento para a nossa análise é trazido por Arroyo (2013), que diz:

- 1) O direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos.
- 2) O direito a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saberem-se inferiorizados é uma forma de entender-se.
- 3) O direito a como se pensam e como constroem identidades individuais e coletivas positivas. (Arroyo, 2013, p.261)

---

<sup>13</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-Binárias e mais.

Ou seja, os currículos devem possuir espaço para incluir questões identitárias dos grupos locais de jovens e adolescentes, em sua cultura e história, além de espaço dialógico para entender e promover as suas demandas e visões de mundo. Essa proposta foi trazida através do NEM com a parte diversificada do currículo, onde os estudantes escolhem dentre as áreas do conhecimento as suas de maior afinidade e interesse. Além disso, os conteúdos das disciplinas também devem refletir a história e as identidades desses estudantes, principalmente através de seu protagonismo positivo<sup>14</sup>.

Será que é possível incluir estes conteúdos nas propostas curriculares dos entes e sistemas de ensino? Um outro ponto crucial além da reflexão sobre como esse currículo é posto em prática, é o da forma de avaliação que atualmente ocorre nas escolas, seja pela tradição ou normatização trazida. Segundo Arroyo (2012):

Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas [retornos] e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (Arroyo, 2012, p. 33)

O autor critica o sistema escolar excludente, que não foi pensado para atender as camadas mais baixas da população, e seu reflexo é visto não só nas formas de ensinar, mas também de avaliar. Ele traz como importante consideração que a educação na sua forma tradicional, técnica ou bancária (Freire, 1968) é exageradamente cansativa e desinteressante para esses alunos das classes populares, podendo levar até ao seu afastamento da escola. Essa discussão adquire especial relevância no contexto do Novo Ensino Médio, em torno do qual há diversos argumentos de discordância, sendo o primeiro deles, segundo Silva; Botin (2018) que a ampliação da carga horária anual obrigatória de 800h para 1400h pode agravar o problema da evasão, visto que, em grande medida, o estudante do ensino

---

<sup>14</sup> Refere-se a visões positivas das infâncias-adolescências, ou seja, “seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; também destacarem sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-agua, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; destacarem seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempos de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos.” (Arroyo, 2012, p.38)

médio da escola pública é, justamente, aquele jovem que contribui para a renda familiar. Ao refletirem sobre a evasão no ensino médio as autoras destacam que:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad, realizada em 2013 com resultados divulgados em 2014, mostrou que apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d). Tratar esse dado alarmante como apenas falta de interesse, já que se tem considerado que o currículo do ensino médio não é atrativo ao jovem, é uma análise muito simplista do problema da evasão e a ampliação do tempo escolar pode vir a ser mais um agravante. (Silva; Boutin, 2018, p. 528)

O dado apresentado acima reforça que a evasão no ensino médio não pode ser explicada exclusivamente pela suposta falta de interesse dos estudantes ou pela pouca atratividade do currículo escolar, mas que também devemos considerar os efeitos da ampliação da carga horária para a rotina do jovem e as condições sociais que atravessam sua trajetória escolar.

No caso dos estudantes da escola pública, é frequente que o percurso educacional seja conciliado com responsabilidades familiares e, muitas vezes, com o trabalho, o que limita a disponibilidade de tempo para a permanência prolongada na escola. Nesse contexto, a ampliação da carga horária proposta no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral pode representar um obstáculo adicional para parte desses jovens, sobretudo quando não vem acompanhada de políticas de permanência e de apoio social. Assim, enfatizamos a necessidade de deslocar a discussão da evasão de uma perspectiva individualizante (falta de interesse) para uma análise que reconhece os condicionantes estruturais que influenciam a permanência e a conclusão da educação básica.

A segunda questão é a mudança curricular, justificadas na Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016<sup>15</sup>, devido ao baixo resultado dos estudantes nas avaliações externas (como o Saeb, Simave), bem como ao modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem com um número elevado de disciplinas e a necessidade de adequar o currículo às necessidades do mercado de trabalho. O

---

<sup>15</sup> Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

problema se estabelece quando na inserção dos itinerários formativos, a possibilidade de escolha das ênfases de formação, na tentativa de dar protagonismo aos estudantes, acaba deixando uma lacuna muito significativa no texto, uma vez que o texto da MP nº 746/2016 cita que essa escolha se dará conforme critérios dos sistemas de ensino (Brasil, 2016).

Será que na prática esse currículo tem dado possibilidade de protagonismo ao estudante? Aqui, a questão discutida, é a forma com a qual essa reforma se estabeleceu, que foi sem ampla discussão e participação popular, e principalmente dos alunos, aqueles diretamente atingidos. Logo, existe uma contradição muito grande em dar protagonismo ao estudante (no texto legislativo), mas na prática não foram ouvidas as suas demandas e necessidades.

O último dos argumentos contra apresentados por Silva; Boutin (2018) é que a atual infraestrutura física das escolas e o número insuficiente de profissionais, somado a ampliação da carga horária, significa “ampliar a precariedade”. Segundo as autoras:

A escola pública de tempo integral tem como centralidade o aumento do tempo das crianças pobres e desamparadas socialmente, sob responsabilidade do poder público, e desta forma, visa atender suas necessidades básicas de saúde (alimentação, higiene, atividade física) e educação (moral, civil, profissional). Tais características levam a reflexão sobre o ideal formativo posto, de ampliação das oportunidades de aprendizagem, em detrimento de um atendimento precarizado, sem investimento financeiro na estrutura física e pedagógica da escola, quando destinada à classe popular (Junckes, 2016, p.12 apud Silva e Boutin, 2018, p. 528 – 529).

Por fim, a análise da autora evidencia a contradição entre o discurso que sustenta a ampliação da jornada escolar e a prática que se revela nas condições concretas de implementação dessa proposta. Enquanto se fala em ampliar oportunidades de aprendizagem para todos (o “ideal formativo”), muitas vezes essa expansão ocorre sem os recursos necessários, especialmente quando se trata de atender aos alunos da classe popular. Isso pode gerar uma inclusão desigual e precária, sem garantir de fato uma educação de qualidade. Nesse sentido, ao destacar que a centralidade da escola pública de tempo integral recai sobre crianças “pobres e desamparadas socialmente”, a autora problematiza a possibilidade de que a ampliação do tempo escolar assuma, em determinados contextos, um caráter mais

assistencial do que propriamente formativo. Dessa forma, quando o aumento da carga horária não se articula ao fortalecimento das condições materiais e pedagógicas da escola, corre-se o risco de ampliar apenas o tempo de permanência dos estudantes na instituição, sem a correspondente ampliação das condições de aprendizagem.

Assim, a efetivação de uma educação de tempo integral de qualidade depende não apenas da extensão do tempo escolar, mas da garantia de condições estruturais e pedagógicas capazes de sustentar o projeto formativo proposto. Nesse contexto, torna-se relevante considerar também o papel da gestão escolar na mediação entre as diretrizes das políticas educacionais e as condições concretas de sua implementação no cotidiano das escolas, aspecto que será discutido na seção seguinte.

### 3.2 OUTROS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Diante dos desafios na implementação das políticas educacionais, especialmente no que se refere às condições concretas de funcionamento das escolas públicas, torna-se necessário ampliar o olhar para os processos internos de organização e condução do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel relevante, uma vez que se constitui como espaço de mediação entre as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da escola.

Assim, o conceito de gestão escolar conforme apresentado por Souza (2023), torna-se basilar para este trabalho, visto se coadunar com o proposto no modelo pedagógico e de gestão indicado no Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral – 2025. Para a autora:

A palavra gestão, em seu sentido original, vem do termo latino '*gestio*', que abarca a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida. Erroneamente, pode ser compreendida apenas como uma função burocrática e de caráter impositivo, não empático e distante de uma visão humanista. Porém, se concebemos a escola como instituição que cuida da qualidade da educação das pessoas, com base nos princípios democráticos, nos aproximamos muito mais da interpretação da gestão enquanto aquela que organiza os processos

e articula saberes e fazeres em prol da construção da cidadania. (Souza, 2023, p. 06)

A autora em sua definição de gestão, rompe com a ideia tradicional de atuação meramente burocrática e de cunho não democrático. A ideia de participação para a solução dos problemas da coletividade se faz presente, de forma que todos os processos de gestão estão em prol da construção de uma cidadania ativa e é na escola em que isso se faz possível. Assim, segundo Luck (2014):

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas. (Luck, 2014 apud CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, 2003)

Mais uma vez, o conceito de participação e decisão coletiva aparece. Nessa definição, todos os esforços são direcionados à concretização do direito dos alunos a uma aprendizagem de qualidade. O entendimento do significado de gestão democrática, que permeia todos os normativos que tomaremos aqui como base, é essencial para entender a relação entre os sujeitos e instâncias dentro da escola e como isso pode influenciar na implementação do EMTI. Podemos então entender gestão democrática como sendo algo que “implica a construção de processos coletivos de decisão, planejamento, execução e avaliação, com base no diálogo e na participação efetiva dos sujeitos escolares” (Libâneo et al., 2012, p. 87).

No entanto, ressaltamos que envolver toda a comunidade escolar (alunos, pais, mestres, funcionários) no processo de planejamento e decisão coletiva não é nada fácil. São diferentes atores, vindos de vários contextos, com objetivos e formas de atuação diversificados, então promover um consenso dentro deste amplo rol de sujeitos e interesses, é uma tarefa extremamente difícil. Para compreender como esse processo ocorre, vamos recorrer à (Libâneo, 2012), que cita quais são os princípios de uma gestão escolar dita democrática:

Quadro 1 – Princípios da Gestão Escolar Democrática segundo Libâneo (2012)

<b>Princípio</b>	<b>Descrição</b>
Participação ativa	Envolvimento coletivo nas decisões
Gestão como mediação	Papel articulador do gestor
PPP coletivo	Expressão da autonomia e identidade da escola
Democratização do poder	Relações horizontais e dialógicas
Avaliação participativa	Reflexão crítica sobre a prática institucional
Qualidade social da educação	Compromisso ético e político com a formação cidadã

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Libâneo, 2012

A participação ativa dos diferentes sujeitos na tomada de decisões é um ponto de partida para a efetivação da gestão democrática nas escolas. Outros princípios visam romper com o que atualmente ainda é post por vezes em prática, quais sejam: as decisões por vezes autoritárias do diretor escolar, não porque assim ele a quer, mas porque assim o sistema exige. Ao lado do princípio que estabelece o gestor como o principal mediador da escola, estão o PPP coletivo e a avaliação participativa como instrumentos de planejamento para efetivar essa gestão na prática.

É essencial pensar na descentralização de poder dentro da escola, dotando os sujeitos de certa autonomia assim como de responsabilização por suas práticas, não ficando apenas nas mãos do diretor, com isso podemos tornar as relações mais horizontais e dialógicas. Por fim, toda essa forma de atuar da gestão, que na escola se faz reflexo da sociedade, tem uma finalidade: a formação de cidadãos críticos e participativos e o oferecimento de uma educação de qualidade aos alunos.

Um trecho do autor corrobora essa conclusão, ao destacar que “gestão democrática não é apenas uma técnica de administração participativa, mas uma postura ética e política que pressupõe compromisso com os direitos sociais e com a qualidade da educação” (Libâneo et al., 2012, p. 133). Nesta perspectiva, o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), no qual está alicerçado O Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2025a) traz em seu texto como um de seus objetivos a previsão de várias formas de participação estudantil – protagonismo.

Com isso espera-se desenvolver nos estudantes as habilidades de liderança, autonomia e tomada de decisões, sendo que essa previsão se concretiza de forma

prática, conforme o Documento (Minas Gerais, 2025a), por meio das ações de acolhimento, eleição de representantes de turmas, clubes de protagonismo e a participação nos conselhos de classe. Por fim, trago o seguinte excerto de Paro (2017), o qual traz outro conceito de gestão, que o usa para problematizar o descompasso existente entre os meios e fins no âmbito educacional:

Se estamos preocupados com a gestão das escolas, temos que considerar inicialmente o próprio conceito de administração ou de gestão (que serão tomadas aqui como sinônimos). Adotando, assim, o conceito mais geral de administração como 'a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados' (Paro, 2012, p. 25), um primeiro aspecto que nos deve chamar a atenção é a necessidade de adequação dos meios aos fins. Constitui truísmo afirmar que qualquer empreendimento humano fracassa se, tendo em vista fins nitidamente estabelecidos, não forem utilizados os procedimentos e recursos adequados para alcançá-los. Mas no ensino público essa evidência é permanentemente ignorada, quer no que tange à insistente sonegação de recursos materiais e financeiros em quantidades minimamente necessárias para fazer frente às atividades inerentes à escola, quer no que se refere à utilização de processos 'administrativos' que negam frontalmente o objetivo de relação não dominadora intrínseca a qualquer empreendimento verdadeiramente educativo. (Paro, 2017, p. 130)

O autor expressa acima de forma crítica a sua posição de inconformidade quanto a dois quesitos: o financiamento da escola pública e seus processos administrativos. No âmbito do primeiro quesito, a política de descuido e negligência com que a educação básica é tratada, visto que o ensino público é sistematicamente privado dos recursos necessários, tanto materiais quanto humanos para atingir os seus fins. Essa privação não é apenas uma questão de falta de recursos financeiros, mas uma posição ideológica e política, dado a pouca prioridade da escola pública no projeto de sociedade. Já quanto aos processos administrativos autoritários e burocráticos, presentes principalmente no nível macro da governança educacional, que se opõem à relação "não dominadora" que deve caracterizar o ato educativo, embora haja várias instâncias de participação democrática na escola, as decisões tomadas nestes dispositivos não são consideradas pelas lideranças, não só dentro da escola, mas também fora dela. Em síntese, Paro (2017) nos traz a reflexão de que uma eficiência técnica só tem sentido quando aliada à finalidade precípua da educação pública humanizadora e democrática.

Essas duas perspectivas apresentadas, quais sejam: o currículo da educação integral de tempo integral e a gestão democrática, bem como os referenciais teóricos que as sustentam oferecem subsídios para a compreensão do modelo pedagógico do EMTI e dos desafios relacionados à sua implementação, tais como aqueles relacionados às práticas pedagógicas e as condições de infraestrutura das escolas, aspectos que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente a materialização da proposta formativa prevista para o EMTI. Este referencial e os desafios na implementação deste modelo de ensino direcionarão a análise dos dados apresentada mais à frente neste capítulo.

Isto posto, a próxima seção apresenta com detalhes o percurso metodológico adotado nesta pesquisa de mestrado, explicitando os procedimentos de coleta e análise dos dados, organizados a partir das categorias de análise de infraestrutura, de práticas pedagógicas e de fluxo de saída.

### 3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa foi delineado com o objetivo de fazer o levantamento e a sistematização de dados capazes de sustentar as análises e discussões acerca dos desafios relacionados à de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Geração Z. Nesse sentido, buscou-se desenvolver uma estratégia investigativa que possibilitasse compreender, a partir da realidade da instituição pesquisada, como se configuram os processos de materialização dessa política educacional no cotidiano escolar. Os dados produzidos ao longo da pesquisa constituem, portanto, a base empírica que fundamenta as análises apresentadas neste estudo, subsidiando também as considerações finais traçadas acerca dos limites, desafios e possibilidades envolvidos na implementação do EMTI no contexto investigado.

Assim, cumpre mencionar que a pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, com o levantamento bibliográfico dos referenciais que dão suporte aos conceitos trabalhados e à temática em estudo. Os dados gerais e específicos sobre a instituição de ensino, sobre o modelo pedagógico que orienta as escolas de tempo integral no estado de Minas Gerais e suas especificidades foram levantados através de pesquisa documental e apresentados no capítulo 2. Outros dados que foram

utilizados estão contidos principalmente em documentos de cunho público e restrito, legislações de acesso geral e orientações internas, além dos bancos de dados dos sistemas internos da Secretaria de Educação de Minas Gerais, também dispostos no capítulo 2. A próxima fase, a pesquisa de campo, constituiu na aplicação dos questionários aos alunos no EMTI e na realização das entrevistas aos professores e equipe gestora da escola, bem como ao coordenador do EMTI, seguida da análise dos dados, que pode ser encontrada na próxima seção e, por fim, a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), disposto no capítulo 4 deste texto.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, com parecer consubstanciado em 03 de julho de 2025, sob o número 7.687.256. Já com relação à caracterização, esta pesquisa é do tipo qualitativa, tendo cinco principais características, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan, Biklen, 2013, p.47-50, grifo do autor)

Nesse tipo de pesquisa, a análise que o investigador tem sobre os dados coletados através dos instrumentos se dá a partir do entendimento do contexto em que eles estão inseridos. Além disso, os dados são descritos por palavras ou imagens, e não apenas de números. O processo nesse tipo de pesquisa é mais importante do que o resultado, pois a ênfase se concentra na apropriação dos conceitos e significados pelos sujeitos e a forma como são colocados em prática nas interações diárias, sendo de vital importância entender como esses significados são construídos.

Outra característica importante dessa investigação qualitativa que propusemos a realizar, é que se trata de um estudo de caso, e segundo o autor “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 *apud* Bogdan, Biklen, 2013, p. 89). Além disso, o trabalho contemplou a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008) é desenvolvida a partir de material já

elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p.50). E também a pesquisa documental, que segundo este mesmo autor:

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (Gil, 2008, p. 51)

É importante destacar que ambas já foram realizadas e se encontram detalhadas no capítulo anterior e mais acima neste capítulo. Todo o marco normativo expresso no capítulo 2, os referenciais teóricos e todos os autores que embasam essa pesquisa de mestrado, os dados sobre a unidade escolar e o contexto em que está inserida, assim como os documentos de cunho público e restrito que trazem informações sobre o processo de implementação do EMTI foram frutos desses tipos de pesquisas realizadas: a bibliográfica e a documental.

A próxima fase realizada depois da qualificação, foi a ida à campo. Os instrumentos de pesquisa escolhidos buscaram mapear as concepções, entendimentos, práticas docentes e olhares dos sujeitos integrantes da comunidade escolar. Ou seja, foram ouvidos alunos, professores e gestão escolar sobre as dinâmicas existentes na escola de ensino médio integral, assim como as dificuldades, problemas, práticas de êxito, surgidos da aplicação da política de educação integral. Esses instrumentos incluíram o questionário e a entrevista semiestruturada.

O universo de participantes desta pesquisa se divide basicamente em três grupos: estudantes, professores do ensino médio em tempo integral e o grupo gestor, que compreende um vice-diretor, um especialista em educação básica e um coordenador do ensino médio em tempo integral.

O critério de seleção dos participantes se deu por conveniência. A decisão pela amostragem por conveniência se deu porque este trabalho, além de possuir cunho qualitativo, tem como um dos objetivos descrever as práticas de gestão provenientes do modelo de escola de tempo integral e as formas com que lidam com os problemas que surgem da aplicação desse modelo. Logo, compreendemos que a

visão de diferentes indivíduos pôde contribuir significativamente para entendermos o contexto. Segundo Gil (2008), a amostragem por acessibilidade ou por conveniência:

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (Gil, 2008, p. 94)

Sua principal vantagem é a facilidade de aplicação, já que o pesquisador seleciona elementos aos quais tem acesso imediato. No entanto, isso implica limitações para a generalização dos resultados, sendo mais adequada para estudos exploratórios ou qualitativos, em que o objetivo é compreender fenômenos, levantar hipóteses ou aprofundar interpretações, e não obter estimativas precisas ou conclusões estatisticamente robustas. Em síntese, trata-se de uma estratégia metodológica útil em contextos específicos, mas que exige do pesquisador consciência crítica quanto a seus limites e às implicações para a validade externa da pesquisa.

Sobre o questionário como método de coleta de dados, Gil (2008) destaca que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p.121)

Ainda, segundo o autor, as vantagens do questionário incluem:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (Gil, 2008, p.122)

Essas características reforçam a adequação do questionário para a presente pesquisa, sobretudo por permitir maior alcance de respostas, de forma prática e padronizada. Assim, as perguntas que foram abordadas no questionário incluíram a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos professores, os pontos positivos e os pontos negativos que os mantêm/afastam da educação em tempo integral. Outras sobre a infraestrutura (se a escola possui um ambiente com todos os recursos necessários para torná-la atrativa e acolhedora). E, se os estudantes consideram que as disciplinas e os conhecimentos ministrados nelas são importantes para a sua vida pessoal/profissional, ou seja, se estão de acordo com seus anseios.

Cumprir mencionar, quanto ao universo de participantes da pesquisa, que o questionário estava inicialmente previsto para ser aplicado aos 82 alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio em tempo integral, depois, devido ao processo de evasão/abandono/transferências o total de alunos passou para 56. Contudo, como se vê no quadro 2 a seguir, desses 56 alunos convidados a participar, somente 36 responderam ao questionário, indicando uma taxa de 64% de respostas. Já em relação a entrevista semiestruturada, esta foi aplicada a três professores, ao especialista em educação básica, ao coordenador do EMTI e ao vice-diretor escolar, totalizando 42 participantes dos 88 previstos inicialmente.

Em relação ao grupo de estudantes, foram escolhidos todos os alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio integral, sendo que a escolha se deveu ao fato de que os estudantes do 2º ano são de formação profissionalizante e os do 3º ano não são de formação específica. Com isso, buscou-se obter dados para verificar se a formação profissionalizante atrairia mais os alunos para esta modalidade de ensino, ou mesmo se os problemas foram agravados/atenuados pela implantação deste novo formato de tempo integral.

Quadro 2 – Universo de Participantes da Pesquisa

(Continua)

<b>Participante</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Instrumentos</b>
Aluno	36	Questionário
Professor	03	Entrevista Semiestruturada

(Conclusão)

Coordenador EMTI	01	Entrevista Semiestruturada
Especialista Educação Básica	01	Entrevista Semiestruturada
Vice-diretor	01	Entrevista Semiestruturada
Total	42	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A aplicação dos questionários (Apêndice A) foi realizada nos dias 16 e 19 de setembro de 2025, e contou inicialmente com a mobilização dos estudantes sobre a importância de sua participação, assim como com o esclarecimento sobre os objetivos deste trabalho. Os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os responsáveis (Anexo II) foram entregues no formato impresso e recebidos entre 01 e 12 de setembro. No dia 16 de setembro no período da manhã e da tarde foram aplicados à maioria dos alunos os questionários no formato virtual através do *google forms*. Cumpre mencionar que os questionários eram precedidos do termo de assentimento livre e esclarecido (Anexo III) e sua aplicação foi realizada no laboratório de informática da escola. No dia 19 do mesmo mês foi dada uma segunda oportunidade para aqueles que não tinham comparecido à aula no dia marcado.

Ao todo 36 alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio em tempo integral responderam ao questionário, incluindo um(a) aluno(a) da educação inclusiva, que contou com o auxílio de um professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (PEB Apoio). A escolha desse perfil de estudantes se deveu ao fato de que, caso fosse uma amostra aleatória, poderia ser causado um transtorno entre os alunos no dia da aplicação do questionário em sala, visto que alguns teriam sido selecionados e outros não, o que poderia comprometer as suas respostas, devido às indagações do tipo “por que somente nós?”.

Além disso, o questionário foi aplicado de acordo com as turmas dos estudantes, de forma a evitar problemas, como o número insuficiente de computadores, problemas de conexão com a internet e estudantes que não possuem conhecimentos suficientes para responder aos formulários eletrônicos. Para garantir o sigilo e o anonimato da pesquisa, não foi incluído no questionário do

*Google Forms* a opção, nem como opcional nem automático, de coleta dos e-mails. Como já mencionado, além da aplicação de questionários aos alunos, também foram realizadas entrevistas com os professores e equipe gestora da escola. A entrevista é definida por Gil (2008) como sendo:

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008, p.109)

Gil (2008) ainda acrescentam a adequação da entrevista para obter informações sobre o que as pessoas fazem no cotidiano, suas atitudes diante de determinados problemas, entre outros. Assim,

enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil, 2008)

Portanto, a entrevista tem como vantagens permitir obter informações em profundidade, as quais o questionário não consegue extrair, e além disso os mais diversos tipos de dados são passíveis de serem capturados. Desta forma, segundo Gil (2008):

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. (Gil, 2008, p.110)

O trecho acima evidencia a entrevista como uma técnica capaz de abranger uma ampla gama de aspectos da vida social, permitindo ao pesquisador ampliar sua compreensão acerca da realidade estudada. No entanto, seu uso exige atenção à preparação do roteiro, à habilidade do entrevistador e às condições da interação, para que a qualidade e a fidedignidade das informações não sejam comprometidas.

Assim, em relação ao conteúdo das questões, elas geralmente incluem, segundo Gil (2008):

e) Perguntas sobre padrões de ação. As perguntas sobre padrões de ação referem-se genericamente aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações que são praticadas. O interesse destas perguntas está em que podem oferecer um reflexo do clima predominante de opinião, bem como do comportamento provável em situações específicas.

f) Perguntas referentes a razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos. Estas perguntas são formuladas com o objetivo de descobrir os "porquês". Embora sejam perguntas simples de serem formuladas, há que se considerar que as respostas obtidas se referem apenas a uma dimensão desses 'porquês': a dimensão consciente. (Gil, 2008, p.125 e 126)

Diante disso, cabe destacar que as perguntas que foram abordadas na entrevista incluíram as percepções dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, seu entendimento do modelo e do currículo de ensino médio em tempo integral, as dificuldades e os entraves para a prática profissional, ou seja, como o currículo influencia a prática pedagógica. Já para o especialista foi questionado como este ator social coordena e articula as ações entre os docentes, se há planejamento e de que forma este é feito.

Por último, a gestão escolar, representada pela vice direção, respondeu perguntas sobre como é organizado e promovido o planejamento docente, quais são as principais ações desenvolvidas ao longo do ano, se as reuniões pedagógicas são frequentes e o que é mais tratado nessas reuniões, assuntos como formação docente, administrativos, etc. Quanto à forma das questões, Gil (2008) destaca que:

Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas...

Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. (Gil, 2008, p. 122 e 123)

Desta forma, foram utilizadas perguntas abertas na entrevista do grupo gestor e dos professores, e fechadas no questionário dos alunos. Em relação ao primeiro grupo, os dados coletados trouxeram maiores informações através de perguntas abertas, também devido à importância desse grupo na condução da política de

educação integral e de forma a não induzir as suas respostas. Já em relação ao grupo de estudantes, bastante numeroso, a construção de um questionário com perguntas fechadas buscou facilitar a análise dos resultados. Todos os instrumentos mencionados e detalhados acima, questionários para os alunos e entrevista semiestruturada – professores e gestores, estão reproduzidos na íntegra ao final desta dissertação, nos apêndices A, B e C. Ainda, cabe destacar que os roteiros de entrevista elaborados tiveram como inspiração o trabalho de Ribeiro (2025), adaptando os instrumentos utilizados pelo autor e que parte do questionário aplicado aos alunos foi replicada de Brasil (2017)<sup>16</sup>.

Quanto ao grupo de professores foram escolhidos todos os efetivos do ensino médio em tempo integral que lecionam conteúdos da base nacional comum curricular e também de itinerários formativos e que atuam há mais de dois anos nessa modalidade de ensino, os quais totalizaram três docentes. Vale mencionar que os professores que lecionam somente conteúdos de itinerários formativos não foram entrevistados por serem de contrato temporário, que não ultrapassa um ano de vigência. Assim sendo, devido ao curto período de atuação na escola não teriam subsídios suficientes para falarem sobre o processo de implementação do tempo integral na escola.

É importante destacar que foram considerados apenas os docentes em efetivo exercício, assim, não foram incluídos no estudo os professores efetivos que, mesmo com mais de dois anos de atuação na escola, se encontravam afastados por licenças saúde, estudo ou férias prêmio. E no último grupo, foram entrevistados todos os membros da gestão que atuam nessa modalidade de ensino, incluindo-se aqui o especialista e coordenador do ensino médio em tempo integral, além do vice-diretor responsável.

Por fim, ressaltamos que para que fosse possível a realização das entrevistas, entramos em contato previamente com os participantes para agendamento via e-mail e/ou telefone, via aplicativo de mensagens *WhatsApp* ou mensagem de texto, fornecidos pela direção escolar. As perguntas selecionadas para a entrevista do grupo de professores (APÊNDICE B) e de gestão escolar (APÊNDICE C) buscaram levantar informações sobre as concepções que estes têm

---

<sup>16</sup> Refere-se ao questionário do aluno, da 3ª série do Ensino Médio, aplicado em 2017, dentro da Prova Brasil, a qual avalia o rendimento escolar, e compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

de educação integral, as suas práticas pedagógicas e o seu entendimento sobre as dinâmicas do modelo de EMTI.

As entrevistas com os professores e a equipe gestora ocorreram nos dias 16, 18 e 19 de setembro de 2025, na biblioteca da escola e também no laboratório de informática, locais disponíveis nessas datas, de forma que a aplicação se desse de maneira reservada, para que os entrevistados pudessem ficar bem à vontade, e que o ruído externo não atrapalhasse as gravações.

Antecipadamente, foram feitos os contatos e marcadas as datas das entrevistas em horários previamente combinados com os participantes, sempre que possível dentro do horário de trabalho referente às horas de planejamento, e ao mesmo tempo, foram entregues o TCLE (Anexo I). Antes do início da gravação, que se deu via aplicativo de smartphone, foi informado oralmente ao participante sobre a confidencialidade das informações prestadas, seu acesso restrito, solicitando a sua autorização para realizá-la.

Caso houvesse qualquer incômodo ou mudança de opinião no decorrer da entrevista, esta poderia ser interrompida e/ou retificadas as informações prestadas. Após a sua realização, as entrevistas foram transcritas literalmente, através da ferramenta gratuita do site Turboscribe<sup>17</sup>, e repassadas em forma de texto aos respectivos participantes, que disseram se concordavam ou não com o que foi transcrito. Caso não concordassem, seriam refeitas e apresentadas novamente até a sua total concordância. Cabe destacar que todos concordaram com o texto e não foi necessário nenhum ajuste.

De antemão é importante mencionar o cuidado ético que se teve com os dados obtidos nesta pesquisa, que além da utilização do TCLE e TALE, contou com a garantia do sigilo da identificação dos participantes, o acesso restrito a esses instrumentos de pesquisa utilizados e ao local de guarda dos dados. Além disso, utilizamos nomes fictícios quando foi preciso citar e apresentar trechos das entrevistas ou do questionário, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos participantes.

Como critérios de análise de dados foram utilizadas a análise de conteúdo e a análise estatística. A análise de conteúdo foi utilizada como forma de categorização

---

<sup>17</sup> *TurboScribe* é um serviço de transcrição por IA que fornece transcrição ilimitada de áudio e vídeo. Fonte: <<https://turboscribe.ai/pt/>>. Acesso em: 06 mar. 2026.

para os dados coletados através das entrevistas realizadas com a equipe docente e gestora. De acordo com Bardin (2016), essa análise oferece uma abordagem sistemática e rigorosa dos dados, compreendendo mais profundamente os fenômenos estudados, sendo flexível e adaptável. Ainda, de acordo com a autora, a análise de conteúdo:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Bardin, 2016, p. 201)

Esse tipo de análise busca identificar, categorizar e interpretar padrões nos dados obtidos, correspondendo a um conjunto de técnicas por meio das quais se busca compreender o sentido de palavras, expressões, gestos utilizados nas mais variadas formas de comunicação (Bardin, 2016).

Na análise dos questionários, dentre as técnicas estatísticas, foi utilizada a análise de frequência para medir percentuais de respostas sobre a aceitação ou rejeição de assuntos específicos dessa política. A escala Likert foi utilizada para medir atitudes e percepções sobre a política educacional de tempo integral. De acordo com Likert (1932):

Cada afirmação deve ser formulada de maneira que pessoas com **diferentes pontos de vista**, no que diz respeito à atitude em questão, **respondam a ela de forma diferenciada**. Qualquer afirmação à qual pessoas com atitudes marcadamente diferentes possam responder da mesma maneira é, naturalmente, **insatisfatória**. (Likert, 1932, p. 44, **grifo do autor**)

Além disso, a triangulação, procedimento que combina diferentes métodos de coletas de dados, distintas amostras e diferentes perspectivas teóricas, foi extremamente importante para a confirmação das relações existentes e hipóteses levantadas, assim como consolidar as conclusões obtidas

Com isso, finalizamos aqui a apresentação do percurso metodológico realizado. Na próxima seção trazemos a análise de dados a partir da pesquisa de campo. Esses dados subsidiaram a proposição do Plano de Ação Educacional

(PAE), visando melhorias na implementação do ensino médio em tempo integral na Escola Estadual Geração Z, que está detalhado no próximo capítulo.

Esta seção trata de analisar as capacitações dos atores na busca de dados mais específicos, coletados a partir da aplicação dos questionários aos professores vigilantes, professores suplentes, professores coadjuvantes, aos pontos focais provinciais de Luanda e Huambo para produzir dados relacionados à capacitação dada para a aplicação dos Exames Nacionais. Portanto, os dados coletados são apresentados nas seções seguintes.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados e as informações coletadas por meio dos instrumentos – questionário e entrevistas semiestruturadas – foram organizados em categorias de modo a propiciar uma análise fundamentada com base nos problemas atuais de gestão do EMTI, quais sejam: perfil dos participantes da pesquisa, infraestrutura física e de pessoal, práticas pedagógicas e fluxo de saída – evasão/transferências.

Assim, esta seção está organizada em quatro subseções, onde inicialmente serão trazidas as perspectivas do contexto social dos alunos e de formação e atuação da equipe do EMTI. Em seguida, os principais problemas de gestão no que se refere à infraestrutura são descritos segundo as respostas dos diferentes grupos que participaram da pesquisa. Já a categoria de práticas pedagógicas será desdobrada de modo a propiciar uma análise de acordo com os assuntos de maiores relevâncias: concepções de educação integral, formação inicial e continuada e atuação no EMTI. A última categoria trará as expectativas e visões dos alunos perante diferentes assuntos do EMTI tentando entender o que os leva a evadirem.

#### 3.4.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Antes de detalharmos os dados e as relações estabelecidas, precisamos nomear os dois grupos de participantes da pesquisa de forma a preservar a sua identidade e o sigilo das informações: os alunos serão nomeados por numeração de 1 a 36 e os entrevistados por meio de letras do alfabeto.

Quadro 3 – Identificação dos Participantes

<b>Participante</b>	<b>Nomenclatura</b>
Professor 1	Entrevistado A
Professor 2	Entrevistado B
Professor 3	Entrevistado C
Coordenador Geral do EMTI	Entrevistado D
Especialista em Educação Básica	Entrevistado E
Vice-diretor	Entrevistado F
Estudantes	Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 <sup>18</sup> ...

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

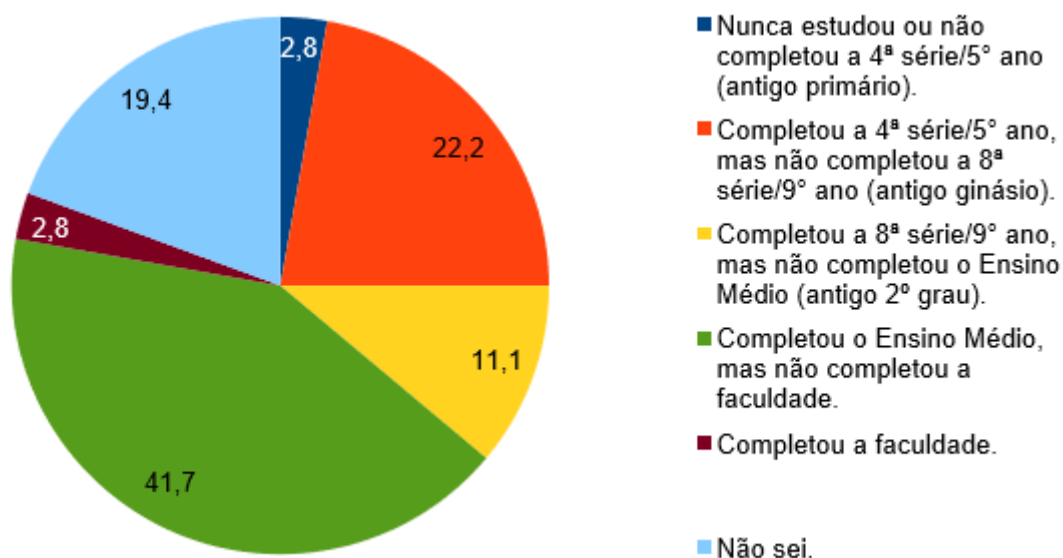
As primeiras considerações a serem apresentadas se referem ao perfil socioeconômico dos alunos. Esses dados são essenciais para entender quais são os maiores desafios e necessidades enfrentados pelos alunos e que repercutem na escola e de que forma a gestão escolar pode tentar intervir para ajudá-los. Os dados do questionário mostram que 58,3% dos respondentes (21 alunos) estão cursando o 2º ano do EMTI (Profissionalizante), enquanto 41,7% (15 alunos) estão cursando o 3º ano do EMTI (Propedêutico).

Além disso, os dados do gráfico 2 abaixo, revelam que 41,7% dos responsáveis têm como maior nível de instrução o ensino médio completo e apenas 2,8% completaram o nível superior, alinhando-se com as características trazidas pelo indicador de Nível Socioeconômico (Inse) – V (ver seção 2.4.1, na p. 50), “escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo.” (Brasil, 2021).

---

<sup>18</sup> Optamos por fazer desta forma devido ao fato de serem 36 estudantes para que a tabela não ficasse muito extensa

Gráfico 2 – Nível de Formação dos Responsáveis



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

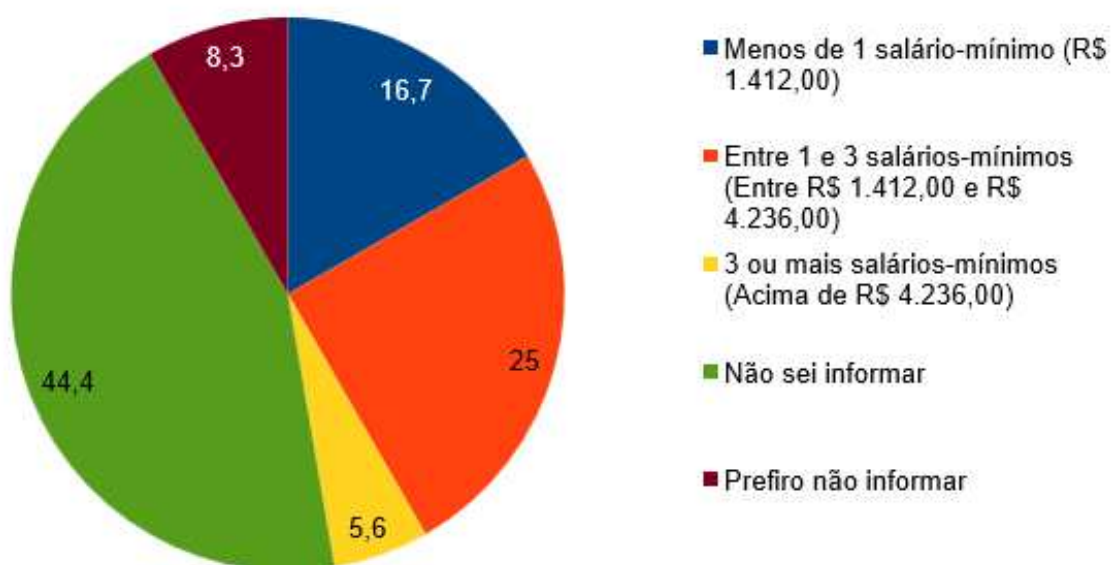
Quanto aos beneficiários dos programas Bolsa Família/Pé de Meia, metade dos alunos (18 estudantes) disseram que são contemplados. Segundo informações do site do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome “Para ter direito ao Bolsa Família, a principal regra é que a renda de cada pessoa da família seja de, no máximo, R\$ 218,00 por mês.” (Brasil, 2025b). Já no que se refere às regras para ser incluído como beneficiário do programa Pé-de-Meia, o Ministério da Educação traz que:

O estudante precisa:

- Estar matriculado no ensino médio regular das redes públicas e ter entre 14 e 24 anos de idade ou estar matriculado na educação de jovens adultos (EJA) das redes públicas, com idade entre 19 e 24 anos.
- Possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF) regular.
- Fazer parte de uma família que tenha se inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) até 7 de fevereiro de 2025, com renda média por pessoa de até meio salário mínimo. (Brasil, 2025a)

Em relação à pergunta sobre qual era a renda familiar do estudante (considerando todas as pessoas que moram com ele), a maioria 44,4% respondeu que não sabe informar, e logo em seguida, 25% respondeu que a renda familiar é de um a três salários-mínimos, considerada de Classe D ou de baixa renda pelo IBGE (IBGE, 2025). Apresentamos estes dados no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Renda Familiar



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Em específico, fazendo o cruzamento daqueles que responderam que não recebem Bolsa Família/Pé-de-Meia (9 estudantes), 11,1% têm renda mensal familiar de menos de um salário-mínimo, 33,3% têm renda familiar de um a três salários-mínimos e 55,6% não sabem informar a renda mensal familiar. Dessa forma, é provável que muitos alunos pudessem ser beneficiários dos programas sociais do governo federal, ou seja, as famílias desses estudantes teriam o direito a estes benefícios, mas que ainda não foram contempladas. Para isso, precisaríamos de uma análise mais aprofundada em cada caso, além de oferecer orientação adequada a estes estudantes para que pudessem se inscrever adequadamente e passar a receber essa ajuda financeira.

Para complementar esse panorama geral dos participantes da pesquisa, apresentamos no quadro 4 a caracterização do grupo gestor e de professores em

relação à sua formação em nível de graduação/pós-graduação, e a sua formação e tempo de atuação no EMTI. Essas informações são necessárias para que a escola possa diagnosticar as carências de formação do seu quadro de pessoal e propor ações para mitigá-las. Assim, a pesquisa revelou que da amostra de seis entrevistados, apenas dois não têm formação voltada ao EMTI, o que corresponde a 33,3%. O quadro 4 mostra também que a amostra selecionada tem uma diversidade de formações em nível de graduação, sendo que quase todos possuem licenciatura em suas respectivas áreas de conhecimento, exceto o entrevistado 5, e um tempo médio de formados de 11,5 anos.

Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados

(Continua)

<b>Indicador</b>	<b>Resposta</b>
<b>Formação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bacharelado e Licenciatura em Filosofia</li> <li>2. Licenciatura em Física</li> <li>3. Licenciatura em Química</li> <li>4. Licenciatura em Pedagogia</li> <li>5. Bacharelado em Ciências Exatas</li> <li>6. Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas</li> </ol>
<b>Tempo de Formado</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 17 anos</li> <li>2. 10 anos</li> <li>3. 18 anos</li> <li>4. 5 anos</li> <li>5. 2 anos</li> <li>6. 17 anos</li> </ol>
<b>Possui Alguma Pós-Graduação/Mestrado/Doutorado</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especialização em Educação Empreendedora e em Ciências Humanas e BNCC</li> <li>2. Não</li> <li>3. Mestrado em Educação</li> <li>4. Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e em Educação Especial</li> <li>5. Especialização em Supervisão, Coordenação e Inspeção Escolar e em Informática para a Educação</li> <li>6. Especialização em Ensino de Língua Portuguesa</li> </ol>
<b>Possui Alguma Formação Voltada ao EMTI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação Integral – considerando Projeto de Vida, Estudos Orientados, Núcleo Articulador e Conhecimento por Áreas (Instituto Ayrton Senna) Educação Integral (Instituto Singularidades) Projeto de Vida (ICE)</li> <li>2. Prosa 2.0 (Maio de 2025)</li> <li>3. Não</li> <li>4. Não</li> <li>5. Prosa 2.0 (Maio de 2025)</li> </ol>

(Conclusão)

Indicador	Resposta
	6. Nivelamento em Língua Portuguesa (2021) e Prosa 2.0 (Maio de 2025)
<b>Tempo de Atuação na Escola e no EMTI</b>	1. Escola: 9 anos / EMTI: 5 anos 2. Escola/EMTI: 3 anos* 3. Escola/EMTI: 4 anos* 4. Escola/EMTI: 7 meses* 5. Escola/EMTI: 1 ano* 6. Escola: 7 anos / EMTI: 5 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

\*Em relação ao tempo de atuação na escola e no EMTI, os entrevistados possuem o mesmo tempo de atuação em ambos.

De acordo com o quadro 4, observa-se que os participantes possuem, no geral, pouco tempo de atuação no EMTI, sendo que 33,3% (dois) possuem menos de um ano de tempo de atuação, algo já evidenciado na Tabela 4 (p. 57) com 60,76% de servidores contratados, dado que evidencia o desafio de tornar a formação sobre o modelo pedagógico do EMTI uma realidade. O principal motivo elencado para estarem atuando na educação integral foi o de que, por estarem lotados na escola, se submetem à organização e distribuição nas turmas disponíveis, e como a maioria das turmas são de tempo integral, acabam não tendo muita margem efetiva de escolha, tendo que atuar nessa modalidade de ensino.

Um dos entrevistados diz que “foi a única opção mesmo” (Entrevistado C), já outro menciona que “o professor que está em lotação na escola, do meu cargo, eu acho que eu fui, eu entrei no sistema que a escola também adotou.” (Entrevistado B). Isso se deve ao fato de que, o grupo selecionado para a entrevista – professores efetivos que lecionam disciplinas da BNCC e de itinerários formativos – não teve a possibilidade de escolha da disciplina e nem das turmas que iria lecionar, porque não havia aulas suficientes da disciplina para a qual são habilitados/nomeados.

Dessa forma, lecionar no tempo integral não foi necessariamente uma escolha por parte dos professores, visto que a escola foi contemplada com a modalidade e eles tiveram que se adequar. Em contrapartida, um efeito perverso dessa não escolha e que repercute na prática docente é que, o fato, de terem sido indiretamente forçados a atuar no EMTI, somado a uma carência na sua formação em relação às especificidades da educação integral em tempo integral, pode ter como consequência uma não efetivação dos princípios e metodologias propostas no modelo pedagógico do EMTI de maneira adequada. Então, seria necessário se

pensar em medidas que pudessem ser adotadas pela escola para tentar minimizar esse efeito negativo, tais como momentos de formação com os professores, incluindo o estudo das normativas e documentos, assim como troca de experiências, discussão e reflexão sobre o modelo pedagógico do EMTI.

Essa posição de não escolha é citada em trabalhos como o de Sousa (2020), onde alguns fatores são trazidos como motivações para que cada profissional absorva uma diversidade de tarefas dentro da carga ampliada do ensino em tempo integral. O primeiro deles é que a organização curricular do ensino integral envolve múltiplos tempos e atividades educativas, depois vem a necessidade de participação em atividades coletivas e planejamento, outro fator é a necessidade de flexibilização curricular – com disciplinas eletivas e de itinerários formativos – ampliando a diversidade de atividades docentes, e por último, a gestão escolar assumida como tarefa coletiva que inclui os docentes em processos decisórios e escolares, embora nem sempre com real autonomia de escolha de horário ou função.

Logo, essa realidade implica que a atuação em diferentes modalidades ou horários — como eletivas ou atividades de integração — pode ser mais uma exigência da escola e da política pública do que uma escolha livre do professor. Diante disso, passamos agora a analisar os problemas específicos de infraestrutura física e de pessoal e suas consequências nas dinâmicas do EMTI.

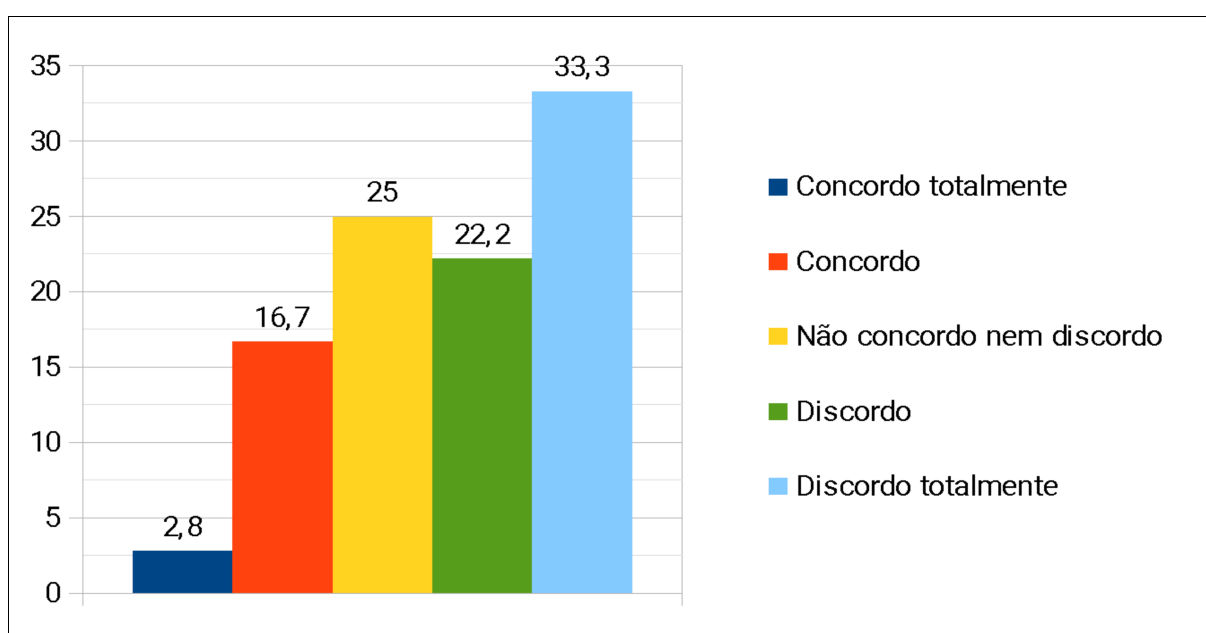
### **3.4.2 Infraestrutura Física e de Pessoal**

No que diz respeito à infraestrutura física e aos espaços disponibilizados para o convívio e o descanso dos estudantes, torna-se essencial compreender se a escola tem conseguido atender às demandas que emergem do modelo de ensino médio em tempo integral. A ampliação da permanência diária dos alunos na instituição exige condições adequadas que favoreçam o bem-estar, o lazer e a socialização, evitando a sobrecarga e a exaustão decorrentes da jornada estendida. Nesse sentido, buscou-se identificar a percepção discente quanto à suficiência e à qualidade dos ambientes escolares destinados aos momentos de pausa e alimentação.

Uma das respostas mais frequentes do grupo de alunos em relação à afirmação do questionário – *No horário dos intervalos e do almoço a nossa escola*

*possui lugares adequados e suficientes para nos acomodar e para que possamos descansar* – revelou que aproximadamente 56% discordam ou discordam totalmente dessa afirmação; 25% não concordam nem discordam e 19% concordam ou concordam totalmente, o que pode sinalizar dúvidas ou falta de clareza quanto às expectativas em relação à infraestrutura escolar, conforme exposto no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – A Escola Possui Lugares Adequados/Suficientes para Acomodação/Descanso?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses resultados sugerem que a instituição ainda enfrenta desafios significativos na adequação de seus espaços físicos para atender às exigências do EMTI. Corroborando esse problema levantado, as respostas das entrevistas do grupo de professores/gestão, também evidenciaram essa precariedade de espaços e equipamentos para atendimento aos alunos. Sobre isso, trazemos a seguir a fala do entrevistado D, que expõe com detalhes a situação:

Eles queixam, [...] de não ter, às vezes, um espaço para descansar, para deitar. Isso eles já chegaram a me questionar. Que, às vezes, não tem cadeira. Que eles separam cadeira. Cadeira da própria sala para poder descansar no intervalo de meio dia até uma hora. (Entrevistado D)

Como se pode ver, o entrevistado ressalta a falta de locais adequados para descansar, estar e conviver, e o mais agravante, a inexistência de cadeiras na área externa para se sentarem, visto que conforme trazido na fala acima, separam e utilizam as da própria sala de aula, o que indica que os alunos acabam improvisando formas de descansar, mesmo que pouco confortáveis. Quando questionado sobre o que poderia ser feito, outro docente afirma que:

[...] poderia aperfeiçoar um pouco mais, em termos de um refeitório, de repente, ali, assim, ser fechado, né, então, não tem um refeitório amplo, mas poderia ser reformado, reestruturado ali, ... eu sinto falta de um espaço a mais de acolhimento para os alunos, visando que eles permanecem boas horas aqui na escola, então, um local que eles pudessem realmente descansar, ter aquele processo no horário do almoço, por exemplo, assim que eles pudessem realmente estar à vontade, descansar ali, então, sinto um pouco de falta disso para eles. Então, acabam ficando nos corredores, nas cadeiras, sentados ao longo do intervalo ali, e eu creio que isso fica um pouco exaustivo para eles, então, já chegam na sala de aula depois do almoço, já com aquela aparência de cansado, aquela prostração, ... Então, um local que eles pudessem aproveitar, fazer um lazer, fazer a questão de jogos, brincadeiras ali, ou mesmo deitar ali, descansar, né, alguma questão assim, tipo a ideia de um tatame, alguma coisa assim, mas num espaço apropriado, né, desse, claro, ter um controle, ter um cuidado ali. Então, de repente, um momento que eles pudessem acompanhar, ver uma série, ver um clipe, alguma coisa assim também disponível para eles, em termos de uma música, que eles pudessem criar uma playlist que eles gostem para ouvir nesse intervalo também, então, seriam coisas que despertariam neles também, que não tem, que eu acho que, né, ajudaria, seria incentivo a mais também. (Entrevistado A)

O entrevistado A amplia o debate, ao descrever como a falta de locais apropriados de descanso impacta no aprendizado dos alunos, visto que conforme a fala do entrevistado os alunos chegam com “aquela aparência de cansado, aquela prostração” (Sic). Além disso, cita a inadequação do refeitório em acomodar os estudantes, fato descrito no capítulo 2 e exposto através da figura 8 (p. 41).

Nesta mesma direção, no grupo de alunos, 64% aproximadamente discorda ou discorda totalmente em relação à afirmação: Minha escola possui uma boa infraestrutura (banheiros adequados, salas ventiladas, biblioteca ampla e com acervo diferenciado, lugares para descanso no almoço, bancos espalhados pela escola, refeitório adequado, dentre outros). Logo, de maneira geral, podemos listar esses como sendo os principais problemas de infraestrutura.

Corroborando todos esses fatos apresentados, trago a última pergunta (aberta) que havia no questionário e tinha os seguintes dizeres “Há algo que queira falar sobre o EMTI que não foi contemplado nas questões anteriores?” Algumas respostas são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Principais Opiniões dos Alunos sobre a Infraestrutura da Escola para Atender ao EMTI

Eu gostaria de que as salas ficassem abertas durante o intervalo de 1h, pois daria tempo de descansar (tirar um cochilo ou até mesmo adiantar algumas tarefas atrasadas). [...] (Estudante 1)
Poucos lugares para passar o intervalo, sem lugar confortável para descanso... não temos infraestrutura para o tempo integral, acho que deveria ter vestiário com chuveiro e mais espaços para descansar [...] (Estudante 2)
Poucos lugares para descanso [...] pouca infraestrutura para passar o intervalo, com lugares para descansar em geral. (Estudante 3)
No horário do recreio ficamos no lado de fora e não podemos descansar. (Estudante 4)
Nos intervalos, as salas trancadas nos atrapalham, caso queiramos estudar em um lugar tranquilo e quieto, principalmente em semana de prova! (Estudante 5)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)<sup>19</sup>

Podemos perceber o quanto esse tema é sensível, pois impacta no desempenho dos alunos, afinal como um aluno cansado consegue aprender? E que carece, portanto, de pensar em soluções em como resolvê-lo. Uma visão já trazida por mim, enquanto pesquisador, que está presente nos instrumentos e foi reafirmada pelos diferentes grupos da escola como um grande problema. Percebe-se que o que é apontado pelos entrevistados aparece confirmado pelos alunos ao responder o questionário, indicando que esta é mesmo uma queixa dos estudantes e uma necessidade.

Então, se pensarmos dentro da infraestrutura presente hoje na escola, até seria possível a adaptação de alguns espaços para que os alunos pudessem descansar ou estudar, mas para isso, seria necessário além do levantamento das intervenções cabíveis, em termos de materiais e serviços, a disponibilidade financeira do Caixa Escolar. Fato que compromete essas adequações imediatas, é

<sup>19</sup> É importante registrar que as respostas fornecidas pelos discentes foram transcritas integralmente. Contudo, para assegurar a clareza e a legibilidade do texto, realizaram-se apenas correções ortográficas e de digitação, sem alterações no conteúdo, sentido ou intenção original das falas, garantindo o respeito à autoria dos participantes e fiel representação de suas percepções.

que o local das intervenções possíveis fica no andar térreo, e o muro baixo torna esse lugar vulnerável a depredações/furtos, conforme vimos na figura 11 (p. 41), logo, antes dessas intervenções, seria necessário pensar em maneiras de se tornar este local mais seguro.

Apesar disso, tanto o grupo de professores quanto o de gestão, veem de forma positiva, no geral, os locais disponíveis e a organização para uso dos espaços feita pela escola. Eles citam que a escola possui laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências com material para experimentação, biblioteca e quadra de esportes que foram recentemente renovadas, equipamentos tecnológicos disponíveis, como projetores, computadores, microfones e caixas de som, e também que, conforme expressa um docente “a gente consegue utilizar por causa da organização, porque tem como reservar” (Entrevistado C).

Talvez essa divergência da opinião dos professores/gestão com a dos alunos se deva à própria pergunta feita na entrevista – *Sua escola possui infraestrutura adequada (laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências, biblioteca, recursos tecnológicos disponíveis, etc.) para o EMTI? Cite quais e se você consegue utilizá-los.* Fato é que a afirmação trazida no questionário traz um panorama bem mais amplo do que a pergunta feita na entrevista (inclui lugares para descanso no almoço, bancos espalhados pela escola e refeitório adequado).

Além do mais, apesar de a escola possuir uma relativa boa infraestrutura, esta não é disponibilizada de maneira efetiva aos alunos, visto a insuficiência de pessoal para acompanhá-los e supervisioná-los. Aí se encontra uma grande dificuldade, qual seja, a de disponibilizar esses locais aos alunos sem a supervisão de um adulto/funcionário.

Por fim, apresentamos dados que reafirmam essa visão positiva do grupo de professores/gestão, os quais referem-se aos percentuais de alunos que concordam e concordam totalmente com as afirmações 3 e 5: A minha escola está sempre organizada (há merenda todos os dias, a escola está quase sempre limpa, etc.) e A escola nos oferece uma boa alimentação diária – com respectivamente, 64% e 58%. Logo, percebemos que a gestão cumpre com o seu papel de definir e organizar processos, mas os problemas revelados indicam a escassez de alternativas e a falta de recursos financeiros específicos e suficientes para saná-los.

Sobre isso, Paro (2017) ressalta, como considerações, que:

É preciso preliminarmente desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar a qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio sem referir-se a alguma qualidade. O que temos, em geral, são prédios (a que se convencionou qualificar de ‘escolares’) precariamente equipados e mal conservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana. Como se pode dizer que há escolas para todos se as que existem têm de ‘funcionar’ em vários turnos diários para acolher os alunos, reduzindo a quase nada o número de horas diárias de escolaridade? Ou abrigam classes com mais de 40 alunos, quando o mais rudimentar conhecimento pedagógico ensina que a aprendizagem nessas condições é drasticamente prejudicada, especialmente com a baixa qualificação e as precárias condições de trabalho possibilitadas pelo infamante salário recebido pelo professor? (Paro, 2017, p. 130)

Um ponto que o autor traz e se coaduna com os problemas práticos evidenciados pela gestão da escola e seus partícipes, é sobre a precarização do espaço no qual esses estudantes estão postos. Não há como se concretizar os fundamentos da educação integral – convivência, interação e reflexão – em espaços inadequados como os citados: refeitório, banheiros, inclusive locais para se sentarem. Aliado a isso, a insuficiência de pessoal de apoio para que esses estudantes possam utilizar, principalmente nos horários de intervalo, os recursos necessários e presentes na escola, para uma prática educativa emancipatória, quais sejam: a biblioteca escolar, a sala de informática, a sala de vídeo e até mesmo as salas de aula, conforme mencionado pelos estudantes no quadro 5 (p. 79).

Neste sentido, Arroyo (2013) cita a obrigação do estado em garantir espaços públicos de um justo e digno viver para essas crianças/jovens das camadas populares. Assim, de acordo com o autor, uma política de estado que garanta mais tempo na escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos – condições sociais, materiais e espaciais adequadas, tais como alimentação, higiene, saúde, locais salubres de vivência, respeito e inclusão, cuidado e proteção, dentre outras – que foram e são negados às classes mais baixas da população (as últimas a terem acesso à escola básica).

Mas o que vemos é o aumento do tempo do estudante numa estrutura precarizada, pensada e desenhada para as classes “normais”, aquelas, de um único

turno, e somado a tudo isso, temos a insuficiência de pessoal. Então, como queremos avançar na garantia de uma educação integral em todas as suas dimensões, sem os recursos mínimos necessários para que esta possa se concretizar efetivamente? Neste contexto, assume relevância, além da infraestrutura, as práticas pedagógicas disciplinadas pelo modelo de educação integral. Dessa forma, a próxima seção discutirá, a partir do olhar dos diferentes sujeitos do contexto escolar, participantes desta pesquisa, as especificidades do assunto, tentando sempre estabelecer uma integração entre esses temas.

### **3.4.3 Práticas Pedagógicas**

Antes de discutir como as práticas pedagógicas são realizadas pelos professores que atuam no EMTI é de suma importância analisar qual é o entendimento que eles trazem sobre a educação integral. Conforme exposto no capítulo 2, a concepção de educação integral, segundo Jager (2010) é uma prática educacional que envolve dimensões múltiplas e abarcadas da formação dos sujeitos (Jaeger, 2010). Nesta mesma direção, o Documento Orientador do EMTI (2025), ao apresentar os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), destaca que a:

1. Formação Integral dos Estudantes: promove a formação em suas múltiplas dimensões – física, intelectual, emocional, cultural e social, consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, superando a presença dominante dos aspectos cognitivos na formação escolar. (Minas Gerais, 2025a, p. 8)

Assim, a educação integral é vista como aquela que amplia os saberes e possibilidades de aprendizagem para o aluno, mas nem sempre essa concepção condiz com a visão que os docentes possuem. Apenas um, dentre os seis entrevistados, trouxe uma concepção de educação integral consonante com o Documento Orientador do EMTI. Apresentamos a seguir o excerto da fala desse professor:

Então, mais do que pensar só no tempo, né? A dedicação ali de ficar o dia todo na escola, mais integral, de trabalhar com o aluno todo. É isso? Então, trabalha diversas partes, o contexto socioemocional, por

exemplo, que já é mais intenso que você trabalhar só na questão do regular, com tempo, né? Proposta. Educação integral também, de aportar possibilidades para o aluno, como a gente tem a experiência agora do curso técnico, né? Também. Então, de o aluno pensar de ter esse algo a mais. Mas educação integral, então, é pensar no aluno como um todo, além da proposta de acolher, né? Trabalhar essa questão do modo de estar para o mundo ali, né? Essa questão socioemocional, a preparação para a forma de trabalho, seja ela qual for, e não somente só pensar no meio acadêmico, por exemplo, de formá-lo de maneira de conteúdo, mas em formar cidadão. (Entrevistado A)

A fala acima evidencia a preocupação do entrevistado em ampliar a formação para além do aspecto acadêmico, ele cita, além desse, os aspectos socioemocionais, de preparação para o mundo do trabalho e de formação cidadã. Por outro lado, alguns entrevistados veem a educação integral de tempo integral como algo que, segundo as suas palavras: “veio como um projeto, né? ... para ocasionar uma maior educação, para aumentar o nível de educação em todas as escolas, e para que os estudantes tivessem uma maior qualidade de estudo” (Entrevistado D).

Um outro entrevistado diz: “É um projeto que eu acredito que traz para eles também mais conhecimento e entendo que precisa ser diversificado, como a gente tem aqui na escola mesmo” (Entrevistado F). Analisando o conteúdo das falas dos entrevistados trazidas acima, percebemos que a ideia de “projeto” é diferente da concepção trazida pela Lei 14.640/2023, que institui o *Programa Escola em Tempo Integral*, pois este revela uma concepção mais ampla. Segundo Chiavenato (2014) a diferença entre programas e projetos como instrumentos fundamentais do planejamento organizacional é que o projeto é uma ação específica e temporária, voltada à obtenção de resultados definidos em um determinado prazo, enquanto o programa compreende um conjunto de projetos e atividades coordenadas que visam alcançar objetivos mais amplos e contínuos dentro da organização.

Logo, podemos inferir da fala desses entrevistados uma visão temporária da política de ensino médio em tempo integral, como se já estivesse determinada uma data de início e fim. Um aspecto a ser considerado dentro desta categoria de análise é a formação inicial e continuada<sup>20</sup> da equipe sobre o EMTI. Dois entrevistados

---

<sup>20</sup> Consideramos aqui formação inicial e continuada como sendo aquela destinada à compreensão do modelo pedagógico e as dinâmicas específicas do EMTI.

disseram que tiveram formação inicial sobre o EMTI quando da implementação do modelo pedagógico na escola e em algumas disciplinas como Nivelamento em Língua Portuguesa e Projeto de Vida. Já os outros entrevistados disseram que não tiveram esse tipo de formação inicial, e para atuarem com as disciplinas de Itinerários Formativos se basearam em materiais, documentos e outras orientações trazidas pela direção escolar/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE MG.

Eles citaram também uma última formação presencial sobre o EMTI ocorrida em Belo Horizonte, chamada de Educação em Tempo Integral – PROSA 2.0, nos dias 06 e 07 de maio de 2025, onde foram convocados dois professores que atuam no EMTI (que segundo o documento convocatório deveriam ser escolhidos pela gestão dentre aqueles que lecionavam disciplinas de itinerários formativos) e o Coordenador Geral do EMTI, como já apresentado no quadro 04 (p. 100). Ribeiro (2025) destaca a necessidade e importância de preparar o professor para atuar nesta modalidade de ensino. Em sua pesquisa, ele encontra como resultados, a partir de entrevistas com professores do EMTI que:

Os depoimentos colhidos evidenciam a insuficiência da formação inicial e a ausência de apoio sistemático durante o processo de transição, dificultando a adaptação dos docentes às novas exigências curriculares e metodológicas. Esses obstáculos não apenas impactam a qualidade do ensino, mas também a confiança e autonomia dos professores em suas práticas diárias (Ribeiro, 2025, p. 129)

Da mesma forma que os estudos de Ribeiro (2025) indicam um déficit na formação inicial e continuada da equipe docente acerca do EMTI, os relatos aqui expostos também confirmam esse problema. O EMTI exige uma reconfiguração do trabalho docente e das concepções de educação integral que orientam as práticas pedagógicas. A educação integral só se concretiza quando a ampliação da jornada escolar está em prol de uma prática pedagógica emancipatória, em que o professor atua em uma lógica formativa que ultrapassa o ensino tradicional dos conteúdos e esteja voltada às dimensões da educação integral – cognitiva, socioemocional, física, cultural, ética e política.

Para que isto seja possível, é necessário atuar no desenvolvimento da equipe, oferecendo condições para que ela compreenda a proposta pedagógica,

domine metodologias ativas, reconheça o valor da interdisciplinaridade e se comprometa com o projeto institucional de educação integral, conforme Lück (2009) e Libâneo (2013) discutem em suas obras.

No entanto, desde a implantação do Novo Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017, por meio da análise dos editais anteriores de concurso público para provimento dos cargos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE MG)<sup>21</sup> podemos perceber que somente houve oferta de vagas de professor efetivo da educação básica (PEB) para lecionar as disciplinas da BNCC, logo, como consequência, atualmente as disciplinas de itinerários formativos são ocupadas, em sua maioria, por professores efetivos que tiveram que completar a carga horária básica<sup>22</sup>, outros em extensão de carga horária (caso manifestem esse interesse), ou o caso mais comum, por professores contratados.

Isto traz como consequência uma volatilidade muito grande de professores e a dificuldade de se estabelecer uma formação eficaz, visto que nem sempre há tempo hábil para uma formação inicial sobre o modelo pedagógico do EMTI antes de começarem a atuar, assim como a continuidade da atuação do professor para promover a formação continuada, porque é muito provável que no próximo ano, esse docente não consiga ocupar o mesmo cargo e na mesma escola.

Após analisarmos as concepções presentes sobre educação integral e a formação inicial e continuada em relação ao EMTI, passamos agora à discussão de como os docentes desenvolvem as práticas dos itinerários formativos e de que forma esses assuntos podem se relacionar. Vamos tomar como exemplo a disciplina de Estudos Orientados (EO) para exemplificar o que ocorre com as atividades integradoras. Conforme previsto no Documento Orientador do EMTI (2025), essa disciplina tem como principal atribuição:

Oferecer condições (tempo, ambiente e recursos) para que o estudante desenvolva habilidades que o apoiem a aprender sobre o que é estudar, por que estudar e como estudar, priorizando e direcionando a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades (ICE, 2020, p. 48 - 50). O objetivo final de EO é que

---

<sup>21</sup> Editais SEE nº 07/2017; SEPLAG/SEE nº 03/2023 e SEPLAG/SEE nº 01/2025. <<https://www.mg.gov.br/planejamento/pagina/gestao-de-pessoas/recrutamento-e-selecao/concursos-publicos>>

<sup>22</sup> Isto ocorre quando não há aulas suficientes nas turmas da escola na disciplina para a qual o professor é habilitado.

o estudante aprenda a estudar com autonomia, desenvolvendo responsabilidade e organização pessoal, aprendizado e domínio de técnicas de estudos; de competências cognitivas e de habilidades sociais e emocionais. (Minas Gerais, 2025a, p. 87)

A partir do disposto acima podemos nos perguntar se realmente a disciplina de Estudos Orientados tem cumprido com seu papel em termos de tempo favorável e local apropriado para desenvolver hábitos de estudos. De forma a responder a esse questionamento, ao final do questionário, diversos alunos expressam seu descontentamento. Trazemos alguns para fins de ilustração

Tenho tido muitos problemas com relação a tempo, já que muitas vezes tenho muitas provas em um único dia e pouco tempo pra estudar pra múltiplas provas e realizar trabalhos escolares. (Estudante 10)

(...) têm professores que mandam trabalho para fazer em casa prejudicando o descanso durante a noite. (Estudante 13)

Poucas aulas realmente interessantes. Má distribuição de matérias, com muitas matérias itinerárias e poucas realmente importantes para a formação, como “Estudos Orientados”. (Estudante 14)

Podemos perceber a dissonância existente entre o que preveem as orientações pedagógicas do EMTI e o que está sendo posto em prática pelos professores: trabalhos propostos para serem feitos em casa, inúmeras provas em um mesmo dia, o que traz como consequência inclusive a visão negativa da disciplina de Estudos Orientados, que prevê exatamente o oposto do que parece estar sendo colocado em prática, como se percebe no relato dos estudantes acima. Esses fatos evidenciam a falta de integração no planejamento docente, além da necessidade de aperfeiçoamento dessa proposta, também se faz importante a definição de um cronograma de avaliações integrado, de forma a evitar a ocorrência desse tipo de situação.

Neste cenário, reforçamos que o conhecimento precário sobre o modelo pedagógico do EMTI, somado à volatilidade de professores que assumem a docência das disciplinas de itinerários formativos traz como consequência um não alinhamento ao que prevê os normativos. Entre os principais desafios, estão a necessidade em se promover um planejamento pedagógico eficaz com a concretização das reuniões de fluxo, a elaboração das Guias de Ensino e

Aprendizagem (GEA) e o seu uso pelos alunos. Conforme exposto no Documento Orientador do EMTI (2025):

As reuniões de fluxo estão especialmente fundamentadas no segundo princípio de gestão do EMTI. De acordo com esse princípio 'o gestor deve ter a comunicação como foco de seu trabalho', por isso, essas reuniões são essenciais para alinhar toda a equipe escolar, visando a assegurar a fluidez do processo educativo pelo fluxo de comunicação. (Minas Gerais, 2025a, p. 126)

Além disso,

O Guia de Ensino e de Aprendizagem – GEA – é um importante instrumento de gestão dos processos pedagógicos que apoia de forma objetiva a obtenção dos resultados pretendidos com vistas na criação de condições para a futura construção dos projetos de vida dos estudantes. (Minas Gerais, 2025a, p. 127)

O texto acima expressa a importância da realização das reuniões de fluxo e uso das Guias de Ensino e de Aprendizagem para concretizar as práticas pedagógicas que visam auxiliar os estudantes no desenvolvimento de hábitos de estudos. As reuniões de fluxo buscam concretizar a integração necessária entre o corpo docente e as GEA orientar os alunos em suas práticas de organização, planejamento e monitoramento de estudos, contando sempre com o auxílio do professor da disciplina de Estudos Orientados. Os dados coletados nesta pesquisa não conseguiram abarcar todas as particularidades da prática dos Itinerários Formativos, o que foge de seu escopo, mas os trechos das falas de alunos apresentados anteriormente (Estudantes 10, 13 e 14) reafirmam os problemas demonstrados acima, tais como a dificuldade de formação sobre o modelo, a volatilidade de pessoal e os entraves ao planejamento pedagógico.

Seguindo na linha da estruturação da carga horária dos alunos, trazemos um excerto da fala do entrevistado E, onde ele cita a falta de estruturação do tempo integral, em termos de organização da carga horária.

No meu ponto de vista é uma educação bacana, só que deveria ter uma estruturação um pouco melhor na questão de carga horária, porque eles ficam muito tempo aqui na escola. Então às vezes reduzir a carga horária seria uma coisa interessante, porque eles não têm o hábito.

Muitos alunos às vezes não têm o hábito de estudar, o hábito de ter rotina. (Entrevistado E)

Do trecho acima podemos inferir que a ampliação da carga horária dos alunos não veio com uma organização condizente que pudesse favorecer e estimular o hábito/rotina de estudos, inclusive despertar o interesse pelo EMTI. Além disso, o entrevistado traz como sugestão de solução a redução da carga horária, embora o grande problema citado seja a forma como essa carga horária esteja estruturada.

Nesse sentido, Moll (2012) cita que a educação integral exige uma “nova arquitetura dos tempos escolares” e que a carga horária ampliada deve ser bem distribuída, contemplando tanto o núcleo comum do currículo, formado pelas disciplinas da BNCC, quanto pela sua parte diversificada, formada pelas disciplinas dos itinerários formativos. Além disso, a autora reflete sobre a importância da mudança nas condições de trabalho docente.

Logo, o professor deve ter tempo disponível dentro da sua carga horária para estudo e formação continuada, planejamento, avaliação e monitoramento dos resultados dos estudantes, assim como reflexão e compartilhamento de experiências com os pares buscando soluções. E a gestão do tempo escolar deve ser propícia a isso, não se pode exigir mudança por parte do professor, sem se oferecer as condições mínimas para isso. Ainda sobre as práticas pedagógicas, trazemos a seguir no quadro 6<sup>23</sup> as considerações trazidas pelos docentes como os três principais desafios da prática pedagógica dos itinerários formativos:

Quadro 6 – Principais Desafios: Prática Pedagógica dos Itinerários Formativos

(Continua)

<b>Desafio</b>	<b>Trechos da entrevista</b>	<b>Entrevistado</b>
Desconstruir a ideia Classificatória/ Desempenho	<i>“Desconstruir a ideia meritória, primeiro passo, tudo girando em torno de nota, de reprovação”</i> (Entrevistado A)	Entrevistado A
Comunicação entre	<i>“O principal desafio é a questão, a comunicação entre os professores”</i>	Entrevistado B

<sup>23</sup> Em alguns momentos, optamos pela apresentação dos dados das entrevistas em formato de quadros, utilizados como recurso gráfico para organização e destaque das informações. Reconhecemos que, em pesquisas de natureza qualitativa, é mais recorrente a exposição das falas de forma textual; contudo, entendemos que tal opção não compromete a qualidade da análise, uma vez que os excertos são devidamente retomados, contextualizados e discutidos na sequência.

(Conclusão)

<b>Desafio</b>	<b>Trechos da entrevista</b>	<b>Entrevistado</b>
Professores	<i>(Entrevistado B)</i>	
Planejamento	<i>“A gente sempre está tendo que fazer esse planejamento” (Entrevistado C)</i>	<i>Entrevistado C</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O Entrevistado A traz uma importante consideração, conforme o que prevê a Resolução SEE nº 4.948/2024 (que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede estadual de ensino de Minas Gerais), de que o aproveitamento dos estudantes nos componentes curriculares de Itinerários Formativos tem como ênfase os aspectos afetivo, social, cultural e o protagonismo do estudante, e que este não deverá influir em sua classificação e promoção. O docente expressa a sua consideração da seguinte forma:

Desconstruir a ideia meritória, primeiro passo, tudo girando em torno de nota, de reprovação, então isso é colocado na cabeça dos alunos, então eles não dão o mesmo valor quando não tem esse peso reprobatório, né, ou a questão mais pragmática, sendo a utilidade dela. (Entrevistado A)

Conforme nos menciona o entrevistado A, desconstruir essa ideia meritória que é colocada na cabeça dos alunos é um dos grandes desafios da prática pedagógica no EMTI. O discurso da reprovação de que muitos professores ainda se utilizam para que os alunos deem importância às disciplinas, no sentido de dedicação e comprometimento ainda está muito presente, exposto por aquela típica frase ouvida nas escolas de que “os estudantes só estudam para ter nota”.

Essa concepção do professor A se assemelha à ideia apresentada por Perrenoud (1999), que discute a concepção utilitária do saber, o qual não deve se limitar à instrumentalização prática dos conhecimentos, mas ir além, de forma a mobilizá-los para uma atuação reflexiva, crítica e consciente. Não deve haver dicotomia entre o saber teórico e o prático, segundo o autor, pois ela empobrece o processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha, Arroyo (2012) reflete sobre a necessária mudança no sistema escolar, principalmente na forma de avaliar os alunos, com suas inúmeras reprovações, os extensos deveres de casa, enfim, a forma tradicional de selecionar os alunos dentro da escola.

Indo mais a fundo na análise, percebemos pelo quadro 4 (p. 100) que o Professor A é aquele que tem a maior diversidade e número de formações, assim como de atuação no EMTI. Logo, podemos perceber algo que nos parece naturalmente intuitivo, ou seja, quanto mais diversificadas forem as formações e as experiências de atuação no tempo integral, mais alinhadas tenderão a estar as concepções dos docentes daquilo que é previsto para o modelo pedagógico do tempo integral. Outro desafio trazido pelo entrevistado B, é a comunicação entre docentes. Em suas palavras:

O principal desafio é a questão, a comunicação entre os professores, porque, por exemplo, vou pegar como exemplo práticas experimentais que eu trabalho, então isso requer também uma, requer uma comunicação melhor entre os professores de ciências da natureza, para poder combinar, então acaba, a gente sabe que no dia a dia essa comunicação, ela não é tão simples de se fazer, cada professor tem o seu horário, às vezes trabalha [em] mais de uma escola, fica mais difícil da gente se comunicar. (Entrevistado B)

Assim, conforme o relato do entrevistado, apesar das intenções pedagógicas de promoção da interdisciplinaridade previstas no modelo de educação em tempo integral e, especificamente, na disciplina de Práticas Experimentais, ainda há obstáculos significativos relacionados à comunicação e ao planejamento coletivo entre docentes. Ao mencionar a dificuldade de compatibilizar horários e a atuação simultânea em múltiplas instituições, o professor revela um cenário no qual as demandas laborais fragmentadas comprometem a articulação interdisciplinar e o diálogo pedagógico, essenciais para a efetividade das práticas integradoras.

Conforme afirma Libâneo (2012), os encontros coletivos de trabalho docente, como as reuniões pedagógicas e administrativas e os conselhos de classe, além de cumprirem com seu papel de horas de planejamento, também são momentos importantes de formação docente, além do que devem ser locais de estudo, reflexão e troca de experiências. Esses momentos têm grande potencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, em que os professores ensinam e aprendem com os pares, numa relação dialógica, promovendo trocas de saberes e experiências.

A proposta pedagógica para a disciplina de Práticas Experimentais, conforme explicitado no capítulo 2, já revela uma tendência natural pela integração entre

diferentes componentes curriculares, visto que se propõe a realizar experimentos dos assuntos que estão sendo tratados nas diversas disciplinas da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), e para isto necessita de planejamento e contato permanente com os professores das disciplinas ditas “teóricas”.

Mas, do excerto da fala do Professor B, percebemos os desafios para que esta prática aconteça. Ele cita como principal a dificuldade de coincidência de horários, porque muitos docentes trabalham em mais de uma escola. Infelizmente, não há tempo suficiente para promover essas trocas nas reuniões de módulo II, devido às inúmeras demandas e discussões que envolvem todos os servidores, assim como por não estarem sendo realizadas as reuniões de fluxo, por conseguinte, esses momentos de planejamento por grupos acabam não se concretizando. Posto isso, faz-se essencial promover momentos de planejamento e troca de informações. É importante ressaltar que esses momentos não precisam ser necessariamente presenciais e nem síncronos, ou seja, podemos pensar em ocasiões no formato virtual ou assíncronos para que essas reuniões de planejamento e trocas de informações aconteçam.

E o último desafio apontado pelos docentes se refere à construção do planejamento. De certa maneira está relacionado ao que foi citado anteriormente, visto que o planejamento se realiza através do contato, da comunicação efetiva entre a equipe pedagógica. Ao ser questionado sobre “Como a sua escola realiza o planejamento pedagógico?”, o entrevistado C expressou suas considerações da seguinte forma:

Eu acho que a dificuldade que eu tive e tenho até hoje, é muita questão de, apesar de a gente ter uma orientação de como se trabalhar, a dificuldade de se produzir um material específico para isso. A gente sempre está tendo que fazer esse planejamento. Quando o planejamento vem dentro da nossa área de conhecimento, no sentido da minha formação básica, a gente acaba tendo um melhor aproveitamento pelo passar dos anos que você vai ganhando com a sua experiência. Mas quando você pega todo ano um itinerário formativo diferente do outro, ou quando não coincide, ou quando você está iniciando aquilo, ele te demanda muito tempo de pesquisa, muito tempo de adaptação, e acaba coincidindo com a carga horária, que a maioria dos professores tem uma carga horária muito pesada, de várias escolas, e a gente sabe que isso é uma realidade. (Entrevistado C)

O entrevistado C trouxe uma visão de planejamento como o processo de definição dos planos de curso e de aula, dos conteúdos a serem trabalhados, assim como dos materiais e recursos didáticos a serem utilizados nas práticas pedagógicas, sendo justamente esse o desafio acima relatado. Geralmente nas disciplinas de itinerários formativos, estes materiais não estão bem definidos. Somam-se a isto as lacunas na formação para se estabelecer o planejamento pedagógico.

Embora haja orientações gerais sobre o trabalho pedagógico, o docente aponta que essas diretrizes não se traduzem, na prática, em materiais consolidados que facilitem a operacionalização do currículo. Tal fragilidade torna o trabalho ainda mais complexo quando os itinerários mudam anualmente ou não correspondem à área de formação do professor, exigindo extensas pesquisas, adaptações e reorganizações didáticas. Desse modo, a dificuldade relatada não é apenas pedagógica, mas também organizacional, revelando a insuficiência de condições estruturais e de tempo institucionalizado para estudos, preparação e colaboração entre docentes, elementos indispensáveis para que o modelo do EMTI seja efetivamente implementado.

A fala do professor, portanto, contribui para demonstrar como a ausência de políticas de formação continuada articuladas ao currículo, combinada à instabilidade na oferta dos itinerários, pode comprometer a qualidade e a coerência do trabalho pedagógico no ensino médio em tempo integral. A análise das falas dos docentes A, B e C evidencia que os desafios da prática pedagógica nos itinerários formativos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) não se restringem apenas ao âmbito didático, mas envolvem dimensões culturais, organizacionais e formativas do trabalho docente.

As considerações apresentadas pelos entrevistados revelam, respectivamente, três eixos centrais de tensão na implementação do modelo: a necessidade de superação de uma cultura escolar fortemente orientada pela lógica classificatória da avaliação, as dificuldades de comunicação e articulação entre os docentes e, por fim, os entraves relacionados à construção do planejamento pedagógico diante da ausência de materiais estruturados e da instabilidade dos itinerários.

No primeiro caso, a necessidade de superação de uma cultura escolar fortemente orientada pela lógica classificatória da avaliação, o desafio apontado pelo Entrevistado A indica a permanência de uma cultura avaliativa centrada na nota e na reprovação como mecanismos de mobilização do estudante, o que contrasta com a perspectiva formativa e integral prevista para os itinerários formativos. Tal constatação reforça a análise de Perrenoud (1999), ao discutir que a avaliação escolar historicamente se constituiu como instrumento de classificação e seleção, sendo necessário ressignificá-la para que se torne parte do processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Arroyo (2012) argumenta que a superação de práticas avaliativas excludentes constitui uma das principais condições para a construção de uma escola mais democrática e voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O segundo desafio, relacionado à comunicação entre docentes, evidencia as dificuldades estruturais que atravessam o cotidiano escolar e que limitam a concretização de propostas interdisciplinares previstas no modelo do EMTI. Como destaca Libâneo (2012), o trabalho pedagógico coletivo é elemento fundamental para a construção de práticas integradas e para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, a fragmentação da jornada de trabalho, muitas vezes distribuída entre diferentes escolas, compromete a possibilidade de encontros sistemáticos de planejamento e reflexão coletiva, dificultando a efetivação de propostas curriculares que demandam maior integração entre áreas do conhecimento.

Por fim, a fala do Entrevistado C revela os desafios associados ao planejamento pedagógico em um contexto curricular marcado pela diversidade e pela constante renovação dos itinerários formativos. A ausência de materiais didáticos estruturados e a necessidade de constante adaptação dos conteúdos exigem um investimento significativo de tempo e esforço por parte dos professores. Tal cenário reforça a importância das políticas de formação continuada articuladas ao currículo escolar. Conforme argumenta Cavaliere (2012), a ampliação da jornada escolar implica necessariamente uma reorganização do trabalho pedagógico, que exige maior articulação curricular, planejamento coletivo e novas formas de organização do tempo e das práticas escolares. Entretanto, tais transformações demandam condições institucionais e formativas adequadas para que os

professores consigam desenvolver propostas pedagógicas coerentes com os princípios da educação integral.

Assim, ao considerar conjuntamente as três dimensões apontadas pelos docentes, quais sejam: a cultura avaliativa, comunicação entre pares e planejamento pedagógico, torna-se evidente que a implementação do modelo pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral depende não apenas de diretrizes curriculares normativas, mas também da criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo, a formação continuada e a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a consolidação dos itinerários formativos exige que as políticas educacionais avancem para além da prescrição curricular, investindo em estratégias de apoio pedagógico e formativo que possibilitem aos docentes apropriar-se de forma crítica e reflexiva das propostas que orientam o EMTI. Essas limitações descritas anteriormente se tornam ainda mais evidentes quando analisamos todas as respostas para a pergunta “Como a sua escola realiza o planejamento pedagógico?”, sintetizadas no quadro 7.

Quadro 7 – Visões: Como a Escola Realiza o Planejamento

<b>Categorias</b>
Planejamento Coletivo
Acompanhamento (Controle/Monitoramento)
Instrumentos (Planos de Curso/Guias de Ensino e de Aprendizagem)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A visão preponderante é a de Planejamento Coletivo, que remete ao desenvolvimento do trabalho coletivo. Este entendimento do planejamento assemelha-se à concepção trazida por Libâneo (2012), ao definir organização escolar como os “princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso dos recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (Libâneo, 2012, p. 69). Para exemplificar essa concepção, trazemos a fala do entrevistado A. De acordo com suas palavras:

A gente tem, no início do ano, as datas de planejamento, certo, mas nessas datas, acaba às vezes, como concentra, tipo neste ano foi uma semana toda de planejamento, mas acaba ficando meio que perdido no aproveitamento.

(...)

De repente, essa parte de planejamento pudesse ser mais por área, não é, que é uma experiência que eu já tive também em outra rede, então, de trabalhar de maneira por área, realmente, está considerando aqui a BNCC, e depois, por área de quem trabalha em núcleos, estar junto ali no núcleo, núcleo, quando eu digo, é trabalhar a parte de eletiva, esse itinerário formativo, né, então, de poder sentar, se organizar, pensar em algum contexto para trabalhar ao longo do bimestre, do semestre, né, dos projetos, mas de maneira, assim, por área também, acho que poderia ser satisfatório, né, eu entender o que o colega da área está trabalhando, como que ele está trabalhando, poder dialogar mais nesse sentido, né, então, acho que ajudaria. (Entrevistado A)

Conforme percebemos no fragmento da entrevista apresentado, o entrevistado A afirma que essas reuniões de planejamento ocorrem assim como estão previstas no calendário. Assim, parece-nos que o desafio na escola em estudo não seria concretizar os momentos coletivos de planejamento docente, mas sim torná-los mais efetivos quanto ao conteúdo e aproveitamento necessário, para que possam impactar na prática docente dos professores. As diretrizes e orientações emanadas para a prática pedagógica dos itinerários formativos, trazidas pelo Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2025a), visam trazer oportunidades de ensino diferenciadas perpassando por todas as aprendizagens fundamentais – aprender a ser, a conviver, a fazer, e a conhecer, e integradas às diversas áreas do conhecimento. Contudo, para que isso ocorra é essencial o planejamento coletivo e que este seja acompanhado de perto pela equipe pedagógica.

O entrevistado sugere que este momento de planejamento ocorra por área, de forma a otimizar o processo, afinal, com um grupo muito grande fica difícil reservar um momento de fala para cada participante e também de se chegar em um consenso quando necessário. Um dos grandes desafios da unidade escolar evidenciados nesta pesquisa foi tornar o planejamento coletivo uma realidade na prática docente, de forma a servir como balizamento de sua prática pedagógica, assim como propor uma forma viável de operacionalizá-lo. Nesta perspectiva, a sugestão do entrevistado A para que o planejamento seja feito por área pode ser uma alternativa para tornar este momento mais produtivo, proveitoso e produtivo, com maior possibilidade de alcançar os objetivos a que se propõe. Os outros

respondentes citaram o planejamento como aquelas reuniões que ocorrem coletivamente, seja no início do ano, seja durante o ano, mas não adentraram em comentários que conseguissem aprofundar a compreensão de como essa prática se realiza na escola pesquisada.

Já a visão de planejamento como acompanhamento (controle/monitoramento), é aquela em que o planejamento é um instrumento de gestão e ação pedagógica (Luck, 2009). Nesta concepção, o planejamento é concebido como ato político e pedagógico, visto que nele são elencados os valores e objetivos da ação educativa, definidas as estratégias e metas compartilhadas e onde se dá a avaliação e o monitoramento dos resultados. Segundo a autora, “planejar é um processo que permite à escola definir rumos, articular meios e comprometer pessoas na realização de seus propósitos formativos.” (Luck, 2009, p. 31). Para exemplificar essa categoria de planejamento, trazemos um trecho da entrevista com o entrevistado F, em que expõe sua opinião nos dizendo que:

A gente dá uma olhadinha nos planos de curso, que são as metas, né!? O nosso diretor, depois, até acompanha isso nos, nos, naqueles acompanhamentos, PGDI<sup>24</sup>, né!? Acompanha lá e a gente traça essas metas, né, que muitas das vezes a gente não chega a 100%, mas a gente tenta cada vez assim melhorar. E na parte da vice-direção, a gente, a gente acompanha mesmo, é, é, no dia a dia com o aluno, né, nos módulos, é, nas conversas de reunião de fluxo que acontecem. (Entrevistado F)

A fala do Entrevistado F revela um fato importante, que a construção do instrumento de avaliação de desempenho do servidor, o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), se dá a partir dos planos de curso, nele são traçadas as metas e todo este processo é acompanhado pelo diretor. Além desse, o entrevistado F revela que este acompanhamento é feito nos módulos e nas reuniões de fluxo pela vice direção. Decerto, da fala deste entrevistado e de outros que foram

---

<sup>24</sup> Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) é o documento obrigatório, preenchido conjuntamente entre chefia imediata e servidor nas fases de planejamento e acompanhamento previstas no processo de Avaliação de Desempenho do servidor. Nesse documento, são registradas as entregas acordadas e as ações de desenvolvimento, que podem ser recomendadas com base nos perfis de competências, a serem realizadas pelo servidor durante o ciclo avaliatório. A partir dos *feedbacks* fornecidos nos acompanhamentos pelas chefias imediatas, o PGDI subsidiará a realização da Avaliação de Desempenho ao final do processo. (Minas Gerais, 2017)

ouvidos, podemos afirmar que o planejamento, em sua forma de monitoramento se concretiza pelas práticas de gestão.

No entanto, não temos resultados suficientes para subsidiar uma análise mais aprofundada, não nos sendo possível dizer, nos limites desta pesquisa, se estes instrumentos estão sendo usados de forma eficaz, gerando resultados tangíveis e sendo utilizados como feedback para a melhoria do desempenho profissional dos servidores. Mas não podemos esquecer da importância deste instrumento (PGDI), como forma de proposição de ações para que se alcancem resultados educacionais cada vez melhores, pois os servidores têm liberdade para proporem suas metas de desempenho, partindo de sua visão e atuação na comunidade escolar, assim como suas expertises e preferências profissionais.

No que se refere ao planejamento por instrumentos, esta concepção de planejamento está ancorada em Luck (2009) que caracteriza o planejamento de acordo com diferentes instrumentos e níveis, sendo que os citados pelos entrevistados – planos de curso, planos de aula, guias de aprendizagem – são formas de operacionalizar (nível micro) na sala de aula, as políticas e diretrizes do sistema de ensino (nível macro). Segundo a autora, “os planos e guias são instrumentos que expressam o processo de planejamento, traduzindo-o em orientações práticas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.” (Luck, 2009, p. 58).

Três entrevistados citaram os instrumentos de planejamento que são utilizados pela escola, e para exemplificar, podemos destacar aqueles citados acima pelo entrevistado F: planos de curso, PGDI, relatórios de módulos e reuniões de fluxo. Ao mencionar como o planejamento é feito na escola, o entrevistado E complementa que:

O planejamento é realizado de forma bimestral. Os professores encaminham o plano de curso. Na verdade, já vem pronto. Mas, em conjunto com as guias de aprendizagem, por bimestre. (Entrevistado E)

Essa afirmação é particularmente significativa, pois indica que, embora pareça haver organização formal e regularidade no planejamento, parte dele pode estar estruturada a partir de orientações previamente definidas, o que suscita

reflexões sobre o grau de autonomia docente e sobre o equilíbrio entre padronização e construção coletiva.

Além do mais, a utilização de instrumentos de planejamento é uma importante forma de se concretizar as diretrizes, objetivos e metas educacionais, em ações efetivas na escola. Embora a dificuldade na sua construção, que conforme relatado depende do entendimento da equipe sobre a sua importância; da realização de encontros para discussão e se chegar a um consenso; e também do comprometimento com a sua construção e aplicação, podemos perceber pelos trechos de falas dos entrevistados que a gestão solicita e acompanha a construção desses instrumentos.

A concretização desses instrumentos pode revelar inúmeros benefícios para a prática docente, dentre os principais estão a reflexão contínua sobre o processo de ensino, a organização da intencionalidade pedagógica, monitoramento da aprendizagem, o trabalho colaborativo da equipe pedagógica e a tomada de decisão baseada em dados (Arroyo, 2012; Libâneo, 2012; Luck, 2014; Paro, 2017).

Essas visões trazidas refletem diferentes dimensões do planejamento. Cumpre destacar que a visão preponderante, a de planejamento coletivo, mostra que a equipe pedagógica está alinhada ao princípio da gestão democrática da escola pública, de forma que consideram e reconhecem o planejamento como essencial ao trabalho pedagógico. Embora haja essa visão em menor número, o planejamento é tido como a forma de concretização da gestão pedagógica democrática, através de seus diversos instrumentos. Em síntese, os entrevistados, conforme demonstrado acima, reconhecem que o planejamento escolar acontece na prática, uma vez que eles expõem as formas presentes na escola. Além disso, os entrevistados ressaltaram acima a importância do planejamento coletivo e as formas para se concretizar a gestão pedagógica em sala de aula.

Após apresentar a visão dos entrevistados em relação às práticas pedagógicas no EMTI, faz-se importante também trazer a visão dos discentes em relação a alguns aspectos dessas práticas. Desse modo, trazemos as concordâncias e as discordâncias dos alunos sobre afirmações que indicam como se estabelece a prática pedagógica dos professores em sala de aula, visando perceber seu posicionamento em relação à visão da equipe sobre os principais desafios para a prática pedagógica dos itinerários formativos. Assim, nessa parte do questionário, os

estudantes deveriam assinalar conforme a escala Likert (Concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente), aquela opção que mais se aproximava de sua forma de pensar. Os resultados estão expressos no quadro 8.

Quadro 8 – Principais Concordâncias/Discordâncias dos Alunos em Relação a Prática Pedagógica dos Itinerários Formativos

<b>Afirmativa</b>	<b>Concordância/Concordância Total</b>	<b>Discordância/Discordância Total</b>
Meus professores utilizam diferentes recursos para apresentar a matéria (vídeo, música, programas de computador, etc.)	75%	11,11%
Meus professores me avaliam somente através de provas escritas	25%	58,33%
Meus professores têm boas práticas de ensino	61,11%	2,78%
Na minha escola, temos várias atividades interessantes ao longo do ano por conta do EMTI.	16,67%	61,11%
Vejo utilidade nas disciplinas de atividades integradoras	19,44%	61,11%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os resultados indicam que as duas principais concordâncias dos alunos são sobre “a utilização de diferentes recursos pelos professores para apresentar a matéria” e que “os professores têm boas práticas de ensino”. Em relação à facilidade na utilização de diferentes recursos, essa concordância também aparece reafirmada na subseção anterior, quando o grupo de professores/gestão vê de forma positiva, no geral, os locais/equipamentos disponíveis e a organização para uso dos espaços feita pela escola. Apesar de todas as dificuldades relatadas pelos professores, tais como a falta de formação inicial e continuada e os desafios para que ocorra um planejamento eficaz e permanente, aproximadamente 61% dos alunos respondentes acreditam que os professores possuem boas práticas de ensino.

Já as três principais discordâncias dos estudantes são “temos várias atividades interessantes ao longo do ano por conta do EMTI”, “vejo utilidade nas disciplinas de atividades integradoras” e “os professores me avaliam somente através de provas escritas”. As duas primeiras discordâncias citadas, podem ter de certa forma uma relação de causa e consequência, na medida em que, como não estão sendo propostas atividades que busquem despertar o interesse dos

estudantes e motivá-los, isso pode acarretar como consequência a visão negativa que eles têm sobre a importância das atividades integradoras, mas não podemos necessariamente afirmar essa relação, pois podem existir outros motivos para essa visão negativa.

Trazemos a seguir trechos da fala de dois estudantes que podem nos ajudar a entender o motivo dessa visão negativa que trazem. Eles se expressam da seguinte forma:

A escola devia ter mais matérias e projetos que ajudem no ENEM e no PISM, talvez até simulados, desde primeiro ano, para que os estudantes possam ser mais bem preparados para o vestibular e se sentir mais confiantes. Além disso, os simulados deveriam ser o mais parecido possível com o da prova original e nas mesmas condições, já que a intenção é preparar de verdade. (Estudante 8)

As matérias extras não agregam na nossa formação enquanto seres humanos e nem mesmo acadêmica, aulas sobre diversidade e respeito (abordando temas lgbtqiapn+), educação financeira, educação sexual e outras são extremamente necessárias na nossa comunidade para combater o preconceito, a gravidez na adolescência, os vícios e dívidas, além de promover saúde mental para os estudantes e eu acredito que isso seria um proveito melhor do nosso tempo na escola. (Estudante 9)

Podemos perceber que os estudantes destacam a necessidade de que o conteúdo das disciplinas possa “agregar valor à sua formação”. Parece haver um anseio, por parte dos estudantes, de conteúdos que sejam mais próximos de sua realidade e aspirações, tais como diversidade e respeito, educação sexual, gravidez na adolescência, vícios e dívidas, saúde mental, além daqueles que visam melhor preparação acadêmica com foco em vestibulares.

Esse questionamento dos estudantes reafirma o que foi detalhado nas páginas 77 e 78, remetendo-nos ao fato de que os currículos devem trazer os saberes dos coletivos historicamente excluídos como pobres, negros, indígenas, população do campo, mulheres e trabalhadores. Segundo indaga Arroyo (2013): “Os currículos incorporam e trabalham as indagações que os jovens e adolescentes carregam para as salas de aula?” (p. 223). Além, disso o autor ressalta que deve ser dado espaço para o protagonismo positivo de jovens e adolescentes nas escolas, e que o currículo deve incorporar as novas aspirações para esses “outros adolescentes e jovens” (p. 226). Algo que pode explicar esta visão negativa, apresentada pelos estudantes, dentre outras coisas, pode ser “a dissonância

existente entre o que preveem as orientações pedagógicas do EMTI e o que está sendo posto em prática pelos professores” (p. 114), como já detalhado anteriormente nesta seção.

Assim, torna-se necessária uma reflexão acerca das necessidades e aspirações individuais de cada estudante, bem como das possibilidades concretas de atendimento dentro do contexto escolar. Observa-se que os currículos ainda enfrentam limitações para incorporar plenamente tais questionamentos e especificidades dos estudantes, apesar dos avanços nas propostas de flexibilização curricular e da ampliação de espaços de escuta discente. O desafio central reside, portanto, na tensão entre a construção de um currículo mais flexível e sensível às singularidades dos estudantes e a responsabilidade da escola em garantir o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e ensinados. Nesse cenário, cabe à instituição escolar, mesmo quando não consegue atender integralmente a essas demandas, buscar acolher e promover uma escuta ativa dos estudantes, atuando dentro das condições e possibilidades que lhes são próprias.

Ao mesmo tempo, torna-se fundamental explicitar aos alunos os limites institucionais, estruturais e pedagógicos que condicionam determinadas decisões e práticas escolares, de modo que o processo educativo também contribua para a compreensão crítica das responsabilidades e atribuições que cabem à escola no interior do sistema educacional. Desse modo, o reconhecimento desses limites não implica a negação das demandas estudantis, mas a construção de um diálogo formativo que permita situar tais expectativas no contexto das condições reais de funcionamento da escola. Tal perspectiva reforça a compreensão de que a escola, embora não possa responder a todas as demandas que atravessam a vida escolar dos estudantes, desempenha um papel fundamental na mediação entre essas expectativas e as possibilidades concretas de realização do projeto educativo.

No que se refere às práticas pedagógicas observadas no contexto investigado, alguns elementos empíricos contribuem para aprofundar essa discussão. Entre eles, vale ressaltar que a proposição de atividades diferenciadas não fica a cargo somente das disciplinas integradoras, mas são elas que possuem uma maior liberdade para a sua proposição. Por outro lado, de acordo com os alunos, os professores não os avaliam somente através de provas escritas. Esse dado pode ser contrastado com a visão trazida pelo Professor A, quando relata a

dificuldade dos professores de se desconstruir a ideia meritória da prática pedagógica das disciplinas de itinerários formativos (Quadro 6, p. 115), ou seja, do discurso da reprovação.

Dessa forma, podemos inferir que os docentes caminham na direção do que prevê a Resolução SEE n° 4.948/2024, em seu artigo 106, que aborda uma mudança de sua atuação, passando a avaliar o aluno também pelos aspectos qualitativos. Pode até ser que os alunos continuem com essa visão pragmática das disciplinas, mas essa evidência indica que um passo importante está sendo dado pelos professores, visto sua mudança na forma de avaliar os alunos. Por fim, trazemos algumas considerações sobre os principais resultados e apontamentos sobre a prática pedagógica neste modelo de ensino. A pesquisa revelou duas principais concordâncias trazidas no questionário pelos alunos. A primeira delas é que os professores utilizam diferentes recursos para apresentar a matéria, o que reafirma a visão positiva do grupo de professores/gestão de que a escola faz uma boa organização para uso dos espaços e dos locais/equipamentos disponíveis.

A segunda é que eles têm boas práticas de ensino, apesar da falta de formação sobre o EMTI e os desafios para que ocorra um planejamento eficaz e permanente. Já as três principais discordâncias dos alunos são que eles têm variadas atividades interessantes por conta do EMTI, que eles veem utilidade nas disciplinas de atividades integradoras e que os professores não os avaliam somente através de provas escritas. Essa última evidência indica que um passo importante pode estar sendo dado pelos docentes, na medida em que estão mudando sua forma de avaliar, diversificando-a.

Os entrevistados do grupo gestão/professores revelaram que os três principais desafios da prática pedagógica dos itinerários formativos são, primeiramente, desconstruir a ideia meritória, pois quanto mais diversificadas forem as formações e as experiências de atuação no tempo integral, mais alinhadas tenderão a estar as concepções dos docentes daquilo que é previsto para o modelo pedagógico do tempo integral. Em seguida, citamos o fato de que os materiais pedagógicos não estão bem definidos nas disciplinas de itinerários formativos, somando-se a isto as lacunas na formação básica para se estabelecer o planejamento pedagógico. Tal fragilidade torna o trabalho ainda mais complexo quando os itinerários mudam anualmente ou não correspondem à área de formação

do professor, exigindo extensas pesquisas, adaptações e reorganizações didáticas. Por último, o terceiro desafio apontado refere-se à ausência de políticas de formação articuladas ao currículo, combinada à instabilidade na oferta dos itinerários, o que pode comprometer a qualidade e a coerência do trabalho pedagógico no ensino médio em tempo integral.

E por fim, as visões de planejamento trazidas pelos entrevistados revelam dificuldades, virtudes e limitações da pesquisa, entre as principais estão: tornar os momentos de planejamento coletivo mais efetivos quanto ao conteúdo e aproveitamento; a gestão solicita e acompanha a construção dos instrumentos de planejamento, sendo essa uma importante forma de se concretizar as diretrizes, objetivos e metas educacionais, em ações práticas na escola; o monitoramento se concretiza pelas práticas de gestão, apesar de não sabermos se os instrumentos disponíveis estão sendo usados utilizados de forma a gerar um feedback para a melhoria do desempenho profissional dos servidores (limitações da pesquisa). Feitas estas considerações, passemos agora a analisar as consequências dos problemas discutidos na infraestrutura e nas práticas pedagógicas: as insatisfações dos estudantes com o EMTI e seu fluxo de saída.

#### **3.4.4 Fluxo de Saída: Evasão/Transferências**

De antemão é necessário esclarecer que os conceitos de evasão, abandono e transferência, estes tanto para outras escolas quanto para outras modalidades de ensino dentro da mesma escola, embora guardem as suas especificidades, serão aqui tratados como a saída do aluno do tempo integral. Os motivos para essa saída, ou para a permanência do aluno no EMTI, serão abordados a partir de fatores internos, partindo das categorias de análise da pesquisa e de atuação da gestão já discutidos anteriormente, a saber, a infraestrutura e práticas pedagógicas, e também das expectativas dos estudantes.

Os fatores externos que também os levam a sair, e que porventura forem destacados pelos participantes da pesquisa, poderão ser citados, mas estarão fora do alcance deste trabalho. Por fim, cumpre mencionar que os dados aqui discutidos incluem aqueles coletados nos questionários aplicados aos alunos e nas entrevistas realizadas com a equipe docente/gestora. Na tabela 8 (p.75), em que é apresentado

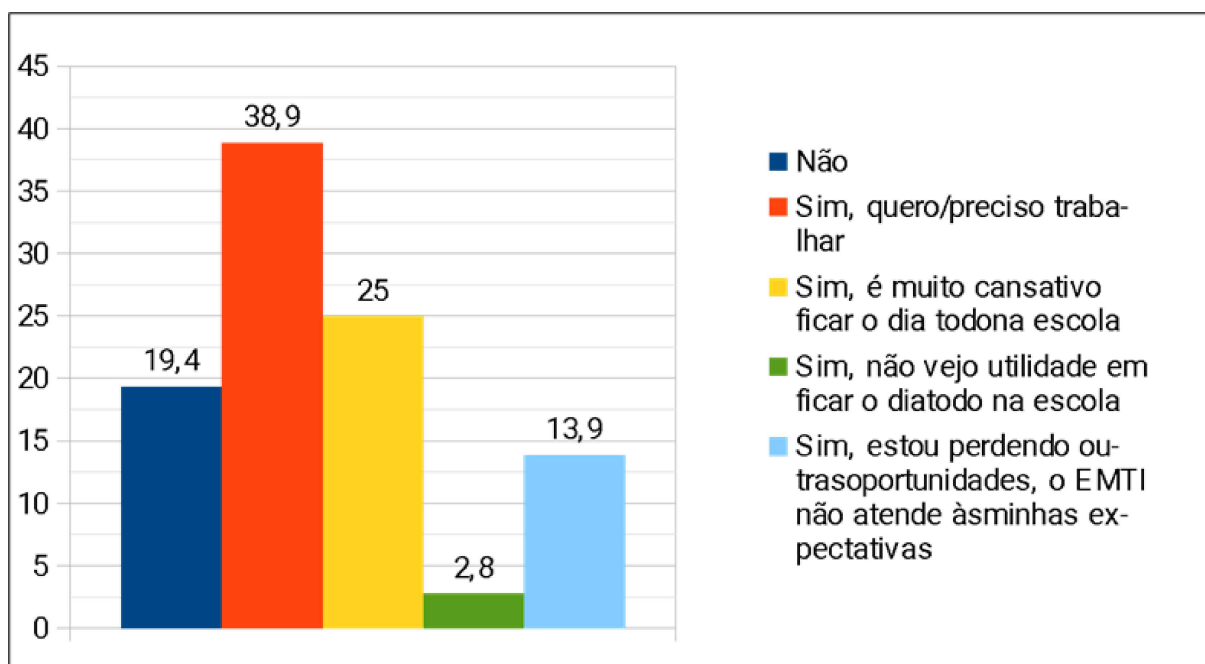
o número de matrículas no EMTI entre 2021 e 2025, podemos acompanhar os índices de saída do EMTI, devido ao abandono, evasão e transferências, o que nos leva à *taxa de insucesso do EMTI*.

Considerando o triênio 2021-2023 (que corresponde a primeira turma de concluintes), na escola pesquisada, notamos que a taxa de insucesso do EMTI foi de 81,7%, ou seja, de cada 100 ingressantes, apenas cerca de 18 concluíram o ensino médio em tempo integral. Já no triênio 2022-2024, tal taxa diminuiu para 73,3%. E por fim, de forma semelhante, no triênio 2023-2025, a referida taxa apresentou leve aumento, indo para 73,7%. Entre os motivos que podemos elencar para explicar essa queda, dois se sobressaem: os estudantes passam a se habituar com as dinâmicas do ensino integral, especialmente a extensão da carga horária e a diversificação do currículo, e os professores já não veem mais como novidade o modelo proposto e as especificidades das práticas pedagógicas, passando a aperfeiçoar o planejamento, o uso/construção de materiais pedagógicos e as formas de avaliação.

Diante desses dados, as primeiras considerações que apresentaremos são as relacionadas aos motivos que levam os alunos a saírem do EMTI. De acordo com os dados expressos na pesquisa, 63,9% dos alunos assinalaram que não precisam/precisariam trabalhar para ajudar na renda familiar. Apesar desse número, não podemos desconsiderar que outros 36,1% precisam ajudar a complementar a renda familiar, sendo que desses, 53,85% não recebem os auxílios do governo federal (Bolsa Família/Pé-de-Meia). Um dado que nos chama a atenção, pois a inexistência de auxílio financeiro aos estudantes que mais precisam, pode agravar a sua situação de vulnerabilidade e levá-los a evadirem do EMTI.

Infelizmente, devido às limitações desta pesquisa, não conseguimos saber o motivo de eles não receberem os auxílios citados, apesar de sua necessidade. Já dos 63,9% que não precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, 52,17% recebem os auxílios citados. Podemos então considerar que esta ajuda criada pelo governo federal tem cumprido com o seu objetivo de diminuição da evasão/abandono na unidade escolar. Reafirmando tudo isso, vemos que a principal causa apontada pelos alunos para abandonar/pedir transferência do EMTI é a vontade/necessidade de trabalhar (38,9%), conforme revela o gráfico 5.

Gráfico 5 – Alunos que já Pensaram em Evadir/Transferir por Causa do EMTI



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A necessidade e/ou vontade de trabalhar ainda é o principal fator que faz com que os alunos respondentes pensem em não continuarem seus estudos nessa modalidade de ensino. Apesar da implementação de políticas assistenciais de incentivo e auxílio à permanência no ensino médio, podemos pensar que elas ainda não estão conseguindo suplementar as necessidades financeiras de todos os alunos. Contudo, outras pesquisas são necessárias para o levantamento de dados sobre quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo público-alvo e as limitações dessas políticas de auxílio. Seguindo nessa linha, os trechos seguintes expressam como os alunos se posicionam em relação às questões do mundo do trabalho:

[...] porque a maioria de nós quer trabalhar e construir um futuro com nossas próprias mãos e não depender dos pais pra isso ou fazer algum curso para nos ajudar futuramente [...] (Estudante 1)

[...] tem outras coisas mais interessantes para se preocupar, como arrumar um emprego de jovem aprendiz ou fazer um curso sem ser relacionado a logística, eu só estou aqui por conta dos meus pais, meus pais acreditam que eu já vou sair daqui com um emprego, mas não é isso que eu quero, estou perdendo minha manhã e tarde aqui nessa escola, podendo estar trabalhando pra eu já me acostumar com o mercado de trabalho [...] (Estudante 2)

[...] muitos colegas tiveram que deixar a escola para contribuir na renda de casa [...] (Estudante 3)

[...] Além de que, com esse EMTI não podemos trabalhar e ajudar em casa ou fazer um curso, pois sobra poucas horas do dia. [...] (Estudante 4)

[...] muitos alunos largam a escola para trabalhar. Poderiam colocar um horário regular para que muitos pudessem tirar seus tempos para ambas as partes, tanto estudo quanto trabalho. (Estudante 5)

Além de impossibilitar os alunos de fazer algum curso ou trabalhar [...] (Estudante 6)

Podemos extrair dos trechos acima que, além da necessidade de complementar a renda familiar, vemos também a preocupação dos estudantes em se qualificar, lograr um bom emprego, em suma, conquistar independência financeira “a maioria de nós quer trabalhar e construir um futuro com nossas próprias mãos e não depender dos pais pra isso” (Sic). Assim, podemos supor que diante dos diversos desafios a que estão expostos, esses jovens têm a preocupação e a vontade de tornarem-se autônomos, rompendo com o ciclo de violações a que estão submetidos. Nesse sentido, cumpre destacar o seu protagonismo positivo, conforme expresso por Arroyo (2013), que ressalta a importância de reconhecer que políticas e programas, no caso específico, a educação em tempo integral, só ganham densidade social e política quando são capazes de valorizar as trajetórias, os esforços e as formas de resistência construídas pelos próprios sujeitos. Assim, segundo o autor

[...] haverá um significado político extremamente relevante se políticas e programas socioeducativos para essas infância-adolescência destacarem, em seu protagonismo positivo, seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; também destacarem sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-água, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; destacarem seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempos de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos. (Arroyo, 2013, p. 38)

Partindo da compreensão desta reflexão de Arroyo (2013), passamos de uma posição de acusação – aquela vista no senso comum, como se os estudantes não dessem importância à sua formação básica, por isso acabam deixando a escola –, para uma posição de defesa, que compreende as violações a que estão sujeitos e sua busca por melhores condições de vida, por meio das diversas formas de

protagonismo positivo. Podemos pensar em mecanismos para que essa necessidade financeira não leve os estudantes a evadirem do tempo integral, uma consequência perversa e não desejada que o EMTI tem trazido em sua implementação nas escolas, como relatado por Passos (2025), Ribeiro (2025) e Rabelo (2024) e também encontrados na pesquisa por ora realizada e apresentada nesta dissertação.

Orientar os estudantes em seus direitos e deveres, fazer parcerias com outras entidades/instituições e até mesmo ouvi-los em suas necessidades mais básicas seriam as primeiras formas de se tentar intervir para atenuar este problema. Citamos aqui, como exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC/UFJF), desenvolvido pela escola em parceria com a UFJF como uma prática exitosa, visto que os estudantes selecionados desenvolvem atividades de pesquisa, sob orientação de um professor da Universidade, e são remunerados com uma bolsa de R\$ 300,00 por mês. Podemos então pensar em maneiras de aperfeiçoar os critérios de seleção dos alunos da escola, dando prioridade àqueles que demonstrem a real necessidade financeira.

De antemão é importante lembrar que das turmas selecionadas para a pesquisa, cada uma delas pertence a uma modalidade de EMTI, sendo o 2º ano de cunho profissionalizante e o 3º ano de formação geral, chamado de propedêutico. Então, cabe destacar que a escolha dos alunos dos 2º e 3º anos como participantes dessa pesquisa, justifica-se como forma de verificar se a formação profissionalizante atrairia mais os alunos para esta modalidade de ensino, ou mesmo se os problemas seriam/foram agravados/atenuados pela implantação deste novo formato de tempo integral. Assim, o quadro 9 a seguir apresenta os dados referentes à percepção dos estudantes diante da questão: O tempo integral profissionalizante/propedêutico é atrativo para você (está de acordo com os seus interesses)? Essas respostas foram filtradas de acordo com a série/ano dos respondentes.

Quadro 9 - O Tempo Integral Profissionalizante/Propedêutico é Atrativo para Você  
(Está de Acordo com os seus Interesses)?

Turma	Sim	Não	Não respondeu
2º ano (Profissionalizante)	42,8%	57,2%	0%
3º ano (Propedêutico)	60%	33,3%	6,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Percebemos, no quadro 9, que para a maioria dos alunos do 3º ano (60%), o EMTI Propedêutico é atrativo, e para a maioria dos alunos do 2º ano (57,2%), o EMTI Profissionalizante não é atrativo. Esses resultados, embora limitados a esta pesquisa, indicam que o ensino profissionalizante se mostra menos atrativo para os alunos do EMTI. Como forma de complementar essa análise, trazemos a seguir excertos de frases respondidas pelos alunos na questão aberta em que expressam opiniões sobre a relevância do curso técnico em sua formação. Os dois trechos seguintes foram escritos por alunos do 3º ano, os quais fazem comparações com os dos 1º e 2º anos:

Acho que nós, do 3º ano, deveríamos ter um curso técnico como os alunos dos 2º e 1º anos. (Estudante 12, 3º ano)

Não tem curso profissionalizante no ano/série em que estou, só tem apenas para os 1º e 2º anos, algo que acho injusto. (Estudante 14, 3º ano)

Esses estudantes revelam a sua insatisfação por sua série não ter sido contemplada com o curso técnico. Ou seja, para estes alunos do 3º ano a formação técnica seria interessante, sendo importante frisar que a maioria dos respondentes desta série/ano considera o EMTI Propedêutico atrativo. Já em contraste, trazemos trechos de falas de alunos do 2º ano, que expressam a sua insatisfação em fazerem o curso técnico em logística:

[...] fazer um curso sem ser relacionado a logística [...] mas enfim, e o ensino aqui é muito fraco, estou há 2 anos aqui e não aprendi nada, como vou ir pro mercado de trabalho assim? Só estou perdendo meu tempo. (Estudante 4, 2º ano)

Cursos técnicos diversos também seriam interessantes e fundamentais para a formação dos estudantes, eles poderiam escolher os que mais lhe interessassem, sem ser algo obrigatório (administração, gastronomia e linguagens). (Estudante 8, 2º ano)

O relato destes dois alunos do 2º ano corrobora a visão dos alunos da turma que responderam ao questionário, de que o EMTI Profissionalizante não se mostra atrativo para eles. Podemos ponderar que essas falas expressam, não a insatisfação pela formação técnica, mas sim pela impossibilidade de escolha, dado pela compreensão mais apurada partindo das falas dos respondentes nos trechos “fazer um curso sem ser relacionado a logística” (Sic) e “Cursos técnicos diversos também seriam interessantes” (Sic). Logo, parece-nos que a formação técnica é um diferencial e atrativo para os estudantes, o problema seria a impossibilidade de escolha do curso. Os relatos destacados acima revelam o desejo de que a escola oferecesse outras opções de formação profissionalizante, além da logística.

Devido a enorme variedade de cursos técnicos disponíveis atualmente, torna-se um grande desafio atender aos estudantes em suas aspirações. Se pensarmos nas exigências para se oferecer uma formação técnica de nível médio, duas se sobressaem: a infraestrutura, em termos de laboratórios e equipamentos necessários; e de pessoal docente com formação específica e experiência. Por conseguinte, torna-se quase impossível no modelo atual, sem estrutura necessária e pessoal disponível, oferecer aos estudantes mais de uma opção de escolha de formação.

Outro ponto de reflexão trazido nas falas de alguns entrevistados – professores e membros da gestão – reafirma essa constatação de que o EMTI é muito cansativo para os estudantes. Um entrevistado afirma que “tem horas que eles acham que é muito exaustivo para eles. E eu acho que vem uma questão do cansaço mental mesmo” (Entrevistado F), reafirmando que há uma sobrecarga de atividades cognitivas. Um estudante afirma: “O EMTI não leva em consideração as individualidades de cada aluno, passar o dia inteiro aqui é cansativo para todos nós e muitos colegas tiveram que deixar a escola para contribuir na renda de casa [...]” (Estudante 9).

Nesta mesma direção, outro estudante menciona que “é desgastante fisicamente e mentalmente” (Estudante16), e um terceiro cita problemas com sono desregulado: “tenho tido muitos problemas pra lidar com a falta de tempo em casa e

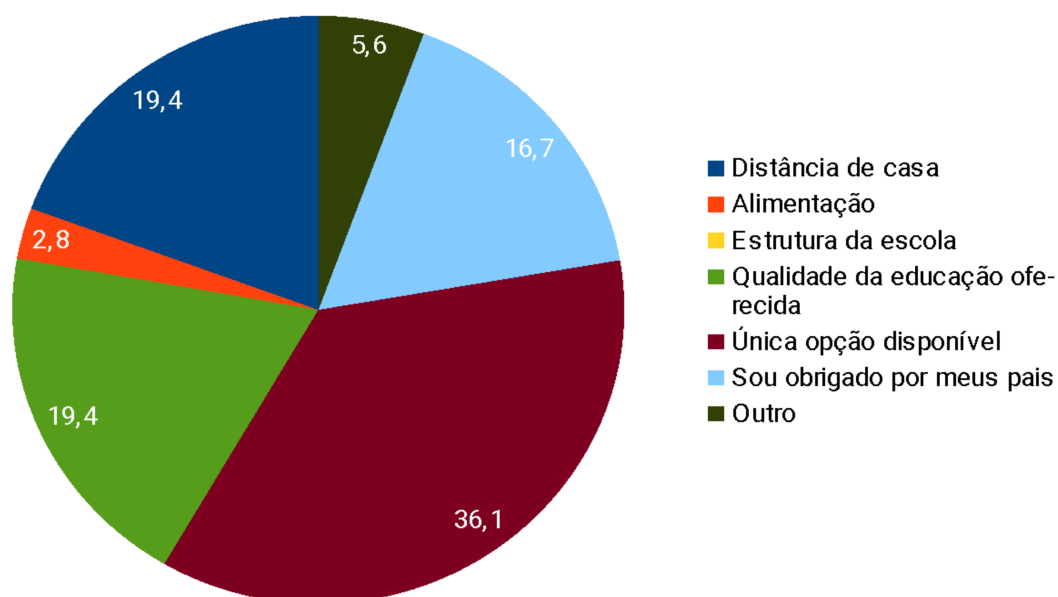
sono desregulado [...]” (Estudante 18). Diante disso, os motivos que contribuem para o cansaço citado pelos alunos, incluem questões de infraestrutura – como a falta de locais apropriados, já discutidas na subseção anterior – e outras questões pedagógicas, como citado pelo estudante 13:

O EMTI é muito cansativo principalmente nos últimos dias da semana, é sempre a mesma coisa, não tem nenhuma aula diferente para dar uma distraída um pouco, pelo menos uma vez por semana poderia liberar mais cedo, ou até fazer aulas ao ar livre, poderia ajuda nessa questão do cansaço, além disso tem professores que mandam trabalho para fazer em casa prejudicando o descanso durante a noite. (Estudante 13)

O estudante 13 se queixa principalmente da dinâmica das aulas, que poderia incluir atividades diversificadas, ao ar livre, e da prática que foge totalmente à dinâmica do ensino integral “professores que mandam trabalho para fazer em casa” (Sic.). Vimos anteriormente que a disciplina de Estudos Orientados tem o papel de fornecer auxílio para que os estudantes possam desenvolver essas atividades de forma supervisionada dentro da escola. Um ponto crucial para a mudança nessas formas tradicionais de ensino e avaliação citadas é a formação continuada dos docentes, problema já constatado anteriormente.

Desta forma, faz-se necessário que todos eles, principalmente os que lecionam disciplinas de itinerários formativos, conheçam as dinâmicas das práticas pedagógicas inerentes ao EMTI. Atuando nessas duas frentes, intervenções na infraestrutura e em questões da dinâmica pedagógica, possivelmente poderemos tornar o EMTI menos cansativo para os alunos. Outros dados revelam os principais motivos para os alunos estarem no EMTI. Mais da metade dos alunos (55,5%) mencionam ser a única opção disponível e que são obrigados por seus pais, o que pode ser verificado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Principais Motivos que Mantém os Alunos no EMTI



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Podemos ver pelo gráfico 6 acima que nenhum aluno marcou a opção estrutura da escola, o que chama a atenção e reafirma o problema da infraestrutura, pois eles afirmam em outro ponto do questionário que a infraestrutura não é adequada, indicando realmente que este não é um fator que faça com que os alunos permaneçam no EMTI. Logo, podemos concluir que há fragilidades na infraestrutura da escola. Se somarmos a porcentagem de alunos que assinalaram ser a “única opção disponível” e a “sou obrigado por meus pais”, totalizamos 52,8%, ou seja, em maior ou menor medida não tiveram a opção de escolha. Então, parece-nos que se pudessem não optariam pelo EMTI, isso leva a entender que a modalidade não atende às expectativas de grande parte dos alunos que responderam ao questionário.

Apesar disso, 19,4% assinalaram que permanecem pela qualidade da educação oferecida, sendo que o seguinte trecho expresso por um aluno confirma essa visão “a escola tem bom ensino, bons diretores, [...]” (Estudante 6), e 2,8% assinalaram que a alimentação é um dos principais motivos. Infelizmente, nos limites desta pesquisa, o questionário não apresenta respostas que conseguissem captar os motivos que justificam a permanência ser a qualidade da educação oferecida, mas tudo nos leva a crer que, apesar das dificuldades enfrentadas, a escola tem

conseguido se organizar para ofertar um ensino de qualidade, dentro de suas possibilidades e esforços empreendidos nesta direção.

No bloco de perguntas do questionário sobre as suas expectativas, os alunos deveriam assinalar conforme a escala Likert (Concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente) aquela opção que mais se aproximava de sua forma de pensar, assim alguns alunos expõem a sua discordância, revelando suas expectativas em relação ao EMTI. Nas seguintes afirmações, elencadas no quadro 10, a maioria dos respondentes expressou sua discordância ou discordância total com os enunciados:

Quadro 10 – Principais Discordâncias dos Alunos em Relação ao EMTI

<b>Pergunta</b>	<b>Discordância</b>	<b>Discordância Total</b>
O EMTI é como eu esperava	27,8%	33,3%
Gosto de estudar em uma escola de EMTI	27,8%	50,0%
Considero que o tempo em que permaneço na escola é adequado	13,9%	61,1%
Eu acho que o ensino integral está contribuindo muito para a minha formação	27,8%	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No quadro 10, vemos que as principais discordâncias são com as afirmativas “gosto de estudar em uma escola de EMTI” e “considero que o tempo em que permaneço na escola é adequado”. Considerando a primeira afirmativa, se somarmos as porcentagens daqueles que assinalaram discordar e discordar totalmente, chegamos a 77,8% dos respondentes; já para a segunda, percebemos uma porcentagem de discordância e discordância total de 75%.

Esses pontos de discordância são reafirmados pelos alunos que expressaram ao final do questionário com maiores detalhes as suas principais insatisfações, e dentre as principais podemos listar, nesta ordem: a carga horária, como sinônimo de tempo permanecido na escola, que totaliza quase 10h diárias (10 estudantes opinaram de forma negativa com relação ao tempo); a infraestrutura, incluindo locais adequados e merenda (06 estudantes opinaram de forma negativa); e as práticas pedagógicas, ressaltando algumas matérias que os professores mandam trabalhos para fazer em casa.

Além disso, outros fatores são enumerados, como a dinâmica das aulas, que segundo eles é sempre a mesma, com várias provas no mesmo dia. Outros alunos

ainda mencionaram as matérias de itinerários formativos e os temas trabalhados; e por fim, a única opção de formação técnica, sendo que um aluno não vê a formação técnica como suficiente para a sua atuação no mercado de trabalho. Podemos perceber que a soma desses diversos fatores de insatisfação acima pode ser uma justificativa para o alto percentual (77,8%) de alunos que não gostam de estudar em uma escola de EMTI.

Nessa mesma linha, Braga e Bastos (2025) se propuseram a trazer um panorama sobre a relação entre o ensino médio integral e a satisfação dos alunos, pesquisa essa que foi realizada no interior da região norte do Brasil com alunos do 3º ano do ensino médio integral. Os dados encontrados pelos autores revelaram que para 59% dos alunos entrevistados a principal dificuldade encontrada é o maior cansaço físico e mental e para 26% a rotina mais exaustiva foi uma das principais mudanças de hábito. Apesar disso, os resultados da pesquisa revelaram que a educação de tempo integral impactou positivamente o perfil dos alunos, os quais expressaram satisfação com o aumento do tempo de convivência com os colegas, melhoria na pontualidade, desenvolvimento de organização, maior concentração, aprimoramento de habilidades, foco e melhoria na convivência (Braga e Bastos, 2025). Embora alguns resultados obtidos pelos autores sejam semelhantes aos resultados por nós encontrados, a análise revelou conclusões diferentes das obtidas nesta pesquisa.

Os pontos de convergência revelam que o cansaço físico e mental e a rotina exaustiva também estão entre as principais dificuldades para os alunos. Já em relação aos outros quesitos não podemos estabelecer comparações, visto que não foram incluídas questões que pudessem captar essas outras informações obtidas na pesquisa de Braga e Bastos (2025), quais sejam: convivência com os colegas, pontualidade, organização, concentração, aprimoramento de habilidades, etc. Algumas dessas insatisfações relatadas pelos alunos participantes da pesquisa por nós realizada não estão no campo de proposição da escola, como a definição da carga horária e a única opção de formação técnica.

Mas em outras a escola tem maior possibilidade de mudança, tais como: o docente que leciona a disciplina de itinerários e manda trabalhos para serem feitos em casa, indicando um caminho no sentido oposta ao do modelo pedagógico do EMTI, assim como relatado acerca da dinâmica das aulas ser sempre em sala de

aula e até a grande quantidade de provas marcadas para o mesmo dia, reduzindo a formação integral com foco apenas na dimensão cognitiva. Em alguns problemas citados, como a falta de locais adequados para o descanso dos alunos e a melhoria na merenda servida, a escola pode, de acordo com a disponibilidade financeira, tentar fazer intervenções, em outros, como a melhoria da infraestrutura do refeitório, encaminhar para os setores competentes da SRE e solicitar orientação.

Logo, se faz essencial que esses problemas surgidos da implementação e gestão da política do tempo integral sejam levados a conhecimento da SEE/MG para monitoramento e apoio às escolas, assim como para a proposição de soluções e mudanças cabíveis. Arroyo (2013) caminha na reflexão de que esses tempos e espaços experienciados pelos alunos na educação integral devem ser pensados a partir de suas necessidades e interesses. Assim, o autor destaca que:

Esses programas não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares. Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. (Arroyo, 2013, p. 43)

Portanto, se faz necessário pensar em formas de tornar a carga horária mais atrativa aos estudantes, com atividades pedagógicas diversificadas e menos cansativa aos alunos, assim como melhorias possíveis na infraestrutura física, e por fim, práticas pedagógicas mais alinhadas às dimensões formativas do EMTI. Em síntese, entendemos desta forma, o porquê de os dados indicarem principalmente que os alunos não gostam de estudar em uma escola de EMTI e consideram o tempo em que permanecem na escola ser inadequado, como pode ser observado no quadro 10 (p. 137). As expectativas dos alunos se mostram como um dos importantes pontos de apoio desta pesquisa, visto que, conforme Paro (2017) aponta:

O que parece faltar hoje a esse respeito é um mínimo de segurança a propósito de **quais são os objetivos** que podem ser **perseguidos para atender aos interesses das camadas de trabalhadores que se servem da escola pública**, já que não temos um conhecimento suficientemente rigoroso e exaustivo a respeito de quais são os

interesses, quer imediatos, quer estratégicos, dessa população. Neste sentido, há muito que se pesquisar e refletir acerca desse assunto, buscando ouvir e interpretar de forma mais adequada o que essa população realmente espera da escola e o que esta pode efetivamente lhe oferecer. (Paro, 2017, p. 107, grifos nossos)

Logo, possibilitar aos estudantes um lugar de fala sobre seus interesses se faz imprescindível, visto que, de acordo com Paro (2017), não se tem conhecimento, principalmente através de pesquisas, do que essa população operária espera da escola pública. Então, um importante questionamento advém dessa constatação: se não se sabe quais são os interesses dessa população trabalhadora, no que se baseiam as políticas educacionais criadas para essa classe? Os dados desta pesquisa revelam que a escola de EMTI e o tempo em que permanecem nela não estão adequados aos seus interesses, necessidades, demandas, enfim, aos objetivos perseguidos pelos alunos, filhos da classe trabalhadora em sua maioria. O quadro 11 a seguir mostra as respostas dos entrevistados sobre o que os alunos mais gostam e menos gostam no EMTI.

Quadro 11 – O que os Alunos Mais Gostam e Menos Gostam no EMTI

O Que Mais Gostam?	O Que Menos Gostam?
<b>Merenda, quadra</b> , educação física, <b>futebol</b> , quadra, [...] vejo que eles quando estão mais longe sentem falta de estar um com o outro ali, são o que eles mais gostam. (Entrevistado A)	O tempo passado na escola, a <b>longa carga horária</b> que eles têm. (Entrevistado A)
Não respondeu.	Menos gostam é a questão do <b>tempo</b> que eles ficam na escola. (Entrevistado B)
Tem estudante que realmente gosta desse tempo integral, no sentido de estar na escola, acho que de ter todas as suas <b>refeições</b> do dia ofertadas pela escola, ou às vezes fica muito tempo sozinho em casa, porque o pai e os responsáveis trabalham e tem esse tempo aqui na escola. (Entrevistado C)	Eles acham que é muito <b>exaustivo</b> para eles ... E eu acho que vem uma questão do <b>cansaço mental</b> mesmo. (Entrevistado C)
Eles elogiam, assim, em relação aos professores, <b>ambiente, merenda</b> . (Entrevistado E)	O que menos gostam é a questão do <b>tempo</b> mesmo. (Entrevistado E)
Em sua maioria, eles falam muito bem da escola, da <b>infraestrutura</b> , da <b>merenda</b> , que é muito boa. (Entrevistado D)	Muitos gostariam de ter uma dinâmica a mais. (Entrevistado D)
Eles gostam muito de se sentir protagonistas, eles gostam dessa diversificação que a gente tenta implementar. (Entrevistado F)	Eles chegam com essa demanda, né, do <b>tempo</b> , às vezes, precisam ganhar dinheiro. (Entrevistado F)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses relatos dos entrevistados, são confirmados no questionário aplicado aos alunos, onde 58,33% dos alunos concordam/concordam totalmente que a escola oferece uma boa alimentação diária, já mencionado (p. 100), e 75% discordam/discordam totalmente que o tempo em que permanecem na escola é adequado. Podemos ver que a palavra tempo aparece, quando relacionado ao que os alunos menos gostam no EMTI, fato este que confirma a principal queixa dos estudantes trazida anteriormente através dos dados do questionário. Não queremos aqui afastar o caráter prático de que a educação integral se efetiva a partir da ampliação do tempo em que o estudante permanece na escola, mas para além, pensar em um tempo razoável de permanência, onde a formação integral do estudante, com suas vertentes científico-cultural, socioemocional, artística e cidadã, de qualificação para o mercado de trabalho, dentre outras, seja possível e atenda aos interesses individuais dos estudantes se faz necessário.

O problema histórico de exclusão de diversos estudantes advindos das classes mais baixas da população, que agora podem ter acesso ao ensino básico, emergiu em um novo dilema: Como avançar no acesso/permanência das crianças e adolescentes garantindo uma qualidade de ensino mínima? Visto que a oferecida atualmente ainda é precária, pois falha na garantia dos direitos mínimos de aprendizagem. É ingênuo pensar que esse padrão mínimo de qualidade para a educação tanto almejado seja resolvido apenas com a ampliação do tempo desses estudantes na escola.

Deixá-los de 07h da manhã até 16h40 da tarde, quase 10h diárias, em uma estrutura precária, que não foi pensada/preparada para tal, sem as condições mínimas de recebê-los, aliado à insuficiência de quadro de pessoal disponível, em que os docentes possuem uma deficitária formação inicial e continuada sobre a educação integral de tempo integral e suas particularidades, significa acreditar que o papel da escola na educação integral seja apenas o de tirar esses alunos das ruas (livrando-os do uso das drogas, violências, roubo, etc.) para acautelá-los em uma unidade do estado, conforme a crítica tecida por Arroyo (2013):

A inferiorização mental, intelectual e cultural com que foram pensados os setores populares foi acompanhada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada colonial civilizatória. esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de

contaminação com a violência, as drogas, o roubo ... estaremos reforçando visões antipedagógicas, antiéticas tão incrustadas em tradições políticas, gestoras, didáticas e pedagógica que introjetamos da cultura política colonial e elitista que nos persegue. (Arroyo, 2013, p.)

Ao problematizar a lógica que historicamente marcou a educação brasileira, Arroyo (2013) denuncia a construção social que associa as infâncias e adolescências das camadas populares a situações de risco, vulnerabilidade moral e ameaça à ordem. Ao inferiorizar cultural e intelectualmente esses sujeitos, reduz a escola a uma instituição de contenção social, cujo papel seria manter os jovens afastados da violência, das drogas e da criminalidade.

Essa perspectiva, como alerta o autor, reforça práticas antipedagógicas e antiéticas, ainda fortemente enraizadas em uma cultura política e escolar de matriz colonial e elitista. Contudo, para Arroyo (2013), os fundamentos e justificativas da educação integral são bem mais amplos do que estes. Eles visam proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral, em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural e ética – por meio de atividades que resultem em experiências de aprendizagem significativas. Depois de tecidas essas considerações sobre os principais elementos e fatores que podem influenciar na motivação para a permanência/evasão dos alunos do EMTI, passemos ao último capítulo desta dissertação, com a proposição do PAE e suas sugestões de melhoria para esta modalidade de ensino.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo propor um plano de ação educacional (PAE), para ser aplicado na Escola Estadual Geração Z, frente aos principais problemas de gestão do ensino médio em tempo integral levantados por esta pesquisa, quais sejam: problemas na infraestrutura, os relacionados às práticas pedagógicas e o fluxo de saída do EMTI. Na infraestrutura, os problemas identificados se referem principalmente à escassez de espaços suficientes e adequados para o descanso dos alunos, assim como pessoal para acompanhá-los no uso de diversos espaços, já nas práticas pedagógicas, os problemas são a falta de formação sobre o modelo pedagógico do EMTI, o planejamento e as dinâmicas próprias do EMTI, como a utilização das guias de ensino e aprendizagem, a necessidade de diversificação das formas de avaliação, o uso das diferentes metodologias de ensino nos itinerários formativos, dentre outras. Os encaminhamentos serão propostos em eixos que têm como objetivo a diminuição da evasão dentro do EMTI.

Assim, a oposição deste PAE se organiza em dois eixos – infraestrutura e práticas pedagógicas. Além desses, a pesquisa revelou um outro que se torna essencial para a melhoria da gestão do EMTI, que se refere ao fluxo de comunicação na escola, cujas discussões e proposições permeiam as demais e também será objeto de proposição específica. Por outro lado, se faz essencial a proposição de instrumentos de monitoramento das mudanças que serão implementadas, de forma a avaliar as ações e a sua eficácia.

As sugestões de melhoria que serão aqui descritas e detalhadas foram trazidas tanto pelos alunos do tempo integral, na última pergunta aberta do questionário, destinada à exposição de algo que quisessem falar ou que consideravam importante, quanto pelos entrevistados, como possibilidades ou práticas de melhoria, com a sua justificativa plausível, e também por mim, enquanto pesquisador ao analisar os problemas de gestão.

O arcabouço teórico para a construção deste plano se dá basicamente pelas contribuições da teoria de mudança (Silva, 2020) e da ferramenta 5W2H (Brasil, 2025). A teoria de mudança tem como objetivo principal contribuir com a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e estudos sociais. Ela foi pensada para realizar todo um encadeamento lógico entre ações a serem propostas e seus

desdobramentos em termos de resultados de curto, médio e longo prazos, estes últimos chamados de impactos. Para que seja possível, saindo das ações, chegar nos impactos pretendidos, serão considerados os seguintes fatores na construção deste PAE: insumos, atividades, produtos, resultados e impactos. Conforme a abordagem de Chiavenato (2014), a caracterização desses conceitos pode ser apresentada de forma simples, a partir da visão sistêmica das organizações, conforme quadro 12.

Quadro 12 – Fatores da Teoria da Mudança

<b>Fator</b>	<b>Definição</b>
<b>Insumos (Entradas)</b>	São os recursos que a organização dispõe para realizar suas ações. Ex.: Pessoas, recursos financeiros e materiais
<b>Atividades (Processos)</b>	Correspondem aos processos de transformação, ou seja, às ações realizadas pela organização utilizando os insumos de que dispõe. Ex.: Planejamento, execução de tarefas
<b>Produtos (Saídas)</b>	São os bens ou serviços gerados diretamente pelas atividades desenvolvidas. Ex.: Serviços educacionais prestados, projetos executados
<b>Resultados (De curto e médio prazos)</b>	Referem-se aos efeitos obtidos com os produtos, indicando o desempenho e a eficácia organizacional. Ex.: Melhoria do funcionamento da escola, alcance de metas
<b>Impactos (De longo prazo)</b>	Dizem respeito às consequências mais amplas e duradouras da atuação organizacional sobre o ambiente e a sociedade. Ex.: Melhoria da qualidade da educação, formação integral dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chiavenatto (2014)

Os modelos de teorias de mudança, embora não convirjam nas nomenclaturas, costumam utilizar quatro componentes em suas cadeias lógicas ou de resultados, conforme explicitado na figura 12 a seguir:

Figura 12 – Fatores da Teoria da Mudança

Descrição sintética do problema endereçado pela iniciativa	Parágrafo que resume o principal problema endereçado pela teoria de mudança. A declaração procura localizar a iniciativa em um certo contexto temático, geográfico, institucional, etc. que requer intervenção e que pode ser modificado.
Apresentação dos esforços que respondem aos desafios endereçados	Blocos que representam estratégias ou eixos de intervenção que dão origem à cadeia de resultados. Podem incluir conceitos como ofertas, serviços, tecnologias, ações e entregas, de modo a tornar evidentes os esforços que tangibilizam as estratégias na realidade.
Declaração dos efeitos imediatos associados aos esforços	Blocos que projetam os efeitos imediatos dos esforços empreendidos pela iniciativa. Chamados de resultados primários, de curto prazo, de primeiro nível ou <i>outputs</i> , apresentam resultados sobre os quais a iniciativa tem larga governabilidade.
Projeção de resultados em diferentes níveis de complexidade	Blocos que projetam efeitos secundários e cumulativos da intervenção. Incluem resultados secundários e terciários, de médio e longo prazo, de níveis superiores ou <i>outcomes</i> . Em alguns casos, os resultados de mais longo prazo (finais) são denominados impactos.

Fonte: Silva (2020)

A figura 12 acima descreve de maneira clara e direta quatro importantes conceitos para compreendermos quais são os componentes geralmente previstos em uma cadeia de resultados que se alinha às perspectivas da Teoria de Mudança. O primeiro deles é a descrição resumida do problema em um contexto social e institucional, que se refere ao que se pretende transformar na realidade dos fatos. Depois são descritas as ações, as atividades, assim como o encadeamento de tudo o que se pretende realizar para o alcance do objetivo pretendido, em termos de estratégias e insumos necessários a tal fim. Por último, são descritos os resultados

que serão alcançados em termos de curto, médio e longo prazos, sendo estes últimos chamados de impactos.

Já a ferramenta 5W2H é um instrumento voltado ao planejamento e à gestão, utilizada tanto em empresas quanto em instituições públicas educacionais. O nome vem das iniciais, em inglês, das perguntas que devem ser respondidas: *What, Why, Where, When, Who, How, e How Much*, que traduzidas para o português, equivalem a O que, Porque, Onde, Quando, Por quem, Como, e Quanto vai custar (Brasil, 2025). Por sua simplicidade e eficácia, esta ferramenta será utilizada no detalhamento do PAE aqui proposto.

Logo, com base nestas orientações trazidas, será construído um plano de ação educacional que tem como objetivo principal, ou impacto, *promover melhorias na gestão do ensino médio em tempo integral*. Para tanto, serão conjugados esforços em três eixos principais de atuação: dois longitudinais, quais sejam, infraestrutura física e de pessoal; e práticas pedagógicas; e um eixo transversal de processos de comunicação. Longitudinais porque os esforços de melhoria neste sentido, produzirão um encadeamento de ações até o resultado de tornar o EMTI mais atrativo aos alunos.

Já o transversal, porque os esforços também servirão como forma de alcançar o resultado de tornar o EMTI mais atrativo aos alunos, e conseqüentemente diminuir a evasão, mas que se dará a partir de ações que permeiam todos os eixos e atividades propostas. Os esforços deste eixo buscam a melhoria dos processos institucionais de comunicação entre diferentes atores: alunos, professores, equipe de apoio administrativo, gestão, e também comunidade mais ampla, ultrapassando os limites dos muros da escola, como a equipe da SRE. O quadro 13 apresenta a síntese do PAE proposto, na ferramenta 5W2H.

Quadro 13 – Síntese do PAE

(Continua)

Eixo	5W					2H	
	What (O que?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How Much (Quanto Custa?)
<b>Infraestrutura Física e de Pessoal</b>	Ação 1: Adequação do refeitório e dos locais de descanso	Falta de locais adequados para descanso e convivência, refeitório precário que não comporta todos os estudantes do EMTI.	Refeitório e locais usados para descanso	Recessos escolares do 2º semestre de 2026	Diretor Escolar, ATB Financeiro, Vice-diretor, Membros do Colegiado Escolar	Levantamento dos serviços e intervenções junto a empresas parceiras ou junto à rede física da SRE	R\$ 120.000,00 (estimativa)
	Ação 2 Redistribuição dos servidores e realocação de funções	Insuficiência de pessoal para atendimento aos alunos na biblioteca, laboratório de informática e de ciências nos horários de intervalos	Biblioteca, laboratório de informática e de ciências	Entre fevereiro e abril de 2026	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador Geral EMTI	Levantamento dos cargos, funções e equipe disponível, assim como da necessidade da escola	Sem dispêndio de recursos financeiros adicionais, pois contempla servidores já alocados na escola
<b>Práticas Pedagógicas</b>	Ação 1: Formação continuada de professores na temática da educação integral	Docentes possuem práticas pedagógicas em desconformidade com o que prevê os documentos orientadores do Tempo Integral	Na quadra da escola e possíveis espaços cedidos gratuitamente	Nas reuniões de planejamento pedagógico (módulo II) previstas no calendário escolar de 2026.	Diretor Escolar, Vice-diretor, EEBs e Coordenador Geral do EMTI	Realização de palestras e oficinas	R\$ 30.000,00 (estimativa)

(Continuação)

	Ação 2 Elaboração das Guias de Ensino Aprendizagem	Falta comunicação entre os docentes e equipe pedagógica para a proposição das práticas de ensino interdisciplinares	Na biblioteca da escola ou na sala da coordenação	Quinzenalmente nos momentos de planejamento (módulo II), ou seja, nas “janelas de aulas” dos professores	Coordenador Geral do EMTI	Realização do levantamento dos horários de cumprimento de módulo II dos professores. Proposição do calendário de encontros quinzenais para orientação	Sem dispêndio de recursos financeiros adicionais, pois contempla os servidores já alocados no quadro da escola
<b>Processos de Comunicação</b>	Ação 1: Proposição de ferramentas para melhorar o fluxo de comunicação na escola	Comunicação ineficiente entre alunos, professores e gestão. Desconhecimento da realidade socioeconômica dos alunos e suas particularidades que impactam no aprendizado	Escola	A partir de fevereiro de 2026	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador Geral do EMTI e ATBs	Criação de Comitê de divulgação das ações promovidas pela escola, definição dos instrumentos e canais de comunicação com o estabelecimento de normas, regras e responsáveis pelas ações desenvolvidas na escola	Recursos materiais e administrativos da própria escola, sem um valor prévio definido

(Conclusão)

	Ação 2: Criação de protocolos de ação e instrumentos de monitoramento	Dificuldade no encaminhamento de demandas que fogem à competência da escola, tais como problemas assistenciais, de saúde, etc. Necessidade de monitoramento das soluções propostas pela escola e a sua eficácia	Escola	A partir de fevereiro de 2026	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador Geral do EMTI e atores das redes parceiras	Criação de Protocolos de Ação diante dos problemas socioeconômicos dos alunos que impactam em seu aprendizado (saúde, assistência social, violação de direitos, dentre outras)	Recursos materiais e administrativos da própria escola, sem um valor prévio definido
<b>Monitoramento</b>	Monitoramento do PAE	Acompanhar o desenvolvimento do PAE e propor melhorias, se necessário	Escola	A partir de fevereiro de 2026	Toda a comunidade escolar	Preenchimento do Relatório do CAF e questionários de acompanhamento	Sem custo adicional

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Sendo assim, a seguir serão apresentadas as características principais sobre o que cada eixo propõe, assim como o detalhamento das ações que serão propostas em termos da Teoria de Mudança e da ferramenta 5W2H.

#### 4.1 EIXO LONGITUDINAL: INFRAESTRUTURA FÍSICA E DE PESSOAL

Os esforços aqui empreendidos buscam resolver o principal problema de infraestrutura diagnosticado nesta pesquisa: a falta de locais apropriados no espaço escolar para os alunos descansarem, relaxarem e conviverem. Além desse, a inadequação do refeitório também foi citada, visto não possuir capacidade para atender aos alunos em termos de mesas, bancos, espaço e condições de funcionamento conforme o que prevê as normas sanitárias. A definição dos serviços a serem realizados e do material e mobiliário a ser adquirido, passa primeiro pelo planejamento financeiro.

Não há como se definir um projeto de melhorias sem antes se ter dimensão do dinheiro em caixa disponível ou do necessário a ser solicitado. Para além disso, propomos um levantamento das intervenções mínimas necessárias, dos recursos físicos e financeiros, dos atores envolvidos, dos prazos e das atividades administrativas necessárias, que vão desde o estabelecimento do edital até o acompanhamento da execução. Antes de tudo isso, não podemos esquecer do problema do muro baixo citado, que deixa o andar térreo vulnerável a invasões e depredações, local dessas possíveis adequações, então, seria necessário pensar em maneiras de tornar esse local mais seguro.

Seguindo os fatores elencados, quais sejam: insumos, atividades, produtos, resultados e impactos, a serem utilizados conforme a Teoria de Mudança, propomos o quadro 14 que ilustra esse fluxo:

Quadro 14 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Infraestrutura Física e de Pessoal

INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
<p>– Recursos financeiros e de pessoal disponíveis.</p>	<p>– Levantamento das intervenções e aquisições necessárias.</p> <p>– Consulta à rede física da SRE sobre o enquadramento das intervenções a serem realizadas: obra ou manutenção predial.</p> <p>– Levantamento do quadro de pessoal disponível, seus respectivos horários de trabalho e atribuições, assim como as demandas dos alunos pelo uso de espaços, em termos de horários.</p>	<p>– Definição de um plano de aplicação: serviços a serem contratados e aquisições de materiais/mobiliário.</p> <p>– Serviços de intervenção: emassamento, pintura, assentamento de azulejo, melhoria da rede elétrica, paisagismo, etc.</p> <p>– Aquisição de mobiliário (longarinas, puffs, sofás, cadeiras, redes, mesas e bancos).</p> <p>– Definição de novos horários de trabalho e atribuições que atendam às demandas dos alunos.</p>	<p>– Espaços para convívio e descanso mais acolhedores.</p> <p>– Refeitório com maior capacidade de atendimento e conforme as normas da vigilância sanitária.</p> <p>– Espaços físicos (Biblioteca, Laboratório de Informática e Ciências) sendo mais utilizados pelos alunos.</p>	<p>– EMTI mais atrativo aos alunos:</p> <p>Diminuição da evasão.</p>

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025).

De antemão, é importante salientar que a Teoria de Mudança não é uma ferramenta, assim como é o 5W2H, e o quadro anterior resume os principais fatores elencados pela teoria. O primeiro fator a ser considerado, previsto no quadro como insumo, é a disponibilidade financeira, ou seja, a fonte de recursos que será utilizada para custear as intervenções. Atualmente, há duas fontes principais: Os termos de compromissos vigentes para a Caixa Escolar e os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>25</sup>, advindos no Ministério da Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Se analisarmos as fontes de recursos disponíveis, veremos que o grande desafio no que se refere à infraestrutura é a racionalização dos recursos escassos, visto as inúmeras demandas. Se pensarmos que um dos grandes problemas levantados foi a falta de locais adequados para descanso, assim como a inadequação do refeitório para acomodar os estudantes, podemos nos perguntar: será que os recursos financeiros de que a escola dispõe seriam suficientes para todas essas melhorias?

É necessário elencar de forma bem detalhada as aquisições necessárias e as intervenções a serem realizadas, que comporão o Plano de Ação e se referem às atividades apresentadas no quadro 14. É essencial considerar que este levantamento das aquisições e serviços poderá ser feito por uma empresa parceira à escola ou pelo setor da Rede Física da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Sendo que para isso, não poderemos deixar de detalhar quais são as exigências burocráticas existentes para cada tipo de intervenção.

De antemão, precisamos definir o que se enquadra como obra e o que se enquadra como manutenção predial, de modo que estes últimos podem ser realizados diretamente pela escola pelo processo de aquisição simplificada, mas as obras de engenharia e intervenções prediais não podem ser realizadas desta forma

---

<sup>25</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina anualmente recursos financeiros em caráter suplementar às escolas participantes a fim de contribuir para o provimento de suas necessidades prioritárias, tais como a garantia do funcionamento desses estabelecimentos; a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e o incentivo à autogestão escolar e ao exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

(Minas Gerais, 2025b)<sup>26</sup>. Contudo, o texto das Instruções Normativas (IN) N° 02<sup>27</sup> e 04<sup>28</sup> à Resolução SEE N° 5.131/2025 é extremamente técnico e de linguagem especializada, não sendo de fácil entendimento para um leigo identificar o que se enquadra como uma manutenção ou uma obra. Apesar da IN N° 02/2025 dispor de anexos que descrevem o rol de manutenção predial anual obrigatória, manutenção preventiva e corretiva e manutenção de quadras e espaços esportivos, a IN N° 04/2025 possui diferentes definições citando que:

Art. 2° – Para os fins e aplicação desta Instrução, considera-se:

II – obra: toda construção, ampliação, reforma ou adequação, realizada por execução direta ou indireta;

III – construção: toda execução de uma obra nova, construção de um prédio escolar. Processo de planejamento, execução e finalização de edificações, infraestruturas e outras estruturas físicas;

IV – ampliação: processo de expansão de uma construção já existente;

V – reforma ou adequação: qualquer alteração nas condições da edificação com o objetivo de recuperar, melhorar suas condições de habitabilidade, uso ou segurança, e que não seja manutenção;

Logo, da leitura do texto, podemos ver a complexidade dessa tarefa, do planejamento à execução dos serviços. Tomemos como exemplo a adequação<sup>29</sup> do refeitório e dos locais de descanso. O refeitório da Escola Estadual Geração Z é quase todo coberto, mas possui uma área aberta, onde os alunos ficam expostos às intempéries (vento, umidade, chuva, variações de temperatura) do clima, além de haver declives no chão. Poderíamos elencar os serviços mínimos como os de fechamento da área aberta com telhas galvanizadas, nivelamento do chão, destruição de mesas e bancos de concreto existentes, pois estes não cumprem com os requisitos de higiene e acessibilidade, colocação de pisos e azulejos, construção de meia parede para isolamento da área do refeitório, assim como a instalação de

---

<sup>26</sup> Orientações mais detalhadas sobre como proceder em caso de obras de engenharia e intervenções prediais podem ser encontradas na Resolução SEE N° 5.131/2025, de 24 de fevereiro de 2025 e nas Instruções Normativas N° 02/2025 e 04/2025.

<sup>27</sup> **INSTRUÇÃO NORMATIVA SA/SEE N° 02/2025.** Dispõe sobre a transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros repassados às Caixas Escolares das Unidades Estaduais de Ensino, no âmbito do Termo de Compromisso Anual de Manutenção Predial.

<sup>28</sup> **INSTRUÇÃO NORMATIVA SA/SEE N° 04/2025.** Dispõe sobre as orientações para execução de obras nas Unidades Escolares, de acordo com Seção III – Do Processo de Contratação de Obras – Resolução SEE n° 5.131/2025.

<sup>29</sup> Cabe ressaltar que não usaremos o termo reforma para que não haja uma interpretação errônea do conceito visto acima.

janelas e um portão de ferro. Já, quanto à readequação dos locais de descanso, o plano prevê emassamento de paredes, pintura, instalação de tomadas de rede elétrica e lâmpadas, assim como a aquisição de cadeiras, redes, *puffs* para estes locais.

Apesar de a escola contar com a equipe da Rede Física da SRE, esta serve apenas para a orientação e o levantamento dos serviços necessários, quem define as intervenções no plano de aplicação financeira é o diretor escolar em conjunto com o colegiado. Por último, caso esses serviços elencados sejam caracterizados como obra, todo o processo dependerá de recurso específico disponível a ser liberado pela Secretaria de Estado de Educação para tal fim. Após esta fase inicial, que abrange a proposição do plano de intervenções, com a fonte de recursos necessários, incluindo todas as exigências burocráticas presentes, passamos a descrição dos produtos, que incluem a definição do cronograma de execução das ações e os atores responsáveis.

De acordo com a normativa atual, a Resolução SEE Nº 5.131/2025, que em síntese dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas dos recursos financeiros repassados às escolas, de forma bastante resumida, após o levantamento e pesquisa de preços de mercado acerca dos serviços e aquisições presentes no plano de intervenções, é necessário a publicação do edital para que as empresas interessadas apresentem suas propostas e seja escolhida a mais vantajosa para a escola (nem sempre a proposta mais barata). Com a definição da empresa vencedora, a escola parte para a assinatura do contrato com a definição do cronograma, responsabilidades, prazos, valores a serem desembolsados, e outros detalhamentos importantes, como regras de segurança, de saúde e bem-estar, visto o local das intervenções ser um refeitório coletivo, enfim, do início dos serviços até a sua conclusão.

Prazos de garantia também são importantes de serem incluídos no contrato. Para as intervenções no refeitório e espaços de convivência e lazer da escola, é importante que estas sejam realizadas em período que não coincida com o calendário letivo, para não atrapalhar os alunos em suas atividades escolares. Já as aquisições de mobiliário podem ser executadas a qualquer tempo. Com o término da ação de intervenção, cabe à escola proceder com a conferência dos serviços executados e a entrega à comunidade escolar. Com isso, espera-se que,

principalmente os alunos, possam desfrutar de locais mais acolhedores, mais adequados às suas necessidades diárias na escola, e a longo prazo, como impacto, manter estes alunos no EMTI até a sua conclusão. Utilizando a ferramenta 5W2H, apresentamos o quadro 15 com a proposta de melhoria na infraestrutura física:

Quadro 15 – Melhoria na Infraestrutura Física

<b><i>What (O que?)</i></b>	Adequação do refeitório e dos locais de descanso
<b><i>Why (Por quê?)</i></b>	Falta de locais adequados para descanso e convivência, refeitório precário que não comporta todos os estudantes do EMTI
<b><i>Where (Onde?)</i></b>	Refeitório da escola e locais usados para descanso
<b><i>When (Quando?)</i></b>	Recessos escolares do 2º semestre de 2026
<b><i>Who (Quem?)</i></b>	Diretor Escolar, ATB Financeiro, Vice direção, Membros do Colegiado Escolar
<b><i>How (Como?)</i></b>	Levantamento dos serviços e intervenções junto a empresas parceiras ou junto à rede física da SRE. Reuniões do Colegiado Escolar para aprovar o Plano de Aplicação; Solicitação de recursos à SEE MG caso seja necessário. Após liberação, publicação do edital, definição da empresa vencedora e assinatura do contrato; Início da execução dos serviços e acompanhamento.
<b><i>How Much (Quanto Custa?)</i></b>	R\$ 120.000,00 (estimativa)

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

Seguindo a descrição do quadro 15, a ação a ser desenvolvida é a proposição de adequações no refeitório e área de descanso dos estudantes, com o objetivo de tornar o EMTI mais atrativo aos alunos. O motivo para estas intervenções, foram as evidências apresentadas no capítulo 2, no que diz respeito à infraestrutura física da escola para atender ao EMTI, bem como os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas realizadas. Todos os participantes ressaltaram que a inadequação desses locais atrapalha o funcionamento e as dinâmicas do EMTI.

O local dessas realizações será o refeitório da escola e espaços usados pelos alunos para descanso, e a ideia é que estas intervenções ocorram durante os recessos e período de férias do 2º semestre letivo de 2026. Os principais atores responsáveis incluem o diretor escolar, que realiza a gestão financeira da Caixa Escolar; o vice-diretor; o ATB Financeiro, os quais prestam auxílio nas tarefas

administrativas; e o órgão do Colegiado Escolar, que delibera a aprova as prioridades de gastos dos recursos repassados à escola.

A forma como essas intervenções serão feitas e o quanto custará, depende de um prévio planejamento, o qual já detalhamos anteriormente. O valor é orçado em R\$ 120.000,00 caso a escola não possua em caixa esse valor disponível, solicitará à SEE um aditivo. É importante destacarmos as etapas desse processo de melhorias, sendo a primeira delas a realização de reunião do Colegiado Escolar para aprovação do plano de aplicação, seguido da elaboração e publicação do edital do processo de manutenção/melhorias desses locais. A próxima etapa é a definição da empresa vencedora e a assinatura do contrato, quanto a este último quesito é importante que nele estejam previstos o cronograma de execução dos serviços, aquisição de materiais e procedimentos a serem realizados, assim como as responsabilidades, formas de monitoramento e pagamentos cabíveis.

Uma outra proposta para este eixo toma por referência a insuficiência de pessoal disponível nos horários de intervalos, especialmente do almoço, para atendimento aos alunos, nos locais, biblioteca, laboratório de informática e ciências. A ideia é que esses locais passem a ficar acessíveis aos alunos nesses horários, o quadro 16 ilustra essa proposição.

Quadro 16 – Melhoria na Infraestrutura de Pessoal

<b><i>What (O que?)</i></b>	Redistribuição dos servidores e realocação de funções
<b><i>Why (Por quê?)</i></b>	Insuficiência de pessoal para atendimento aos alunos na biblioteca, laboratório de informática e de ciências nos horários de intervalos
<b><i>Where (Onde?)</i></b>	Biblioteca, laboratório de informática e de ciências da escola
<b><i>When (Quando?)</i></b>	A partir do 1º semestre de 2026
<b><i>Who (Quem?)</i></b>	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador EMTI
<b><i>How (Como?)</i></b>	Levantamento dos cargos, funções e equipe disponível, assim como da necessidade da escola Reunião para alocação das funções e horários do quadro de pessoal da escola Promoção de parcerias com universidades/faculdades na busca por estagiários que possam contribuir nesse atendimento
<b><i>How Much (Quanto Custa?)</i></b>	Sem dispêndio de recursos financeiros adicionais, pois contempla servidores já alocados na escola

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

O quadro 16 propõe melhorias na gestão de pessoal, especificamente na alocação de funções e horários de trabalho, com vistas ao atendimento dos alunos

nos seguintes espaços da escola: biblioteca, laboratório de informática e ciências – nos horários de intervalo entre os dois turnos de aulas. Os motivos incluem a falta de pessoal disponível para atender aos alunos nesses momentos, o que inviabiliza que eles possam ter locais adequados para utilização em suas necessidades de estudo, convivência, etc, conforme relatado pelos participantes e também demonstrado no capítulo 2.

A proposta é que a partir do 1º semestre de 2026 seja implantado um modelo piloto, tendo como principais atores o coordenador do EMTI e a professora para uso da biblioteca. É importante ressaltar que essa ação não dispenderá recursos financeiros, visto que a ideia é repensar nas divisões e atribuições do quadro de trabalho da escola. As tarefas incluem reuniões para alocação das funções e horários do quadro de pessoal da escola, assim como a promoção de parcerias com universidades/institutos/faculdades para que possamos oferecer estágios não remunerados e com isso, ajudar no atendimento desses espaços de maneira supervisionada aos alunos.

Espera-se que com essas intervenções a escola possa aperfeiçoar e concretizar o modelo pedagógico da educação integral em tempo integral, conforme estipulado pelas normativas federais e estaduais já apresentadas anteriormente neste texto. Passemos agora a apresentar o PAE para o eixo de práticas pedagógicas e seus desdobramentos.

## 4.2 EIXO LONGITUDINAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As ações aqui elencadas terão como objetivo alinhar as práticas pedagógicas atuais, concretizadas na escola, às práticas que o modelo pedagógico do EMTI prevê. Esse modelo disciplina as práticas e ações educativas, que norteiam o planejamento e o trabalho diário dos profissionais da educação, sendo elas: Acolhimento Diário, Acolhimento Marco Zero, Clubes de Protagonismo e Representantes de Turma. Além da mudança implementada no currículo por meio das diretrizes pedagógicas específicas para cada disciplina de itinerário formativo, e o uso de ferramentas de auxílio nesse processo, tais como as guias de ensino-aprendizagem e os planos de aula. Já os relatórios emitidos pelo ciclo de acompanhamento formativo (CAF) orientam o modelo de gestão, conforme vimos

no capítulo 2. O quadro 17 a seguir ilustra a proposta do PAE para o eixo de práticas pedagógicas:

Quadro 17 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Práticas Pedagógicas

Insumos	Atividades	Produtos	Resultados	Impactos
– Recursos financeiros e de pessoal.	– Definição de um calendário de formação sobre o EMTI e suas principais práticas pedagógicas, assim como sobre a construção das guias de ensino aprendizagem; – Parcerias com instituições educacionais e palestrantes para a proposição de formações.	– Calendário com as datas de formação, os principais temas a serem trabalhados; – Eventos de formação; – Guias de ensino aprendizagem elaboradas.	– Momentos formativos com alto índice de participação. – Alto índice de entrega das guias de ensino aprendizagem.	– Pessoal bem formado e aplicando corretamente as dinâmicas do EMTI: Diminuição da evasão do EMTI.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

Tendo como referência o quadro 17, de forma geral, as proposições de mudanças começam pelo fator insumos, percorrem as atividades propostas e os produtos desejados, culminando nos resultados e impactos esperados, para que seja possível a compreensão de como as ações foram pensadas, de forma a atingir os objetivos. Podemos também fazer um caminho inverso para explicar a lógica desse encadeamento. O impacto esperado é que tenhamos um quadro de servidores com formação específica na temática do EMTI, consciente dos fundamentos da educação integral e as formas previstas para que isso ocorra.

Para atingir esse objetivo de longo prazo, é necessário investir em momentos formativos específicos, que contem com um alto índice de participação. Para isso, precisamos definir quais os insumos mínimos necessários, que incluem recursos financeiros para custear a contratação de um profissional qualificado para ministrar as formações, além da proposição de cafés especiais, de forma a promover momentos de socialização e estreitamento de laços entre a equipe. Além disso, é muito importante a motivação da equipe na participação. Com isso, espera-se que nesses momentos haja troca de vivências, experiências, dificuldades, práticas

exitosas, enfim, haja um maior entrosamento entre a equipe. Apresentamos no quadro 18 com maiores detalhes como ocorrerá a proposição desses momentos.

Quadro 18 – Melhoria na Formação e nas Práticas Pedagógicas

<b><i>What (O que?)</i></b>	Formação continuada de professores na temática da educação integral e suas práticas pedagógicas
<b><i>Why (Por que?)</i></b>	Docentes possuem práticas pedagógicas em desconformidade com o que prevê os documentos orientadores
<b><i>Where (Onde?)</i></b>	Na quadra da escola e possíveis espaços cedidos gratuitamente
<b><i>When (Quando?)</i></b>	Nas reuniões de planejamento pedagógico (módulo II) previstas no calendário escolar de 2026
<b><i>Who (Quem?)</i></b>	Diretor Escolar, Vice-diretor, EEBs e Coordenador EMTI
<b><i>How (Como?)</i></b>	Realização de palestras e oficinas
<b><i>How Much (Quanto Custa?)</i></b>	R\$ 30.000,00 (estimativa)

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

A realização de palestras abordará os fundamentos da educação integral, o modelo pedagógico do EMTI adotado pela SEE MG, e a realização de oficinas tratará sobre práticas pedagógicas específicas do EMTI. A ação pensada visa apresentar aos novos profissionais da escola os fundamentos da educação integral, assim, propõe-se oferecer no início de cada ano, até o final de março, uma formação inicial sobre o modelo. Quando se compreende o propósito e as justificativas do modelo pedagógico do EMTI, a equipe passa a atuar de forma mais consciente. É importante também se pensar em uma formação inicial específica para cada disciplina de itinerário formativo, com orientações básicas e divulgação de material didático.

Esses momentos formativos serão realizados a partir da remodelação das reuniões mensais de planejamento. Conforme se viu no capítulo, o momento formativo no qual todo o corpo docente participa, compartilhando suas práticas e propondo reflexões, é a reunião de Módulo II. Mas, embora ela seja realizada com frequência, não se tem uma diretriz bem estabelecida sobre a organização da pauta e quanto tempo será disponibilizado para cada assunto. Logo, o propósito desta ação é o melhor aproveitamento desta reunião, como momento formativo, reflexivo, de compartilhamento de práticas e também de demandas administrativas, de tal

forma que sejam direcionados esforços para a melhoria da atuação dos servidores no EMTI.

Para que esta ação seja possível, serão realizadas parcerias com a equipe da SRE/SEE MG responsável pelo EMTI e instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de formação de professores. A equipe responsável pelo EMTI na SRE, atuará como parceira nessa formação inicial, orientando a equipe da gestão escolar sobre a melhor maneira de se realizar esse momento, sendo que dentre os atores responsáveis podemos definir o EEB, o Coordenador Geral do EMTI, o vice-diretor e o diretor escolar. Caso seja possível, a equipe do EMTI da SRE realizará essa formação ou alguma Instituição de Educação Superior que oferta cursos de licenciatura e formação de professores em parceria com a escola.

A formação inicial sobre o modelo deve ser realizada preferencialmente antes do início do período letivo, na semana inicial de planejamento, conforme previsto no calendário, ou mesmo na semana inicial de aulas, caso não seja possível. É importante destacar que essas formações ocorrerão sempre uma vez ao bimestre, a de fevereiro ocorrendo na semana de planejamento e as outras, de maio, agosto e outubro de 2026 coincidindo com as datas das reuniões de módulo II, conforme previsto no calendário da escola. Apresento abaixo no quadro 19 uma proposta de calendário de formações para 2026:

Quadro 19 – Proposta de Calendário de Formações EMTI

Datas	Temas	Responsável
1º Bimestre	Fundamentos da Educação Integral	SRE e Diretor, Vice-diretor, EEB e Coordenador EMTI
2º Bimestre	Modelo Pedagógico e de Gestão do EMTI – Plano de Ação do EMTI	Convidado externo (Instituições de Educação Superior)
3º Bimestre	Práticas Pedagógicas	EEB e Coordenador
4º Bimestre	Práticas Pedagógicas e Ciclo de Monitoramento	Diretor, Vice-diretor, EEB e Coordenador EMTI

Fonte: Autoria própria (2025)

O local definido seria a quadra da escola, que comporta toda a equipe pedagógica, ou algum local disponível no bairro para empréstimo, como o salão paroquial da igreja, sendo que a formação inicial englobaria toda a equipe do

quadro de pessoal, incluindo professores, EEBs, Coordenadores, ATBs, ASBs, gestão, estagiários, visto o necessário alinhamento entre toda a equipe sobre os fundamentos da educação integral, assim como o papel de atuação de cada um nesse modelo de educação. O valor orçado engloba os custos com um *coffee break*<sup>30</sup> para os participantes, e os custos com o pagamento do participante externo convidado, totalizando R\$ 30.000,00.

Outra ação a ser planejada é a definição de um calendário de reuniões, através de encontros quinzenais de curta duração sobre a elaboração e aplicação das guias de ensino aprendizagem. O objetivo desta ação é reconhecer o papel central que este instrumento tem nas práticas educativas do EMTI. Os professores das disciplinas da BNCC sintetizam ali os conteúdos e habilidades que serão trabalhadas em cada bimestre, servindo de guia para os alunos em seus estudos diários, e neste caso específico, a disciplina de Estudos Orientados (EO) que atuará no direcionamento e acompanhamento dos estudantes. Não apenas neste componente, mas outros de atividades integradoras poderão se valer dessa ferramenta para o seu planejamento, tais como Práticas Experimentais (que poderão propor atividades práticas sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas de Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia), Nivelamento Língua Portuguesa e Matemática (propondo atividades para recomposição da aprendizagem, assim como de conteúdos essenciais para prosseguirem em seus estudos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente).

Quadro 20 – Proposição da Elaboração Guias de Ensino Aprendizagem

(Continua)

<b><i>What (O que?)</i></b>	Elaboração das Guias de Ensino Aprendizagem
<b><i>Why (Por quê?)</i></b>	Falta comunicação entre os docentes e equipe pedagógica para a proposição das práticas de ensino interdisciplinares.
<b><i>Where (Onde?)</i></b>	Na biblioteca da escola ou na sala da coordenação
<b><i>When (Quando?)</i></b>	Quinzenalmente nos momentos de planejamento (módulo II), nas “janelas de aulas” dos professores, conforme horário definido por cada um no início do ano letivo.
<b><i>Who (Quem?)</i></b>	Coordenador EMTI

<sup>30</sup> Expressão em inglês para “pausa para o café”.

<b>How (Como?)</b>	Realização do levantamento dos horários de módulo II dos professores. Proposição do calendário de encontros quinzenais para orientação sobre como elaborar as guias de ensino aprendizagem, seu uso no planejamento de ensino, discussões sobre a sua aplicação e dificuldades surgidas, assim como possibilidades de melhoria. A definição desse calendário tentará oportunizar um horário em que o maior número de professores participantes esteja presente.
<b>How Much (Quanto Custa?)</b>	Sem dispêndio de recursos financeiros adicionais, pois contempla servidores já alocados no quadro da escola.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

O quadro 20 propõe ações para auxiliar os professores na construção das guias de ensino aprendizagem, conforme prevê o modelo pedagógico do EMTI. Este instrumento tem como finalidade descrever os conteúdos objeto do conhecimento que serão trabalhados nas disciplinas da BNCC durante o bimestre, para que o aluno possa se planejar de modo a estabelecer um cronograma de estudos, assim como momentos de revisão e treinamento anteriores às avaliações, e até recomposição nas deficiências presentes. O Coordenador Geral do EMTI é o principal articulador na construção e utilização destas guias. O principal motivo desta ação é a falta de articulação e comunicação entre os professores e equipe pedagógica para promoção de práticas de ensino interdisciplinares, assim como da não elaboração das guias de ensino aprendizagem como proposto pelo modelo pedagógico do EMTI. Os encontros marcados para a elaboração das guias, ocorrerão quinzenalmente, na biblioteca ou na sala da coordenação, nos momentos de planejamento (também chamado de módulo II), nos horários das “janelas de aulas<sup>31</sup>” dos professores, de forma a propiciar momentos rápidos de trocas de informações importantes. Os horários serão definidos em um calendário flexível, de modo a propiciar a participação do maior número de professores, com cronograma de reuniões em horário variável, sendo que as pautas abrangem a orientação sobre como elaborar as guias de ensino aprendizagem, seu uso no planejamento de ensino, discussões sobre a sua aplicação e dificuldades surgidas, assim como possibilidades de melhoria. Por fim, ressaltamos que essas ações ocorrerão sem

<sup>31</sup> São os períodos vagos (aulas não ministradas) em seu horário, entre duas aulas no mesmo turno, durante os quais ele permanece à disposição na escola e cumpre horário de planejamento remunerado.

dispêndio de recursos financeiros adicionais, pois contempla servidores já alocados no quadro da escola, sendo que tais ações já estão previstas no modelo pedagógico da educação integral e na Lei que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado<sup>32</sup>, dispondo sobre seus direitos e obrigações funcionais.

Diante disso, na próxima seção serão apresentadas as ações propostas para o eixo “Processos de Comunicação”.

#### 4.3 EIXO TRANSVERSAL: PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO

A ideia de criação deste eixo partiu de duas evidências, a primeira vem dos resultados dos questionários e entrevistas realizados com alunos, corpo docente e gestão, e a segunda, que é uma visão pessoal do autor desse texto, sobre a importância e a dificuldade em se estabelecer uma boa comunicação em um ambiente institucional como a escola. Apesar de não ter sido pensado sobre como é o fluxo de comunicação na escola, quando da definição dos instrumentos de pesquisa, para o levantamento de dados e informações, esse processo foi essencial para entender o porquê do principal problema desta pesquisa: a evasão dos alunos do EMTI. A escola só saberá sobre as causas que levam à evasão dos alunos quando passar a ouvi-los sistematicamente.

A gestão democrática foi abordada nos referenciais teóricos e aponta para a necessidade de uma escola inclusiva e participativa. Mas será mesmo que essa é uma realidade? Para que todas as ações dos eixos anteriormente propostas atinjam o objetivo de trazer soluções para o principal problema de gestão do EMTI, que no nosso caso é a evasão, é necessário que haja um canal de comunicação efetivo entre a escola e seus alunos. Além disso, podemos considerar este tema como fundamental e indispensável em toda instituição educacional, visto que, são os atores que compõem a comunidade escolar que darão forma e conteúdo a tudo aquilo que é proposto para a educação integral, assim como para as ações e melhorias propostas. E para que a gestão tenha conhecimento dos resultados de sua atuação, se faz necessário a criação de canais de comunicação, assim como

---

<sup>32</sup> Lei nº 15.293, de 05/08/2004 institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>>.

formas efetivas de participação, atendendo ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. Dessa forma, os membros da escola também poderão ter mais assertividade nas ações e encaminhamentos do PAE. Tendo assim uma probabilidade maior de serem realizados, uma vez que todos os atores direcionarão seus esforços em um mesmo sentido. O quadro 21 a seguir ilustra a proposição do eixo de processos de comunicação, de acordo com os apontamentos da Teoria de Mudança.

Quadro 21 – Fatores da Teoria de Mudança para o Eixo Processos de Comunicação

INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
<p>– Recursos financeiros, tecnológicos e de pessoal.</p>	<p>– Criação de Comitê de divulgação das ações promovidas pela escola, definição de instrumentos e canais de comunicação, e estabelecimento de normas, regras e responsáveis pelas ações</p> <p>– Criação de Protocolos de Atuação diante dos problemas socioeconômicos que impactam no aprendizado dos alunos (saúde, assistência social, violação de direitos, etc.)</p> <p>– Parcerias e estreitamento de laços com outros Órgãos (Conselho Tutelar, CRAS, ...)</p>	<p>– Criação dos canais de comunicação (<i>Instagram, Facebook, site</i> e grupos de WhatsApp) funcionando para divulgar ações e comunicados</p> <p>– Uso das informações dos instrumentos de monitoramento – questionário aluno EMTI, para registro de sugestões de melhoria, reclamações e outras demandas; e o questionário conhecendo você, que servirá para registro de informações sobre os alunos</p>	<p>– Aumento do conhecimento da gestão sobre o perfil dos estudantes do EMTI, em suas necessidades e demandas</p> <p>– Aumento do <i>feedback</i> e processo de melhoria contínua</p>	<p>– Melhoria do clima organizacional: diminuição da evasão</p>

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

No quadro 21, o primeiro item se refere aos insumos básicos que são os aparatos tecnológicos e o quadro de pessoal, não só para divulgar as ferramentas aos alunos, mas também para propor relatórios semestrais sobre como está o funcionamento do EMTI. Dentre as atividades acima listadas, destacamos três que consideramos muito importantes: a criação do Comitê de divulgação das ações promovidas pela escola, criação de Protocolos de Atuação diante dos problemas socioeconômicos que impactam no aprendizado dos alunos (saúde, assistência social, violação de direitos, etc) e parcerias e estreitamento de laços com outros Órgãos (Conselho Tutelar, CRAS, e etc.)

A criação do Comitê de Divulgação, com a definição de instrumentos e canais de comunicação, assim como o estabelecimento de normas, regras e responsáveis pelas ações é essencial, visto que as ações da escola precisam ser publicizadas, assim como a comunidade escolar deve compreender os meios de participação e a função de cada canal de comunicação. Já a criação de protocolos de atuação tem como objetivo estabelecer um padrão de atuação frente a demandas sociais dos alunos que chegam até a escola, visto que a equipe não possui formação adequada e precisa dar encaminhamento a essas demandas. Por fim, o estabelecimento de parcerias com outros Órgãos públicos de atuação social é extremamente relevante para a garantia do direito à educação, visto que para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas mais justas, equitativas e eficazes se faz necessário a atuação conjunta de diferentes atores.

Dentre os produtos, estão a criação dos canais de comunicação e do uso dos instrumentos questionários – aluno do tempo integral e conhecendo melhor você. Os canais de comunicação, servirão como uma forma rápida e fácil de manter o diálogo e a troca de informações entre alunos, seus responsáveis e a equipe pedagógica e de gestão da escola. À primeira vista, pode parecer uma ação demasiadamente básica para um plano de ação, mas fato é que, atualmente não existem meios hábeis para que essa comunicação ocorra de forma eficaz na escola. Logo, é essencial que sejam criados esses canais, sendo que dentre eles podemos citar os grupos de *WhatsApp* das turmas, o perfil do Instagram da escola, e um *Google Forms* para solicitações e demandas.

O questionário do aluno do tempo integral (APÊNDICE D) busca compreender como é a visão do aluno acerca dos principais quesitos da formação integral –

protagonismo, acolhimento e premissas da formação integral – além da atuação da gestão e dos professores no EMTI – infraestrutura e práticas pedagógicas respectivamente. Já o questionário conhecendo melhor você (APÊNDICE E), terá como objetivo levantar informações sobre o aluno em suas demandas socioeconômicas, entraves que possam atrapalhar a sua jornada de estudos no EMTI, tais como dificuldades financeiras, problemas de saúde, cuidado e proteção familiar, etc. Para a utilização deste instrumento, a escola contará com a ajuda de parceiros externos, como o CRAS, UBS, Conselho Tutelar, etc.

Os instrumentos de monitoramento, visam ser meios hábeis para a escola obter informações mais detalhadas e pormenorizadas sobre os alunos em suas particularidades, demandas sociais, necessidades mais urgentes. Com isso, a partir dos protocolos criados a equipe escolar poderá dar um direcionamento a pessoa/órgão para a sua solução. Por fim, os impactos gerados são a melhoria do clima organizacional e a diminuição da evasão. O próximo quadro, de número 22, traz um resumo, usando a ferramenta 5W2H, da proposta de melhoria nos processos de comunicação da escola.

Quadro 22 – Melhoria nos Processos de Comunicação

<b>What (O que?)</b>	Proposição de ferramentas para melhorar o fluxo de comunicação na escola.
<b>Why (Por quê?)</b>	Comunicação ineficiente entre alunos, professores e gestão. Desconhecimento da realidade socioeconômica dos alunos e suas particularidades.
<b>Where (Onde?)</b>	Escola
<b>When (Quando?)</b>	A partir de fevereiro de 2026
<b>Who (Quem?)</b>	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador Geral do EMTI
<b>How (Como?)</b>	Criação de Comitê de divulgação das ações promovidas pela escola, definição dos instrumentos e canais de comunicação com o estabelecimento de normas, regras e responsáveis pelas ações desenvolvidas na escola.
<b>How Much (Quanto Custa?)</b>	Recursos materiais e administrativos da própria escola, sem um valor prévio definido.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

No quadro 22 acima, propomos uma ação de melhoria do fluxo de comunicação entre os atores da comunidade escolar e a gestão da escola. A justificativa da proposição é devido ao fato de termos ruídos na comunicação, ou

seja, ineficiências nesse processo dentro e fora da escola. A equipe pedagógica nem sempre sabe o motivo da saída dos alunos, de suas faltas, os problemas que o aluno está enfrentando, as dificuldades pedagógicas, etc. Então, se faz necessário criar mecanismos de escuta ativa dos alunos e de suas demandas. O lugar onde essas ações serão realizadas, mesmo aquelas que contarão com parceiros, será na própria escola, e terão como duração todo o ano letivo de 2026, com início em fevereiro, na semana de planejamento escolar.

Os responsáveis serão principalmente a gestão escolar, EEBs e Coordenadores, mas é importante destacar que a ação envolverá toda a comunidade escolar. O detalhamento de como serão feitas as ações para a melhoria dos processos, é basicamente, pela adoção de novos canais de comunicação e pela criação de protocolos de atuação. O *Instagram*, *Facebook*, *site* e grupos de *WhatsApp* funcionarão para divulgar ações e comunicados à comunidade externa e responsáveis. Já o *Forms* será utilizado para registro de reclamações e sugestões de melhoria – questionário aluno EMTI (serão gerados semestralmente relatórios – a cargo do Coordenador Geral do EMTI e EFTI e auxílio de um ATB). Por fim, se pensarmos no valor que será despendido, veremos que será custeado através de recursos materiais e administrativos da própria escola, pelo uso de ferramentas tecnológicas, pessoal disponível, dentre outros. Os protocolos de atuação e instrumentos de monitoramento são apresentados no quadro 23.

Quadro 23 – Protocolos de Ação e Instrumentos de Monitoramento

<b>What (O que?)</b>	Criação de protocolos de ação e instrumentos de monitoramento.
<b>Why (Por quê?)</b>	Dificuldade no encaminhamento de demandas que fogem à alçada da escola, tais como problemas assistenciais, de saúde, etc. Assim como no monitoramento das soluções propostas pela escola.
<b>Where (Onde?)</b>	Escola
<b>When (Quando?)</b>	A partir de fevereiro de 2026
<b>Who (Quem?)</b>	Diretor, Vice-diretor, EEBs, Coordenador Geral do EMTI
<b>How (Como?)</b>	Criação de Protocolos de Ação diante dos problemas socioeconômicos dos alunos que impactam em seu aprendizado (saúde, assistência social, violação de direitos, dentre outras).
<b>How Much (Quanto Custa?)</b>	Recursos materiais e administrativos da própria escola, sem um valor prévio definido.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2025)

Os protocolos de atuação buscam dar encaminhamentos às demandas e solicitações, para os atores e órgãos que podem de fato tentar sanar esses problemas. Algumas demandas serão resolvidas pela própria escola, seja pela orientação e auxílio, da equipe pedagógica e de professores, seja pela ajuda de parceiros, tal como Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), composto por um psicólogo e um assistente social, os quais prestam auxílio na mediação de conflitos, identificação de demandas psicossociais e apoio nos processos de ensino-aprendizagem.

Os responsáveis por essas ações são a direção escolar em conjunto com especialistas e o Coordenador Geral do EMTI, e não demandam recursos financeiros adicionais, sendo custeados pelos materiais e recursos administrativos da própria escola. Além do que, é importante frisar que algumas demandas não serão resolvidas pela escola, mas direcionadas a parceiros externos, por meio de parcerias e estreitamento de laços com outros Órgãos, tal como o Conselho Tutelar, que atua na garantia dos direitos da criança e do adolescente; o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) que tem como objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais; a Unidade Básica de Saúde (UBS) que busca garantir o direito à saúde, dentre outros.

O instrumento de monitoramento – o Questionário Conhecendo Você (APÊNDICE D), servirá para registro de informações sobre os alunos, aplicado no início de cada ano letivo. Os resultados advindos dessas ações incluem o aumento do índice de participação da comunidade escolar, com o feedback dos alunos e de seus responsáveis, criando assim um ciclo virtuoso de melhoria contínua, conforme prevê o modelo de gestão do EMTI. Com isso, finalizamos a proposta do PAE e a sua forma de operacionalização, com as suas potencialidades quando da aplicação ao caso concreto, assim como as limitações que poderão surgir a partir do seu uso. A seguir, na última seção, apresentamos a proposta de monitoramento, de forma que as ações do PAE possam ser acompanhadas, através de dados e indicadores e melhoradas continuamente através de novas proposições.

#### 4.4 PROPOSTA DE MONITORAMENTO DO PAE

O monitoramento é uma das etapas fundamentais do planejamento, sendo sua função acompanhar a implementação de qualquer projeto para a garantia do sucesso deste, de forma que se possa atuar em tempo hábil caso seja necessário corrigir eventuais desvios ou reprogramar o que foi planejado. Assim, se faz essencial definir instrumentos e indicadores capazes de fornecer dados para que este processo seja possível. O objetivo desta ação não é o de definir ou construir indicadores que possam ser usados pela gestão para o acompanhamento das ações do EMTI na escola, mas o de propor instrumentos, ou utilizar alguns que já existem, para que possamos ter evidências de como está se desenvolvendo a implementação do plano de ações proposto no PAE.

As três principais formas de monitoramento das ações propostas neste PAE, serão as devolutivas do ciclo de acompanhamento formativo (CAF) do EMTI, uma prática já presente nas rotinas de gestão e descrita no capítulo 2, e as respostas do questionário – alunos EMTI e conhecendo você. O relatório do CAF é gerado todo semestre e enviado à escola pela equipe EMTI da SRE, sendo resultado da reunião de acompanhamento do EMTI, onde toda a equipe escolar é ouvida e os dados analisados e discutidos. Entre os principais quesitos avaliados neste relatório estão: infraestrutura da escola e de pessoal; premissa de excelência em gestão; monitoramento de frequência e aproveitamento dos alunos; reuniões de fluxo com docentes; construção das guias de ensino e aprendizagem (GEA); formação continuada (p. 62).

Além desse, outros dois instrumentos são apresentados ao final desta dissertação, os questionários conhecendo você e aluno EMTI (APÊNDICES D e E, respectivamente). A proposta é que os questionários sejam disponibilizados aos alunos e seus responsáveis através de um link do *Google Forms*. Um ATB ficará responsável por tabular esses dados e gerar relatórios, sendo que os do questionário aluno EMTI serão gerados semestralmente e os do questionário conhecendo você (APÊNDICE D) serão gerados até o final do 1º bimestre (final de abril). De posse desses dados, o Coordenador Geral do EMTI se reunirá com a direção para a proposição de ações e encaminhamentos das demandas. A ideia aqui é que o questionário conhecendo você (APÊNDICE D) seja utilizado para a definição

de um perfil inicial dos alunos do EMTI, e a partir disso, sejam propostas ações de melhoria na gestão do EMTI sobre os assuntos que impactam diretamente nessas demandas identificadas, de forma a construir um plano de intervenções com a participação de representantes da gestão, docentes, alunos e pais (até o início de maio de cada ano).

Após a entrega do relatório do CAF à escola e da geração do relatório de dados sobre o questionário aluno EMTI (APÊNDICE E) em agosto e dezembro, haverá uma nova reunião com representantes dos segmentos já mencionados anteriormente, para a discussão da eficácia das ações propostas, bem como para que possam ser estabelecidas novas oportunidades de melhoria. Dessa forma, vamos apresentar a seguir esses três instrumentos com detalhes. Na figura 13, apresentamos primeiramente, uma reprodução do cabeçalho do relatório de devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025 da Escola Estadual Geração Z:

Figura 13 – Recorte do Cabeçalho do Relatório de Orientações à Escola – 1º CAF – EMTI 2025



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS  
COORDENADORIA-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL



**RELATÓRIO - 1º CAF 2025**  
**Ano de Implantação: 2021**

Fonte: SEE MG (2025)

O relatório de orientações é bem estruturado, apresentando informações básicas sobre o ano letivo de análise, ano de implantação, dados da escola,

contatos, equipe participante, data de realização da entrevista com a equipe pedagógica e alunos, dentre outros. Como o relatório é uma ferramenta que acompanha as ações do EMTI, podemos concluir que ele poderá trazer dados para o monitoramento da implementação das ações do PAE.

Faz-se necessário pontuar aqui que nem sempre esses relatórios conterão dados e informações sobre todos os temas da gestão do EMTI, devido à limitação de tempo e escopo, mas que sobre os principais temas, aqueles que demandam mais atenção da gestão escolar, podemos considerar que esse instrumento trará. Trazemos abaixo, nas figuras 14 e 15, um recorte dos principais assuntos abordados em termos de observações gerais.

Figura 14 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Objetivos Gerais (Parte 1)

<b>Observações Gerais (incluir também questões relativas à SRE e órgão central da SEE)</b>
<p><b>Turmas do EMTI:</b></p> <p>1º ano - 3 turmas - aprox. 20 a 25 alunos cada</p> <p>2º ano - 2 turmas - aprox. 22 alunos cada</p> <p>3º ano - 1 turma - 26 alunos</p> <p><b>Total - 129 alunos</b></p> <p>Houveram 26 transferências (13 no 1º ano, 10 no 2º ano e 3 no 3º ano). Muitos estudantes preferem trabalhar, é o perfil da comunidade atendida.</p> <p>Os que permanecem no EMTI tem boa frequência média. Somente 5 estavam em risco de abandono, mas foram resgatados através da busca ativa.</p> <p>As taxas de possível reprovação, considerando os resultados do 1º bimestre, são de aproximadamente 40% no 1º ano, 20% no 2º ano e 15% no 3º ano. Relataram maior dificuldade por parte do 1º ano, pois são oriundos do 9º ano regular, ainda estão se adaptando ao integral.</p> <p>A escola também possui 6º ano e 7º ano EFTI, então a expectativa é de que, futuramente, os estudantes já cheguem mais adaptados ao EMTI.</p>

Fonte: SEE MG (2025)

É possível percebermos pelo recorte da devolutiva do 1º CAF apresentado na figura 14, que são trazidos dados atuais sobre o número de alunos em cada série, número de transferências (inclusive em cada série/ano de estudo), a frequência média e desempenho, taxas de reprovação, tomadas com base nos resultados do 1º bimestre. A partir desses dados, a escola poderá planejar ações com vistas à busca ativa dos alunos (trazendo de volta alunos que desistiram de estudar), propor

discussões nas reuniões de pais e responsáveis e de professores para ações de recomposição da aprendizagem dos alunos.

Visto que as três principais ações do PAE estão concentradas nos eixos de infraestrutura, práticas pedagógicas e fluxo de transferências, os dados e as informações como os obtidos acima (sobre número de transferências) ajudam no seu monitoramento. Veremos abaixo que este relatório também traz informações sobre as práticas e ações educativas, assim como sobre as dinâmicas da gestão, em especial as que se referem à infraestrutura.

Na figura 15 abaixo podemos ver que as práticas e ações educativas propostas pelo modelo, tais como clubes de protagonismo, acolhimento diário, também são abarcadas no relatório, assim como são discutidas oportunidades de melhoria.

Figura 15 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Objetivos Gerais (Parte 2)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS  
COORDENADORIA-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Os clubes de protagonismo funcionam muito bem, no formato de oficinas em que os próprios estudantes atuam como monitores. Organizaram uma agenda de horários e utilização dos espaços, e fazem planejamentos das atividades. Formaram clubes de dança, música, teatro, RPG, informática e reforço em língua portuguesa e matemática.

Os clubes são ativos nos eventos da escola. Realizaram apresentações no evento "Calor Solidário", que angariou doações de agasalhos, envolvendo toda a comunidade. O clube de dança está organizando a quadilha da festa julina, que será realizada em breve.

O acolhimento diário não tem agenda, acontece somente em datas e ocasiões especiais. A especialista recebe os estudantes na entrada, mas não há um acolhimento diferenciado nos moldes do programa.

Os momentos de formação continuada acontecem nas reuniões de módulo II. A gestão compartilha com os professores as resoluções e materiais do EMTI. Relatam que os professores das atividades integradoras são todos contratados, e há resistência por parte de alguns professores a respeito do modelo. As reuniões de fluxo não tem agenda específica, ocorrem nos intervalos e horários vagos dos professores.

Há resistência também quanto à elaboração dos guias de ensino e aprendizagem. Os guias elaborados ficam numa pasta no drive, mas não são compartilhados com os estudantes.

Fonte: SEE MG (2025)

Conforme exposto no relatório (Figura 15), os momentos de formação continuada acontecem e alguns apontamentos de melhoria são citados. Se

relembrarmos que no capítulo 3 a necessidade da proposição de momentos de formação foi uma demanda identificada, vemos que este relatório pode ser usado como fonte confiável para a tomada de decisões pela gestão neste quesito. Dessa forma, observamos a dificuldade da escola em promover momentos para que as reuniões de fluxo ocorram e para a elaboração e uso das guias de ensino aprendizagem. Logo, como no PAE está proposto a realização de momentos formativos e de encontros para a construção das guias, este instrumento – o relatório do CAF – é uma forma simples de monitorar a efetividade de sua aplicação.

Figura 16 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Oportunidades de Melhoria (Parte 1)

Oportunidades de melhoria (Ajustes do PDCA)	Recomendação	Responsável (nome e função)	Data
Formação continuada no modelo	<p>A escola deve buscar estratégias para implementar uma agenda de formação no modelo pedagógico do EMTI, suas características metodológicas, eixos formativos e princípios educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Organizar momentos nas reuniões de módulo II para discussão do programa do EMTI.</li> <li>● Incentivar os professores a realizar os cursos da Escola de Formação, como atividade de módulo II semanal.</li> <li>● Persistir na formação a respeito das avaliações formativas das atividades integradoras, buscando a compreensão da avaliação como processo e não como resultado.</li> </ul>	Coordenador Geral e Direção	A curto e médio prazo.

Fonte: SEE MG (2025)

Já nas figuras 16 (acima) e 17 (abaixo), são apresentadas recomendações extraídas do documento acerca da gestão do modelo, em termos de oportunidades de melhoria, responsáveis e prazos. É importante destacar que esta devolutiva tem como objetivo aperfeiçoar a aplicação do modelo na prática, através do ciclo de

melhoria contínua (PDCA<sup>33</sup>). Os recortes a seguir apresentam encaminhamentos sobre o tema “Formação continuada no modelo” (figura 16) e “Acompanhamento das atividades integradoras” (figura 17).

Três importantes considerações são tecidas acima, e se alinham com tudo o que discutimos nesta dissertação, a primeira delas, é sobre a organização dos momentos de planejamento (reuniões de módulo II) de forma a atender formações, discussões e reflexões sobre o modelo do EMTI. Visto que esta já é uma proposição no PAE, este relatório servirá como guia de como a escola tem se organizado e executado as ações neste sentido em termos práticos. Outra consideração é sobre a importância da formação inicial e continuada da equipe pedagógica, mas aqui a orientação se baseia no incentivo para que estas formações ocorram. E a última delas, é sobre a mudança no papel da avaliação dentro do processo de ensino, rompendo com a “ideia meritória”. Não podemos deixar de ressaltar o papel fundamental do Coordenador Geral do EMTI e da direção neste processo. Logo, podemos estabelecer o quão alinhadas estão as práticas que acontecem na escola com o que prevê as premissas do modelo de formação integral, a partir deste relatório. O último recorte trazido, na figura 17, é sobre o acompanhamento das atividades integradoras:

---

<sup>33</sup> Do inglês *Plan, Do, Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar e Agir – ou Ciclo de Melhoria Contínua funciona como ponto de reflexão e correção para a melhoria dos processos e ações executadas.

Figura 17 – Recorte da Devolutiva do 1º CAF – EMTI 2025: Seção Oportunidades de Melhoria (Parte 2)

Guias de ensino e aprendizagem	<p>Os GEA precisam ser elaborados por todos os professores da FGB e Componentes Técnicos, e compartilhados com os estudantes e responsáveis, conforme as orientações contidas no Caderno de Formação: Espaços Educativos e Gestão do Ensino e da Aprendizagem - página 25.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conscientizar os professores sobre a importância da elaboração dos guias, que é um planejamento bimestral, para que os estudantes organizem seus estudos e o professor de EO possa planejar suas atividades;</li> <li>● Compartilhar os guias com os estudantes de diferentes maneiras: pastas nas salas de aula, murais, etc.</li> </ul>	Coordenador Geral e EEB	A curto e médio prazo.
--------------------------------	---	-------------------------	------------------------

Fonte: SEE MG (2025)

Aqui, um papel essencial é dado principalmente ao Coordenador Geral do EMTI, como articulador da formação geral básica com as atividades integradoras, assim como promotor de momentos de trocas de experiências, reflexões e proponente de um cronograma de avaliações das disciplinas da BNCC a serem usadas na disciplina de Estudos Orientados, tendo como norte as guias de ensino e aprendizagem. Conforme foi citado no relatório na parte de observações gerais, a resistência ao seu uso, pode indicar a necessidade de realização de formações sobre esta ferramenta.

Cabe ao Coordenador e EEB conscientizar os professores sobre a importância da elaboração das guias, assim como compartilhar este instrumento com os alunos, além de estimular o seu uso. Dessa forma, percebemos mais uma vez, como a utilização deste relatório pode ajudar no monitoramento das ações propostas no PAE (esta proposição foi estabelecida no eixo de práticas pedagógicas, ação 2 - Elaboração das Guias de Ensino Aprendizagem).

Por fim, é importante lembrarmos que as ações de monitoramento aqui detalhadas, serão concretizadas a partir das reuniões coletivas com integrantes de diversos segmentos da comunidade escolar, estando previstas para ocorrer em abril,

agosto e dezembro de cada ano, e servirão não apenas para o acompanhamento das ações do PAE, mas também para reflexão, discussão e redefinição do planejamento entre a equipe. Os instrumentos a serem utilizados (relatório CAF, questionário conhecendo você e aluno EMTI) serão a fonte de dados e informações para a tomada de decisão da equipe. Terminamos assim, a apresentação do relatório do ciclo de acompanhamento formativo, dos questionários conhecendo você e aluno EMTI (APÊNDICES D e E), e a sua utilidade dentro do processo de promoção da melhoria contínua (Ciclo PDCA) e excelência na gestão dentro do modelo pedagógico do EMTI.

Este capítulo propositivo traz a apresentação minuciosa do Plano de Ação Educacional (PAE) e a sua proposta de monitoramento na tentativa de minimizar os principais problemas de gestão do EMTI, sendo essenciais para que a escola possa atuar de maneira mais incisiva na identificação das principais causas desses problemas e no encaminhamento das soluções mais plausíveis. O próximo capítulo trará as considerações finais sobre esta pesquisa de mestrado e as principais conclusões obtidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora desta pesquisa de mestrado, apresentada na introdução, foi elencada como, diante dos principais desafios de implementação do ensino médio em tempo integral, como a gestão pode atuar para minimizá-los? O objetivo geral foi analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão escolar na implementação do EMTI, e os específicos foram descrever e analisar as práticas de gestão utilizadas para lidar com esses desafios e por fim, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa promover melhorias no EMTI.

No capítulo 1, a Introdução, foi apresentado um delineamento geral desta dissertação de mestrado, a motivação para a sua realização, a caracterização do pesquisador em seu ambiente de pesquisa, a questão norteadora com os objetivos geral e específicos, os referenciais teóricos e o que cada capítulo se propunha a discutir.

O capítulo 2 trouxe uma apresentação geral sobre a política nacional de fomento ao ensino em tempo integral, em específico o ensino médio, com detalhes e discussões sobre o monitoramento da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, assim como também foram trazidos os fundamentos da educação integral e em tempo integral, suas motivações, as propostas e o histórico no Brasil. De forma minuciosa e detalhada, apresentamos o que prevê a política estadual de educação integral, com o marco legislativo, e os documentos orientadores internos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tomando o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral 2025, foram apresentados o seu modelo pedagógico e de gestão. A complexidade da matriz curricular também foi apresentada, bem como as formas de avaliação, as propostas específicas, as formas de gerir os tempos e espaços dentro da escola, com as práticas e as ações educativas, tais como o acolhimento, os clubes de protagonismo, os representantes de turma, dentre outros.

Percebemos aqui o quão complexa é a proposta pedagógica, apesar de haver uma boa conexão entre os diversos textos legislativos e propostas de políticas nacional e estadual. Ainda no capítulo 2 foi apresentado o local de realização da pesquisa, a Escola Estadual Geração Z, com informações pertinentes sobre a forma como ocorreu o processo de implementação do EMTI, os seus desdobramentos e

consequências e de que forma a escola vem se adaptando às dificuldades encontradas. Cabe destacar que foram elencados três principais desafios: os problemas na infraestrutura, as práticas pedagógicas e o fluxo de saída do EMTI, que guiaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e também as categorias de análise.

Já no capítulo 3, apresentamos os referenciais teóricos que embasaram as discussões sobre o currículo na perspectiva do novo ensino médio e o papel da gestão em todo este processo, discutindo sempre a questão dos tempos e espaços na educação integral em tempo integral. Depois, a descrição de todo o percurso metodológico realizado, desde a caracterização da pesquisa, que é do tipo qualitativa, na forma de estudo de caso, por meio de revisão bibliográfica, análise documental e da aplicação de questionários com alunos do EMTI e realização de entrevistas com a vice-direção, coordenador do EMTI e professores. O capítulo 3 também revelou a análise de dados, apresentados em três categorias, os quais coincidem com os principais problemas de pesquisa. Essa coincidência se explica, para que houvesse uma coerência entre os problemas levantados, partindo de suas causas e as possíveis respostas a partir da reflexão contextualizada.

No que tange às práticas pedagógicas, os resultados indicam lacunas na formação inicial e continuada sobre o ensino em tempo integral, dada a dificuldade em se estabelecer um cronograma permanente de formação que seja eficaz, visto a volatilidade do quadro de pessoal e momentos propícios para que isto ocorra. Por outro lado, apesar de os momentos de planejamento coletivo serem realizados, a insuficiência de condições estruturais e de tempo institucionalizado para estudos, preparação e colaboração entre docentes se apresenta como o principal empecilho, somado a tudo isto, têm-se a dificuldade em se estabelecer uma comunicação eficaz.

No que se refere à infraestrutura, os resultados sugerem que a instituição ainda enfrenta desafios significativos na adequação de seus espaços físicos para atender às exigências do EMTI, tais como locais adequados para lazer, descanso e socialização, um refeitório que comporte os alunos, banheiros adequados, assim como a disponibilização da biblioteca escolar, do laboratório de informática e de ciências, da sala de vídeo, entre outros, sem a supervisão de um funcionário/adulto.

A pesquisa revelou que embora a gestão cumpra com as atribuições de definir e organizar processos, recursos e pessoal, os problemas revelados indicam a escassez de alternativas e a falta de recursos financeiros específicos e suficientes para saná-los, além do excesso de burocracia e a falta de apoio técnico presentes.

De outro lado, foram avaliados os principais motivos que mantêm/afastam os estudantes do EMTI, de forma que a necessidade/vontade de trabalhar foi elencada como o principal motivo para a sua saída, ou seja, evasão. Quanto às suas expectativas, os resultados indicaram que o ensino profissionalizante se mostra menos atrativo para os alunos do EMTI que cursam esse tipo de modalidade, sendo que uma explicação plausível para isso, seria que apesar da formação técnica ser um diferencial para os estudantes, o problema seria a impossibilidade de escolha do curso.

Por último, listamos os diversos fatores elencados que levam a um alto percentual de insatisfação com o EMTI (77,8% dos alunos que responderam ao questionário): a precariedade na infraestrutura, as práticas pedagógicas em desacordo com o modelo pedagógico do EMTI, ressaltando que alguns professores de itinerários mandam trabalhos para serem feitos em casa; a dinâmica das aulas, que segundo eles é sempre a mesma, com várias provas em um mesmo dia; e por fim, a única opção de formação técnica ser o curso de logística.

Em síntese, a pergunta de pesquisa tecida no início desse texto, questionava como a gestão poderia atuar para tentar minimizar os principais desafios encontrados na implementação da política de ensino médio em tempo integral. A hipótese levantada logo no início, e que foi confirmada após a realização desta pesquisa era de que os principais problemas de implementação do EMTI na escola pesquisada são a evasão, a infraestrutura precária, a formação de professores incipiente no que diz respeito ao modelo pedagógico do EMTI, as mudanças no currículo e a ampliação do tempo escolar. Frente às análises realizadas podemos constatar os principais fatores que desafiam a gestão do tempo integral, quais sejam, a taxa cada vez menor de concluintes do ensino médio integral, devido a evasão; a inadequação de vários locais da infraestrutura escolar e a dificuldade de se estabelecer uma formação inicial e continuada sobre a educação integral, o que resulta num desalinhamento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, muitas diferentes daquilo que prevê o modelo pedagógico.

Diante disso, no capítulo 4, o PAE buscou trazer apontamentos e propostas de soluções considerando como eixos a infraestrutura, práticas pedagógicas e fluxo de transferência: evasão, elaborado tendo como base a ferramenta 5W2H e a Teoria de Mudança. Dentro do eixo de infraestrutura as duas ações propostas foram a adequação do refeitório e dos locais de descanso; e a redistribuição dos servidores e realocação de funções. Já no eixo de práticas pedagógicas, as ações foram a formação continuada de professores na temática da educação integral; e a elaboração das guias de ensino aprendizagem. No último eixo, o de processo de divulgação, as ações foram a proposição de ferramentas para melhorar o fluxo de comunicação na escola e a criação de protocolos de ação e instrumentos de monitoramento.

As principais lacunas deste texto e que servem de indicativo para futuras pesquisas se referem, em um primeiro momento, aos motivos pelos quais aqueles alunos que necessitam de auxílio financeiro ainda não são beneficiários dos programas de incentivo à permanência e conclusão (Bolsa Família/Pé-de-Meia), ou seja, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo público-alvo e as limitações dessas políticas de auxílio. Considerando que tais políticas têm como objetivo contribuir para a permanência dos jovens na escola, especialmente em contextos de ampliação da jornada escolar, torna-se relevante investigar quais são as dificuldades enfrentadas pelo público-alvo para acessar esses benefícios, bem como as possíveis limitações dessas políticas no atendimento às demandas concretas dos estudantes.

Em seguida, vimos que não foi possível dizer, nos limites desta pesquisa, se os instrumentos de planejamento individual/coletivo estão sendo utilizados de forma a alcançar seus objetivos, gerando resultados tangíveis e sendo utilizados como feedback para a melhoria do desempenho profissional dos servidores. E por fim, a pesquisa não conseguiu captar os motivos que justificam a permanência dos estudantes ser a qualidade da educação oferecida, assim como os motivos que levaram os estudantes a evadirem (fora do escopo da pesquisa). Outras limitações, se referem às expectativas dos estudantes, que não foram abarcadas no questionário de pesquisa – convivência com os colegas, pontualidade, organização, concentração, aprimoramento de habilidades.

E por fim, não foi possível abarcar tudo o que prevê o Documento Orientador do EMTI e o que a escola põe em prática, assim como as consequências e desdobramentos da mudança do EMTI Propedêutico para o Profissionalizante. A sugestão que deixo, para futuras pesquisas, é a indicação no trabalho da análise pormenorizada das expectativas dos alunos e o quanto a formação técnica/profissionalizante pode contribuir com a permanência do aluno na escola, ou na sua aspiração de formação.

Uma importante contribuição que este trabalho tentou trazer é sobre como fatores relacionados às políticas sociais, inclusive em outras áreas, como assistência social, alimentação escolar, etc podem impactar nas expectativas dos alunos e explicar a sua permanência/evasão. De fato, não houve uma abordagem minuciosa sobre a aplicação da política pública, mas houve uma tentativa de integração dessas políticas com a atuação da gestão escolar. Em pesquisas futuras, também pode ser feita uma investigação mais aprofundada sobre a evasão dos alunos do EMTI: o que motivou a sua migração para o ensino médio parcial? Seria interessante ouvir os alunos que saíram do EMTI sobre a sua experiência escolar neste modelo de educação/ensino.

A relevância social desta pesquisa se refere à importância da atuação conjunta das políticas públicas para a diminuição da evasão, assim como o desenvolvimento de ações e estratégias de melhoria na infraestrutura física e de pessoal das escolas, e a proposição de momentos para a reflexão e mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais e classificatórias ainda presentes no contexto escolar. As pesquisas acadêmicas envolvendo um problema prático de gestão de políticas públicas podem contribuir de forma significativa, tanto com o entendimento pelos formuladores dos problemas práticos surgidos, não previstos quando da sua elaboração, quanto por parte daqueles que a aplicam, trazendo alternativas cabíveis e formas de minimizar os problemas surgidos.

No âmbito acadêmico, a investigação contribui para o aprofundamento do debate sobre os processos de implementação de políticas educacionais, particularmente quando analisados a partir do cotidiano das escolas. Por fim, discorro sobre o quanto este trabalho agregou em minha atuação como diretor escolar. Refletir sobre o modo como as políticas públicas são pensadas e a forma com que são executadas no nível macro, assim como os problemas surgidos da

aplicação no caso prático, me trouxe uma visão ampla e realista dos limites possíveis de atuação e daquilo que foge à competência profissional.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos – espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012. E-book. p.29. ISBN 9788563899637.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRAGA, Andréa Siqueira; BASTOS, Jaqueline Mendes. **Relação entre ensino médio integral e satisfação de alunos de uma escola pública situada no interior do Norte do Brasil**. Revista FT, v. 29, 2025. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/relacao-entre-ensino-medio-integral-e-satisfacao-de-alunos-de-uma-escola-publica-situada-no-interior-do-norte-do-brasil/>>. Acesso em: 25 de jan. 2026.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Guia de Planejamento Estratégico e Governança: caixa de ferramentas – 5W2H**. Brasília: Governo do Brasil, 2025. Disponível em: <[https://www.gov.br/gestao/pt-br/aceso-a-informacao/estrategia-e-governanca/planejamento\\_estrategico\\_arquivos/Guia\\_PEI\\_VF.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/gestao/pt-br/aceso-a-informacao/estrategia-e-governanca/planejamento_estrategico_arquivos/Guia_PEI_VF.pdf?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 12 dez 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/Indicadores\\_de\\_nivel\\_Nota\\_tecnica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNWVmODFmZjUtYTJRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjI2Zjc0ODk3LWVhYWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>>. Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, entre outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.** Brasília, Seção 1, n. 145, p.1, 1 ago. 2023. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2025.

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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Exposição de Motivos.** Brasília, DF: Câmara dos deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde>>. Acesso em 30 de nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia 2025: conheça os critérios para a participação.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/pe-de-meia-2025-conheca-os-criterios-para-a-participacao>>. Acesso em 08 out. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: fundamentos e implementação.** Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Ações e Programas: Bolsa Família.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>>. Acesso em 08 de out. 2025.

BRASIL. **Questionário do aluno – 3ª série do Ensino Médio.** Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2017. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anesc/quest\\_contextuais/2017/questionario\\_aluno\\_3\\_ano\\_ensino\\_medio\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anesc/quest_contextuais/2017/questionario_aluno_3_ano_ensino_medio_2017.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história políticas e práticas.** Editora CVR 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Faperj, 2009.

ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z. **Ofício Nº 10/2020, de 25 de agosto de 2020**. Juiz de Fora, 2020. Assunto: Resposta à proposta de Ensino Médio Tempo Integral, após apreciação da comunidade escolar.

ESCOLA ESTADUAL GERAÇÃO Z. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Juiz de Fora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In. MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. E-book. p.29. ISBN 9788563899637.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENZ, Celso Ilgo. Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 49-62, 2010.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Martins Fontes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2012.

LIKERT, Rensis. **A Technique for the Measurement of Attitudes**. New York: Archives of Psychology, 140, 1932.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Vol. IV – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador: Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI**. 2025. 2025a Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/16CfO2oVR6WShXD9L9C223cKBmTqROOV>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. **Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.** 2024a. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 5.084, de 21 de outubro 2024.** 2024b. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.** 2025d. Disponível em: <<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>>. Acesso em: 18 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.764, de 23 de agosto de 2022.** Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4764-22-r%20-%20public.%2024-08-22.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 5.131/2025, 24 de fevereiro de 2025.** 2025b. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades de ensino da rede estadual. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/5131-25-r-Public.-25-02-25.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024.** 2024c. Estabelece 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). Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Gestão de Quadro de Pessoal – SYSADP** 2025c. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025. Disponível

em: <<https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Anexo I – Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), 13/07/2017**. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/plano-de-gestao-do-desempenho-individual-pgdi>>. Acesso em: 14 nov. 2025

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. Ebook. P.29. ISBN 9788563899637.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. *E-book*. p.107. ISBN 9788524926136.

PASSOS, Andresa Nunes dos. **Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia – MG: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18849>>. Acesso: 20 nov. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QEDU. **Plataforma de dados educacionais**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 17 maio 2025.

RABELO, Patrícia Rodrigues Lima. **Ensino Médio de Tempo Integral: contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança – MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18143>>. Acesso: 16 nov. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

RIBEIRO, Pedro Henrique da Silveira Pena. **Os desafios da implementação do ensino médio em tempo integral: um olhar sobre a Escola Estadual Renato Azeredo no distrito de Adão Colares, Botumirim/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18579>>. Acesso: 09 mar. 2025.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. **Educação Integral, Escola de Tempo Integral: Um Diálogo sobre os tempos**. Cadernos CEDES, Volume: 39, Número: 108, Publicado: 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SILVA, Rogério Renato. **Teorias de mudança: lógica, processo e uso.** *Revista Aval*, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 88–113, jul./dez. 2020. Disponível em: <[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58751/1/2020\\_art\\_rrsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58751/1/2020_art_rrsilva.pdf)>. Acesso em: 12 dez 2025.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma.** Redalyc, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/>>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Gestão Escolar: Concepções e Práticas.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023. E-Book.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)**

Prezado(a) aluno(a), a seguir serão apresentadas algumas perguntas simples sobre você e a sua escola. Esta pesquisa tem como objetivo entender os principais problemas presentes na sua escola e que atrapalham o seu processo de aprendizado. Sua opinião é muito importante para nós!

### **INSTRUÇÕES**

Você levará no máximo 10 minutos para responder.

Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!**

Não existem respostas certas ou erradas, e você não será identificado.

Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade.

### **II - ENTENDENDO VOCÊ**

#### **1. Qual série/ano você está cursando em 2025?**

- A 2º ano
- B 3º ano

#### **2. Até que série/ano o(s) responsável(is) por você estudou(aram)? (Considere o que tem maior nível de formação)**

- A Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).
- B Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio).
- C Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- D Completou o Ensino Médio, mas não completou a faculdade.
- E Completou a faculdade.
- F Não sei.

#### **3. Qual a sua renda familiar (incluindo todas as pessoas que moram contigo)?**

- A Menos de 1 salário-mínimo (R\$ 1.412,00)
- B Entre 1 e 3 salários-mínimos (Entre R\$ 1.412,00 e R\$ 4.236,00)
- C 3 ou mais salários-mínimos (Acima de R\$ 4.236,00)

- D Não sei informar
- E Prefiro não informar

**4. Você recebe bolsa família/pé de meia?**

- A Sim
- B Não

**5. Você precisa/precisaria trabalhar para ajudar na renda familiar?**

- A Sim
- B Não

**6. O tempo integral profissionalizante/propedêutico é atrativo para você (está de acordo com os seus interesses)?**

- A Sim
- B Não

**7. Qual é o principal motivo que te mantém no EMTI?**

- A Distância de casa
- B Alimentação
- C Estrutura da escola
- D Qualidade da educação oferecida
- E Única opção disponível
- F Sou obrigado por meus pais
- G Outro

**8. Você já pensou em abandonar a escola/pedir transferência por causa do EMTI?**

- A Não
- B Sim, quero/preciso trabalhar
- C Sim, é muito cansativo ficar o dia todo na escola
- D Sim, não vejo utilidade em ficar o dia todo na escola
- E Sim, estou perdendo outras oportunidades, o EMTI não atende às minhas expectativas
- F Não

G Sim, quero/preciso trabalhar

## II - EXPECTATIVAS

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:

- A Concordo totalmente
- B Concordo
- C Não concordo nem discordo
- D Discordo
- E Discordo totalmente

9. O EMTI é como eu esperava.	A	B	C	D	E
10. Gosto de estudar em uma escola de EMTI.	A	B	C	D	E
11. Considero que o tempo em que permaneço na escola é adequado.	A	B	C	D	E
12. Considero que as atividades integradoras/itinerários formativos contribuem para a minha formação acadêmica.	A	B	C	D	E
13. Considero adequados os horários em que as atividades integradoras/itinerários formativos ocorrem.	A	B	C	D	E
14. Eu tenho altas expectativas sobre meu futuro (vou conseguir um bom emprego, fazer um curso superior, curso técnico).	A	B	C	D	E
15. Eu acho que o ensino integral está contribuindo muito para minha formação.	A	B	C	D	E
16. Meus pais me incentivam a estudar e continuar meus estudos no EMTI.	A	B	C	D	E

## III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES:

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:

- A Concordo totalmente
- B Concordo
- C Não concordo nem discordo
- D Discordo

E Discordo totalmente

17. Meus professores utilizam diferentes recursos para apresentar a matéria (vídeo, música, programas de computador, etc.).	A	B	C	D	E
18. Meus professores me avaliam somente através de provas escritas.	A	B	C	D	E
19. Meus professores têm boas práticas de ensino.	A	B	C	D	E
20. Na minha escola, temos várias atividades interessantes ao longo do ano por conta do EMTI.	A	B	C	D	E
21. Vejo utilidade nas disciplinas de atividades integradoras.	A	B	C	D	E

#### IV - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA:

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:

- A Concordo totalmente
- B Concordo
- C Não concordo nem discordo
- D Discordo
- E Discordo totalmente

22. Minha escola possui recursos tecnológicos diferenciados (projetores de <i>slides</i> , <i>notebooks</i> , computadores, <i>tablets</i> ) e acesso à internet de alta velocidade (em sala de aula ou laboratório de informática).	A	B	C	D	E
23. Minha escola possui uma boa infraestrutura (banheiros adequados, salas ventiladas, biblioteca ampla e com acervo diferenciado, lugares para descanso no almoço, bancos espalhados pela escola, refeitório adequado, dentre outros).	A	B	C	D	E
24. A minha escola está sempre organizada (há merenda todos os dias, a escola está quase sempre limpa, etc).	A	B	C	D	E
25. No horário dos intervalos e do	A	B	C	D	E

almoço, a nossa escola possui lugares suficientes e adequados para nos acomodar e para que possamos descansar.

---

26. A escola nos oferece uma boa alimentação diária.      A            B            C            D            E

27. Há algo que queira falar sobre o EMTI que não foi contemplado nas questões anteriores?

***Agradeço a sua participação!***

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES**

### **I - CONHECIMENTO E ATUAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

- 1 Há quanto tempo você atua no EMTI, considerando também o seu trabalho em outras escolas?
- 2 Quais foram os motivos que levaram você a atuar no Ensino Médio em tempo integral? Comente.
- 3 O que você sabe sobre educação em tempo integral?

### **II - FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:**

- 4 Você passou por alguma formação específica sobre o EMTI? E para atuar nas disciplinas de itinerários formativos? Como ela aconteceu?

### **III - QUESTÕES RELACIONADAS A INFRAESTRUTURA:**

- 5 Sua escola possui infraestrutura adequada (laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências, biblioteca, recursos tecnológicos disponíveis, etc) para o EMTI? Cite quais e se você consegue utilizá-los.

### **IV - QUESTÕES RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA:**

- 6 Como a sua escola realiza o planejamento pedagógico?
- 7 Sua escola promove projetos/atividades interdisciplinares ao longo do ano? Se sim, quais e se não, o que falta para que estes sejam possíveis?
- 8 Quais são os principais desafios para a prática pedagógica dos itinerários formativos?

### **V - QUESTÕES RELACIONADAS AOS ALUNOS:**

- 9 O que os alunos falam sobre o tempo integral?
- 10 O que você acredita que mais gostam e o que menos gostam?
- 11 Como a evasão dos alunos do EMTI impacta no andamento da sua escola? Como ela lida com isso?
- 12 O que você acredita que mais precise mudar na escola para que o EMTI seja uma política de êxito?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO  
ESCOLAR (ESPECIALISTA, COORDENADOR E VICE-DIRETOR DO TEMPO  
INTEGRAL)**

**I - CONHECIMENTO E ATUAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:**

- 1 Há quanto tempo você atua no EMTI, considerando também o seu trabalho em outras escolas?
- 2 O que você sabe sobre educação em tempo integral?
- 3 Qual a sua percepção sobre a educação em tempo integral?
- 4 Quais são as principais dificuldades encontradas por você em sua atuação no tempo integral

**II - FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:**

- 5 Você passou por alguma formação específica sobre o EMTI? Como ela aconteceu?
- 6 Como é a relação entre escola e Superintendência Regional de Ensino (SRE) quanto ao tempo integral? São oferecidas oportunidades de apoio, ou seja, orientação/formação para professores, coordenadores, especialistas, vice direção? Quais impactos você percebe dessas ações na dinâmica do EMTI?

**III - QUESTÕES RELACIONADAS À INFRAESTRUTURA**

- 7 Sua escola possui infraestrutura adequada (laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências, biblioteca, recursos tecnológicos disponíveis, etc) para o EMTI? Cite quais e se você consegue utilizá-los.

**IV - QUESTÕES RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA:**

- 8 Como a sua escola realiza o planejamento pedagógico?
- 9 Sua escola promove projetos/atividades interdisciplinares ao longo do ano? Se sim, quais e se não, o que falta para que estes sejam possíveis?

**V- QUESTÕES RELACIONADAS AOS ALUNOS:**

- 10 O que os alunos falam sobre o tempo integral? O que você acredita que mais

gostam e o que menos gostam?

- 11 Como a evasão dos alunos do EMTI impacta no andamento da sua escola?  
Como ela lida com isso?
- 12 O que você acredita que mais precise mudar na escola para que o EMTI seja uma política de êxito?
- 13 Como a gestão lida com os problemas do tempo integral?
- 14 Existe algo mais que você queira comentar sobre a implementação do EMTI?

## APÊNDICE D – FORMULÁRIO – ALUNO DO TEMPO INTEGRAL

### Apresentação:

Este formulário tem como objetivo compreender a percepção dos estudantes sobre a experiência no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), considerando aspectos da formação integral como protagonismo, acolhimento, práticas pedagógicas, atuação da gestão escolar e condições de infraestrutura.

As respostas são anônimas e contribuirão para o aprimoramento das práticas escolares.

### SEÇÃO 1 – PERFIL DO ESTUDANTE

- 1 Série/ano que você está cursando:  
 1ª série  
 2ª série  
 3ª série
  
- 2 Há quanto tempo você estuda em escola de tempo integral?  
 Menos de 1 ano  
 De 1 a 2 anos  
 2 anos ou mais
  
- 3 Você optou por estudar em uma escola de tempo integral?  
 Sim  
 Não

### SEÇÃO 2 – PERFIL DO ESTUDANTE

- 4 Você se sente incentivado(a) a participar das decisões e atividades da escola?  
 Sempre  
 Frequentemente  
 Às vezes  
 Raramente
  
- 5 A escola oferece espaços para que você expresse suas ideias, opiniões e talentos?  
 Sim  
 Parcialmente  
 Não

- 6 Em quais situações você se sente protagonista na escola?  
(Resposta discursiva)

### **SEÇÃO 3 – ACOLHIMENTO E RELAÇÕES NA ESCOLA**

- 7 Você se sente acolhido(a) na escola de tempo integral?  
 Sim  
 Em parte  
 Não
- 8 Como você avalia a relação entre estudantes e professores?  
 Muito boa  
 Boa  
 Regular  
 Ruim
- 9 A escola demonstra preocupação com seu bem-estar emocional e social?  
 Sempre  
 Às vezes  
 Nunca
- 10 O que poderia melhorar no acolhimento aos estudantes?  
(Resposta discursiva)

### **SEÇÃO 4 – PREMISSAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

- 11 Você acredita que a escola contribui para sua formação além do conteúdo das disciplinas?  
 Sim  
 Em parte  
 Não
- 12 Na sua opinião, o que significa “formação integral”?  
(Resposta discursiva)

**SEÇÃO 5 – ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

- 13 A equipe gestora está presente no cotidiano da escola?
- Sempre
  - Às vezes
  - Raramente
- 14 Você sente que a gestão escuta os estudantes?
- Sim
  - Às vezes
  - Não
- 15 De que forma a gestão escolar poderia melhorar a experiência do aluno no tempo integral? (*Resposta discursiva*)

**SEÇÃO 6 - INFRAESTRUTURA ESCOLAR**

- 16 Como você avalia os espaços físicos da escola (salas, banheiros, refeitório, áreas de convivência)?
- Ótimos
  - Bons
  - Regulares
  - Ruins
- 17 A infraestrutura da escola atende às necessidades do tempo integral?
- Sim
  - Parcialmente
  - Não

**SEÇÃO 7 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES**

- 18 As aulas são dinâmicas e estimulam sua participação?
- Sempre
  - Às vezes
  - Nunca
- 19 Os professores relacionam os conteúdos com a realidade dos estudantes?
- Sim
  - Às vezes
  - Não

- 20 O que você mais gosta nas práticas pedagógicas dos professores?  
(Resposta discursiva)
- 21 O que poderia melhorar nas aulas do tempo integral?  
(Resposta discursiva)

### SEÇÃO 8 – AVALIAÇÃO GERAL

- 22 De modo geral, como você avalia sua experiência no Ensino Médio em Tempo Integral?
- Muito positiva
  - Positiva
  - Regular
  - Negativa
- 23 Você recomendaria o ensino em tempo integral para outros estudantes?
- Sim
  - Talvez
  - Não
- 24 Deixe um comentário, sugestão ou relato sobre sua experiência no tempo integral: (Resposta discursiva)

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – “CONHECENDO MELHOR VOCÊ”

### Apresentação

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor você, sua realidade e possíveis situações que possam interferir em sua permanência e aprendizagem no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

As informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente pela equipe escolar, com o apoio de parceiros da rede de proteção social, visando orientar, acolher e encaminhar demandas quando necessário. Suas respostas são confidenciais e muito importantes para que a escola possa cuidar melhor de você.

### SEÇÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO BÁSICA

- 1 Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_
  
- 2 Série/ano  
 1ª série  
 2ª série  
 3ª série
  
- 3 Idade: \_\_\_\_\_ anos
  
- 4 Com quem você mora atualmente?  
 Pai e mãe  
 Apenas mãe  
 Apenas pai  
 Avós  
 Outros familiares  
 Outra situação: \_\_\_\_\_

### SEÇÃO 2 – CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

- 5 A renda da sua família é suficiente para atender às necessidades básicas (alimentação, moradia, transporte)?  
 Sim  
 Às vezes  
 Não

- 6 Alguém da sua família recebe algum benefício social?
- Bolsa Família/Auxílio Brasil
  - BPC
  - Pé-de-Meia
  - Outro benefício
  - Não recebe
  - Não sei informar
- 7 Você já deixou de ir à escola por falta de recursos (transporte, alimentação, material escolar)
- Nunca
  - Raramente
  - Às vezes
  - Frequentemente

### SEÇÃO 3 – SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL

- 8 Você possui algum problema de saúde que possa interferir nos estudos?
- Não
  - Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- 9 Você faz acompanhamento de saúde regularmente?
- UBS/Posto de saúde
  - CAPS
  - Clínica particular
  - Não faço acompanhamento
- 10 Nos últimos meses, você tem se sentido:
- Bem
  - Cansado(a) ou desanimado(a)
  - Ansioso(a) ou preocupado(a) com frequência
  - Triste na maior parte do tempo
- 11 Você acredita que precisa de apoio emocional ou psicológico?
- Sim
  - Talvez
  - Não

**SEÇÃO 4 – ROTINA, TRABALHO E RESPONSABILIDADES**

- 12 Além de estudar, você
- Trabalha
  - Ajuda financeiramente em casa
  - Cuida de irmãos ou outros familiares
  - Não possui outras responsabilidades fixas
- 13 Sua rotina fora da escola dificulta sua permanência no tempo integral?
- Sim
  - Às vezes
  - Não
- 14 Quais são as maiores dificuldades para permanecer na escola em tempo integral? (*Resposta discursiva*)

**SEÇÃO 5 – CUIDADO, PROTEÇÃO E VÍNCULOS FAMILIARES**

- 15 Você se sente seguro(a) e protegido(a) no ambiente familiar?
- Sim
  - Às vezes
  - Não
- 16 Existe alguma situação familiar que esteja dificultando seus estudos?
- Não
  - Sim. Se quiser, pode explicar: \_\_\_\_\_
- 17 Quando precisa de ajuda, você tem alguém de confiança para conversar?
- Sim
  - Não

**SEÇÃO 6 – ESCOLA COMO ESPAÇO DE APOIO**

- 18 Você se sente acolhido(a) pela escola?
- Sim
  - Às vezes
  - Não
- 19 Você sabe a quem procurar na escola quando enfrenta dificuldades

pessoais ou familiares?

- Sim
- Não

- 20 Em que situações você gostaria que a escola te ajudasse mais?  
(Resposta discursiva)

### **SEÇÃO 7 – ENCAMINHAMENTOS E APOIO**

- 21 Você autoriza que a escola, quando necessário, encaminhe sua situação para serviços de apoio (CRAS, UBS, Conselho Tutelar, entre outros)?

- Sim
- Não

- 22 Há algo importante sobre sua vida ou sua realidade que você acha que a escola deveria saber? (Resposta discursiva – espaço livre)

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores e Equipe Gestora)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer soluções para os problemas e as dificuldades encontradas pela gestão na implementação do modelo de ensino médio em tempo integral em uma escola pública da rede estadual. Nesta pesquisa pretendemos como objetivo analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão da Escola Estadual Geração Z na implementação do ensino médio em tempo integral.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **realização de uma entrevista semiestruturada**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o risco de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, garantimos o sigilo sobre a sua identificação e acesso restrito às entrevistas realizadas. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo seu anonimato. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de ações de intervenção, proposição de momentos para repensar as práticas pedagógicas docentes; mapeamento de práticas pedagógicas inovadoras e que podem ser usufruídas por todo o corpo docente; levantamento de evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias para diminuição da evasão, melhoria no clima escolar, ações de melhoria na infraestrutura.

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

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Bruno Rodrigues dos Santos**  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd**  
**CEP: 36036-900 Fone: (32)98826-8372 E-mail: brunors.ppgp2023.see@caed.uff.br**

Rubrica do Participante de  
pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

## ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsáveis)

A criança/adolescente \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer um panorama sobre a educação em tempo integral, seus fundamentos e justificativas assim como os problemas e as dificuldades encontradas pela gestão na implementação do modelo em uma escola pública da rede estadual. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão da Escola Estadual Geração Z na implementação do ensino médio em tempo integral.

Caso você concorde com a participação da criança/adolescente, vamos fazer as seguintes atividades com ele: **será aplicado um questionário aos alunos**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o risco de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, garantimos o sigilo sobre a identificação da criança/adolescente e acesso restrito aos questionários. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar dados do questionário com o objetivo de prezar pelo seu anonimato. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de ações de intervenção, proposição de momentos para repensar as práticas pedagógicas docentes; mapeamento de práticas pedagógicas inovadoras e que podem ser usufruídas por todo o corpo docente; levantamento de evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias para diminuição da evasão, melhoria no clima escolar, ações de melhoria na infraestrutura.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou se recusar a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Bruno Rodrigues dos Santos**  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)**  
**CEP: 36036-900**  
**Fone: (32)98826-8372**  
**E-mail: brunors.ppgp2023.see@caed.ufjf.br**

### ANEXO III – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer soluções para os problemas e as dificuldades encontradas pela gestão na implementação do modelo de ensino médio em tempo integral em uma escola pública da rede estadual. Nesta pesquisa pretendemos analisar quais são os principais desafios encontrados pela gestão escolar na implementação desse modelo.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **aplicação de um questionário**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o risco de exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantimos o sigilo sobre a sua identificação e acesso restrito aos questionários. Além disso, utilizaremos nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos do questionário, com o objetivo de prezar pelo seu anonimato. A pesquisa pode ajudar no desenvolvimento de ações de intervenção, proposição de momentos para repensar as práticas pedagógicas docentes; mapeamento de práticas pedagógicas inovadoras e que podem ser usufruídas por todo o corpo docente; levantamento de evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias para diminuição da evasão, melhoria no clima escolar, ações de melhoria na infraestrutura.

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

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) criança / adolescente

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Bruno Rodrigues dos Santos**  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)**  
**CEP: 36036-900**  
**Fone: (32)98826-8372**