

**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**

Pedro Henrique da Silveira Pena Ribeiro

**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

Juiz de Fora

2025

Pedro Henrique da Silveira Pena Ribeiro

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

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gomes Almeida

Juiz de Fora

2025

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

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 / Pedro Henrique da Silveira Pena Ribeiro. -- 2025.

175 p.

Orientador: Thiago Gomes Almeida

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

1. Educação em Tempo Integral. 2. Formação continuada de professores. 3. Minas Gerais. I. Almeida, Thiago Gomes , orient. II. Título.

**Pedro Henrique da Silveira Pena Ribeiro**

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

**Aprovada em 10 de março de 2025.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Thiago Gomes de Almeida - Orientador**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Cristina Sayuri Cortes Ouchi Dusi**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina Guedes Mattos**  
**Universidade Estadual de Campinas**

Juiz de Fora, 18/02/2025.

---



Documento assinado eletronicamente por Thiago Gomes de Almeida, Professor(a), em 20/03/2025, às 16:11, 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 21/03/2025, às 20:17, 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 Cristina Sayuri Cortes Ouchi Dusi, Diretor(a), em 24/03/2025, às 10:49, 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 2253378 e o código CRC C2A8B997.

---

## AGRADECIMENTOS

Este momento tão significativo da minha trajetória acadêmica não seria possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Por isso, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que estiveram ao meu lado durante essa jornada.

Em primeiro lugar, a Deus, Senhor da nossa história, à minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo incentivo constante. Vocês são minha base e minha maior inspiração. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos, aos colegas da SRE de Montes Claros e aos que fiz durante o mestrado pelo apoio emocional e pelas palavras de motivação que me ajudaram a superar os obstáculos ao longo desse caminho. Suas risadas e companheirismo foram essenciais para manter o equilíbrio entre a vida acadêmica e pessoal.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE MG), pela oportunidade e pelo suporte que permitiram a realização deste estudo. Este trabalho é também um reflexo do compromisso com a educação e o desenvolvimento social.

Ao meu orientador, Professor Dr. Thiago Almeida, pela dedicação e aos assistentes acadêmicos Vitor Figueiredo e Adriana Moreira e aos demais servidores e professores do Caed/UFJF.

Aos meus colegas da E.E. Renato Azeredo, pelas trocas de ideias, discussões enriquecedoras e pela valiosa colaboração nesta pesquisa. Foi um privilégio compartilhar experiências e aprendizados com vocês.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste texto, meu sincero agradecimento. Este momento é o resultado de um esforço coletivo, e sou imensamente grato por cada contribuição.

*“A educação não é preparação para a vida; A educação é a própria vida.”*

*John Dewey (1859-1952)*

## RESUMO

A presente dissertação aqui apresentada foi realizada como parte do programa de mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado analisou as dificuldades de implementação da política pública de escola em tempo integral no Ensino Médio na Escola Estadual Renato Azeredo, no município de Botumirim, norte de Minas Gerais. O referido processo foi iniciado na escola em 2023, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com previsão de ampliação gradual aos demais anos escolares. A execução da política pública, porém, tem enfrentado desafios na escola. À vista disso foi definido o seguinte questionamento: quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Renato Azeredo pode desenvolver para apoiar os professores no desenvolvimento das atividades do Ensino Médio em Tempo Integral? A partir disso, o objetivo geral definido para este estudo é descrever os problemas enfrentados na implementação da Educação em Tempo Integral na Escola Estadual Renato Azeredo, no contexto do novo ensino médio. Apesar da intenção do governo de Minas em expandir rapidamente as políticas públicas de educação em tempo integral para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação, a presente argumentação sugere que muitos dos desafios enfrentados pela escola resultam da rápida implementação e da falta de apoio adequado durante esse processo. Para a análise teórica da situação apresentada, foram utilizados autores como Gadotti (2009), Moll (2012), Cavaliere (2010-2014), Arroyo (2003-2012). A metodologia adotada se fundamentou em um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, visando analisar as situações envolvidas na implementação da referida política. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com professores das atividades integradoras e itinerários formativos, e os dados obtidos foram utilizados como base para o desenvolvimento de estratégias destinadas a mitigar os desafios enfrentados pela escola no processo de implementação da política de tempo integral, na capacitação de professores e na reorganização estrutural da instituição escolar. Já os dados adquiridos na pesquisa de campo evidenciam que a educação integral é vista como um modelo positivo, mas há desafios como adaptação para estudantes e formação inicial insuficiente dos para lidar com as demandas do EMTI, sendo mencionada a necessidade de formação continuada e apoio institucional mais

consistente. Diante desse cenário, foram elaboradas estratégias que abordam a implementação da política, a formação dos docentes e a reorganização dos tempos escolares.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral, Formação continuada de professores, Minas Gerais.

## ABSTRACT

The present dissertation was written as part of the Professional Master's program in Management and Public Education Evaluation (PPGP) offered by Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação of Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case analyzed the difficulties of implementing public policies in full-time schedule for Secondary school of Escola Estadual Renato Azeredo, in Botumirim, north of Minas Gerais state. At the school, the process began in 2023, with first-year high school students, and it was intended to gradually expand to the remaining scholar years. The public policy execution has been facing challenges at schools. Therefore, the following inquiry has been defined: what actions does the managing team of Escola Estadual Renato Azeredo can take to support the professors in order to develop activities in full-time High School? Based on this, the general objective for this study is to describe the implementation of full-time education at Escola Estadual Renato Azeredo, in the context of the new high school. Despite the Minas Gerais government's intention of rapidly expanding the educational public policies in a full-time basis in order to fulfill the goals of the Plano Nacional de Educação, the present discussion suggests that many of the challenges faced by school are a result of the fast implementation and the lack of adequate support during the process. For the theoretical analysis of the presented situation, authors such as Gadotti (2009), Moll (2012), Cavaliere (2010-2014), Arroyo (2003-2012) were used. The methodology adopted was based on a qualitative approach, aiming at the analysis of the situations related with the implementation of the previously mentioned policy. In this regard, interviews were conducted with professors responsible for the integrative activities and formative itineraries, and the obtained data were used as foundation for the development of strategies in order to mitigate the challenges faced by the school in the process of implementation of the full-time policy, in the teacher training and in the structural reorganization of the educational institution. The data collected from field study indicate that full-time education is positively viewed as a model, but there are still challenges such as student adaption and the insufficient initial training of the professors to deal with EMTI demands, being mentioned the need of continuing education and a more consistent institutional support. In light of this scenario, strategies were developed to

address policy implementation, teacher training, and the reorganization of school schedules.

**Keywords:** Full-time Education, Continuing Education for Professors, Minas Gerais.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Campos de Integração Curriculares- CIC- PROETI- SEE/MG .....	24
Quadro 2 -	Macrocampos do Programa Mais Educação 2007 .....	31
Gráfico 1 -	Quantitativo de estudantes na Educação Integral em Minas Gerais (2013-2016) .....	37
Gráfico 2 -	Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral (2013- 2016) .....	38
Quadro 3 -	Campos de Integração Curricular (CIC) .....	43
Quadro 4 -	Eixos Norteadores das escolas POLEM .....	44
Quadro 5 -	Matriz Curricular do EMTI conforme o anexo VII da Resolução SEE 4234/2019 .....	46
Quadro 6 -	Objetivos Gerais das Áreas de Conhecimento da Formação Geral Básica do Ensino Médio de Tempo Integral .....	49
Quadro 7 -	Arranjos curriculares disponíveis conforme anexo I da Resolução SEE4777/2022 .....	53
Figura 1 -	Mapa da SRE de Montes Claros .....	57
Figura 2 -	Imagem externa do prédio da Escola Estadual Renato Azeredo..	70
Quadro 8 -	Projetos desenvolvidos na EERA (2021-2023) .....	71
Quadro 9 -	Plano curricular do PROETI na EERA de 2007 a 2011 .....	74
Quadro 10 -	Macrocampos e atividades desenvolvidas no PROETI da EERA de 2012 a 2014 nos Anos Iniciais .....	75
Quadro 11 -	Plano Curricular do PROETI de 2015 a 2017 na EERA para os anos finais do ensino fundamental .....	76
Quadro 12 -	Atividades Integradoras do EFTI- Resolução SEE 4234/2019.....	78
Quadro 13 -	Fases da Implementação do EMTI na EE Renato Azeredo .....	80
Quadro 14 -	Capacitações e orientações por itinerários/atividades integradoras .....	85
Quadro 15 -	Distribuição das aulas no EMTI por formação dos professores conforme distribuição da EERA 2023 .....	86
Quadro 16 -	Disponibilidade de planejamento curricular das Atividades Integradoras do EMTI .....	91
Quadro 17 -	PCA para atendimento das áreas de conhecimento .....	93

Quadro 18 - Política de formação de professores da educação integral segundo o Centro de Referencias da Educação Profissional .....	111
Quadro 19 - Identificação dos professores entrevistados.....	116
Quadro 20 - Composição do modelo 5W2H.....	139
Quadro 21 - Quadro síntese com as ações do PAE.....	140
Quadro 22 - Implementação do EMTI na EERA: conhecendo o modelo.....	141
Quadro 23 - Revisão e reestruturação do PPP da escola.....	143
Quadro 24 - Formação para os docentes que atuam no EMTI, com foco nas atividades integradoras e itinerários formativos.....	144
Quadro 25 - Integralização curricular- reunião de áreas.....	146
Quadro 26 - Acompanhamento pedagógico do trabalho docente.....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Percentual de alunos de ETI – Brasil – 2013-2022 .....	26
Tabela 2 -	Percentual de escolas de ETI – Brasil – 2013-2022 .....	26
Tabela 3 -	Quantitativo de escolas e estudantes atendidos pelo EMII .....	44
Tabela 4 -	Itinerários formativos ofertados no Ensino Médio em Tempo Integral da SEE/MG .....	50
Tabela 5 -	Atividades Integradoras ofertadas no EMTI da SEE/MG .....	52
Tabela 6 -	Escolas com oferta de EMTI de 2019-2023 .....	56
Tabela 7 -	Expansão da oferta de Ensino Integral na SRE de Montes Claros .....	58
Tabela 8 -	Quantitativo de Estudantes por nível de Ensino da Educação Básica (2023) .....	61
Tabela 9 -	Taxas de rendimento por etapa escolar da E.E Renato Azeredo em 2022 (%) .....	62
Tabela 10 -	Distorção Idade-Série da E.E. Renato Azeredo em 2022 (%) ...	62
Tabela 11 -	Ideb dos Anos Iniciais da EE Renato Azeredo de 2007 a 2019..	63
Tabela 12 -	Ideb dos Anos Finais da EE Renato Azeredo de 2007 a 2019...	64
Tabela 13 -	Ideb do Ensino Médio da EE Renato Azeredo de 2017 a 2019..	65
Tabela 14 -	Proficiência média do 5º ano no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática .....	66
Tabela 15 -	Proficiência média do 9º ano no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática .....	66
Tabela 16 -	Proficiência média do 3º ano do Ensino Médio no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática .....	67
Tabela 17 -	Servidores da EERA em 2023 .....	68
Tabela 18 -	Estudantes matriculados no PROETI de 2007 a 2014 .....	73
Tabela 19 -	Estudantes matriculados no PROETI de 2015 a 2017 .....	77
Tabela 20 -	Cadernos pedagógicos do EEBCG (2023) .....	89
Tabela 21 -	Calendário de formação da proposta do EMTI (2023) .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIC	Campos de Integração Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
Dire	Diretoria Educacional
EEBCG	Especialista em Educação Básica Coordenadora Geral
EERA	Escola Estadual Renato Azeredo
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMII	Ensino Médio Integral Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Educação de Tempo Integral
EVCA	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional da Educação Básica
GEA	Guia de Ensino e Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
PAE	Plano de Atendimento Escolar
PATI	Projeto Aluno em Tempo Integral
PCA	Professor Coordenador de Área
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET	Plano de Estudos Tutorado
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEM	Polos de Educação Múltipla
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SPP	Superintendência de Políticas Públicas
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SYSADP	Sistema de Designação de Pessoal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO NORTE DE MINAS.....</b>	<b>20</b>
2.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL.....	20
<b>2.1.1</b>	<b>Educação Integral e Educação em Tempo Integral: concepções .....</b>	<b>28</b>
2.2	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS .....	34
<b>2.2.1</b>	<b>Da Educação Integral Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI .....</b>	<b>40</b>
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NA SRE DE MONTES CLAROS.....	57
2.4	ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO: UM RETRATO DO AMBIENTE ESTUDADO.....	58
2.5	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO.....	73
<b>2.5.1</b>	<b>A Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Renato Azeredo.....</b>	<b>71</b>
2.6	A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA TURMA DE EMTI NA E.E. RENATO AZEREDO.....	83
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO.....</b>	<b>97</b>
3.1	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA PERPECTIVA TEÓRICA.....	97
<b>3.1.1</b>	<b>Formação Docente.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Formação dos profissionais para atuação na Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>107</b>
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	113
3.3	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI SOB A ÓTICA DOS ENVOLVIDOS.....	116
<b>3.3.1</b>	<b>A Educação Integral e em Tempo Integral: o olhar dos docentes da EERA.....</b>	<b>116</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Formação Docente nas Escolas de Tempo Integral.....</b>	<b>124</b>

<b>3.3.3</b>	<b>Tempos e Espaços no EMTI na visão docente.....</b>	<b>130</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Currículo e Diretrizes do EMTI: perspectivas da coordenação.....</b>	<b>134</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>138</b>
4.1	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM FOCO NO MODELO DO EMTI.....	141
4.2	ATIVIDADES PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	144
4.3	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO TRABALHO DOCENTE.....	147
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES QUE ATUAM NAS ATIVIDADES INTEGRADORAS/ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A ESPECIALISTA COORDENADORA DO EMTI.....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação integral tem ganhado destaque na formulação das políticas educacionais no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996. Ainda na perspectiva de incentivo da política pública de educação integral, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, na meta 6, propõe a implementação dessa modalidade de ensino em, pelo menos, 50% das escolas públicas do país, abrangendo 25% dos estudantes da educação básica.

A permanência prolongada dos estudantes no ambiente escolar, aliada à abrangência da sua formação e vivência acadêmica, busca proporcionar uma formação mais completa dos sujeitos e contribuir para a construção da cidadania das novas gerações. Neste contexto, Moll (2014) afirma que:

[...] caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola (Moll, 2014, p. 372).

A educação integral não se resume somente à oferta de maior tempo na escola, mas à formação humana em sua integralidade. Como afirma Cavaliere (2010):

[...] a educação integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação (Cavaliere, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a educação integral busca proporcionar o acesso dos sujeitos a diversos conhecimentos, atenuando o fracasso escolar e cumprindo a função social da escola de oferecer oportunidades mais abrangentes de aprendizagem, especialmente para classes sociais vulneráveis.

A partir de 2016, a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), iniciando um

processo de mudança no currículo desta etapa de ensino, visando garantir a formação integral do estudante.

Em Minas Gerais, desde 2017, foi instituído o programa Educação Integral e Integrada, com o propósito principal de assegurar a permanência prolongada dos estudantes no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento de diversos saberes e habilidades, em consonância com o disposto nas legislações federais.

Neste contexto, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Montes Claros, uma das 47 regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que abrange 30 municípios da região norte do estado e supervisiona 170 escolas, a Diretoria Educacional (Dire) é a responsável pela coordenação e desenvolvimento das ações pedagógicas da Educação Integral na SRE. Segundo a equipe pedagógica da Educação em Tempo Integral, vinculada à Dire, a SRE de Montes Claros conta, em 2023, com 33 escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, contemplando 3.521 matrículas.

No cenário de expansão desta modalidade de ensino, tanto na rede estadual, quanto na regional de Montes Claros, o presente estudo propõe-se a analisar o processo de implementação da educação em tempo integral no Ensino Médio na Escola Estadual Renato Azeredo, no distrito de Adão Colares em Botumirim/MG.

O interesse em explorar esse tema surgiu da minha experiência como gestor da Escola Renato Azeredo, enfrentando o desafio de implementar uma nova modalidade de ensino em uma escola pública situada em um distrito da cidade. Sou Professor de Educação Básica da SEE/MG, graduado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), em 2006. Ingressei como servidor designado na SEE/MG, em abril de 2007, na Escola Estadual Professora Nita Nassau, localizada no distrito de Barroão, pertencente ao município de Grão Mogol/MG. Em 2013, tomei posse como servidor efetivo na mesma unidade de ensino. Posteriormente, em 2017, ingressei novamente, na segunda admissão, como efetivo na Escola Estadual Renato Azeredo, no distrito de Adão Colares, pertencente ao município de Botumirim/MG, atuando na função de Professor de Educação Básica.

Em 2019, assumi a gestão da Escola Renato Azeredo, onde permaneço nesta função até o momento. A gestão escolar é incontestavelmente um desafio para a

figura do gestor. Dentre as minhas atribuições está a organização do quadro de pessoal da unidade, além de impulsionar e fomentar o desenvolvimento profissional e a formação dos servidores. Com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), acentuou-se o foco da gestão, principalmente, no controle e execução da implementação dessa política pública com a adequação da instituição a essa nova realidade. Dentro das atribuições, destaca-se a necessidade de garantir o acolhimento diário dos estudantes e de acompanhar o trabalho com o Especialista da Educação Básica Coordenador Geral (EEBCG), responsável por coordenar o programa pedagógico do EMTI. Adicionalmente, o gestor desempenha um papel fundamental ao orientar e incentivar os professores a se reunirem, de acordo com a área do conhecimento ensinada por eles para o aprimoramento das discussões e planejamentos, para assegurar que as atividades previstas no EMTI possuam um alcance interdisciplinar e formativo. Em síntese, como gestor, é importante o papel de articulador de todo o processo de implantação e desenvolvimento das ações do EMTI. À vista disso, apresento o questionamento desta pesquisa: quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Renato Azeredo pode desenvolver para apoiar os professores no desenvolvimento das atividades do Ensino Médio em Tempo Integral?

Diante do exposto, o objetivo geral definido para este estudo é descrever a implementação da Educação em Tempo Integral na Escola Estadual Renato Azeredo, com especial ênfase na formação dos professores para o desenvolvimento das atividades propostas, além de apresentar ações para aprimorar a experiência docente no processo de implementação dessa modalidade de ensino no contexto do novo ensino médio. Ademais, os objetivos específicos consistem em: i) descrever o Ensino Médio de Tempo Integral e os problemas enfrentados pelos professores da Escola Estadual Renato Azeredo relacionados à formação e atuação nessa nova proposta de ensino; ii) Analisar as dificuldades dos professores da Escola Estadual Renato Azeredo relacionadas, sobretudo, à ausência de formação para atuar no Ensino Médio de Tempo Integral; e iii) propor ações para os professores e coordenador pedagógico para as dificuldades relacionadas à oferta do Ensino Médio em Tempo Integral.

Para embasar as análises deste estudo, o referencial teórico escolhido fundamenta-se nas reflexões de autores como Moacir Gadotti, que aborda os

processos de inovações da Educação Integral no Brasil. Miguel Arroyo (2012), que faz uma abordagem acerca dos direitos e espaços educativos na perspectiva da educação integral. Gesuina Leclerc e Jaqueline Moll (2012), que apresentam os desafios e avanços na educação integral como estratégia de ampliação da jornada escolar no contexto do Programa Mais Educação (PME)<sup>1</sup>. Por fim, Ana Maria Cavaliere (2002, 2009, 2010) que apresenta as concepções e tensões entre o que é previsto e realizado no desenvolvimento de políticas educacionais de educação integral.

A metodologia utilizada para desenvolver este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas, com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da política de tempo integral, quais sejam: os professores e coordenadora do EMTI; além da gestão do currículo no ambiente escolar.

Feitas estas considerações, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. Além deste primeiro capítulo introdutório, e das futuras considerações finais, mais outros três capítulos. O segundo capítulo tem como propósito apresentar a educação integral no cenário brasileiro, no contexto mineiro e na regional de ensino de Montes Claros; oferecendo uma visão abrangente dos extratos da política de educação integral no Ensino Médio na escola selecionada para análise. Este capítulo visa proporcionar ao leitor uma compreensão desde a concepção da política de educação em tempo integral em um contexto macro, até sua implementação no microcosmo do ambiente escolar investigado.

No terceiro capítulo, nossa intenção foi realizar uma análise detalhada da implementação da política pública de Educação em Tempo Integral na Escola Estadual Renato Azeredo - EERA. Este capítulo proporcionou percepções sobre os desafios encontrados durante o processo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do tema. Outrossim, apresentamos o percurso metodológico da

---

<sup>1</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

pesquisa, levando-se em consideração os pressupostos de implementação de uma política pública com a Educação em Tempo Integral e as dificuldades de sua execução no ambiente escolar. São apresentados os resultados da pesquisa de campo, organizados em quatro eixos principais: a visão sobre a educação integral, a formação docente, os desafios relacionados aos tempos e espaços escolares, e as diretrizes curriculares do EMTI.

No quarto capítulo, após levantamento e análise dos instrumentos apresentados no capítulo 3, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) destinado à EERA. Este plano se configura como uma estratégia para superar os obstáculos relacionados à formação dos profissionais envolvidos e a gestão do currículo na implementação do modelo educacional na referida unidade de ensino. O PAE é uma ferramenta prática e aplicável, oferecendo diretrizes para aprimorar a formação dos profissionais e otimizar a efetividade da implementação do modelo educacional na escola.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DO NORTE DE MINAS**

O propósito deste capítulo é descrever o Ensino Médio de Tempo Integral, abordando os desafios enfrentados pelos professores da Escola Estadual Renato Azeredo no que diz respeito à formação e atuação nessa nova abordagem educacional. Para atingir este objetivo, o capítulo apresenta a educação integral no cenário brasileiro, no âmbito da rede estadual mineira e na regional de ensino de Montes Claros, com vistas a proporcionar uma visão ampla da política de educação em tempo integral no Ensino Médio na escola que é foco deste estudo de caso. Esta abordagem permitirá uma compreensão abrangente da política da educação integral no ensino médio, desde a sua concepção em um contexto macro, ao microcosmo do ambiente escolar pesquisado.

Para organizar as informações de maneira sistemática, o capítulo é dividido em cinco seções, além desta introdução. Na seção 2.1 caracterizamos a educação integral no Brasil, abordando seus desdobramentos. Em uma subseção, trataremos a concepção de ensino integral e ensino em tempo integral. A seção 2.2 detalha a implementação da política no estado de Minas Gerais, focando na transição do modelo integral integrado para o Ensino Médio em Tempo Integral-EMTI. A seção 2.3 oferece uma caracterização da SRE de Montes Claros, a qual abrange a escola estudada. Na seção 2.4, contextualizamos a pesquisa, concentrando-nos na ambientalização da Escola Estadual Renato Azeredo. Finalmente, na seção 2.5 abordamos a educação integral na escola e os desafios enfrentados na implementação do EMTI. Essa estrutura permitirá uma abordagem abrangente e organizada das informações apresentadas neste capítulo.

### **2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL**

As décadas de 1920 e 1930 foram palco de intensos esforços para modernizar o sistema educacional brasileiro, ampliar o acesso à educação básica e promover a profissionalização dos professores. Durante este período, ocorreu um embate ideológico entre movimentos que oscilavam entre o autoritarismo e o liberalismo, incorporando inclusive uma visão higienista do processo educacional.

No início dos anos 1920, predominava o espírito higienista-educacional, que tinha em Miguel Couto seu expoente. Pretendia-se 'libertar o povo da ignorância'. A bandeira da alfabetização surgia como uma cruzada moral de salvação da nação, como a solução para todos os males (Cavaliere, 2010, p. 250).

Cavaliere (2010, p. 251) define este movimento como uma “[...] efetiva preocupação com a expansão da escolarização”, ou seja, o processo foi conduzido para uma escolarização em massa da população brasileira. Levantou-se a ideia de que a alfabetização do povo seria a cura dos males e libertaria toda a população da ignorância.

Neste cenário, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira<sup>2</sup> e suas experiências políticas e intelectuais dentro e fora no país, emergiu a concepção de uma educação com caráter mais formativo genuinamente democrático.

Assim, em 1932, visando ampliar as funções da escola, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este manifesto propunha, entre outros aspectos, uma escola totalmente gratuita, mista, laica e obrigatória, onde se pudesse garantir uma educação comum para todos. O intuito era proporcionar aos homens e mulheres as mesmas possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, eliminando os privilégios de gênero e classe social. No âmbito da visão de ampliação das funções da escola, o documento elaborado durante esse movimento introduziu, de acordo com Cavaliere (2010, p.252), a ideia de educação integral como “[...] um direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação”.

Diante disso, em 1950, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, um complexo educacional dividido em “Escola Parque” e “Escola Classe”. O objetivo era atender às classes populares, que habitavam o bairro da Liberdade, na época uma região muito pobre e considerada uma enorme favela. Os alunos eram atendidos em horário integral, participando de estudos regulares em um período e envolvendo-se em atividades de recreação, jogos,

---

<sup>2</sup> Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. O intelectual também expressava, em suas ideias, uma preocupação constante com a educação livre de privilégios.

desenvolvimento de habilidades artísticas, prática de leitura, além de receberem alimentação e banho. Como define Cavaliere (2010):

Na contramão da história da escola pública brasileira, que já percorria, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública (Cavaliere, 2010, p. 257).

Concluindo o pensamento de Anísio Teixeira acerca da concepção de educação integral, Cavaliere (2010) destaca:

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática (Cavaliere, 2010, p. 258).

Na década de 1960, em São Paulo, criaram-se os Ginásios Vocacionais, sob a coordenação educadora Maria Nilde Mascellani. Conforme Nakamura (2016):

A proposta identificava-se com os princípios do ensino renovado, um ensino de cunho transformador que objetivava formar o educando integralmente devolvendo-lhe aptidões tanto teóricas quanto práticas, com forte inspiração humanista, adotavam a democracia como prática pedagógica (Nakamura, 2016, p. 3).

Os ginásios vocacionais foram extintos em 1969 pela ditadura militar com receio das propostas pedagógicas do modelo.

Na década de 1980 foram criados, por Darcy Ribeiro<sup>3</sup>, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Na época o mesmo era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Conforme Cavaliere:

---

<sup>3</sup> Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Participou com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação; criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart.

Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (Cavaliere, 2009, p. 52).

Os CIEPs apresentavam-se como um modelo onde a classe trabalhadora fluminense e em situação de vulnerabilidade social se integrasse a um sistema educacional mais abrangente, com oferta de lazer e alimentação. Em 1988, a promulgação da Constituição Federal representou um importante marco para a educação no Brasil. No artigo 205, a Carta Magna estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A nova constituição promoveu a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa visão reafirmou a importância de formação completa do indivíduo.

Posteriormente, em 1990, a Lei nº 8.089, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, também contribuiu para o debate da educação integral. A legislação retomou a importância de uma educação que visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a cidadania e o trabalho.

Em 1996, a promulgação da Lei nº 9394, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu esforços para a progressão da oferta de tempo integral nas escolas públicas. A legislação também garantiu o direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, valorizando os profissionais da educação e promovendo a oferta financeira da União aos estados e municípios. No entanto, mesmo quase 30 anos após a promulgação da LDB, os avanços na oferta de ensino integral nas escolas públicas ainda são limitados. Diversos problemas, como o financiamento do modelo e a definição da proposta pedagógica, persistem.

O PME, criado pelo governo federal em 2007, representou uma nova proposta de Educação Integral em âmbito nacional. Este programa estabelecido pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto Federal Nº 7083/2010. O Decreto, no seu art.1º considera:

[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o

período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Brasil, 2010, p. 2).

Nesse formato, os estudantes desenvolvem suas atividades escolares dentro do ambiente escolar, no contraturno, com a finalidade da melhoria da aprendizagem, das interações sociais e da redução da evasão escolar. O programa foi financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No âmbito do Ensino Médio, em 2009, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que, instituído pela Portaria Ministerial Nº971/2009, possuía como objetivo:

[...] apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, 2009, p. 1).

A proposta do Programa apresentava atividades curriculares que contemplavam diversas áreas do conhecimento, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, diversificando as práticas pedagógicas. Os campos de integração curricular propostos estão apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Campos de Integração Curriculares- CIC- PROETI- SEE/MG

(continua)

Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)
Iniciação Científica e Pesquisa
Mundo do Trabalho
Cultura Corporal
Produção e Fruição das Artes

Quadro 1 - Campos de Integração Curriculares- CIC- PROETI- SEE/MG

(conclusão)

Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital
Protagonismo Juvenil
Línguas Adicionais/Estrangeiras

Fonte: Ministério da Educação (2009).

Podemos apreender que se busca implementar ações práticas e inovadoras para consolidar os conhecimentos. Assim sendo, os campos de integração curriculares devem alinhar-se aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Essa sincronia contribui para o aprimoramento da relação teoria e prática no ambiente educacional.

Dando continuidade a este contexto, anos após as iniciativas do ProEMI, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Composto por 20 metas, o PNE tem como objetivo primordial aprimorar a educação no país e reduzir as desigualdades sociais. Destaca-se a meta 6 que preconiza a oferta da educação integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, atendendo a, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica. Além disso, o plano determina que educação integral implica a permanência do estudante no espaço escolar por, no mínimo, sete horas diárias (Brasil, 2014). Neste cenário, é essencial ressaltar a relevância do papel do professor na reconfiguração da escola. Segundo Souza, Espírito Santo, Bernado (2015):

Para toda reconfiguração da escola é preciso repensar também o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois como a estratégia 6.1 aponta, a ampliação do tempo escolar deve vir acompanhada da “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. A dedicação exclusiva de docentes é um dos pontos centrais da educação integral (Souza, Espírito Santo, Bernado, 2015, p. 155).

Além da ampliação da jornada dos estudantes, da melhoria do processo de aprendizagem e do financiamento da educação integral, é imperativo desenvolver estratégias que aprimorem a atuação docente dentro do modelo. Isso inclui considerar aspectos como a jornada de trabalho e a formação específica. A

implementação efetiva dessas medidas é fundamental para o alcance dos objetivos propostos.

Analisando o panorama por meio do painel de monitoramento do PNE<sup>4</sup>, especialmente no que concerne à meta 6, apresentamos na tabela 1 o percentual de estudantes da educação básica pública que se enquadra no público-alvo da Educação em Tempo Integral e está em jornada de tempo integral.

Tabela 1- Percentual de alunos de ETI – Brasil – 2013-2022

<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022) adaptado pelo autor.

Os dados indicam que, apesar das flutuações, o Brasil não conseguiu atingir a meta estipulada pelo PNE até 2022. Mesmo com um aumento observado em 2022, onde alcançou 18,2%, ainda havia uma distância considerável em relação à meta proposta.

Na tabela 2, destacamos o percentual de escolas públicas da educação básica que possuem pelo menos 25% dos estudantes público-alvo do ensino integral. Esses dados fornecem um panorama essencial para avaliar o progresso e identificar áreas que demandam atenção na busca pela efetivação da educação integral no país.

Tabela 2 - Percentual de escolas de ETI – Brasil – 2013-2022

<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
29%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022).

<sup>4</sup> O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) reúne gráficos e tabelas – com desagregações por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos – das 20 metas do PNE em uma interface amigável para o usuário. Os dados são atualizados a cada dois anos, de acordo com a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, atribuição do Inep, conforme a Lei do PNE. O painel pode ser acessado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>

Assim, observa-se um padrão semelhante ao dos alunos matriculados em ETI, apresentados na tabela 1. Oscilações significativas ao longo dos anos mostram que o quantitativo de escolas que ofertam educação integral está muito distante da meta vislumbrada pelo PNE.

Em 2017, a promulgação da Lei Federal nº 13415 efetivou alterações substanciais na estrutura do Ensino Médio. Desta forma, consolidou-se o que passou a ser denominado de Novo Ensino Médio (NEM). Um marco importante foi a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, que se elevou de 800 horas para 1.000 horas anuais, com vigência obrigatória a partir de 2022. No âmbito do Ensino Médio Integral, a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Ensino Médio em Tempo Integral foi inicialmente regulamentada pela Portaria MEC nº 1145, de 10 de outubro de 2016, e posteriormente substituída pela Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 (MEC, 2017). Essa normativa estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a instauração de escolas de EMTI nas redes estaduais de ensino. Em conformidade com o artigo 6 da mencionada portaria:

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

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

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

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

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. § 1º Conforme a Lei no 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa. § 2º Não havendo o índice referido no § 1º do caput em nível da escola, será utilizado o indicador de nível socioeconômico das escolas (Brasil, 2017, p. 9).

O principal intuito é apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às secretarias estaduais e do Distrito Federal (Brasil, 2017).

Em maio de 2023 o governo federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral, cuja meta, até o ano de 2026, é alcançar aproximadamente 3,2 milhões de matrículas. A regulamentação do programa ocorreu por meio da Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

A estratégia fundamental desse programa é oferecer assistência técnica e financeira para estimular a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino. Essa iniciativa visa promover uma transformação significativa no cenário educacional brasileiro, proporcionando uma educação mais abrangente e alinhada às necessidades dos tempos atuais (Brasil, 2023).

O histórico da educação integral no Brasil, desde os Pioneiros da Educação até o Novo Ensino Médio, revela avanços e desafios. Assim, ao longo do tempo, a implementação dessa proposta enfrentou obstáculos, como falta de investimento e desigualdades regionais. Com o advento do Novo Ensino Médio, observamos uma tentativa de revitalizar a educação em tempo integral. Apesar dessas mudanças, persistem desafios, como a necessidade de formação docente adequada e a garantia de recursos suficientes.

Na próxima seção, analisaremos o conceito de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, buscando aprofundar nosso entendimento sobre essas abordagens educacionais.

### **2.1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: concepções**

É fundamental interpelar os conceitos de Educação em Tempo Integral e Educação Integral, os quais servirão como norteadores para os projetos de Educação Integral desenvolvidos em Minas Gerais. Ao observar o processo de construção da identidade educacional do Brasil ao longo dos anos, nota-se uma transição significativa, indo desde a massificação do processo de escolarização do Brasil, inicialmente direcionado a um grupo privilegiado, até a expansão e obrigatoriedade da escolarização após a promulgação da LDB. Neste contexto, diversos autores dedicaram-se a definir o papel da Educação Integral na sociedade brasileira. Cavaliere (2002), por exemplo, fundamenta sua formulação baseada no pragmatismo de John Dewey e seu conceito de 'reconstrução da experiência'.

Revisitando o movimento da Escola Nova, idealizado por Anísio Teixeira. Como afirma Cavaliere:

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram (Cavaliere, 2002, p.260).

Desta forma, o movimento escolanovista, concebia a educação integral como algo que oportunizasse uma vida melhor para os estudantes, atendendo as suas necessidades e não apegada a um modelo tradicional de simples transmissão de conhecimentos.

Cavaliere (2002), ao analisar o pensamento de John Dewey, apresenta a noção de aprendizagem através do meio, ou seja, nas experiências e vivências do indivíduo. Assim, para a autora:

Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas, e não apenas “preparatórias”, ocorram; onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada (Cavaliere, 2002 p. 260).

Nesta visão, Cavaliere apresenta como educação integral aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva. As atividades que levam efetivamente ao conhecimento, que produzem a aprendizagem sempre são indiretas e se dão através de um meio social.

Miguel Arroyo (2003), por sua vez, concebe a educação integral com um papel formador, cujo objetivo principal é ofertar ao estudante uma experiência educativa total ‘que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo que transforme e conforme sua personalidade por inteiro’. Este modelo concebe a escola como uma instituição total. Tratando sobre pedagogias em movimento, Arroyo (2003) ao apresentar uma visão mais ‘alargada’ da educação argumenta que:

Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja

na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo (Arroyo, 2003, p. 37).

Esta visão corrobora com a apresentada por Cavaliere, ao caracterizar a Educação Integral:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (Cavaliere, 2010, p. 1).

No que diz respeito ao conceito de Educação em Tempo Integral, Moll (2010) a estrutura como:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2010, p. 1).

A visão de ampliação da jornada escolar está presente desde a promulgação da LDB, onde, no art.34 define que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996, p.14). Ademais, o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Ainda na seara do tema, a LDB, no art.87 dispõe: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Em 2007, com o advento do PME, do Ministério da Educação, a ideia de ampliação da jornada escolar torna-se política pública para o estado brasileiro, onde

a proposta de ampliação da jornada escolar foi dividida em atividades chamadas de macrocampos, os quais estão apresentados no quadro 2:

Quadro 02 - Macrocampos do Programa Mais Educação 2007

Acompanhamento Pedagógico
Educação ambiental
Esporte e Lazer
Direitos humanos em educação
Cultura e artes
Cultura digital
Promoção da saúde
Comunicação e uso de mídias
Investigação no campo das ciências da natureza
Educação econômica

Fonte: Ministério da Educação (2007).

O Programa Mais Educação foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, responsáveis pela seleção das escolas. A operacionalização foi feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Leclerc; Moll (2012) ao analisarem o formato da proposta salientam que:

O esforço realizado na construção de uma agenda propositiva para uma política de Educação Integral, tendo por base a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados (Leclerc; Moll, 2012, p. 107).

Dentro desta reflexão entre educação integral e educação em tempo integral Leclerc; Moll (2012) concluem:

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e

jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

A Educação Integral em uma escola de tempo integral ressalta não apenas seu caráter formativo multidimensional, mas também sua capacidade de corrigir uma dívida social histórica, proporcionando acesso ao ensino e cidadania plena às populações menos favorecidas. Portanto, a ampliação de tempos e espaços no ambiente escolar não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também representa um passo significativo na tentativa de construir de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em 2017, após 2 anos de discussões, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - foi homologada. “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. (Brasil, 2017, p.7). A nova BNCC estabelece um compromisso com a educação integral, definindo-a da seguinte maneira:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Esta visão trazida pela BNCC corrobora com uma visão holística da educação em tempo integral, independente do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar. A Base enfatiza a necessidade de superar visões simplistas que priorizam apenas a dimensão intelectual ou afetiva, preconizando uma abordagem plural, singular e integral para todos os estudantes, considerando-os como sujeitos de aprendizagem. A ênfase está no acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento

pleno, respeitando suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola é destacada como um espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, devendo reforçar a prática coercitiva contra a discriminação, preconceito e promover o respeito às diferenças e diversidades.

Com a nova BNCC, o governo de Minas, no final de 2018, homologou o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG<sup>5</sup> –, relativo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em 2021 o currículo referente ao ensino médio passou a vigorar efetivamente. Alinhado ao conceito de educação integral trazido pela BNCC, o CRMG define esta modalidade de ensino:

Na perspectiva da Educação Integral, o Currículo Referência não se limita à organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas propõe pensar como e quais são as competências e habilidades que, traduzidas em direitos de aprendizagem, contribuirão para a formação integral dos estudantes. É mister trazer as capacidades que envolvam repertório cultural, empatia, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida. Ou seja, desenvolver um currículo integral, interdisciplinar e interdimensional, em que a centralidade das aprendizagens seja o estudante (Minas Gerais, 2021, p. 21).

Ao destacar que o Currículo Referência não deve ser apenas uma lista de conteúdos a serem transmitidos. A formação integral deve ser pensada em competências e habilidades que não considere apenas o conhecimento cognitivo, mas também os aspectos socioemocionais e culturais dos estudantes.

Dentro dessa perspectiva, a seção seguinte irá explorar a política de tempo integral em Minas Gerais, ampliando o entendimento sobre como esses conceitos estão sendo implementados no contexto estadual.

---

<sup>5</sup> O Currículo Referência de Minas Gerais foi elaborado a partir da BNCC e é o resultado da revisão dos currículos de todas as redes educacionais mineiras e de um trabalho em regime de colaboração. O documento foi homologado no final de 2018. O ano de 2019 foi a transição, dedicado à formação dos profissionais da educação e estudo do Currículo Referência. Já em 2020 passou a vigorar efetivamente nas escolas.

## 2.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nesta seção, iremos apresentar a trajetória da implementação da política de educação integral no estado de Minas Gerais, delineando para o leitor, o percurso histórico até a significativa ascensão do Ensino Médio em Tempo Integral em 2019.

Desde 2003, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem adotado iniciativas voltadas para a ampliação da jornada escolar. A Resolução SEE Nº416/2003 foi um marco neste sentido, ao estabelecer o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA). Essa iniciativa teve como principal estratégia o enfrentamento às desigualdades existentes em função das diversas realidades presentes no estado. A finalidade é tornar educativas as vivências de crianças e jovens, afetados pelos diversos problemas sociais, procurando criar condições básicas de educabilidade no ambiente escolar (Minas Gerais, 2005, p.14).

Em 2005 a SEE/MG deu continuidade a esta abordagem inovadora com a implementação do Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), um subprojeto vinculado ao EVCA. O foco central do PATI consistia na redução da violência escolar e na melhoria do rendimento dos alunos matriculados nas escolas participantes. Conforme destaca Lopes (2020):

O Projeto, que vigorou durante dois anos, vinha tendo êxito nas escolas e isso contribuiu para que a SEE/MG pensasse em ações para a sua ampliação em outras instituições escolares de Minas Gerais, como estratégia para que outras escolas mineiras da rede estadual de ensino pudessem ofertar educação em tempo integral. Este processo de elaboração das diretrizes de ampliação do projeto começou em 2006 e finalizou em 2007, quando o PATI foi reformulado pelo governo do Estado e transformado em Projeto ‘Escola de Tempo Integral’ – PROETI (Lopes, 2020, p. 36).

O Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) instituído pela SEE/MG em 2007 marcou uma significativa expansão do modelo educacional em toda a rede, concentrando-se inicialmente nas unidades escolares que ofereciam o ensino fundamental. A iniciativa, concebida a partir da implementação de atividades no contraturno escolar, se revelou fundamental para proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver novas habilidades e conhecimentos. Essas atividades, muitas vezes realizadas por meio de parcerias, abrangiam áreas importantes, como

esporte, cultura, lazer e aperfeiçoamento escolar. Todas essas ações são voltadas à qualidade do ensino e a ampliação da área de conhecimento do aluno. (Minas Gerais, 2014)

A Resolução SEE/MG n.º 2.197, publicada em 2012, desempenhou um papel essencial na consolidação do PROETI, estabelecendo as diretrizes para a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Os artigos 84 e 85 desta resolução delinearam as bases da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da Rede Pública Estadual. Esses dispositivos foram formulados com o propósito claro de ampliar as possibilidades de ações educativas, indo além do acompanhamento pedagógico e abraçando áreas como Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania.

No redimensionamento da proposta original do PROETI, o documento orientador emitido pela SEE/MG, refletido no Programa Mais Educação, delineou de maneira precisa o perfil dos estudantes a serem contemplados pelo programa:

Baseando-se também na perspectiva do Programa Mais Educação, a SEE-MG estimula a adoção dos seguintes critérios para a definição do público participantes da Política Estadual de Educação Integral e Integrada:

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- Estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família
- Estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos
- Estudantes em defasagem série/idade;

O objetivo destes critérios é reduzir a desigualdade educacional a partir da ampliação da jornada escolar e da oferta de conteúdos diversificados, integrados aos currículos básicos. Cabe lembrar que a educação integral deve ser trabalhada como uma perspectiva para todos (as) nossos (as) educandos (as), sem discriminação, e que todos aqueles que desejem participar das atividades devam ter direito às mesmas (Minas Gerais, 2017, p. 10).

Dessa forma, é possível inferir que, além de priorizar o atendimento a estudantes beneficiários de programas sociais e em situação de vulnerabilidade social, a SEE-MG busca fomentar o protagonismo juvenil, valorizando as experiências e vivências trazidas pelos próprios estudantes. Essa abordagem abrangente reforça a tentativa de um compromisso com uma educação que não apenas preenche lacunas sociais, mas também promove a equidade e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Em 2015, um marco significativo na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais foi estabelecido com a publicação da Resolução SEE/MG N° 2.749. Este documento não apenas introduziu uma nova concepção do modelo, mas também operacionalizou mudanças substanciais, incluindo a alteração da nomenclatura para Educação Integral. A orientação do novo modelo está delineada no art. 2º:

As ações educacionais da Educação em Tempo Integral deverão contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório); esportes e lazer; memória, cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; formação em direitos humanos e cidadania; promoção da saúde e bem-estar; educação ambiental, desenvolvimento sustentável, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; agroecologia e iniciação científica (Minas Gerais, 2015, p. 2).

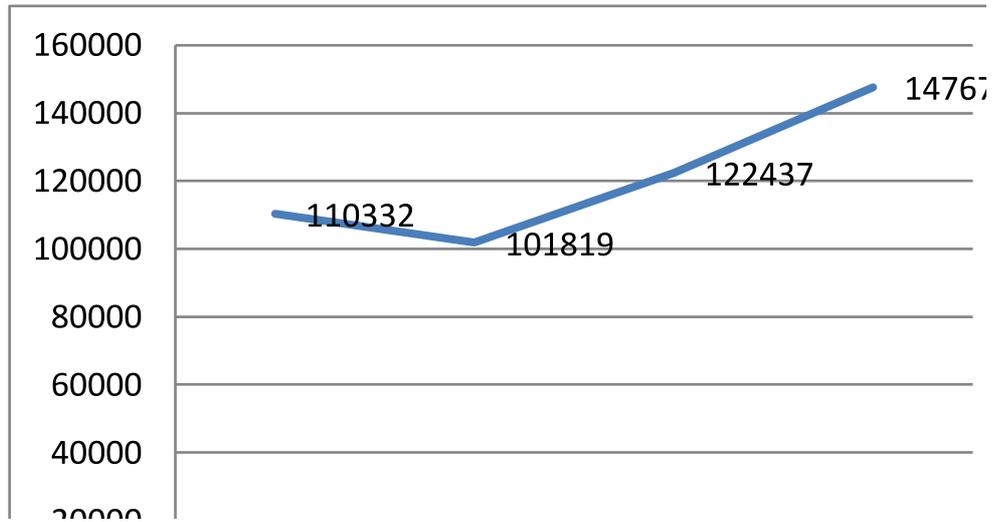
Além disso, o programa estabeleceu um vínculo direto com o Programa Mais Educação. Destarte, a política de Educação Integral em Minas Gerais foi operacionalizada por meio do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE), do FNDE, e pelo repasse de recursos SEE/MG via termos de compromisso. As oficinas desenvolvidas nas escolas passaram a ser direcionadas pelo Manual Operacional da Educação Integral<sup>6</sup>.

O gráfico 1 apresenta o número de estudantes matriculados na educação em tempo integral da rede estadual mineira entre 2013 e 2016.

---

<sup>6</sup> O manual, que tem 77 páginas, aborda em detalhes todos os pontos do Mais Educação, da legislação aos recursos destinados às escolas, da relação da escola com a comunidade à descrição da importância da música, da leitura, do esporte na formação humana. Relaciona o conjunto das atividades que a escola pode escolher de acordo com sua realidade, número de estudantes ou localização – na área urbana ou no campo. E orienta sobre a exigência do acompanhamento pedagógico que se tornou obrigatório em 2013.

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes na Educação Integral em Minas Gerais (2013-2016)

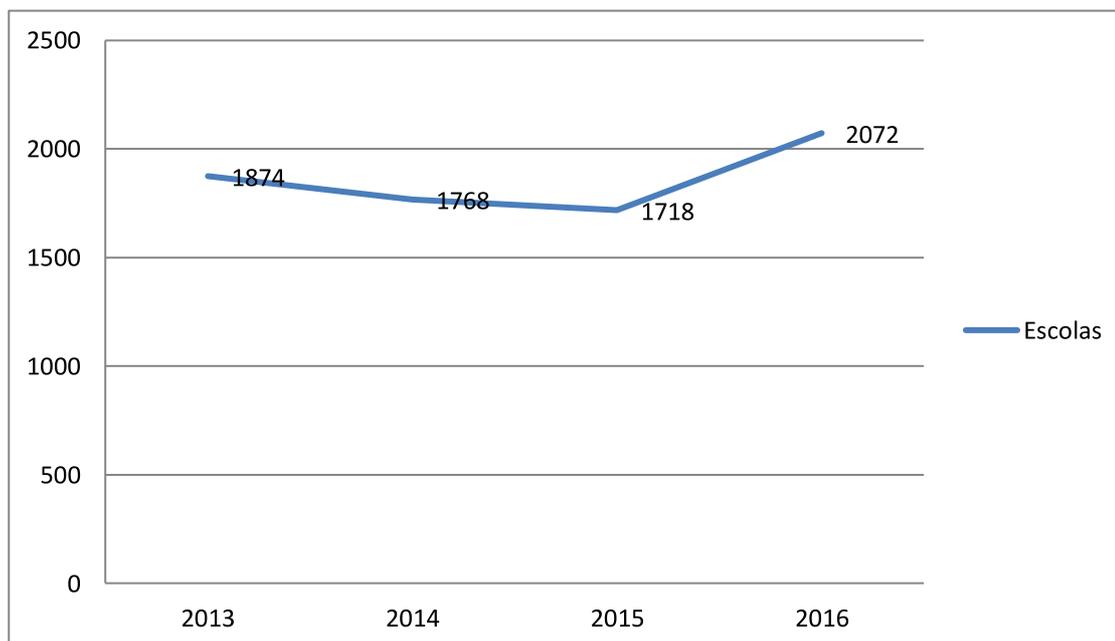


Fonte: Documento Orientador da Educação integral e Integrada (2017).

Ao realizar a análise dos dados, é possível observar um progresso notável no número de estudantes matriculados no modelo de educação integral que esteve em vigor na rede estadual até o ano de 2016. Essa ascensão quantitativa reflete não apenas um aumento nas matrículas, mas também sugere uma ampliação significativa do alcance e impacto do programa ao longo desse período específico.

Adicionalmente, para oferecer uma visão mais abrangente do cenário educacional, apresentamos a seguir o Gráfico 2, com dados quantitativos relacionados às unidades escolares que implementavam esse modelo de ensino entre os anos de 2013 e 2016.

Gráfico 2 – Quantitativo de Escolas Estaduais que ofertam Educação Integral –  
(2013 – 2016)



Fonte: Documento Orientador da Educação integral e Integrada (2017).

Dessa forma, ao combinar a análise do aumento de estudantes matriculados com a disseminação do modelo nas unidades escolares, conseguimos traçar um quadro mais abrangente do impacto da educação integral na rede estadual ao longo do período mencionado. Essa abordagem integrada enriquece a compreensão das dinâmicas envolvidas e oferece subsídios para avaliações mais aprofundadas e estratégicas. Considerando que, no ano de 2016, segundo os dados do documento orientador, havia 3665 escolas estaduais em Minas Gerais, destas, 2072 ofertavam educação em tempo integral, obtendo-se um percentual de 57% das escolas. Assim, já em 2016 o Estado de Minas Gerais cumpriu a Meta 6 do PNE no que tange ao quantitativo de escolas com a oferta do modelo.

No ano de 2017, entrou em vigor o Programa Novo Mais Educação do governo federal, instituído pela Portaria MEC 1.144/2016. O objetivo estratégico desse programa era aprimorar o desempenho em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da extensão da jornada escolar de crianças e adolescentes, promovendo, assim, um aumento significativo no tempo de permanência dos estudantes na escola.

Nesse cenário de mudanças, a política de Educação Integral em Minas Gerais passou por adaptações, sendo renomeada como Educação Integral e Integrada. Essa reconfiguração evidencia o alinhamento da proposta educacional do estado com as novas diretrizes propostas pelo Programa Novo Mais Educação. Os ajustes visaram não apenas incorporar as metas específicas do programa federal, mas também reforçar a integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma formação mais abrangente e interdisciplinar aos estudantes. Essa evolução na nomenclatura reflete a contínua busca por aprimoramentos e alinhamentos às demandas educacionais contemporâneas.

A partir de 2019, com a homologação do Currículo de Referência da Educação Básica de Minas Gerais (CRMG), uma nova proposta curricular foi cuidadosamente elaborada, visando atender às demandas emergentes da BNCC. Contudo, somente em 2021, o currículo referente ao ensino médio foi oficialmente homologado, marcando uma etapa significativa no processo de atualização e alinhamento com as diretrizes educacionais nacionais. A homologação do Currículo Referência foi um dos passos para a implementação do Novo Ensino Médio no estado. No que diz respeito à educação integral, o novo currículo traz os seguintes pressupostos para reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos:

- A concepção de que a educação deve envolver a superação da organização escolar em turnos.
- A constituição de componentes curriculares que promovam diálogos abertos com o território e que acolham as realidades das comunidades locais.
- O debate e articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes populares.
- Práticas curriculares organizadas como ambiências criativas que acolham a participação dos estudantes, que reconheçam e promovam seu envolvimento político-comunitário.
- A ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola, desenvolvendo a perspectiva do território educativo.
- A ampliação da conceituação de qualidade para além dos resultados das avaliações externas e internas, mas para a formação integral do sujeito, criando condições para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida (Minas Gerais, 2019 p. 21).

Em síntese, a proposta delineada abraça uma visão progressista e abrangente da educação. Ao superar a rigidez dos turnos escolares, prioriza uma integração mais significativa com o entorno, reconhecendo e incorporando as

realidades das comunidades locais. A promoção do diálogo entre saberes, surge como um elemento central, enriquecendo a experiência educacional. A concepção de práticas curriculares como ambientações criativas, engajando os estudantes e estimulando seu envolvimento, reflete um comprometimento com uma educação mais participativa.

Feitas estas considerações, a próxima subseção abordará detalhadamente a reconfiguração da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais à chegada do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, destacando as mudanças implementadas e seus impactos no contexto educacional do estado.

### **2.2.1 Da Educação Integral Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**

Em Minas Gerais, a implantação do Ensino Médio Integral ocorreu em 2017, durante o governo de Fernando Pimentel (PT). Mantendo a linha pedagógica do modelo já existente, a Educação Integral e Integrada no Ensino Médio, de acordo com a SEE/MG, está fundamentada na concepção de uma educação libertadora. Essa abordagem visa garantir a formação humana e o desenvolvimento integral dos estudantes, englobando diversas dimensões, tais como cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física. Nessa perspectiva, o estudante assume um papel central na proposta, sendo considerado, acima de tudo, um sujeito com demandas e necessidades específicas, ao qual deve ser assegurado o direito de opinar e escolher sobre as questões que o afetam. Torna-se, portanto, essencial considerar suas particularidades, reconhecendo que sua história, território, saberes e vivências têm influência direta em seu desenvolvimento e processo de aprendizagem (Minas Gerais, 2017).

Para a implementação e o desenvolvimento do Ensino Integral e Integrado para o nível médio de escolaridade no Estado, a SEE/MG elaborou, em 2017 o documento de orientação do programa intitulado 'Documento orientador da política de educação integral e integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais'. Sob a ótica do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Nº 1.145/2016 do Ministério da Educação, implantou-se o Ensino Médio Integral Integrado (EMII) na rede estadual de ensino (MEC, 2016). O Decreto

Estadual Nº 47.227, de 02 de agosto de 2017, definiu os parâmetros da educação integral e integrada na rede, prescrevendo em seu 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, p. 1).

Esse trecho da legislação evidencia que os princípios que embasam o modelo de ensino se alinham às legislações federais, buscando sempre aprimorar o ensino, valorizar as diversidades e os espaços de vivência, além de garantir a proteção social dos estudantes e sua formação cidadã.

O documento orientador define a nova proposta da seguinte forma:

A finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma Educação Integral e Integrada aos estudantes, por meio da integração entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício da cidadania e da intervenção social na comunidade, bem como a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em Matemática e Língua Portuguesa abordando de forma interdisciplinar e que tenha significado com vistas à aplicação cotidiana dos saberes (Minas Gerais, 2017, p. 7).

Baseando-se nos princípios da Educação Integral e Integrada estabelecidos no Decreto Estadual mencionado anteriormente, e contando com o respaldo de recursos e financiamento propostos pelas portarias 1145/16 e 727/17 do MEC, Minas Gerais assume a oferta de um Ensino Médio Integral e Integrado (EMII) propiciando aos estudantes uma proposta construída na perspectiva de garantir sua formação integral por meio de um currículo integrado.

Quanto à organização curricular, o documento orientador do EMII estabelece:

As escolas envolvidas no Programa devem se organizar e formular a proposta curricular levando em consideração os seguintes aspectos essenciais da proposta:

\*Integração entre os componentes da Base Comum e parte Flexível do Currículo.

\*Carga horária definida na matriz curricular constituída de duas partes: formação básica e formação flexível com a possibilidade de um curso técnico profissionalizante.

\*Protagonismo do estudante na escolha dos componentes da parte flexível do currículo e do Curso técnico integrado ao médio, quando for o caso.

\*Inclusão dos princípios pedagógicos essenciais dessa proposta: Formação para Cidadania e Projeto de Vida, Pesquisa e Intervenção, Diálogos Abertos com a Cidade, Momento Coletivo de Integração (Minas Gerais, 2017, p. 52).

A formação básica compreende as temáticas relativas a cada área do conhecimento, indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e depois na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com seus respectivos componentes. A formação flexível, chamadas de Campos de Integração Curricular (CIC), é responsável pela ampliação dos conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. Segundo o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio (Minas Gerais, 2017):

Um campo de Integração Curricular se configura na ação curricular, na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares (Minas Gerais, 2017, p. 10).

A carga horária era distribuída em 45 horas-aula semanais, divididas em 9 módulos-aula diários. Dessas, 25 horas-aula eram destinadas aos componentes da formação geral básica, definidos de acordo com a Resolução SEE/MG Nº 2842 de 13 de janeiro de 2016, que dispõe sobre o ensino médio das escolas estaduais. Adicionalmente, foram acrescentadas mais duas aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Matemática. Em relação à língua estrangeira, a escola era obrigada a oferecer uma aula de Língua Inglesa e outras duas aulas de acordo com o interesse dos estudantes, podendo ser Língua Inglesa ou Língua Espanhola, sendo obrigatória umas das opções apresentadas. Os componentes da parte flexível eram distribuídos conforme apresentado no Quadro 3.

Os arranjos curriculares dos campos de integração eram disponibilizados de acordo com a escolha individual de cada instituição de ensino. Para implementar o novo modelo de forma alinhada às legislações vigentes, a SEE/MG propôs a criação dos Polos de Educação Múltipla (POLEM), uma estratégia destinada a impulsionar a Política de Educação Integral e Integrada.

Quadro 3 - Campos de Integração Curricular (CIC)

<b>Campos de Integração</b>	<b>Atividades a serem ofertadas</b>
Cultura e Arte	Bandas, canto coral, música na escola, artesanato popular, capoeira, práticas circenses, teatro e percussão.
Esporte e Saúde	Atletismo, futsal, voleibol, xadrez, tênis de mesa, judô e brinquedoteca.
Ciência, tecnologia e empreendedorismo	Iniciação Científica, Meu Primeiro Negócio, Rede de Educação Profissional.
Desenvolvimento das aprendizagens	Acompanhamento pedagógico, metodologia diferenciada para estudantes em distorção idade-ano, apoio pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática e Sala de Recursos para alunos da Educação Especial.

Fonte: Adaptado do Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado (2017).

Inicialmente, o modelo foi implantado em 44 escolas, distribuídas entre 25 superintendências regionais de ensino (SRE), como parte da fase inicial da proposta. As aulas do Ensino Médio Integrado (EMI) tiveram início em 1º de agosto de 2017, alcançando um público de mais de cinco mil estudantes, conforme registros de Minas Gerais em 2017. No ano subsequente, em 2018, a SEE/MG expandiu a oferta do EMII para mais 35 escolas, conforme detalhado na Tabela 3, que apresenta o número de escolas e estudantes beneficiados pelo programa.

Tabela 3 - Quantitativo de escolas e estudantes atendidos pelo EMI

<b>Ano</b>	<b>Escolas</b>	<b>Estudantes</b>
2017	44	5112
2018	79	12652

Fonte: Minas Gerais: Documento de Transição (2018).

Essa ampliação representou um passo significativo em direção à consolidação do novo modelo educacional, estendendo seus benefícios para um número maior de estudantes e estabelecimentos de ensino em todo o estado.

O modelo do Ensino Médio Integral Integrado abrangia quase toda a rede, distribuindo-se por 42 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e estendendo-se a 63 municípios. Essa ampla presença evidenciava o alcance significativo do programa, alcançando diversas localidades e comunidades.

A estruturação do Projeto Pedagógico das escolas do Polo de Educação Múltipla (POLEM) era pautada em cinco eixos norteadores. Esses eixos, por sua vez, foram concebidos em consonância com os princípios e objetivos estabelecidos pela Política de Educação Integral e Integrada. Essa abordagem estratégica não apenas conferia uma base para a proposta curricular, mas também garantia a coesão entre os elementos pedagógicos e os fundamentos da política educacional em vigor.

Esses cinco eixos norteadores podem ser observados detalhadamente no Quadro 4. A proposta de organização por eixos se apresenta como uma estratégia eficaz para evidenciar os aspectos já existentes no processo educativo e introduzir novos princípios que ampliem o papel da escola na formação integral dos estudantes.

Quadro 4 - Eixos Norteadores das escolas POLEM

(continua)

Direito à Educação Integral
Gestão Democrática e Participativa
Valorização Profissional e do Trabalho Coletivo
Relação da Escola com a Comunidade

## Quadro 4 - Eixos Norteadores das escolas POLEM

(conclusão)

## Protagonismo Estudantil

Fonte: Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado (2017).

Ao final de 2018, o governo do estado promulgou a Lei Estadual nº 23.197, instituindo o Plano Estadual de Educação para o período de 2018 a 2027. Este plano, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu diretrizes para orientar as políticas públicas de educação, priorizando metas para o avanço educacional no estado. A meta 6 do plano, em sintonia com a visão nacional, propõe a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, beneficiando pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (Minas Gerais, 2018).

A partir de 2019, a SEE/MG reestruturou o programa de Ensino Médio Integral. O documento orientador da nova proposta estabeleceu a busca pela melhora da educação em tempo integral, propondo uma mudança no modelo pedagógico com vistas a dar mais consistência ao programa. Conforme definido pelo documento:

Em 2019, pensando na melhoria contínua para a educação integral no estado, foi proposta uma mudança no modelo pedagógico que objetivava trazer mais consistência ao programa, bem como, criar uma matriz curricular que propiciasse a formação integral do jovem ancorada nos quatro pilares da educação e na educação interdimensional (Minas Gerais, 2022, p. 3).

O objetivo primordial era infundir mais consistência ao programa, promovendo uma abordagem educacional mais alinhada com as necessidades contemporâneas. A criação de uma matriz curricular, norteadora da formação integral dos jovens,

fundamentada nos quatro pilares da educação<sup>7</sup> e na concepção interdimensional tenta refletir uma educação que transcende o mero repasse de conhecimentos.

Ao final de 2019, a SEE/MG publicou a Resolução Nº 4234, de 22 de novembro, estabelecendo as matrizes curriculares que deveriam ser implementadas na rede a partir de 2020. Essa resolução marcou uma reformulação na abordagem da educação em tempo integral no estado, introduzindo a nova sigla EMTI. Dentro dessa nova perspectiva, emergem as atividades integradoras, que passam a compor a parte diversificada da matriz curricular, com o propósito de apoiar os componentes da BNCC:

A instituição de uma matriz curricular com atividades integradoras únicas traz para as escolas de ensino médio em tempo integral de Minas Gerais a garantia de que todos os jovens estudantes mineiros, das mais diversas regiões, tenham a mesma vivência curricular tendo uma experiência de aprendizagem mais equitativa (Minas Gerais, 2022, p. 3).

Ao adotar atividades integradoras únicas, busca-se promover uma experiência de aprendizagem mais equitativa, independente de sua região de origem. Isso significa que a intenção da nova matriz curricular é dar aos estudantes acesso a um conjunto semelhante de oportunidades educacionais, contribuindo para reduzir disparidades e garantir um ensino inclusivo.

No quadro 5 apresentamos a matriz curricular do EMTI com suas respectivas cargas horárias semanais.

Quadro 5 - Matriz Curricular do EMTI conforme o anexo VII da Resolução SEE 4234/2019

(continua)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º	2º	3º
		ANO	ANO	ANO
		A/S	A/S	A/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6

<sup>7</sup> O documento orientador define os quatro pilares da educação como as quatro aprendizagens considerados fundamentais para que qualquer ser humano, em qualquer cultura, possa desenvolver o seu potencial - Aprender a ser, conviver, fazer e conhecer.

Quadro 5 - Matriz Curricular do EMTI conforme o anexo VII da Resolução SEE

4234/2019

(conclusão)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
		A/S	A/S	A/S
LINGUAGENS	LÍNGUA INGLESA	3	3	3
	ARTE	1	1	1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	3	3
	QUÍMICA	3	3	3
	BIOLOGIA	3	3	3
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	SOCIOLOGIA	2	--	1
	FILOSOFIA	--	2	1
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	2	--
	PÓS-MÉDIO	--	--	2
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	2	2
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	4	4
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	2	2
	ELETIVAS	2	2	2
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Fonte: SEE/MG (2019).

Em 2021, a homologação do novo Currículo Referência de Minas Gerais para o ensino médio representou um marco, efetivando-se nas escolas da rede no ano subsequente. A educação integral na nova proposta curricular traz como perspectiva:

O Currículo Referência, em conformidade com a BNCC, apresenta uma proposta de flexibilização curricular cujo objetivo é o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens essenciais de todos os estudantes mineiros e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a consolidação da formação integral dos jovens e adultos. Nessa perspectiva, é fundamental a oferta de propostas que dialoguem com o universo dos estudantes, com suas aspirações profissionais e com seu projeto de vida (Minas Gerais, 2020 p. 45).

Contudo, o ano de implementação do novo currículo enfrentou desafios sem precedentes com a eclosão da pandemia da Covid-19. Esse contexto adverso impôs adaptações e demandou resiliência por parte de educadores, estudantes e demais envolvidos no processo educacional.

Neste cenário da pandemia, a SEE/MG adaptou-se às circunstâncias instituindo o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), conforme a Resolução SEE nº 4310/2020. Diante do afastamento social necessário para conter a disseminação da doença, as escolas estaduais passaram a ofertar o Plano de Estudos Tutorado (PET)<sup>8</sup> aos estudantes, alinhado ao Currículo Referência de Minas Gerais e ao Plano de Curso da unidade de ensino. Especificamente para a Educação Integral, foi elaborado um documento específico para orientar o trabalho docente diante do desafio de oferecer esse modelo de ensino em formato não presencial.

Com a entrada em vigor do Novo Ensino Médio em 2022, em todas as instituições de ensino que oferecem esse nível educacional no país, as mudanças se estendem ao prospecto curricular do EMTI. A matriz curricular foi regulamentada pela Resolução SEE/MG Nº 4657/2021, trazendo alterações para atender às novas diretrizes.

A reestruturação do currículo prevê o cumprimento de 45 horas/aula semanais, distribuídas em 27 componentes curriculares. Essa distribuição abrange a Formação Geral Básica, os itinerários formativos e as atividades integradoras, refletindo o compromisso com uma educação mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas.

---

<sup>8</sup> O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

Dentro desse contexto, a Formação Geral Básica engloba os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, tais como Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O cumprimento dos objetivos gerais de cada área é detalhadamente descrito no quadro 6, proporcionando uma visão clara e estruturada dos propósitos educacionais.

Quadro 6 - Objetivos Gerais das Áreas de Conhecimento da Formação Geral Básica do Ensino Médio de Tempo Integral

(continua)

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Objetivos Propostos</b>
Linguagens e suas Tecnologias	Propiciar, aos estudantes, condições para que se tornem capazes de: dialogar e criar entendimento mútuo; compreender o outro; expressar-se; debater ideias de maneira crítica, baseando-se no respeito e na ética, com consideração de diferentes perspectivas e valores culturais; valer-se de diferentes linguagens e mídias, em diferentes processos de interação, com uso crítico de ferramentas digitais.
Matemática e suas Tecnologias	Propor a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, aplicada à realidade e às vivências dos estudantes do Ensino Médio, propiciando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioeconômicas, de atitudes ou de valores, com ênfase em situações do cotidiano, com espírito de investigação e de argumentação e visando à resolução de problemas.
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Contextualizar a aprendizagem de Ciências na realidade histórica, social, ambiental e econômica dos estudantes e descrever a importância do desenvolvimento da investigação científica, em seus processos e em suas práticas, tendo como princípio o estudo dos fenômenos naturais e suas tecnologias, desde seus aspectos mais singulares até os mais complexos,

Quadro 6 - Objetivos Gerais das Áreas de Conhecimento da Formação Geral Básica do Ensino Médio de Tempo Integral

(conclusão)

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Objetivos Propostos</b>
Ciências da Natureza e suas tecnologias	importante para o desenvolvimento político, social e econômico de um país e para o desenvolvimento pessoal de cada cidadão.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Tem como foco principal, propiciar, aos estudantes, a compreensão de si, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de sua formação escolar, fomentando uma dinâmica educacional voltada para a apreensão e o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação intelectual, ética e cidadã do sujeito.

Fonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (2022).

O itinerário formativo é definido como conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Brasil, 2018). No caso de Minas Gerais, a SEE/MG organizou o formato dos itinerários como estabelecido na Resolução SEE/MG N°4657/2021, para as turmas do 1º ano, conforme é possível verificar na Tabela 4.

Tabela 4 - Itinerários formativos ofertados no Ensino Médio em Tempo Integral da SEE/MG

(continua)

<b>Itinerários formativos</b>	<b>Número de aulas semanais</b>
Projeto de Vida	02

Tabela 4 - Itinerários formativos ofertados no Ensino Médio em Tempo Integral da SEE/MG

(conclusão)

<b>Itinerários formativos</b>	<b>Número de aulas semanais</b>
Eletiva 1	01
Eletiva 2	01
Introdução ao Mundo do Trabalho	02
Tecnologia de Inovação	01
Práticas Comunicativas e Criativas	01
Humanidades e Ciências Sociais	02
Núcleo de Inovação Matemática	01
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	02
Pesquisa e Intervenção	03

Fonte: Minas Gerais (2022).

Neste primeiro ano de implementação da proposta, o intuito da SEE/MG era aproximar o estudante em cada uma das áreas, vivenciando o mesmo percurso pedagógico, aprofundando os itinerários nas quatro áreas do conhecimento. A partir dessa experiência, a proposta é que o estudante possa fazer, no 2º ano, uma escolha mais consciente por uma das áreas do conhecimento. No que diz respeito às eletivas, a SEE/MG as define como:

As Eletivas, ofertadas de acordo com a realidade e as possibilidades da escola, propõem uma imersão dos estudantes em uma determinada área de conhecimento ou Interáreas. Tem como um dos seus principais propósitos a promoção de abordagens práticas, contextualizadas, que promovam um diálogo entre as realidades vividas pelos estudantes e os saberes trazidos pelas Áreas do Conhecimento (Minas Gerais, 2022, p. 20).

As eletivas foram escolhidas pelas escolas através de um catálogo contendo temas e estrutura de trabalho de cada atividade proposta.

As atividades integradoras, por sua vez, são componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular, específica das turmas da educação integral,

cujo objetivo é sustentar os componentes da Formação Geral Básica. A Resolução SEE/MG Nº 4.657/2021 dividiu estas atividades conforme indicado na tabela 5.

Tabela 5 - Atividades Integradoras ofertadas no EMTI da SEE/MG

<b>Atividades Integradoras</b>	<b>Número de aulas</b>
Nivelamento em Língua Portuguesa	01
Nivelamento em Matemática	01
Práticas Comunicativas e Criativas	03
Práticas Experimentais	01
Estudos Orientados	05
Tutoria	02

Fonte: Minas Gerais (2022).

As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral nas dimensões pedagógica e de gestão foram integralmente incorporadas ao conceito de educação proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio de uma colaboração estabelecida em parceria a SEE/MG para implementação do *Modelo da Escola da Escolha* e suas inovações em conteúdo, método e gestão. Fundado em Pernambuco no ano 2000, o ICE desenvolveu um modelo pedagógico fundamentado no conceito da 'Escola da Escolha'. Segundo o documento orientador:

O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha adotado para o EMTI em Minas Gerais possui como centralidade o jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida e de se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente. (Minas Gerais, 2023, p. 2)

Observamos na proposta que o Projeto de Vida é o foco central das diretrizes do EMTI. Segundo o ICE:

Projeto de Vida é uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão

sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda (Minas Gerais, 2019, p. 15).

Dentro desse contexto, a busca pela autonomia do estudante no ambiente escolar é um objetivo essencial. O propósito é que o jovem aprenda as dimensões pessoais, sociais e produtivas, orientando suas escolhas e promovendo o desenvolvimento integral.

No final de 2022, a SEE/MG publicou uma nova arquitetura curricular a ser trabalhada nas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio no ano de 2023. A Resolução 4777/2022 trouxe 9 possibilidades distintas para a oferta dos itinerários formativos, contemplando o aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento. Esses arranjos estão expostos no quadro 7.

Quadro 7 - Arranjos curriculares disponíveis conforme anexo I da Resolução SEE 4777/2022

(continua)

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componente Curricular</b>
<b>Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias (LGG)</b>	Patrimônio Cultural
	Escrita Criativa
	Leitura e Escrita em Língua Estrangeira
	Artes do Movimento
<b>Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias (MAT)</b>	Educação Matemática Crítica
	Matemática na Construção da Cidadania
	Criações, Sustentabilidade e Tecnologias
	Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)</b>	Identidade e juventudes (CHS)
	Jovens e o mundo digital (CHS)
	Direitos e deveres dos cidadãos (CHS)

Quadro 7 - Arranjos curriculares disponíveis conforme anexo I da Resolução SEE  
4777/2022

(continua)

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componente Curricular</b>
<b>Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)</b>	Desenvolvimento pessoal e coletivo (CHS)
<b>Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)</b>	Laboratório Criativo
	Ciências Aplicadas
	Energia no Cotidiano
	Ciência das Radiações
<b>Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/MAT)</b>	Cultura e Cidadania (LGG)
	Cidadania e Inclusão (LGG)
	Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)
	Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)
<b>Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/CNT)</b>	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)
	Educomunicação e ambientalismo (LGG)
	Emergência Climática Global (CNT)
	Mulheres na Ciência (CNT)
<b>Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias (CHS/MAT)</b>	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)
<b>Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/CNT)</b>	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)
	Problema e Ação (CHS)
	Cidade e Meio Ambiente (CNT)
	Urbanização Sustentável (CNT)

Quadro 7 - Arranjos curriculares disponíveis conforme anexo I da Resolução SEE  
4777/2022

(conclusão)

Unidade Curricular	Componente Curricular
Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas
	Humanidades e Ciências Sociais
	Núcleo de Inovação Matemática
	Saberes e Investigação da Natureza

Fonte: Adaptado pelo autor via Resolução SEE/MG Nº 4777 (2022).

Cada Componente Curricular conta com 2 aulas semanais, que poderão ser ministradas por qualquer professor da respectiva área de conhecimento. Para organizar as turmas do aprofundamento, a escola deveria realizar o diagnóstico do contexto escolar, e apropriar-se das diretrizes operacionais dos itinerários e realizar o processo de escolha junto aos estudantes. A quantidade de arranjos curriculares possíveis de serem escolhidos pela escola variava de acordo com o número de turmas do ensino médio, podendo ser ofertado com 1 possibilidade (obrigatoriamente as 4 áreas do conhecimento) até as 9 unidades curriculares disponíveis. Contudo, esta orientação valeu somente para as turmas do 2º ano, haja vista que as turmas do 1º obrigatoriamente estudam as 4 áreas do conhecimento.

A expansão do EMTI ocorreu nas escolas da rede estadual mineira entre os anos de 2019 e 2023. Não apenas o número de estudantes atendidos foi ampliado nessa modalidade de ensino, mas também se observou um aumento expressivo na abrangência territorial do EMTI. Em 2023, essa iniciativa alcançou a marca de 407 municípios, contrastando com os 338 municípios abrangidos até o ano de 2022 (Agência Minas, 2022). Para fornecer uma visão mais detalhada do crescimento do EMTI ao longo do tempo, apresentamos, na tabela 6, o número de escolas que participaram do processo de expansão entre os anos de 2019 e 2023.

Tabela 6: Escolas com oferta de EMTI de 2019-2023

<b>Ano de Expansão</b>	<b>Escolas atendidas</b>
2019	77
2020	281
2021	382
2022	601
2023	721

Fonte: Agência Minas (2023).

Esse panorama evidencia não apenas o aumento quantitativo das escolas envolvidas, mas também destaca a trajetória ascendente do programa ao longo desse período, consolidando-se como uma iniciativa de impacto substancial na rede estadual mineira. Essa expansão do EMTI na rede estadual expressa claramente a tentativa de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que idealiza que a rede estadual de ensino ofereça educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos até 2024 (Minas Gerais, 2022).

Dessa forma, o modelo estruturado do EMTI é concebido como complementar ao modelo do Ensino Médio Regular. Isso significa que não há diferenciação na carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, mas sim um acréscimo de componentes e/ou carga horária em sua composição. Essa ampliação da jornada educativa se justifica pela necessidade de atender às principais diretrizes da educação integral, com foco no fortalecimento do projeto de vida do estudante, no estímulo ao protagonismo e na promoção de sua formação humana. A abordagem adotada busca proporcionar uma experiência educacional mais abrangente e enriquecedora, alinhada aos objetivos fundamentais da educação integral.

Isto posto, na próxima seção exploraremos a implementação da política na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, com o objetivo de apresentar ao leitor o percurso histórico de construção da política pública no âmbito desta regional.

### 2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NA SRE DE MONTES CLAROS

A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros faz parte das 47 regionais vinculadas à SEE/MG. Essas SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre o estado e os municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A SRE de Montes Claros é classificada como Porte I<sup>9</sup> em virtude do seu tamanho, que abrange 30 municípios do norte de Minas e engloba 166 escolas. Ademais, a regional é subdividida em diretorias, nomeadamente: Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), Diretoria Educacional (DIRE) dividida em duas áreas A e B, e Diretoria de Pessoal (DIPE). Abaixo, na figura 1 apresentamos o mapa de abrangência da SRE de Montes Claros.

Figura 1 - Mapa da SRE de Montes Claros



Fonte: SEE/MG adaptada pelo autor.

Seguindo as determinações do Decreto Estadual N<sup>o</sup> 47.758/2019, a Diretoria Educacional B, dentre outras responsabilidades, é encarregada de implementar os programas pedagógicos nas escolas estaduais, alinhadas às diretrizes da SEE. Dentro da DIRE B encontra-se a Equipe Pedagógica da Educação em Tempo Integral, composta por duas analistas educacionais, responsáveis por acompanhar a

---

<sup>9</sup> Conforme o Decreto Estadual 48.709 de 26/10/2023 as Superintendências Regionais de Ensino são divididas em dois Portes: I e II, onde as de Porte I são as maiores no âmbito das 47.

implementação e desenvolvimento da política nas escolas estaduais selecionadas para a oferta do modelo.

Na SRE de Montes Claros a oferta do Ensino Médio Integral Integrado iniciou-se em 2018 na Escola Estadual Tiburtino Pena, em Francisco Sá/MG, e na Escola Estadual Irmã Beata, em Montes Claros/MG. Segundo Andrade (2019) as escolas foram indicadas pela SEE/MG sem consulta à comunidade escolar, descumprindo o disposto no art. 10 da Portaria 727/2017 que estabelece: “As escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (Brasil, 2017a, p. 9)

A Tabela 7 apresenta a evolução da oferta do Ensino Médio Integral na SRE de Montes Claros de 2018 a 2023.

Tabela 7 - Expansão da oferta de Ensino Integral na SRE de Montes Claros

<b>Ano de Expansão</b>	<b>Escolas atendidas</b>
2018	02
2019	01
2020	05
2021	08
2022	23
2023	33

Fonte: Diretoria Educacional da SRE de Montes Claros (2023).

Até 2017, a atenção da SRE estava voltada predominantemente para o modelo do Ensino Fundamental em Tempo Integral. Com a crescente relevância das legislações que promovem o ensino médio em tempo integral, a SRE iniciou um processo de expansão do modelo nas escolas sob sua jurisdição. Este panorama reflete o compromisso da regional em adaptar-se às mudanças legislativas e em atender às demandas educacionais emergentes.

Em síntese, ao expandir esse modelo educacional, a SRE de Montes Claros não apenas segue as diretrizes governamentais, mas também assume o seu papel na promoção do modelo educacional. Este é um passo significativo para consolidar práticas e expectativas educacionais, contribuindo assim para o fortalecimento do

sistema educacional da região e para a formação de cidadãos preparados e capacitados para os desafios do futuro.

Diante disso, a seção seguinte fornece uma descrição abrangente do cenário investigado para esta pesquisa, destacando o histórico, infraestrutura, espaços de aprendizagem, indicadores educacionais e estrutura pedagógica e de pessoal da unidade de ensino em foco. Através desses elementos, o leitor terá a oportunidade de se familiarizar mais profundamente com a escola estudada e seu contexto socioeconômico.

## 2.4 ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO: UM RETRATO DO AMBIENTE ESTUDADO

O município de Botumirim, situado na região do Alto Jequitinhonha, a 575 km de Belo Horizonte, possui uma população estimada de 5.790 habitantes, de acordo com dados do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022. Sua economia, centrada na silvicultura, reflete um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) estimado em 0,602, caracterizando-se como um município com baixo índice de desenvolvimento humano e enfrentando diversos problemas sociais. Consonante ao que informa o Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada (IPEA):

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. (IPEA, 2022)

Assim, compreender o IDHM é um passo importante para identificar as áreas que demandam atenção e intervenção, contribuindo para o direcionamento de esforços e recursos que visem elevar o padrão de vida da comunidade.

A Escola Estadual Renato Azeredo está localizada no distrito de Adão Colares, o maior do município e situado a 25 km da sede. A população do distrito depende principalmente da agricultura familiar, do serviço público municipal e estadual, além das atividades relacionadas ao plantio de eucalipto e produção de carvão vegetal. A escola, inserida no nível III do Indicador de Nível Socioeconômico

das Escolas de Educação Básica (Inse), registrou uma nota de 4,18 em 2019, conforme dados da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) ligada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Composto por sete níveis, sendo o nível 7 o mais elevado, o Inse tem como foco principal a mensuração do nível socioeconômico dos estudantes. Dessa forma, ele não apenas classifica a escola, mas também proporciona uma análise mais profunda do contexto social da comunidade por ela atendida. O Inse do Saeb 2019 é a combinação de dois elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços (Brasil, 2021). A nota técnica do Inse determina, especificamente sobre o nível III, que:

Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas (Brasil, 2021, p. 1).

No ano de 2021, período mais recente avaliado pelo Saeb, a EERA viu-se impossibilitada de participar das avaliações devido à pandemia da Covid-19. Essa condição excepcional, imposta pelas circunstâncias sanitárias, resultou na ausência de dados do último ano avaliado. Dessa forma, o registro mais recente disponível do Inse remonta ao levantamento realizado em 2019.

A EERA foi criada pelo Decreto Estadual nº 25.455, de 13 de fevereiro de 1986 (ALMG, 2022) ofertando o ensino fundamental. A partir de 2004, por meio da Portaria Nº 84 da SEE/MG, de 14 de fevereiro, expandiu suas atividades para o Ensino Médio. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola destaca como sua missão:

A Escola Estadual Renato Azeredo busca acompanhar os avanços da aprendizagem dos estudantes enquanto sua significância na formação do sujeito que, instrumentalizados culturalmente, tenha consciência de sua ação transformadora à realidade histórico-social. A escola compreende que através da educação é que se encontra a possibilidade de transformação social e o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. A escola tem o papel decisivo no processo de socialização e no processo de

transmissão de conhecimento. É no território escolar que se constrói cidadãos com formação humana integral. (EERA, 2022, p. 22)

A escola, portanto, apresenta uma concepção de educação onde são considerados tanto os aspectos físicos e intelectuais dos estudantes, capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca. A visão principal da escola é encontrar possibilidades de transformação social, compreendendo a realidade dos sujeitos e explicitando o papel transformador e construtor do território onde atua (EERA, 2022).

Em 2023, a instituição atendia ao quantitativo de 324 estudantes, distribuídos nos três níveis de ensino da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme é possível verificar nos dados organizados na Tabela 8.

Tabela 8 – Quantitativo de Estudantes por nível de Ensino da Educação Básica (2023)

Ensino Fundamental			Ensino Médio		EJA
Anos Iniciais	Anos Finais	Integral Final	Regular	Educação Integral	EJA/Fundamental
102	97	43	47	26	09

Fonte: SIMADE (2023).

Este panorama revela não apenas a diversidade de públicos atendidos, mas também a abrangência da instituição no contexto educacional local. Dos 324 estudantes da EE Renato Azeredo matriculados em 2023, 111 residiam na zona rural, necessitando do transporte escolar para se deslocarem à unidade de ensino. Segundo informações disponíveis no sítio oficial da SEE/MG, o transporte é custeado pelo Programa Estadual do Transporte Escolar (PTE/MG)<sup>10</sup>. Esse programa tem como principal objetivo a transferência de recursos diretamente aos municípios para o custeio do transporte dos alunos da rede estadual que residem na zona rural (SEE/MG, 2016).

<sup>10</sup> O Programa foi instituído pela Lei nº 21.777, de 2015, e tem como principal objetivo a transferência direta de recursos aos municípios mineiros que participam do Programa para o custeio do transporte dos alunos da rede estadual de ensino residentes na zona rural.

Além da logística de deslocamento, é fundamental caracterizar a escola apresentando dados relevantes sobre seus indicadores de rendimento, distorção idade-série e desempenho em avaliações externas. Nesse sentido, a Tabela 9 oferece uma visão detalhada dos indicadores de rendimentos referentes ao ano de 2022.

Tabela 9 - Taxas de rendimento por etapa escolar da E.E Renato Azeredo em 2022 (%)

<b>Etapa Escolar</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
Anos Iniciais	0,0	0,0	100,0
Anos Finais	10,6	2,8	86,6
Médio	5,8	11,5	82,7

Fonte: Adaptado pelo autor via Qedu.

A partir da análise dos dados, é possível inferir que a escola apresenta um índice de abandono mais elevado no ensino médio em comparação com os demais níveis de escolaridade. Este padrão de comportamento evidencia-se de maneira marcante no indicador de distorção idade-série da instituição, conforme ilustrado na Tabela 10 referente ao ano de 2022.

Tabela 10 - Distorção Idade-Série da E.E. Renato Azeredo em 2022 (%)

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Índice de distorção</b>
Anos Iniciais	0,9
Anos Finais	10,6
Ensino Médio	23,5

Fonte: adaptado pelo autor via Qedu.

A inter-relação entre o aumento do abandono no ensino médio e a distorção idade-série evidenciou uma preocupante tendência de aumento dessa discrepância à medida que avançamos nos níveis de ensino. Nos anos iniciais, a situação era mais controlada, com apenas um estudante em distorção. Nos anos finais, esse número elevou-se para 11 estudantes, indicando uma maior complexidade nessa etapa. Contudo, é no Ensino Médio que observamos o cenário mais desafiador, com 24 estudantes em distorção idade-série.

No que concerne às avaliações externas, a SEE/MG as define como: “[...] instrumentos que visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em determinada etapa da escolarização, com vistas a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais” (Minas Gerais, 2023).

O Saeb, realizado pelo INEP, tem como objetivo primordial avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os dados coletados e divulgados pelo INEP podem servir como expressivas ferramentas para a gestão da educação, podendo desencadear outras etapas necessárias para a efetivação do processo avaliativo, tais como a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas. Ao analisar esses indicadores, é possível verificar não apenas o desempenho dos estudantes, mas também entender o fluxo educacional que compõe o Ideb<sup>11</sup>. Como reforça a afirmação destacada:

Os dados coletados e divulgados pelo INEP podem servir como expressivas ferramentas para a gestão da educação, podendo desencadear outras etapas necessárias para a efetivação do processo avaliativo que são: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas. (Brasil, 2023, p. 1)

Com o potencial de direcionar ações específicas, os dados do INEP fornecem uma base robusta para as escolas, orientando-as em suas estratégias de melhoria contínua. Na tabela 11 é apresentado o Ideb obtido pela escola entre 2007 e 2019 nos Anos Iniciais.

Tabela 11 - Ideb dos Anos Iniciais da EE Renato Azeredo de 2007 a 2019

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Projeções</b>	<b>Índice alcançado</b>
2007	3,9	5,7
2009	4,2	7,0
2011	4,6	5,5

<sup>11</sup>O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb.

Tabela 11 - Ideb dos Anos Iniciais da EE Renato Azeredo de 2007 a 2019

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Projeções</b>	<b>Índice alcançado</b>
2013	4,9	6,1
2015	5,2	5,4
2017	5,5	6,2
2019	5,8	5,7

Fonte: INEP (2020).

Percebemos uma performance que, apesar das oscilações ao longo dos anos, mantém-se geralmente superior às projeções, com exceção do ano de 2019, quando ocorreu uma ligeira queda. Essa constatação reflete a resiliência da escola em manter padrões de desempenho satisfatórios, evidenciando seu comprometimento com a qualidade do ensino. Na tabela 12, são apresentados os dados do Ideb alcançados pela escola nos Anos Finais entre 2007 e 2019.

Tabela 12 - Ideb dos Anos Finais da EE Renato Azeredo de 2007 a 2019

<b>Ano</b>	<b>Projeções</b>	<b>Índice alcançado</b>
2007	2,0	3,5
2009	2,1	4,4
2011	2,3	4,6
2013	2,7	5,1
2015	3,1	4,8
2017	3,3	4,4
2019	3,6	4,3

Fonte: INEP (2020).

Podemos constatar um crescimento consistente entre os anos de 2007 e 2013, seguido por uma fase de estabilidade no período de 2015 a 2019. Importante destacar que, mesmo diante dessas variações, o índice da escola permaneceu consistentemente acima das projeções estabelecidas pelo Inep.

Na tabela 13, são apresentados os dados do Ideb obtidos pela escola entre 2017 e 2019 no Ensino Médio.

Tabela 13 - Ideb do Ensino Médio da EE Renato Azeredo de 2017 a 2019

<b>Ano</b>	<b>Projeções</b>	<b>Índice alcançado</b>
2017	---	3,7
2019	3,9	4,2

Fonte: INEP (2020).

Em conclusão, no contexto do Ensino Médio, a análise dos dados disponibilizados pelo Inep abrange apenas os anos de 2017 e 2019. Nesse período, observamos um avanço significativo no desempenho da escola, superando a projeção estabelecida. É relevante ressaltar que em 2017 não foi estabelecida uma meta, visto que essa foi a primeira participação da escola na avaliação. No âmbito das avaliações educacionais em Minas Gerais, além das análises do Ideb, destaca-se a relevância Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE<sup>12</sup>. Conforme a SEE/MG:

As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio (Minas Gerais, 2019, p. 1).

No contexto das avaliações externas promovidas pelo SIMAVE, destaca-se a subdivisão entre o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O Proalfa direciona seu foco para a verificação dos níveis de alfabetização alcançados pelos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública. Por sua vez, o Proeb concentra-se na avaliação das escolas públicas, analisando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>12</sup> O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) foi criado pelo estado de Minas Gerais em 2000, a partir de uma parceria técnico-pedagógica com o CAEd/UFJF. O sistema promove avaliações de larga escala em Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas das redes estadual e municipais. Por meio de uma Plataforma de avaliação e monitoramento, gestores e professores podem utilizar os resultados produzidos para desenvolver ações que visam à melhoria da educação. (CAEd, 2020)

Na tabela 14, apresentamos a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática da EERA entre os anos de 2015 a 2022 para as turmas do 5º do ensino fundamental.

Tabela 14 - Proficiência média do 5º ano no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática

<b>5º ANO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
2015	204,9	216,3
2016	204,9	204,9
2017	---	---
2018	221,5	231,7
2019	207,1	217,1
2020	---	---
2021	---	---
2022	212	218

Fonte: Dados extraídos do SIMAVE (2023), adaptado pelo autor.

Nota-se uma flutuação nos resultados ao longo dos anos, tanto em Português quanto em Matemática. Em 2018, houve um pico significativo em ambas as disciplinas, seguido por uma queda ou estabilização nos anos seguintes. Em 2017 não houve a realização das provas para as turmas do 5º ano. Nos anos 2020, 2021 as avaliações não foram realizadas na escola em virtude da pandemia da Covid-19 em nenhuma das turmas avaliadas. Na tabela 15 apresentamos a proficiência média das turmas de 9º ano entre 2015 e 2022.

Tabela 15 - Proficiência média do 9º ano no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática

(continua)

<b>9º ANO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
2015	---	---

Tabela 15 - Proficiência média do 9º ano no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática

(conclusão)

<b>9º ANO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
2016	232,2	247,2
2017	---	---
2018	238,3	258,8
2019	247,4	261,6
2020	---	---
2021	---	---
2022	251	254

Fonte: Dados extraídos do SIMAVE (2023), adaptado pelo autor.

Como é possível verificar na tabela 15 acima, nas turmas do 9º ano constatamos uma variação positiva da proficiência em Português nos anos avaliados, diferentemente de Matemática, onde se percebe uma flutuação dos índices com queda em 2022. Nos anos de 2015 e 2017 não foram realizadas as avaliações na turma.

Na tabela 16 apresentamos a proficiência média das turmas de 3º ano médio entre 2015 e 2022.

Tabela 16 - Proficiência média do 3º ano do Ensino Médio no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática

(continua)

<b>3º ANO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
2015	288,3	290,0
2016	232,2	247,2
2017	268,2	274,6
2018	238,3	258,8
2019	247,4	261,6

Tabela 16 - Proficiência média do 3º ano do Ensino Médio no PROEB/SIMAVE em Português e Matemática

(conclusão)

<b>3º ANO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
2020	-	-
2021	-	-
2022	251	254

Fonte: Dados extraídos do SIMAVE (2023), adaptado pelo autor.

Já a turma do 3º ano, apesar das variações anuais, apresenta, no período pós-pandêmico, crescimento nos resultados de Língua Portuguesa e queda nos índices de Matemática.

As variações nas proficiências ao longo dos anos nas turmas avaliadas sugerem a necessidade de análises mais aprofundadas para compreender as causas dessas flutuações. Fatores como políticas educacionais, mudanças no currículo, e os desafios impostos pela pandemia podem ter impactado os resultados. Em síntese, o acompanhamento contínuo dessas avaliações é fundamental para identificar tendências, áreas de melhoria e garantir a qualidade do sistema educacional.

No que diz respeito ao quadro de servidores, a instituição conta, em 2023, com um total de 69 profissionais. Na tabela 17 apresentamos o quantitativo de servidores da unidade escolar.

Tabela 17 - Servidores da EERA em 2023

(continua)

<b>Cargo dos servidores</b>	<b>Quantitativo de servidores</b>	
	<b>Efetivos</b>	<b>Convocados/ Contratados</b>
Diretor	1	-
Vice-diretor	1	-

Tabela 17 - Servidores da EERA em 2023

(conclusão)

Cargo dos servidores	Quantitativo de servidores	
	Efetivos	Convocados/ Contratados
Secretário*	1	-
Professores Regentes de Aula	10	13
Professoras Regentes de Turma	1	5
Professora Eventual	1	-
Professoras de Apoio	-	13
Professora de Sala de Recursos	-	1
Professor de Ensino para Biblioteca	1	1
Professor em Ajustamento Funcional	1	-
Especialistas em Educação Básica	3	-
Assistente Técnico da Educação Básica	-	4
Auxiliar de Serviço da Educação Básica	-	13
Total	20	49

Fonte: SYSADP (2023), adaptado pelo autor.

De acordo com a tabela 17, o contingente de servidores efetivos é substancialmente inferior ao de servidores convocados e contratados. Para SEE/MG, desde 2022 ‘convocado’ é o termo utilizado para os profissionais do magistério sem vínculo efetivo com a rede, e ‘contratado’ para os que trabalham no setor administrativo, por um período de um ano. Essa situação não favorece a elaboração de um planejamento em longo prazo, resultando em desafios para a definição de um planejamento estratégico na escola.

No âmbito do corpo docente, somente 2 professores ainda estavam cursando a graduação, os demais possuem licenciatura plena. A composição dos assistentes técnicos abrange diversas responsabilidades, incluindo uma servidora encarregada da vida escolar, outra atuando no setor de pessoal, uma responsável pelas compras e financeiro, um servidor dedicado à assistência aos professores e outro

desempenhando a função de secretário. Os 13 auxiliares de educação dedicam-se à higiene, limpeza, alimentação e conservação do ambiente escolar.

No que tange à infraestrutura, a escola dispõe de 13 salas de aula, um laboratório de ciências, outro de informática equipado com 25 computadores, uma sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma ampla sala para os professores, banheiro adaptado, quadra esportiva, refeitório e uma ala administrativa com salas específicas para a direção, vice-direção e secretaria. A instituição oferece conectividade wi-fi para professores e estudantes, bem como recursos tecnológicos como projetores e televisores nas salas de aula, juntamente com aparelhos de multimídia para enriquecer as práticas educacionais. A figura 2 apresenta a área externa do prédio da EERA.

Figura 2 - Imagem externa do prédio da Escola Estadual Renato Azeredo



Fonte: Arquivo fotográfico do autor.

No que se refere aos projetos desenvolvidos pela instituição, é fundamental destacar as iniciativas que contribuíram para o enriquecimento do ambiente escolar

e para a promoção de uma educação mais abrangente e participativa. No Quadro 8, apresentamos as características distintivas de cada projeto implementado no período de 2021 a 2023.

Quadro 8 - Projetos desenvolvidos na EERA (2021-2023)

<b>Projetos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Componentes Curriculares Responsáveis</b>	<b>Segmentos atendidos</b>
Reforço Escolar	Promover condições de aprendizagem diferenciadas aos estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade.	Português, Matemática e Alfabetização.	Estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental
Programa de Convivência Democrática	Promover uma escola acolhedora e contribuir para a redução da violência no contexto escolar.	Interdisciplinar	Todos os anos de escolaridade
Escola Aberta	Apoiar o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer nos finais de semana na escola.	Educação Física e Ciências da Natureza	Todos os anos de escolaridade
Tempo de Aprender	Melhorar a qualidade da alfabetização na escola.	Alfabetização	Estudantes do 1º e 2º anos dos Anos Iniciais
Jovem Protagonista	Desenvolver projetos de protagonismo juvenil na descoberta de novos conhecimentos e da ação comunitária.	Projeto de Vida e Tutoria	Estudantes do EMTI.

Fonte: EERA (2023).

Esses projetos foram concebidos com o propósito de abordar diferentes aspectos do desenvolvimento educacional, visando à promoção de experiências enriquecedoras para os estudantes, corpo docente e demais membros da comunidade escolar. É importante ressaltar que a implementação dessas iniciativas reflete o comprometimento da escola com uma abordagem holística da educação, procurando ir além do currículo convencional para oferecer oportunidades e experiências que contribuam para o crescimento integral dos envolvidos.

Conforme anteriormente mencionado, a EERA disponibiliza os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em modalidades parcial, integral e EJA. Contudo, dado que o escopo da pesquisa se concentra exclusivamente no Ensino Médio, torna-se relevante abordar a perspectiva da escola em relação a esta específica modalidade de ensino, conforme preconizado no Regimento Interno da instituição:

Art. 140 - O Ensino Médio, caracterizado como última etapa da Educação Básica, objetiva o atendimento das juventudes com diversas experiências escolares, de diferentes contextos sociais, familiares e culturais, com distintos interesses, aspirações e perspectivas presentes e futuras, moldadas pelas tecnologias e suas múltiplas dimensões e especificidades.

Art.141- A Escola organiza o currículo do Ensino Médio tendo como princípio a educação integral dos estudantes, as necessidades do mundo do trabalho e a convivência cidadã.

Parágrafo único – Essa organização dará continuidade às aprendizagens propostas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de retomar e ressignificar o desenvolvimento de competências e de habilidades, superando eventuais rupturas que ocorram entre as fases dessa etapa, ampliando os repertórios dos estudantes (EERA, 2022, p. 48).

Na seção referente ao Ensino Médio em Tempo Integral, o regimento traz o seguinte conceito:

O Ensino médio de Tempo integral ofertado nesta escola visa ao pleno desenvolvimento do educando através da articulação das disciplinas curriculares do CRMG com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, expressas nos campos de integração curricular, produzindo maior diálogo e interação dos saberes locais com as áreas do conhecimento e os componentes curriculares (EERA, 2022, p. 24).

Dessa forma, a escola busca proporcionar uma experiência educacional que vá além do conteúdo puramente acadêmico, incentivando a conexão entre diferentes

áreas de conhecimento e práticas culturais. Essa abordagem visa não apenas à transmissão de informações, mas também ao desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada à realidade local.

Feitas estas considerações, o objetivo da próxima subseção é abordar a oferta de educação integral na EERA desde o PROETI, até a implementação do EMTI, desde a indicação da SEE/MG às etapas de implementação até o início do funcionamento da 1ª turma. Neste sentido, deverá ser apresentado ao leitor um retrospecto da política pública em tempo integral desde o ensino fundamental à implementação do EMTI na escola pesquisada.

## 2.5 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO

A trajetória da implementação da educação em tempo integral na EERA teve início em 2007, por meio do PROETI. Nessa fase inaugural, dois docentes foram contratados, dedicando-se ao desenvolvimento de oficinas propostas pelo programa. As atividades eram planejadas para ocorrer no contraturno escolar, abrangendo as turmas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Uma turma funcionava no turno matutino e a outra no turno vespertino. A abordagem das oficinas era feita conjuntamente com as três turmas e ministradas por uma professora regente de turma e uma professora de educação física. Este modelo perdurou até 2014, quando houve uma reformulação do PME pelo governo federal. Na tabela 18 podemos visualizar o quantitativo de estudantes envolvidos no PROETI de 2007 a 2014.

Tabela 18 - Estudantes matriculados no PROETI de 2007 a 2014

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Nº de estudantes matriculados</b>
2007	52
2008	53
2009	75
2010	86

Tabela 18 - Estudantes matriculados no PROETI de 2007 a 2014

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Nº de estudantes matriculados</b>
2011	123
2012	66
2013	59
2014	57

Fonte: Livro de matrículas da EERA (2007-2014).

Esses números não apenas evidenciam a adesão significativa dos alunos ao programa até 2011, mas também podem atestar o impacto positivo do modelo educacional em tempo integral na comunidade escolar ao longo desses anos.

No quadro 9 apresentamos o plano curricular do PROETI na EERA de 2007 a 2011 e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 9 - Plano curricular do PROETI na EERA de 2007 a 2011

<b>Conteúdos trabalhados</b>	<b>Aulas Semanais</b>	<b>Carga horária anual em horas.</b>
Formação Pessoal e Social	10	333:20
Português	05	166:40
Matemática	05	166:40
Educação Física	03	100:00
Educação Artística	03	100:00
Estudos Monitorados	04	133:20
Total	25	833:20

Fonte: Arquivos da EERA (2008).

A partir de 2012, com a implementação da Resolução SEE/MG Nº 2197, notamos um ponto de inflexão na trajetória do PROETI. Essa resolução, alinhada aos princípios do PME, impulsionou um redimensionamento da proposta original do PROETI, orientando-o para uma abordagem mais abrangente de Educação Integral. Nesse contexto, foram estabelecidos novos macrocampos e atividades, delineando

uma visão mais ampla e integrada do modelo. O quadro 10 apresenta os novos macrocampos e atividades desenvolvidas na EERA de 2012 a 2014.

Quadro 10 - Macrocampos e atividades desenvolvidas no PROETI da EERA de 2012 a 2014 nos Anos Iniciais

<b>Macrocampos</b>	<b>Atividades</b>	<b>CH Semanal em aulas</b>	<b>CH anual em horas</b>
Acompanhamento pedagógico	Letramento/alfabetização	3	80:00
	Matemática	3	80:00
	Tecnologias	2	53:20
Educação Ambiental	Horta escolar/sustentabilidade	2	53:20
Esporte e Lazer	Futsal/vôlei	2	53:20
	Recreação e Lazer	2	53:20
	Xadrez Tradicional	2	53:20
Diretos humanos em Educação	Direitos Humanos e Ambiente escolar	5	133;20
Cultura e Arte	Fanfarra/canto coral	1	53:20
	Desenho	2	53:20
Promoção a Saúde	Promoção a saúde, prevenção de doenças e agravos	2	53:20
Total		30	800:00

Fonte: Arquivos da EERA (2012-2014).

Em 2014 as atividades do macrocampo 'Promoção e Saúde foram substituídas pelo 'Almoço' com a atividade 'Alimentação e Escovação'.

A partir de 2015, a SEE/MG empreendeu uma reestruturação abrangente do PROETI, em consonância com as disposições da Resolução SEE Nº 2.749. Essa significativa alteração estava alinhada às diretrizes estabelecidas pelo PME, reestruturando os macrocampos e atividades propostas pelo programa. Como parte integrante do PME, a escola teve a prerrogativa de escolher quatro atividades,

selecionadas dentre os eixos formativos delineados pela mencionada resolução. Essa reorganização não representou apenas uma adaptação necessária, mas também uma resposta às demandas e objetivos delineados pelo PME. Ao conferir às escolas a autonomia de escolha dentro dos eixos formativos, a SEE/MG promoveu uma flexibilidade e personalização do PROETI, ajustando-o às necessidades específicas da instituição de ensino. Com este novo formato, a escola passou a ofertar o tempo integral aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, atendendo a estudantes do 6º ao 9º ano. O quadro 11 sintetiza o plano curricular do PROETI para as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 11 - Plano Curricular do PROETI de 2015 a 2017 na EERA para os anos finais do ensino fundamental

<b>Macrocampos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Aulas semanais</b>	<b>Carga horária anual</b>
Acompanhamento pedagógico	Acompanhamento pedagógico	05	154
	Leitura e Produção de texto	05	154
	Matemática	05	154
Promoção da Saúde	Promoção de saúde e bem estar	03	92,5
Esporte na Escola	Esporte e Lazer	04	123
Cultura, Artes e Educação Patrimonial.	Banda	03	92,5

Fonte: Arquivos da EERA (2017).

Neste período de reorganização do modelo do PROETI, o número de matrículas no programa teve um pequeno avanço em 2015. Contudo, nos dois últimos anos do programa houve uma queda substancial nas matrículas. Na tabela 19 expomos o número de matrículas de 2015 a 2017.

Tabela 19 - Estudantes matriculados no PROETI de 2015 a 2017

<b>Ano</b>	<b>Nº de estudantes matriculados</b>
2015	66
2016	53
2017	31

Fonte: Livro de matrículas da EERA (2015-2017).

A partir de 2018 a escola descontinuou a oferta do tempo integral. Em 2020, com a implementação da Resolução SEE/MG Nº 4234/2019, a Educação Integral no Ensino Fundamental passou por uma reformulação, sendo agora denominada Educação Fundamental em Tempo Integral (EFTI). Essa mudança trouxe uma reorganização nas turmas. No caso dos anos iniciais (4º e 5º anos), a estrutura de regência de turma permanece inalterada, com os componentes curriculares ministrados em um turno e as atividades integradoras realizadas no contraturno. Essa abordagem promove uma enturmação única, exigindo que os estudantes participem de ambos os turnos na mesma turma, fortalecendo a integração das experiências educacionais. Já nos anos finais, a dinâmica das aulas se altera, distribuindo os componentes curriculares e as atividades integradoras ao longo de toda a jornada diária do estudante.

No início de 2021, a equipe do Tempo Integral da SRE de Montes Claros tomou a iniciativa de enviar às escolas estaduais uma planilha para solicitação de novas turmas de EFTI. Dentre os critérios para a autorização dessas turmas, estava a necessidade de disponibilidade de espaço físico e a oferta de pelo menos duas turmas no ano de escolaridade pretendido. A EERA solicitou, diante das novas regras, uma turma de 4º ano com 16 estudantes. Em março do mesmo ano, um encontro formativo promovido pela Diretoria Educacional proporcionou um estudo aprofundado das diretrizes do novo modelo do EFTI.

Mesmo diante do desafiador contexto pandêmico, a escola deu início às aulas no regime não presencial, utilizando o PET e as atividades elaboradas pelos professores.

Ao chegar em 2022, os mesmos estudantes permaneceram enturmados no 5º ano EFTI. A partir de 2023, a escola ampliou sua oferta de EFTI para os anos finais, contemplando as turmas de 6º e 7º anos, respectivamente com 23 e 20

estudantes. No entanto, devido à ausência de duas turmas de anos iniciais por ano de escolaridade, a formação de novas turmas nessa fase do ensino não se concretizou, sendo, portanto, descontinuada nesta fase dos anos iniciais.

No contexto do EFTI, à semelhança do que ocorre no EMTI, destaca-se a presença marcante das Atividades Integradoras na matriz curricular. A diretriz do programa a define como:

[...] as atividades integradoras oportunizam novas possibilidades de ensino dentro dos processos de aprendizagem que estão em curso. Dessa forma, a articulação entre os professores da turma é fundamental para que as atividades sejam integradas e significativas, evitando uma prática fragmentada e descontextualizada. (Minas Gerais, 2021, p. 6)

O papel docente é essencial para a articulação entre o que se pretende ensinar e as habilidades a serem desenvolvidas, tanto na formação geral básica, quanto nas atividades integradoras.

No quadro 12 é possível conhecer as atividades integradoras que compõem a matriz curricular do EFTI nas turmas nos anos iniciais e finais.

Quadro 12 - Atividades Integradoras do EFTI- Resolução SEE 4234/2019

<b>Atividades Integradoras- Anos Iniciais</b>	<b>Atividades Integradoras- Anos Finais</b>
Cultura e saberes em arte <input type="checkbox"/> Educação para a cidadania <input type="checkbox"/> Esporte e recreação <input type="checkbox"/> Estudos orientados <input type="checkbox"/> Laboratório de matemática <input type="checkbox"/> Leitura e produção textual	<input type="checkbox"/> Ciências e tecnologia (somente nos 8º e 9ºanos) <input type="checkbox"/> Comunicação e linguagem (somente nos 6ºe 7º anos) <input type="checkbox"/> Educação para a cidadania <input type="checkbox"/> Estudos orientados <input type="checkbox"/> Laboratório de matemática <input type="checkbox"/> Projeto de vida

Fonte: Minas Gerais (2019).

A expectativa é que por meio dessas atividades integradoras, surjam ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de conhecimentos e saberes de maneira alinhada aos conceitos e conteúdos abordados nos diversos componentes

curriculares que compõem as áreas de conhecimento do programa. Contudo, muitas vezes isso não é possível em virtude de diversos problemas como: formação dos docentes e a gestão curricular para a execução destas atividades.

Destarte, na subseção seguinte, dedicaremos nossa atenção à implementação do EMTI na EERA, que representa o foco central deste estudo. Nessa análise, buscaremos explorar os elementos essenciais dessa implementação, com destaque para as possíveis transformações e os desafios que se delineiam no contexto do ambiente educacional.

### **2.5.1 A Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Renato Azeredo**

A Escola Estadual Renato Azeredo foi escolhida como uma das instituições a oferecer a nova modalidade de Ensino Médio. Em julho de 2022, a escola recebeu um e-mail da coordenação do serviço de inspeção da SRE de Montes Claros, comunicando que foi selecionada pela SEE/MG para adotar o novo formato a partir de 2023. Os critérios utilizados pela secretaria para a escolha não foram informados.

No mês seguinte, em agosto de 2022, a SEE/MG disponibilizou o Plano de Atendimento Escolar (PAE), responsável pela organização das demandas e vagas nas escolas da rede (Minas Gerais, 2022). Esse plano define os quantitativos de turmas e as modalidades de ensino oferecidas em cada unidade escolar, assim como o número de estudantes por turma. Para a escola, foi incluída uma turma de EMTI, além das turmas regulares dos anos iniciais, finais do ensino fundamental e médio, e duas turmas de Ensino Fundamental de Tempo Integral (6º e 7º anos). O PAE, uma vez validado pelo diretor, foi encaminhado para a SRE de Montes Claros para validação do inspetor escolar e do Serviço de Documentação e Informação Educacional (SEDINE), responsável pela atualização e monitoramento dos dados escolares das SRE.

Em 2023, 26 estudantes passaram a estudar em regime integral, isto é, todos os estudantes matriculados no 1º ano. Destes, 8 são provenientes da zona rural, o que trouxe desafios logísticos significativos, visto que as rotas de transporte precisaram ser alteradas e ampliadas para atender a essa demanda.

Para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, a EERA estabeleceu cinco fases, seguindo as orientações da SEE/MG apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Fases da Implementação do EMTI na EE Renato Azeredo

<b>Fases</b>	<b>Período</b>	<b>Atividades</b>
1ª	Julho e agosto de 2022	Análise e validação do Plano de Atendimento (PAE) pela gestão escola da turma de EMTI.
2ª	Setembro a Novembro de 2022	Estudo e análise da legislação que estabelece os critérios para a implementação do ensino médio integral nas escolas estaduais pela gestão da escola.
3ª	Novembro de 2022	Composição do quadro de professores que irão atuar na turma de EMTI.
4ª	Janeiro de 2023	Assinatura dos termos de compromisso que irão custear a oferta do ensino e organização do quadro de profissionais das vagas não preenchidas por efetivos.
5ª	Fevereiro de 2023	Início do ano letivo.

Fonte: Escola Estadual Renato Azeredo, 2022.

Na primeira fase do processo, a direção da Escola Estadual Renato Azeredo, em colaboração com o serviço de inspeção escolar, analisou e validou o plano de atendimento enviado pela secretaria. Este plano, elaborado pela SEE/MG, estabeleceu o número de turmas em tempo integral que a escola ofertaria no ano letivo seguinte (2023). Posteriormente, ficou acordado que a unidade disponibilizaria uma turma nesse novo formato.

Cabe ressaltar que, até então, a gestão da escola não possuía conhecimento sobre o funcionamento do modelo EMTI nas demais escolas da rede. Após a aprovação do plano de atendimento, a equipe gestora, em conjunto com a equipe da DIRE da SRE, realizou uma análise detalhada da matriz curricular determinada pela SEE/MG, conforme estabelecida na Resolução SEE/MG nº 4777/2022, e do documento orientador que direciona o funcionamento da Educação Integral na rede.

Destacam-se dois desafios importantes para a implementação desse modelo na EERA. Primeiramente, o quadro de servidores apresenta constante rotatividade, contando apenas com 11 professores efetivos na regência de aulas. A necessidade de convocação de professores para atribuição das demais aulas torna-se evidente, e profissionais sem vínculo efetivo são compelidos a lecionar componentes curriculares da parte diversificada do currículo, além da disciplina da Formação Geral Básica (FGB), sob pena de dispensa. Em segundo lugar, a formação dos profissionais para os itinerários e atividades integradoras, pois alguns componentes exigem conhecimentos além da formação padrão do docente. As orientações da SEE/MG tornam obrigatória a atribuição dessas disciplinas aos professores efetivos e contratados. Em novembro de 2022, a Resolução SEE/MG Nº 4789/2022 foi publicada, estabelecendo normas para a organização do quadro de pessoal nas unidades de ensino (Minas Gerais, 2022). A direção da escola utilizou essa resolução para organizar o quadro, atribuindo cargos, aulas, turmas e funções para o exercício de 2023. Dentre as novidades trazidas por essa resolução, destaca-se a possibilidade de atribuição de aulas não apenas conforme a titulação do cargo, isto é, o conteúdo para o qual o professor foi nomeado; mas também incluindo itinerários formativos e atividades integradoras relacionadas à formação do professor. Este formato foi denominado como "agrupamento de aulas". Podemos citar como exemplo: a um professor de História, só poderiam ser atribuídas aulas de História. Contudo, a nova resolução permite que um professor ministre aulas, tanto da sua titulação, quanto dos itinerários formativos e das atividades integradoras afins à sua formação. Além disso, a composição desses cargos deve seguir a distribuição por turno, conforme estabelecido pela resolução.

Os critérios que definem o agrupamento de aulas que formam o cargo do professor estão definidos na Resolução SEE/MG Nº 4773/2022 (Minas Gerais, 2022). O mesmo professor de História poderá lecionar, além do componente curricular de sua titulação, disciplinas como Humanidades e Ciências Sociais e Projeto de Vida. As aulas não atribuídas aos professores efetivos foram encaminhadas ao processo de convocação. Outra novidade para 2023 diz respeito à obrigatoriedade do professor não efetivo, selecionado a um cargo com carga horária inferior a 24h semanais, lecionar, além das aulas do conteúdo da sua formação, também os itinerários formativos e atividades integradoras afins a sua área. A título

de exemplo, um professor de Filosofia, contratado para 4 aulas, trabalha, além das aulas da sua formação, disciplinas como 'Introdução ao Mundo do Trabalho', 'Tecnologia e Inovação' e Eletiva 2: Preparação para o Enem-Ciência Humanas. Esta normativa foi estabelecida pela Instrução Complementar 3 – SEE/SGP:

No dia posterior ao início do exercício, o professor encaminhado pelo processo de convocação temporária online, com carga horária incompleta, deverá complementar sua carga horária com as aulas do mesmo componente curricular e/ou do Itinerário Formativo que surgirem na Unidade de Ensino, obrigatoriamente até 28/02/2023 e facultativamente após essa data. (Minas Gerais, 2023, p. 10)

Desta forma, o professor, ao passar pelo processo de seleção, é surpreendido com uma carga horária maior do que a disponibilizada inicialmente e obrigado a trabalhar com conteúdos diferentes da sua formação. Ou seja, toda a carga horária disponível na escola dos itinerários formativos e das atividades integradoras foi atribuída, obrigatoriamente, aos professores contratados com carga horária inferior a 24h semanais, independente das habilitações necessárias para o trabalho destes conteúdos.

Em síntese, o cenário apresentado revela uma realidade desafiadora para os professores que passam pelo processo de seleção na EERA. A surpresa de uma carga horária mais extensa do que inicialmente prevista se torna evidente, impondo aos professores a responsabilidade de ministrar conteúdos que muitas vezes fogem à sua formação específica. Nesse contexto, fica evidente a necessidade de revisão e ajuste nas políticas de distribuição de carga horária, considerando não apenas a disponibilidade do corpo docente, mas também suas competências e habilidades.

Isto posto, na seção seguinte objetivamos abordar a formação dos professores que trabalham diretamente na Educação Integral, tanto no campo pedagógico como no campo da gestão de pessoal. O leitor deverá conhecer a importância da formação docente e a gestão do currículo para a consolidação de uma política pública educacional.

## 2.6 A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA TURMA DE EMTI NA E.E. RENATO AZEREDO.

No âmbito das disciplinas alinhadas à BNCC, a SEE/MG adota o Currículo Referência de Minas Gerais para todos os anos de escolaridade. Este documento desempenha um papel fundamental ao estruturar os conteúdos a serem abordados, as habilidades propostas, as competências específicas e as diretrizes pedagógicas para a elaboração dos planos de curso (Minas Gerais, 2023). Em conformidade com as orientações apresentadas pela SEE/MG para o ano de 2023, esse referencial curricular se torna uma ferramenta essencial para a promoção de uma educação alinhada aos padrões estabelecidos nacionalmente, destacando-se como guia para a prática pedagógica no ambiente escolar.

As resoluções que dispõem sobre as matrizes curriculares do EMTI: a Resolução SEE/MG Nº 4777/2022, que estabelece normas para atuar nos componentes curriculares dos itinerários formativos e das atividades integradoras (Resolução SEE/MG Nº 4773/2022) e os documentos orientadores que norteiam o trabalho destas atividades não detalham a forma e metodologia que devem ser usadas durante o ano letivo.

Conseqüentemente, os professores se deparam com a ausência de um currículo formal que possa direcionar suas práticas durante as aulas e bimestres. O documento Orientador, disponibilizado em 2023, apresenta descrições superficiais das ementas de cada atividade integradora, deixando uma lacuna ao não abordar de maneira detalhada os conteúdos a serem ensinados, as competências e habilidades esperadas, assim como as orientações pedagógicas específicas. Um exemplo ilustrativo é o conteúdo relacionado às 'Práticas Experimentais'.

Neste componente, os alunos terão a oportunidade de vivenciarem na prática os conteúdos teóricos e conceituais das aulas de matemática, Física, Química e Biologia, através de experimentos em laboratórios específicos das áreas da BNCC. Serão ofertadas duas (2) aulas semanais. (Minas Gerais, 2023, p. 25)

Diante da falta de direcionamento claro, surgem questionamentos pertinentes: Como os professores devem conduzir esses experimentos na prática? Quais são os conteúdos teóricos recomendados? Como integrar as disciplinas de Física, Química,

Matemática e Biologia no desenvolvimento dessas atividades? Além disso, a questão da formação profissional para que essas interconexões disciplinares sejam eficientes permanece sem resposta. Conclui-se, portanto, que a promoção de uma formação mais específica e abrangente, aliada às orientações pedagógicas detalhadas nos documentos normativos, é essencial para capacitar os professores na execução eficiente dessas atividades.

Continuando, em 23 de janeiro de 2023, a gestão da EERA recebeu um e-mail da SRE de Montes Claros, contendo o Memorando Circular nº1/2023/SEE/SPP EMTI, convocando para o Acolhimento das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para o ano letivo de 2023. A reunião, realizada pela Secretaria de SEE/MG, via plataforma *Zoom*, ocorreu no dia 26 de janeiro de 2023, faltando apenas 10 dias para o início do ano letivo. No entanto, durante esse encontro, a gestão da escola teve uma introdução superficial ao modelo EMTI proposto pela rede, sem acesso a detalhes densos e metodologias específicas. A apresentação focou no conceito da política pública, seu funcionamento desde 2019 até os dias atuais e o papel do gestor na implementação das ações. Essas informações, no entanto, já eram conhecidas pela escola, pois foram abordadas e estudadas durante o ano de 2022. Dessa forma, a reunião não proporcionou à gestão da EERA esclarecimentos adicionais sobre a implementação prática do modelo EMTI para o ano em curso.

Quanto à formação dos profissionais docentes que atuam com os componentes das áreas diversificadas do currículo, incluindo itinerários formativos e atividades integradoras, surge uma lacuna significativa. Isso se evidencia diante da obrigatoriedade imposta pela resolução, que exige que os convocados assumam essas aulas. Notavelmente, a SEE/MG não apresenta qualquer oferta de capacitação prévia a esses professores, ficando a cargo da escola desenvolver ações de formação continuada. Nesse contexto, ao abordar sobre o tema da formação, Flóride e Steinle (2019) nos apresentam:

[...] a proposta de formação continuada adentra o universo educacional com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, uma vez que a escola é o local onde a maioria dos nossos alunos frequenta na tentativa de se apropriarem de conteúdos sistematizados ao longo da história da humanidade, necessários para a sua formação e humanização, bem

como subsidiar o professor para poder enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea (Flóride, Steinle, 2019, p. 3).

Uma das ferramentas disponíveis para a formação continuada de professores é a Escola de Formação Profissional de Educadores de Minas Gerais, órgão ligado a SEE/MG, responsável por ofertar as capacitações virtuais aos servidores, contudo, oferece apenas o curso Tecnologia e Inovação, nas fases ‘introdutória’ e ‘aprofundamento’. Este curso é destinado aos profissionais que trabalham com os itinerários relacionados às tecnologias de inovação e comunicação. O curso é oferecido de forma contínua na plataforma da Escola de Formação, no formato on-line, sendo quesito obrigatório ao professor que atua no componente de Tecnologia e Inovação. Outra abordagem importante refere-se à formação no próprio ambiente escolar.

No quadro 14 apresentamos a oferta de capacitação e materiais específicos para a formação dos itinerários formativos/atividades integradoras.

Quadro 14 - Capacitações e orientações por itinerários/atividades integradoras

<b>Capacitações e Orientações oferecidas pela SEE/MG</b>	<b>Itinerários Formativos/Atividades Integradoras</b>
Apresenta somente caderno de orientação	Projeto de Vida Tutoria Estudos Orientados
Apresenta curso de formação oferecido pela Escola de Formação e caderno de orientação	Tecnologia e Inovação
Não apresenta nenhum caderno orientador nem capacitação específica.	Introdução ao Mundo do Trabalho Práticas Comunicativas e Criativas Humanidades e Ciências Sociais Núcleo de Inovação Matemática Pesquisa e Intervenção Práticas Experimentais

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material disponibilizado para a EERA (2023).

A carência de capacitação do profissional de atuação no EMTI pode impactar na aprendizagem dos estudantes e na adesão à metodologia integral de ensino. Os estudantes sempre reclamam, conforme constatado em atas de reuniões dos representantes de turma, dos professores que chegam às aulas sem planejamento. Em reunião realizada no dia 16 de março de 2023, a estudante representante do 1º ano reclamou que a professora do conteúdo de Práticas Comunicativas e Criativas estava trabalhando questões de saúde e organização doméstica e nada sobre a temática de linguagens. Em reunião de módulo II realizada em 21 de março de 2023, foi repassado à professora de Práticas Comunicativas as reclamações dos estudantes quanto ao desenvolvimento das aulas e a falta de sequência didática. Como nos afirma Prada e Freitas (2010):

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. (Prada; Freitas, 2010, p. 374)

A necessidade de os professores adquirirem novos conhecimentos teórico-metodológicos é salutar para o desenvolvimento profissional e à melhoria das práticas pedagógicas. Essa abordagem enfatiza a constante evolução e adaptação dos educadores para melhor atenderem às necessidades dos estudantes e das novas rotinas pedagógicas.

O quadro 15 mostra o agrupamento das aulas e a formação dos profissionais habilitados a trabalharem com cada conteúdo, feito pela escola, seguindo as orientações da Resolução SEE/MG nº 4789/2023.

Quadro 15 - Distribuição das aulas no EMTI por formação dos professores conforme distribuição da EERA 2023

(continua)

<b>Formação do Professor</b>	<b>Agrupamento de conteúdos no cargo</b>
Física	Física Saberes e Investigação da Natureza Práticas Experimentais

Quadro 15 - Distribuição das aulas no EMTI por formação dos professores conforme distribuição da EERA 2023

(conclusão)

<b>Formação do Professor</b>	<b>Agrupamento de conteúdos no cargo</b>
Física	Preparação para o ENEM – Ciências da Natureza
Língua Portuguesa	Português Nivelamento de Língua Portuguesa Práticas Comunicativas e Criativas Preparação para o ENEM/Linguagens Comunicação e Linguagens
Matemática	Matemática Nivelamento de Matemática Núcleo de Inovação Matemática Preparação para o ENEM/Matemática
Filosofia	Filosofia Tecnologia e Inovação Introdução ao Mundo do Trabalho Preparação para o ENEM/Ciências Humanas
Pedagogia	Tutoria
Química	Química Projeto de Vida
Geografia	Geografia Humanidades e Ciências Sociais Pesquisa e Intervenção

Fonte: SYSADP (2023).

É válido mencionar que nenhum professor apresentado no quadro dispõe de formação específica para trabalhar os conteúdos agrupados nos cargos, salvo os da sua formação inicial, em graduação. A SEE/MG não oferece formação prévia para o

trabalho destes conteúdos, apenas a professora de Tecnologia e Inovação fez a capacitação oferecida pela plataforma da Escola de Formação<sup>13</sup>.

No dia 30 de janeiro de 2023 a SEE/MG disponibilizou o Memorando-Circular Nº 4/2023/SEE/SPP – EMTI, convocando os professores que atuam na turma do EMTI para participar de uma *live*, via plataforma *Youtube*, no dia 03 de fevereiro, onde foi apresentado o modelo EMTI. Faltando apenas dois dias para o início do ano letivo. Foi o primeiro contato dos professores com a proposta de ensino.

Além dos professores que atuam nos componentes curriculares, a Resolução SEE Nº 4789/2022 garante às escolas que ofertam EMTI a figura do EEBCG, responsável pela articulação dos componentes da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. Ademais, o Memorando-Circular no 7/2023/SEE/SPP – EMTI determina outras atribuições, quais sejam: garantir a formação básica do modelo pedagógico para os professores, acompanhar e monitorar o desenvolvimento das aulas e o desenvolvimento do currículo, reunir com os professores para avaliação e alinhamento dos trabalhos, etc. Contudo, muitas vezes, este profissional é contratado e nem sequer sabe os princípios básicos do funcionamento do modelo pedagógico do EMTI. As formações, quando acontecem, são realizadas no decorrer do ano letivo, com as atividades escolares em curso (Minas Gerais, 2023). Em síntese, a figura do EEBCG sem formação adequada, nada contribui para o desenvolvimento de suas atribuições, principalmente em garantir a formação dos demais professores.

Na EE Renato Azeredo, das três especialistas, duas são efetivas e uma convocada. A especialista efetiva há mais tempo optou por assumir a função de EEBCG. Após indicação do colegiado, a servidora assumiu as funções sem nenhuma formação para as suas atribuições. A secretaria disponibilizou para estudo diversos cadernos sobre as temáticas e o modelo pedagógico do EMTI, organizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A coordenadora alega ter dificuldades de atender as demandas rotineiras das atividades escolares e estudar o

---

<sup>13</sup> A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética.

material proposto, que considera muito extenso. Segundo ela, sua jornada de trabalho, de 24 horas, é insuficiente para execução de tantas tarefas. Conforme tabela 20, apresentamos o material a ser estudado pela EEBCG.

Tabela 20 - Cadernos pedagógicos do EEBCG (2023)

<b>Cadernos pedagógicos</b>	<b>Quantidade de páginas</b>
Concepção do Modelo de Gestão	82
Inovações em Conteúdo Método e Gestão	48
Modelo Pedagógico: Princípios Educativos	50
Rotinas e Práticas Educativas	62
Caderno de Acolhimento Escolar	112
Inovações em Conteúdo Método e Gestão- Metodologias de Êxito	78
Projeto de Vida	362
Tutoria- Apoio para Jovens Educadores	35
Estudo Orientado	220

Fonte: ICE (2023).

A EEBCG, juntamente com a direção, organizou um calendário de formação para os professores para apresentar a organização da proposta pedagógica do EMTI nas reuniões de módulo II. Esta formação está dentro do plano de ação proposto pela coordenadora. O calendário está organizado conforme a Tabela 21.

Tabela 21 - Calendário de formação da proposta do EMTI (2023)

<b>Eixos formativos</b>	<b>Calendário de formação</b>
Estrutura e funcionamento do EMTI	07/02/2023
Os Quatro Pilares da Educação	14/03/2023
Pedagogia da Presença	04/04/2023
Educação Interdimensional	11/04/2023
Protagonismo Juvenil	18/04/2023

Fonte: Programa Jovem de Futuro (2023).

Assim, no dia 09 de março de 2023 a gestão da escola recebeu o Memorando-Circular nº 10/2023/SEE/SPP/EMTI que convocou as EEBCG das escolas de EMTI a participarem da Formação de Rotinas Pedagógicas nos dias 13 e 14 de março, via plataforma zoom. Foi a primeira reunião realizada pela SEE/MG de formação para a EEBCG, já com o ano letivo em curso chegando na metade do 1º bimestre. A especialista coordenadora relatou nas reuniões gerenciais com a direção e de módulo II as dificuldades de articular os planejamentos dos professores da FGB com os itinerários formativos. A servidora relata que os professores têm dificuldades de diferenciar o trabalho dos conteúdos da formação geral e as atividades propostas:

Os professores ainda não compreenderam o que é FGB e o que são itinerários formativos, nem a forma de como eles devem ser trabalhados. Reclamam que não há um plano de curso ou currículo para trabalhar com estes novos conteúdos (EERA, 2023, p. 13).

Preocupa-se com os atrasos de entrega do planejamento feito pelos professores e a forma de organizá-los. Os planejamentos dos professores são feitos via documento no 'Google Drive', realizado por quinzenas e compartilhado para conferência e validação do EEBCG, que não tem formação para orientar os professores. Vários professores não entregam o planejamento em tempo hábil, o que dificulta a articulação entre a coordenadora e os estudantes que, conforme preconiza o documento orientador, deve ser disponibilizado aos estudantes através dos Guias de Ensino e Aprendizagem (GEA). Como determina o documento orientador, os guias:

São documentos elaborados bimestralmente pelos professores, primordialmente para os estudantes, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias e devem ser compartilhados com os estudantes, demais professores e famílias (Minas Gerais, 2023, p. 11).

Sem a organização dos planejamentos, a EEBCG não pode disponibilizar o GEA aos estudantes, descumprindo a orientação da proposta pedagógica do EMTI.

No que tange aos professores, a principal reclamação é a falta de uma proposta curricular para a execução das atividades de cada conteúdo e a forma de

trabalhar em sala de aula. No quadro 16 apresentamos os componentes curriculares e a disponibilidade de planejamento curricular para execução das atividades.

Quadro 16 - Disponibilidade de planejamento curricular das Atividades Integradoras do EMTI

<b>Componente curricular/Atividade Integradora</b>	<b>Planejamento Curricular</b>
Projeto de Vida	Cadernos estruturados e orientações para todas as aulas
Nivelamento em Língua Portuguesa	Sequência didática do professor
Nivelamento em Matemática	Sequência didática do professor.
Práticas Experimentais	Sugestões de aulas práticas
Estudos Orientados	Cadernos estruturados e orientações para todas as aulas.
Pesquisa e Intervenção	Exemplos de aulas práticas

Fonte: Instituto ICE adaptado pelo autor (2023).

Os componentes de Projeto de Vida e Estudos Orientados são os únicos a ofertarem cadernos com a estrutura de todas as atividades propostas, em todas as aulas previstas para o ano letivo. Os conteúdos de Nivelamento apresentam as sequências didáticas a serem trabalhadas, isto é, o conjunto de atividades articuladas que são planejadas. Contudo, sem planejamento nem orientação de como devem ser executadas. Práticas Experimentais e Pesquisa e Intervenção apresentam somente modelos de aulas práticas, sem estruturação e formação para o desenvolvimento das aulas.

Em reunião de módulo II, realizada no dia 01 de agosto de 2023, a professora de Práticas Comunicativas e Criativas solicitou à direção e à EEBCG como desenvolver as atividades na sala de aula, pois os estudantes estavam reclamando que o trabalho sempre se voltava para o conteúdo de Língua Portuguesa. Como não há um caderno formativo para cada atividade integradora e itinerário formativo, os profissionais se sentem desorientados na formalização do planejamento. Conforme apresentado anteriormente, há professores que lecionam até 5 componentes curriculares diferentes, fato que, segundo eles, dificulta o planejamento e o trabalho

em sala de aula. Como não há uma formação específica para o trabalho de todas as disciplinas, os estudantes reclamam nas reuniões de representantes de turma que os professores utilizam os horários destinados às atividades integradoras e itinerários formativos para reforçarem seus conteúdos da Formação Geral Básica. Isso acontece, principalmente, nas aulas de Física, onde o professor também leciona as atividades integradoras relacionadas às Ciências da Natureza; Língua Portuguesa, onde a professora leciona Estudos Orientados. Como exemplificado pelos estudantes, a professora de Língua Portuguesa, que também é professora da atividade integradora de Estudos Orientados, utiliza estas aulas para dar continuidade aos conteúdos de Língua Portuguesa. Desta forma, as atividades propostas pela parte diversificada do currículo não são desenvolvidas.

A escola realiza duas reuniões semanais de módulo II coletivo, com 2 horas de duração. Nas segundas-feiras, para os professores das turmas dos Anos Iniciais e nas terças-feiras, para os professores dos Anos Finais e Médio. Como a escola atende todos os níveis de escolaridade e várias modalidades de ensino, a equipe gestora encontra dificuldades de organizar e discutir, em apenas duas horas de reuniões semanais, todos os temas relativos a cada modalidade de ensino oferecida pela escola.

No que concerne ao Ensino Médio, os professores precisam planejar três matrizes curriculares distintas. A matriz curricular do 1º ano EMTI, estabelecida pela Resolução SEE N°4777/2022 (SEE/MG, 2022); a matriz curricular do 2º Ano do Novo Ensino Médio diurno, estabelecida pela mesma resolução; e a matriz do 3º ano regular, estabelecida pela Resolução SEE/MG N°4234 de 22 de novembro de 2019 (SEE/MG, 2019). Tendo em vista que 10 professores trabalham na turma do EMTI também trabalham nas demais turmas dos Anos Finais e do Ensino Médio, o tempo de reunião de atividade extraclasse é insuficiente para discutir e planejar tantos modelos pedagógicos distintos. As reuniões ocorridas em fevereiro e março de 2023 foram utilizadas para apresentar as demandas do EFTI, organização das avaliações diagnósticas, apresentação dos resultados do Proeb/Proalfa e demais dificuldades das turmas que aparecem durante o ano letivo tais como: questões psicológicas dos estudantes, transporte escolar e etc. Desta forma, a formação proposta para o EMTI fica prejudicada, dificultando para a gestão a organização de formações adequadas para o novo modelo implementado.

A legislação de quadro de pessoal, disposta na Resolução SEE/MG Nº 4789/2023, garante às escolas que ofertam o EMTI, a figura do Professor Coordenador de Área (PCA). O documento orientador define o PCA com a função de monitorar o currículo na área e oferecer elementos para a articulação da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo do currículo, juntamente com o EEBCG realizando um trabalho Interdisciplinar. Esse profissional serve como um facilitador e articulador do trabalho das Áreas do Conhecimento, orientado pelo EEBCG (Minas Gerais, 2023). Os PCA são divididos por área do conhecimento, conforme demonstrado no quadro 17.

Quadro 17 - PCA para atendimento das áreas de conhecimento

<b>Área do Conhecimento</b>
1 PCA Ciência da Natureza
1 PCA Área de Ciências Humanas
1 PCA Área de Linguagens e Códigos
1 PCA Área de Matemática e suas Tecnologias

Fonte: Resolução SEE/MG Nº 4789/2023.

Aos professores coordenadores de área são atribuídas 4h/aulas, função exercida preferencialmente por um servidor efetivo. No entanto, na EE Renato Azeredo, não existe a figura do PCA. A Resolução SEE/MG Nº4789/2022 determina que o PCA só se aplica às escolas com mais de uma turma de EMTI. Portanto, o EEBCG fica inteiramente responsável por todo o trabalho de articulação e monitoramento das atividades diárias do EMTI. Os professores alegam, durante as reuniões de módulo II a falta de coordenação e integralização dos planejamentos por área do conhecimento como propõe a BNCC:

[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2020, p.15)

A desfragmentação disciplinar só pode ser concebida através de reuniões por área do conhecimento, onde cada componente curricular interage e dialoga de forma a gerar significância na formação dos estudantes.

Para as turmas do 2º ano do ensino médio existe a figura do coordenador. Esta função é atribuída a um professor que atua na turma, com carga horária de 8h aulas semanais. Conforme determina o Documento Orientador do Coordenador do Novo Ensino Médio: “[...] caberá ao Coordenador do Novo Ensino Médio assegurar a indissociabilidade entre a parte comum (Formação Geral Básica - FGB) e a parte flexível (Itinerários Formativos - IF)” (Minas Gerais, 2022, p.3). Na EERA esta função é exercida por duas professoras, cada uma atende uma turma por turno, em horário definido juntamente com a gestão da escola. Como a turma do 1º ano encontra-se em um modelo distinto das turmas do 2º ano, não há um diálogo entre as professoras coordenadoras e a EEBCG. O trabalho passa a ser fragmentado. Isto dificulta para a gestão organizar ambientes de formação que contemple os dois modelos. Foi estabelecido, no cronograma de reuniões de módulo II, que haveria reuniões por área do conhecimento a cada quinzena. Contudo, conforme constatado nas atas das reuniões de fevereiro a abril, somente duas reuniões para este fim foram realizadas e o trabalho fragmentado permanece.

A SRE de Montes Claros, no seu plano de ação desenvolvido para o Programa Jovem de Futuro<sup>14</sup>, em 2023, reconhece como um dos problemas enfrentados pela regional a dificuldade de operacionalizar as atividades do Novo Ensino Médio:

A SRE reconhece como problema na gestão pedagógica a dificuldade dos Especialistas da Educação Básica, Coordenadores do NEM e EMTI, Professores do Ensino Médio, na elaboração de planejamentos voltados para as ações de fortalecimento das aprendizagens. (SRE Montes Claros, p. 10)

---

<sup>14</sup> O programa Jovem de Futuro é uma parceria entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco que tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. (Instituto Unibanco, 2019)

Desta forma, a SRE reconhece que não oferece um suporte adequado para a gestão das escolas que ofertam EMTI e NEM, dificultando o alinhamento dos objetivos e diretrizes do Ensino Médio. Atendendo ao plano de ação do mesmo programa, a direção da EE Renato Azeredo colocou como problema de gestão as dificuldades e direcionamento dos professores na implementação do EMTI e do NEM, corroborando com o problema levantado pela SRE.

Em suma, a falta de formação contínua dos professores e EBCG compromete a efetiva implementação das práticas pedagógicas preconizadas pelo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), assim como a gestão adequada do currículo, conforme estabelecido nos documentos orientadores e na legislação vigente. Além disso, o ambiente complexo em que a escola está inserida, com diferentes matrizes curriculares para o mesmo nível de ensino, gera diversas dificuldades para a organização temporal e territorial das práticas formativas, essenciais para o pleno funcionamento das atividades pedagógicas.

Diante do exposto alguns elementos críticos são vislumbrados na implementação do EMTI na EERA. O primeiro elemento diz respeito à falta de capacitação e formação docente para o desenvolvimento dos itinerários formativos e das atividades integradoras. Esses aspectos fundamentais do currículo demandam um corpo docente habilitado e atualizado, capaz não apenas de transmitir conhecimento, mas também de guiar os estudantes em experiências educativas significativas e interdisciplinares. A ausência de capacitação adequada pode resultar em desafios significativos. Além disso, o trabalho da parte diversificada do currículo requer uma compreensão profunda das diferentes disciplinas envolvidas, bem como habilidades para integrá-las de maneira coerente e enriquecedora. A falta de formação nesse sentido pode resultar em atividades superficiais, que não atingem seu potencial máximo em termos de promover a aprendizagem holística e a conexão entre os diversos campos do conhecimento.

O segundo ponto crítico refere-se à necessidade de reformulação/revisão do currículo para as turmas do EMTI. Novas demandas e desafios que o currículo atual não aborda de forma adequada. É importante reconhecer que o ensino em tempo integral não deve se limitar a uma mera extensão do horário escolar, mas sim proporcionar uma experiência educacional mais rica e completa. Isso implica

repensar não apenas a quantidade de horas dedicadas a cada disciplina, mas também a qualidade e pertinência dos conteúdos ministrados.

Por fim, o terceiro ponto crítico, intrinsecamente ligado aos anteriores, diz respeito à gestão do currículo no EMTI. Um dos principais desafios é a necessidade de harmonizar e integrar as diferentes áreas do conhecimento em um currículo coeso e abrangente, que atenda às demandas educacionais contemporâneas. Além disso, a gestão curricular enfrenta o desafio de promover uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que estimule a aprendizagem significativa e a aplicação prática dos conteúdos estudados. Isso requer a criação de espaços e oportunidades para a integração de conhecimentos e a realização de projetos interdisciplinares que relacionem diferentes áreas do saber.

Ao encerrar a exposição dos pontos críticos relativos à implementação do EMTI na EERA, passaremos agora a abordar, no próximo capítulo, uma reflexão teórica sobre a educação integral e em tempo integral, os desafios concernentes à formação docente e à gestão curricular no contexto escolar.

### **3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO**

O objetivo deste capítulo é analisar as dificuldades dos professores da Escola Estadual Renato Azeredo relacionadas, sobretudo, a ausência de formação e a gestão do currículo para atuar no Ensino Médio de Tempo Integral. Para tanto, o capítulo está dividido em três seções. Na seção 3.1 trataremos sobre o referencial teórico que sustenta este estudo de caso. Esta seção está dividida em duas subseções. A subseção 3.1.1 discutirá a importância da formação docente no processo de implementação das políticas públicas. A subseção 3.1.2 abordará a formação docente de forma específica na Educação Integral. A seção 3.2 demonstrará os instrumentos de pesquisa utilizados no percurso do presente estudo. Por fim, a seção 3.3 trará a perspectiva da implementação do EMTI para estudantes e corpo docente, o que será apresentado após a qualificação.

#### **3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA**

Nesta seção serão abordados os principais estudos e autores sobre a educação em tempo integral enquanto política pública; seus conceitos fundamentais tais como: tempo, espaço, matriz curricular, bem como os estudos sobre o processo de implementação de política pública e a ação direta de seus implementadores.

A temática da educação em tempo integral tem sido um tópico constante de reflexão ao considerar reformas no sistema educacional brasileiro e na busca por medidas estruturais que visem aprimorar o desenvolvimento do ensino. Este tema remonta ao discurso educacional desde os anos 1930, inicialmente impulsionado pelos ideais de Anísio Teixeira. Desde então, tem sido objeto de discussão tanto no âmbito acadêmico quanto nas agendas políticas ao longo dos anos. Embora a atual política educacional tenha trazido à tona novamente essa discussão e apresentado propostas para implementar esse modelo de escola, é importante notar que ainda persistem vestígios das dificuldades que impediram o sucesso de propostas semelhantes no passado. Antes de detalhar sobre a política educacional relacionada à implementação da escola de tempo integral, é fundamental esclarecer alguns

conceitos-chave, nomeadamente os de educação integral e educação em tempo integral.

Inicialmente, a educação integral refere-se a uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento abrangente do indivíduo. Este desenvolvimento ocorre através de métodos de ensino que priorizam atividades complementares ao processo de aprendizagem. Como Gonçalves (2006) destaca, a educação integral reconhece o sujeito em sua totalidade, considerando não apenas sua dimensão cognitiva, mas também sua condição corpórea, suas emoções e sua inserção em um contexto de relações. Em outras palavras, compreende-se o sujeito como um ser biopsicossocial. Além das práticas educacionais comuns a todas as escolas, como o desenvolvimento do currículo comum, é essencial que a escola de tempo integral contemple atividades que visem o desenvolvimento humano de maneira abrangente. Cavaliere (2010, p. 1) reafirma este conceito ao dirimir que “quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo”. Assim, educação integral pode ser definida como uma educação holística, como nos mostra Yus (2002, p.16)

[...] considera todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano (Yus, 2002, p. 16).

Nesta abordagem de educação integral, é evidente que o entendimento de educação transcende a mera transmissão de conhecimento; ela visa o crescimento integral do indivíduo, em interação constante com outros aspectos da vivência humana, e não se restringe apenas ao ambiente escolar ou familiar.

Ao conceituar educação em tempo integral, infere-se a ampliação da jornada dentro do ambiente educacional. Ao permanecer maior tempo na escola, o estudante desenvolve atividades complementares, além das já ofertadas no ensino parcial. Cavaliere (2009) nos apresenta duas vertentes acerca do tempo da escola:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições

compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (Cavaliere, 2009, p. 52).

Para a autora, os modelos de organização para ampliar o tempo de escola no Brasil se dividem em duas abordagens distintas: uma focada na transformação das unidades escolares para suportar um turno integral e outra que busca integrar instituições e projetos para oferecer atividades extracurriculares fora do ambiente escolar. Ambas as vertentes refletem esforços para enriquecer a experiência educacional dos alunos e adaptar-se às demandas exigidas pelo modelo integral.

Neste contexto, Cavaliere (2007) entende e justifica esta ampliação do tempo escolar como:

[...] a ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p. 1016).

Portanto, a ampliação do tempo na escola não é apenas uma questão de quantidade de horas, mas sim uma medida estratégica que busca otimizar o processo educativo, adaptar-se às demandas sociais e fortalecer o papel da escola na formação cidadã dos indivíduos

Por sua vez, Moacir Gadotti (2009) traz um paradigma mais amplo sobre a educação integral e em tempo integral ao defender a ideia de que:

A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (Gadotti, 2009, p. 22).

A ampliação da jornada escolar não apenas contribui para o pleno desenvolvimento do aluno, mas também proporciona um ambiente propício para a vivência de experiências enriquecedoras, que colaboram significativamente para o

seu crescimento pessoal e intelectual. Assim, ao estender o tempo dedicado à educação, a escola não apenas oferece mais oportunidades de aprendizado, mas também promove o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o de forma mais completa para os desafios do mundo contemporâneo.

Embora haja uma distinção conceitual entre educação integral e educação em tempo integral, Gadotti (2009) destaca a interconexão entre esses dois termos, enfatizando que não é viável dissociá-los completamente. O autor ressalta que: “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)” (Gadotti, 2009, p.33). Assim, o autor evidencia que tanto a educação integral quanto a educação em tempo integral abarcam o aspecto formativo do estudante em seus diversos âmbitos. Isso significa que, embora haja uma ênfase na extensão temporal da jornada escolar, essa ampliação não é apenas uma questão de quantidade de horas, mas também uma oportunidade para promover uma formação abrangente, que visa o desenvolvimento integral do indivíduo. Outro foco importante da educação integral reside em seu caráter social, visando mitigar as disparidades sociais e educacionais. Moll (2014) destaca, ao abordar a Educação Integral no PNE, que uma escola de horário parcial e fragmentado dificilmente poderá sobrepujar tais desigualdades. Para a autora, a educação em tempo integral, concebida como uma instituição de período integral e de formação humana abrangente é uma condição essencial, embora não seja exclusiva, para lidar com as disparidades educacionais.

Leclerc e Moll (2012), por sua vez, ao tratar sobre a Educação Integral diária e ampliada diz que:

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades (Lerclec, Moll, 2012 p. 23).

As autoras apontam para a necessidade de superar uma lógica educacional que favorece apenas alguns indivíduos, enquanto outros são deixados para trás. Ao salientar a distribuição desigual de conhecimento e oportunidades, destacam a

importância de uma abordagem educacional que busque equidade e inclusão e garantia de acesso à educação.

Sendo assim, as autoras concluem que:

Por isso, trata-se de construir uma política pública em permanente diálogo como consequência do reconhecimento do papel das ações afirmativas para enfrentamento da desigualdade social, pois essa desigualdade restringe oportunidades e liberdades. (Lerclec; Moll, 2012 p. 26)

Desta forma, a pauta da educação integral não é apenas sobre melhorar o acesso à educação, mas também sobre desafiar e superar as estruturas desiguais e excludentes que permeiam os sistemas de ensino. Diante disso, é imperativo estabelecer uma política pública que se comprometa com um diálogo constante e efetivo, reconhecendo o papel fundamental das ações afirmativas no enfrentamento das desigualdades sociais.

Outro ponto importante a ser destacado é a oferta de tempos e espaços no contexto da educação integral. Arroyo (2012) enfoca a necessidade de prolongar a permanência dos estudantes na escola, especialmente aqueles das camadas populares, como um meio de transcender os modelos tradicionais de ensino, marcados pela ênfase em conteúdos e uma abordagem punitiva. Para isso, o autor propõe: “Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização” (Arroyo, 2012, p. 33). O autor ainda argumenta que os problemas vivenciados pelas camadas populares devem ser atenuados dentro do espaço escolar. Em contrapartida, “essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais” (Arroyo, 2012, p. 45). Consoante com esse pensamento, Moll (2009), ao falar sobre abrangência da relação tempo-espaço na educação integral diz que:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Moll, 2009, p. 18).

Esses tempos e espaços escolares reconhecidos oferecem oportunidades valiosas para uma revisão pedagógica que permita a apropriação efetiva dos espaços de convívio e diálogo com a comunidade local, regional e global. Ao reconhecer e valorizar essas dimensões, as instituições de ensino podem promover uma educação mais abrangente e significativa, que atenda às necessidades e desafios dos alunos de maneira mais eficaz.

É válido mencionar que a educação integral no ensino médio é assunto em evidência em diversos programas e ações tanto do governo federal, quanto dos governos estaduais. Em 2007, o Programa Mais Educação do MEC, foi uma das estratégias de promoção da educação integral nas escolas públicas. Sobre isso Saviani (2007) destaca que:

O programa 'Mais Educação' propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social (Saviani, 2007, p. 1235).

Cabe ressaltar que o PME propunha ampliação do período escolar tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, e essa extensão seria implementada gradualmente, começando pelo ensino fundamental.

Na conjuntura da proposta do PME, em 2009 o MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo objetivo era:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2009, p. 1).

Vemos que o programa visava, além de garantir uma formação integral dos estudantes, a incorporação de atividades que tornem o currículo atraente e relevante para as expectativas dos estudantes. Como destaca Jakimiu (2014, p.55), “os aspectos mais importantes deste Programa destacam-se: o movimento de indução para um novo desenho curricular para que atenda às demandas e expectativas dos

juvens; a ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola”. Nesta perspectiva, Silva (2018) ao abordar a proposta curricular do ProEMI afirma que:

Embora seja constituído atravessado por discursos de diferentes matrizes teórico-pedagógicas e político-ideológicas, o Programa carregava a intenção de discutir questões sociais, econômicas e culturais que poderiam ser enfrentadas desde a escola, por meio da elaboração do currículo diversificado, em jornada escolar ampliada (Silva, 2018, p. 736).

Em síntese, o ProEMI se destacava por sua intenção de abordar questões sociais, econômicas e culturais dentro do ambiente escolar, através de um currículo diversificado e de uma jornada escolar ampliada. Apesar de ser influenciado por diferentes correntes teórico-pedagógicas e político-ideológicas, o programa buscava promover uma educação mais abrangente e engajada com os desafios enfrentados pelo ensino médio nas redes públicas de ensino.

Em 2016, com a instituição do Programa Mais Educação, através da Portaria MEC nº 1.144/2016, o MEC propunha melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, com a ampliação da jornada em cinco ou quinze horas semanais. O programa, ao reorganizar tempos e espaços escolares, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes nos dois conteúdos, afasta a perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem. Sobre isso, Paro (2010) afirma que:

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce (Paro, 2010, p. 772).

Nesta premissa, educar vai além da simples transmissão de conteúdos, implicando a criação de condições para que os educandos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, levando em consideração seu desenvolvimento biopsicossocial desde os primeiros momentos de vida.

Diante das diversas ações governamentais de fomento e melhoria da proposta curricular do Ensino Médio, em 2017, com a promulgação da Lei 13415, popularmente conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, uma reformulação

significativa da estrutura curricular foi introduzida. Esta reorganização impactou diretamente na composição do currículo escolar, que passou a abranger gradualmente 1.000 horas/ano, totalizando 3.000 horas no ciclo completo, das quais 1.800 horas foram destinadas à formação geral dos estudantes, alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). As horas restantes foram designadas para os chamados itinerários formativos, que incluem disciplinas como Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Sobre isso, Araújo (2018) afirma que:

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico--racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão (Araújo, 2018, p. 224).

A autora demonstra grande preocupação com a redução da carga horária de conteúdos, considerados por ela, relevantes para o desenvolvimento e formação cidadã dos estudantes nesta etapa de ensino.

Neste quadro de implementação do Novo Ensino Médio e de rearranjo curricular, o MEC instituiu a Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, cujos critérios foram definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017. A política tinha como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Os recursos transferidos para apoio ao EMTI devem ser utilizados pelas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação exclusivamente em despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). De acordo com as análises de Moll (2017),

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral.

Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares (Moll, 2017, p. 69).

Em suma, a reflexão de Moll (2017) aponta para a necessidade de não apenas estender o tempo dedicado à educação, mas também de reestruturar fundamentalmente o processo educativo. A simples ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir uma formação humana integral.

Feita essa discussão acerca da política pública do ensino médio em tempo integral, em sua totalidade, na subseção seguinte analisaremos a formação docente, indispensáveis para implementação de políticas públicas educacionais.

### **3.1.1 Formação Docente**

Esta seção visa analisar a importância da formação docente para implementação de políticas públicas educacionais.

A formação docente desempenha um papel fundamental na implementação eficaz de políticas públicas educacionais. Os professores são os principais agentes responsáveis por traduzir as diretrizes e objetivos das políticas educacionais em práticas pedagógicas concretas nas salas de aula. Gadotti (2009, p. 54), aponta que “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor”. Portanto, uma formação contínua é essencial para capacitá-los a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pelas políticas educacionais, pois, “ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (Gadotti, 2009, p. 54). Assim, ao falar sobre formação docente, Franco (2012) afirma que:

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente (Franco, 2012, p. 535).

Destaca-se que a formação docente deve fornecer uma base sólida para o processo educativo, metodologias de ensino e práticas pedagógicas atuais. Isso inclui não apenas conhecimentos técnicos sobre planejamento de aulas e avaliação de alunos, mas também uma compreensão profunda dos princípios subjacentes à educação inclusiva, diversidade cultural e adaptação curricular para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou circunstâncias.

Além disso, os programas de formação docente devem integrar experiências práticas significativas. Como afirma Darling-Hammond (2014):

[...] mesmo com os defeitos do atual sistema de formação e certificação de professores, aqueles amplamente preparados e certificados obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação (Darling-Hammond, 2014, p. 232).

Embora haja espaço para aprimoramentos e reformas, a importância da formação de professores não pode ser subestimada. Investir na preparação adequada dos educadores não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também contribui para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Um aspecto desafiador da formação docente está relacionado à implementação de políticas públicas educacionais e novas propostas curriculares. Como afirma Alvarez-Méndez (1990 *apud* Moreira, 2001)

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes, participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (Alvarez-Méndez, 1990 *apud* Moreira, 2001 p. 2)

Sendo assim, a formação docente está intrinsecamente ligada às práticas e o desenvolvimento curricular. Na educação integral isso é primordial para que a proposta curricular não se torne um emaranhado de conteúdos desconexos. Sem planejamento, os saberes tornam-se fragmentados e desconectados. Nesta perspectiva, Kuenzer (2011) aborda que:

O professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante. (Kuenzer, 2011, p. 685)

Kuenzer (2011) define então que os educadores devem ir além do domínio dos conteúdos específicos de suas disciplinas; é necessário que sejam capazes de aplicá-los em contextos educativos, o que implica compreender os diferentes estágios do desenvolvimento humano, organizar o processo de aprendizagem de acordo com tais estágios e empregar metodologias apropriadas para cada conteúdo.

Em resumo, a formação docente desempenha um papel fundamental na implementação bem-sucedida de políticas públicas educacionais. Um programa de formação abrangente e dinâmico, que combine teoria e prática, prepara os professores para serem agentes de mudança positiva em suas escolas e comunidades, capacitando-os a promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Na subseção seguinte abordaremos sobre a formação docente no contexto da educação integral.

### **3.1.2 Formação dos profissionais para atuação na Educação em Tempo Integral.**

Esta subseção objetiva apresentar ao leitor os desafios da formação dos profissionais que atuam especificamente na educação integral.

Para implementar políticas públicas de educação integral e em tempo integral, é de suma importância a formação do corpo docente. Colares, Cardozo, Arruda (2021) afirmam que:

Em relação à formação docente na perspectiva da educação integral, consideramos que toda formação deve ser voltada para esse objetivo, para possibilitar que a educação cumpra a sua função de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, que permita oferecer o melhor conhecimento aos educandos através dos conteúdos, projetos, programas, metodologias e formas de avaliação (Colares; Cardozo; Arruda; 2021, p. 1542).

Isso implica capacitar os educadores para que possam efetivamente cumprir o papel fundamental da educação: a socialização dos conhecimentos humanos ao longo da história. Essa formação abrange não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de projetos, programas, metodologias e formas de avaliação que garantam a oferta do melhor conhecimento possível aos educandos. Neste contexto, a formação inicial do professor não é suficiente para sustentar políticas públicas em ascensão como a educação em tempo integral. Conforme Bezerra (2012):

Seja para atuar na escola de tempo integral ou nas escolas de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, que permite, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se, assim, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para desenvolver um ensino que resulte em habilidades e capacidades humanas, que possibilitem aos sujeitos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, e a formação continuada seria o caminho (Bezerra, 2012, p. 7).

Tanto para os educadores envolvidos em escolas de tempo integral quanto nas de turno único, a formação continuada desempenha um papel fundamental. Essa prática oferece aos professores novas perspectivas e significados para sua atuação pedagógica, promovendo a produção coletiva de conhecimento através de modelos que ampliem, holisticamente, as capacidades humanas.

Para domínio dos conteúdos e o uso de novas metodologias, a gestão do currículo é indispensável para o sucesso da implementação do programa. Moll (2009) afirma que:

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos (Moll, 2009, p. 37).

Desta forma, a autora salienta que a compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral demanda a integração de períodos dedicados ao estudo, acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e avaliação da organização da vida escolar. Requer, ainda, uma reorganização dessa jornada que implica na inclusão, na formação de educadores, de conteúdos específicos relacionados à formulação e acompanhamento de projetos (Moll, 2009, p.39). Para isso a formação continuada torna-se objeto necessário para implementação da educação em tempo integral, buscando a composição da integralidade dos conhecimentos.

Branco (2009) ao abordar a formação continuada de professores, a define como aquela que se estabelece no cotidiano da escola, onde se enfrenta problemas variados para os quais são necessários referenciais teóricos confrontados com as práticas ali realizadas, bem como a construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que possibilitem uma nova dimensão ao trabalho escolar. Assim, no que diz respeito à formação continuada na educação integral, a autora afirma que:

[...] para atuar na educação integral o professor precisa contar com uma formação continuada proporcionada pelos sistemas educacionais, e de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, para a reflexão coletiva entre seus pares sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação e para a construção da sua autonomia e da interação profissional (Branco, 2009, p. 44).

Diante disso, ressaltamos que a prática docente é permeada por situações para as quais, nem sempre, se tem respostas. Neste contexto, assume relevância a busca por formação continuada por meio, não só de cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduações *latu e strictu senso*, mas também da formação continuada em serviço, aquela que pode ocorrer nos momentos de troca coletiva no interior da escola. Isto assume uma relevância especial notadamente em contexto de educação em tempo integral, em que a integralidade do sujeito e do saber estão em evidência. Assim, perguntamo-nos: as escolas têm organizado a rotina dos professores de modo que facilite a busca e compreensão dos conhecimentos não construídos? Os espaços coletivos de discussão têm promovido a reflexão coletiva entre os

educadores sobre seus saberes e práticas, estimulando a a construção da autonomia e interação profissional?

Esta ideia é corroborada por Nóvoa (2019, p. 14) ao afirmar que: “É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos criando as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola”. Conforme Nóvoa descreve, as mudanças surgem a partir das experiências vivenciadas nas instituições escolares, de forma que é no curso das transformações no ambiente escolar que se revelam as demandas formativas. Outro ponto importante é não resumir a formação continuada como mera capacitação. Neste sentido, Bezerra (2012) aborda que:

[...] proliferam sucessivos eventos de capacitação, cursos e encontros, em que os professores entram em contato com as teorias educacionais, novas metodologias de ensino e informações atualizadas sobre a sua disciplina. Não raro essa ‘aprendizagem de ouvido’ cai no vazio, pois os professores não experienciam concretamente novas formas de construção de seu próprio conhecimento e nem são estimulados a desenvolverem uma postura mais ativa e cooperativa. Esse modelo de capacitação ‘eventual’, baseada na realização esporádica ou sequenciada de encontros, não costuma constituir-se como efetiva e legítima formação continuada, caracterizando-se antes como uma formação descontínua, realizada aos ‘soluços’ (Bezerra, 2012, p. 6).

Segundo a autora, os diversos cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino não devem ser considerados como formação continuada, uma vez que não incorporam experiências concretas de construção do conhecimento. Nesse contexto, ela destaca a importância de programas que proporcionem um espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica e o compartilhamento de experiências entre os educadores, elementos essenciais para um processo efetivo de formação continuada.

O Centro de Referências da Educação Integral<sup>15</sup>, ao abordar sobre a formação de professores na educação integral, estabelece as seguintes

---

<sup>15</sup> O Centro de Referências em Educação Integral promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

recomendações à gestão pública para formação docente no âmbito da educação integral, conforme o quadro 18.

Quadro 18 - Política de formação de professores da educação integral segundo o Centro de Referências da Educação Profissional

(continua)

<b>Continuidade</b>	Disponham de espaços e oportunidades para discutir conceitos e práticas de educação integral de forma contínua e integrada ao projeto político pedagógico, ao calendário e às demandas da escola.
<b>Informação</b>	Tenham acesso à produção de conhecimentos sobre novas oportunidades, conceitos, técnicas e práticas pedagógicas disseminadas no Brasil e no mundo.
<b>Território</b>	Possam ter acesso a experiências educacionais diversas, tanto as que acontecem no território onde a escola se insere, quanto as que são desenvolvidas por outros professores, de forma a construir conhecimentos e práticas de forma colaborativa com a comunidade e novos agentes e espaços educativos.
<b>Referências</b>	Tenham acesso a materiais de referência e participem de encontros, eventos formativos e fóruns de discussão sobre educação integral a fim de ampliar o repertório para novas oportunidades educativas, experiências e conceitos sobre o tema.
<b>Troca</b>	Tenham contato com outros professores, em encontros regionais estruturados a partir dos temas centrais da educação integral e de dúvidas comuns a todos os atores da rede. Esses encontros devem prever a troca de experiências e a busca por soluções compartilhadas entre diferentes escolas.
<b>Tempo</b>	Para garantir o envolvimento desse professor, ele precisa ter tempo na escola. Assim, é fundamental que a gestão pública invista na dedicação exclusiva de professores na escola e que estes tenham garantidas horas de planejamento remuneradas, valorizando seu vínculo com a escola.

Quadro 18 - Política de formação de professores da educação integral segundo o  
Centro de Referências da Educação Profissional

(conclusão)

<b>Avaliação</b>	Possam pensar e estruturar novas formas de avaliar seus estudantes, reconhecendo a complexidade e as múltiplas dimensões de cada indivíduo para além dos aspectos cognitivos. E que, junto à equipe gestora e à comunidade escolar, possa pensar meios de avaliar a escola e o programa de educação integral como um todo.
------------------	--

Fonte: Centro de Referências da Educação Integral (2015).

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer a importância da formação continuada como um processo ininterrupto essencial para o aprimoramento do trabalho dos professores. Por meio dessa formação, os docentes têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas metodologias de ensino e aprimorar sua prática educacional, alinhando-a com as demandas específicas da escola.

Em suma, as redes de ensino precisam desenvolver programas que estejam alinhados com a realidade das escolas, levando em consideração os desafios enfrentados pelos professores. Além disso, a participação ativa dos profissionais na elaboração dos planos de ação dos cursos de formação é fundamental. Esses planos têm de ser elaborados com base nas necessidades e interesses docentes, visando contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais. No contexto da proposta de educação integral, é importante ressaltar que o ambiente escolar não necessita simplesmente reproduzir o modelo da escola de turno único. Nessa abordagem educacional, o professor assume um papel central como agente social desse projeto. Para isso, é imperioso que o docente reavalie constantemente sua prática pedagógica. A formação continuada desempenha um papel primordial ao proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para trabalhar com os novos paradigmas de aprendizagem que surgem com a proposta da educação integral.

Dito isso, na próxima seção serão detalhados tanto a metodologia a ser empregada quanto os instrumentos de pesquisa que serão utilizados neste estudo.

### 3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta seção visa demonstrar os métodos e instrumentos utilizados, conceituando as terminologias utilizadas ao longo do trabalho. Poderemos utilizar entrevistas, questionários, e revisão bibliográfica.

A abordagem deste estudo é qualitativa, e sua metodologia é o estudo de caso, visando proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos problemas abordados no caso de gestão em questão. André (2020, p.97) aborda que o estudo de caso tem como objetivo “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Ao tratar sobre o estudo de caso qualitativo, a autora salienta que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (André, 2013, p. 97)

Assim, essa perspectiva enfatiza a dinâmica entre os atores e o contexto em que estão inseridos, destacando como eles não apenas interpretam, mas também moldam e são moldados pela realidade. À vista disso, o objetivo é obter respostas destes atores envolvidos na implementação da educação em tempo integral no Ensino Médio da EERA.

Tendo em vista que o ambiente pesquisado faz parte do contexto do pesquisador, Flick (2009) ressalta a possibilidade de questões pessoais serem absorvidas no ato da pesquisa:

Apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas. Esses fatores influenciam na formulação das questões e das hipóteses de pesquisa, assim como na interpretação dos dados e das relações (Flick, 2009, p. 22).

Neste sentido, apesar dos esforços para implementar mecanismos de controle metodológico, é difícil evitar a influência dos interesses pessoais em relação ao objeto pesquisado. Contudo, é importante que o pesquisador se empenhe corretamente no uso de metodologias que alcancem os objetivos da pesquisa.

Para alcançar esse propósito, foi empregado como instrumento de pesquisa a entrevista. Dentro da perspectiva da pesquisa, é fundamental que o pesquisador busque a metodologia com a intenção de aprofundar no objeto de estudo. Sobre isso, Flick (2009) aborda que:

(...) A adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa. Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (Flick, 2009, p. 24).

Sendo assim, para o autor, é a partir do objeto de estudo que se definem os métodos e não de maneira contrária, haja vista que a pesquisa está ligada a práticas cotidianas.

Para melhor aprofundamento dos desafios encontrados na implementação do EMTI, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 8 professores e uma especialista que atuaram diretamente na implementação do EMTI. Marconi e Lakatos (2002) definem este modelo como despadronizado ou não estruturado, em que

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Marconi e Lakatos, 2002, p. 214).

Para Flick (2013, p. 115): “o objetivo da entrevista é conhecer a visão dos entrevistados sobre o tema”. As entrevistas foram conduzidas no formato presencial, em julho de 2024, com os 8 professores que atuam nos itinerários formativos e nas atividades integradoras (APÊNDICE A) e com a EEBCG, responsável pela

coordenação do EMTI na escola no ano de implementação (APÊNDICE B). Laville e Dionne (1999), expondo sobre entrevista semiestruturada, asseguram que:

A entrevista semiestruturada oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (Laville e Dionne, 1999, p. 188).

Conforme exposto pelos autores, para melhor organização da entrevista, visando explorar mais profundamente os saberes, um dos elementos que podem ser utilizados é o recorte dos conteúdos. Por conseguinte, eles podem ser agrupados em torno de eixos. Nesta perspectiva, a entrevista com os professores foi dividida em 3 eixos temáticos: Eixo I: Concepção de Educação Integral em Tempo Integral Eixo II: Formação Docente. Eixo III: Tempos e espaços da Educação Integral. A entrevista com a coordenadora obedeceu aos dois primeiros eixos utilizados com os professores. No Eixo III foi abordado: Coordenação, currículo e diretrizes do EMTI, conforme se pode verificar nos Apêndices A e B, respectivamente.

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas permitiu ampliar a compreensão das percepções e experiências dos diferentes participantes envolvidos no processo de implementação da educação em tempo integral na escola pesquisada. Cumpre mencionar que os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram adaptados da dissertação de Hudson Miguel de Vasconcelos (2018), apresentado ao PPGP.

No que tange às questões éticas que envolvem a pesquisa, apresentamos aos professores e coordenadora participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES C e D). O objetivo deste documento tem por finalidade, possibilitar aos partícipes da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. A utilização destes documentos propicia o respeito ético e transparente entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

### 3.3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI SOB A ÓTICA DOS ENVOLVIDOS

Esta seção objetiva apresentar uma análise da implementação do EMTI na EERA, sob o prisma dos docentes e da coordenação que atuaram nos componentes curriculares da parte diversificada do currículo, conhecida como itinerários formativos e atividades integradoras.

A seção está organizada em quatro subseções. A primeira explora a perspectiva do corpo docente e da coordenação sobre a educação integral e em tempo integral. A segunda subseção, por sua vez, focaliza a formação docente, apresentando as percepções dos profissionais acerca de sua qualificação para atuar nesse modelo educacional. Já a terceira e a quarta subseções tratam das questões relacionadas ao tempo, espaço e às diretrizes curriculares do EMTI, conforme analisado a partir das perspectivas dos professores e da coordenadora.

#### 3.3.1 A Educação Integral e em Tempo Integral: o olhar dos docentes da EERA

Esta subseção traz o olhar dos docentes que atuam no EMTI na EERA sobre a concepção de Educação integral e em Tempo Integral. Dos partícipes das entrevistas semiestruturadas, encontramos profissionais com pouco tempo de atuação na docência, inclusive de formação acadêmica recente, até professores com mais de 10 anos de experiência. Em sua maioria, o campo de atuação foi somente na EERA e nenhum entrevistado trabalhou na docência da educação em tempo integral até a implementação do EMTI na escola. O quadro 19 abaixo apresenta a identificação dos professores entrevistados.

Quadro 19: Identificação dos professores entrevistados

(continua)

Identificação no Texto	Área de formação	Nível de formação	Tempo de atuação no magistério
A	Português	Especialização	12 anos
B	Química	Especialização	10 anos

## Quadro 19: Identificação dos professores entrevistados

(conclusão)

Identificação no Texto	Área de formação	Nível de formação	Tempo de atuação no magistério
C	Filosofia	Graduação	7 anos
D	Física	Graduação	10 anos
E	Matemática	Graduação incompleta	2 anos
F	Português	Graduação	3 anos
G	Biologia	Especialização	15 anos
H - Coordenadora	Pedagogia	Especialização	10 anos

Fonte: Quadro organizado pelo autor em 2024.

No que concerne à concepção de Educação em Tempo Integral, todos os professores entrevistados, apesar da distinção conceitual entre educação integral e educação em tempo integral, entendem que o modelo proposto se refere a uma ampliação da jornada dentro do ambiente escolar. Como já abordamos anteriormente, educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos, onde são envolvidas diversas dimensões da formação humana (Cavaliere, 2010). Neste prospecto, a proposta mineira de educação integral tenta se alavancar na estrutura da educação em tempo integral, onde o estudante tem mais tempo para desenvolver habilidades e obter melhores resultados na aprendizagem, além de trazer uma bagagem de conhecimento maior. A professora B discorre que:

Eu acho que o aprendizado do aluno que estuda no tempo integral, com certeza, com certeza, é muito maior do que o aprendizado do aluno que estuda numa escola parcial ou numa turma parcial. Então, eu acho que é muito válido o tempo integral, sim, é muito importante. (B, em entrevista realizada em 9 de julho de 2024)

A fala da professora B corrobora com o pensamento de Gonçalves (2006, p. 131), ao afirmar que a ampliação da jornada escolar, como a implantação de escolas de tempo integral, só é válida se fundamentada em uma concepção de educação

integral. Nesse contexto, o aumento da carga horária deve ser visto como uma forma de ampliar oportunidades e proporcionar situações que promovam aprendizagens significativas.

Para que a escola em tempo integral alcance seus objetivos, é essencial que ofereça as condições necessárias para sua implementação como política pública. Essas condições envolvem aspectos estruturais e organizacionais, entre outros fatores. É fundamental que algumas dessas condições estejam presentes desde o início, como um corpo docente capacitado, salas e mobiliário adequado ao número de alunos, além de ambientes propícios para o desenvolvimento de atividades que fomentem práticas pedagógicas atrativas para uma jornada maior. Arroyo (2012) propõe a ampliação do papel da escola, da docência e dos currículos para viabilizar uma educação integral e em tempo integral. Essa abordagem deve integrar o direito ao conhecimento científico e tecnológico com o direito às culturas, valores, expressões corporais, emoções, memórias e identidades diversas. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a escola se reorganize para acolher essas múltiplas dimensões, tornando-se um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade. Assim, o aprendizado vai além da simples assimilação de conteúdos, expandindo-se para a construção da cidadania, cumprindo seu papel transformador na sociedade.

Apesar dos professores aprovarem a implementação da proposta pedagógica na escola, alguns pontos de atenção foram apresentados. Todos os professores abordaram sobre o cansaço e a dificuldade inicial dos estudantes em adaptarem a uma jornada estendida no ambiente escolar. A professora A afirma que os estudantes sempre reclamam do cansaço e do volume de conteúdos a serem estudados:

Como são 27 conteúdos, eles sempre reclamam de cansaço, da quantidade de atividades e do tempo que passam na escola. Por mais que eles reclamem, que passam muito tempo na escola eu acredito que para esses alunos que têm essa dificuldade em casa, isso é muito útil. (Professora A, entrevista realizada em 09 de julho de 2024).

Por meio da fala da professora A, podemos perceber que ela vê a Educação em Tempo Integral como um modelo importante, apesar dos desafios enfrentados.

Para ela, essa abordagem é essencial para apoiar os estudantes que têm dificuldades e não recebem suporte adequado em casa, oferecendo um ensino de qualidade que busca superar os obstáculos vivenciados no ambiente doméstico. Essa perspectiva está alinhada com a reflexão de Gouveia (2006, p.84), que destaca a educação integral como um caminho fundamental para garantir uma educação pública de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento individual dos estudantes. No entanto, para que esse ensino de qualidade seja realmente alcançado, é preciso considerar as dificuldades que surgem com a sobrecarga de conteúdos. O manejo de um número elevado de temas compromete o trabalho docente, dificultando não só a eficácia do ensino, mas também a plena adesão dos estudantes à proposta do EMTI. Assim, é fundamental repensar a estrutura curricular de forma a equilibrar a quantidade de conteúdos com a qualidade do ensino, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira mais eficaz.

Sobre o modelo de EMTI adotado pelo estado de Minas Gerais, ao ser questionada sobre a percepção da política, a coordenadora do EMTI salienta que:

Inicialmente, a gente percebe que eles investiram bastante nesse processo, nessa implementação, mas a gente vê agora que vai modificando, não tão quanto começou com toda aquela empolgação, mas que ainda tem muito a melhorar. (Coordenadora H, entrevista realizada em 10 de julho de 2024)

A fala da coordenadora H revela uma percepção crítica sobre a implementação da Educação em Tempo Integral. Ela reconheceu o esforço inicial e o investimento significativo no processo, destacando, porém, que a empolgação e o dinamismo da fase inicial diminuíram com o tempo. Essa diminuição é refletida na sobrecarga de mudanças e adaptações ao longo do processo, que muitas vezes impactam o engajamento e o ritmo do desenvolvimento da política. Gadotti (2009) nos lembra que para que a escola de tempo integral não caia na armadilha de simplesmente expandir o horário escolar sem, de fato, promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, é imperativo que se concentre no desenvolvimento completo dos alunos, aprimorando sua prática. Segundo o autor, é fundamental que uma escola de tempo integral se concentre no desenvolvimento completo dos alunos, aprimorando sua prática. Diante disso, surge

uma preocupação central: a importância de não se limitar à simples extensão do horário escolar sem promover transformações importantes na prática pedagógica e na experiência dos estudantes. A escola de tempo integral, quando restringida a uma mera ampliação do tempo na sala de aula, corre o risco de replicar práticas tradicionais de ensino que pouco ajudam na formação integral do estudante. Para melhorar a educação em tempo integral na EERA, seria interessante adotar estratégias que vão além do simples aumento da carga horária e se concentrem no fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, na formação contínua de professores. Para isso, é importante capacitação focada no Tempo Integral, uso de projetos interdisciplinares e a incorporação de metodologias ativas.

O modelo do EMTI adotado em Minas Gerais, iniciado em 2017, visava atender a política de fomento ao ensino médio em tempo integral, implementada pelo MEC com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do compromisso de oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Em 2019, com a nova reestruturação do modelo pedagógico da matriz curricular, o foco do modelo educacional direcionava-se ao Projeto de Vida do estudante, como dito anteriormente. Este modelo concebido como “Escola da Escolha”:

Traz em seu conteúdo os conceitos, metodologias, práticas educativas e estratégias imprescindíveis para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às respectivas fases e idades. Nesse sentido, são consideradas as diversas aprendizagens a partir de tempos e espaços cuidadosamente pensados em uma escola ativa, plena de sentido, significado e de escolhas. (Minas Gerais, 2024, p. 3)

Este modelo sofre uma nova alteração com a implementação do NEM em 2022, onde a matriz curricular foi reestruturada para atender os requisitos Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com o advento da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, a SEE/MG, afirma que tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania por meio de uma proposta pedagógica

fundamentada na formação educacional de excelência. Gouveia (2006) corrobora com a visão da SEE/MG ao afirmar que perspectiva da educação integral, a ação pedagógica deve levar em conta todas as dimensões humanas, reconhecendo que tanto adultos quanto crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, e considerando os campos éticos, estéticos e políticos como elementos centrais para orientar e contextualizar.

As constantes alterações nas legislações que regulam a Educação em Tempo Integral têm gerado diversos desafios para a compreensão e o desenvolvimento da política pública nas escolas. A coordenadora destaca que enfrenta dificuldades tanto para orientar os professores quanto para oferecer capacitação, pois a matriz curricular é frequentemente alterada, trazendo novas abordagens a cada mudança. Desde a implementação do EMTI na escola, a matriz curricular já foi redesenhada duas vezes: em 2023, com a Resolução SEE N° 4777, e em 2024, com a Resolução SEE N° 4908. A cada nova publicação, conteúdos são incluídos e outros excluídos, o que dificulta ainda mais a compreensão do funcionamento da política pública. Nesse contexto, Santos (2012) aborda que, na perspectiva da Educação Integral, o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico de construção, que visa integrar diferentes áreas do conhecimento para atender às múltiplas demandas do indivíduo e do contexto social em que ele está inserido.

Sob essa ótica, o desenvolvimento do currículo na E.E. Renato Azeredo enfrenta dificuldades de implementação, resultantes das constantes mudanças na matriz curricular nos últimos anos. Essas alterações afetam diretamente a estrutura, a continuidade e o planejamento dos conteúdos, gerando desafios específicos para docentes e equipe gestora. Um dos principais entraves é a necessidade constante de adaptação às novas diretrizes curriculares, o que amplia a demanda por formação continuada dos professores. Muitos docentes, sobrecarregados pela exigência de especialização em diversas áreas e métodos pedagógicos, acabam se sentindo despreparados para oferecer o ensino interdisciplinar e integral proposto. Ademais, a proposta de um currículo dinâmico e integrado exige que as disciplinas dialoguem entre si, criando conexões significativas para os estudantes. No entanto, as mudanças frequentes dificultam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares bem estruturados, comprometendo a continuidade de programas que necessitam de

tempo para se consolidarem e oferecerem uma educação integrada e significativa para o aluno.

Como podemos verificar, a continuidade e a eficácia dos programas da SEE/MG também são comprometidas pelas mudanças frequentes a cada nova gestão governamental. Muitos desses programas são interrompidos antes mesmo de serem devidamente avaliados, surgindo mais como iniciativas pontuais de governo do que como estratégias consistentes de Estado, sem objetivos concretos ou metas de longo prazo. Saviani (2008) observa que a descontinuidade da estrutura política educacional brasileira se caracteriza por um movimento pendular, com sucessivas alterações que não favorecem a consolidação das reformas educacionais, comprometendo sua eficácia ao longo do tempo. Esse cenário reforça a necessidade de maior estabilidade e planejamento em longo prazo, de modo a garantir que as ações educacionais contribuam efetivamente para solucionar problemas estruturais, em vez de serem substituídas por novas propostas sem continuidade.

Diante desse contexto de mudanças constantes, a implementação da Educação em Tempo Integral enfrenta desafios significativos. Embora o modelo proposto tenha grande potencial, sua aplicação prática ainda demanda ajustes, especialmente quanto à adaptação dos professores às novas diretrizes e exigências. A dinâmica do currículo, com alterações frequentes, contribui para a falta de clareza e dificulta a plena compreensão do funcionamento da política pública. Portanto, é essencial que a equipe gestora e os professores estejam atentos à importância de conhecer profundamente a proposta curricular e os objetivos da Educação em Tempo Integral, a fim de promover um desenvolvimento contínuo e eficaz

Sob esta ótica, o desenvolvimento do currículo na E.E. Renato Azeredo enfrenta diversas dificuldades de implementação, decorrentes das inúmeras mudanças na matriz curricular nos últimos anos. Essas alterações afetam a estrutura, a continuidade e o planejamento dos conteúdos, gerando desafios específicos. Um dos principais entraves é a necessidade de adaptação constante às novas diretrizes curriculares, o que amplia a demanda por formação continuada dos professores. Muitos docentes, já sobrecarregados pelas exigências de especialização em diferentes áreas e métodos pedagógicos, acabam se sentindo despreparados para oferecer o ensino interdisciplinar e integral proposto. Além

disso, a proposta de um currículo dinâmico e integrado exige que as disciplinas dialoguem entre si, promovendo conexões significativas para os estudantes. Contudo, as mudanças frequentes dificultam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares bem estruturados, comprometendo a continuidade de programas que precisam de tempo para se consolidar e, assim, garantir uma educação realmente integrada e significativa para o estudante.

Como explicitou bem a coordenadora H, os professores da EERA apesar de delinearem bem o conceito de educação integral e tempo integral, muito ainda precisa ser melhorado para que a proposta seja realmente executada aos moldes propostos pela legislação. Dentre elas podemos destacar as práticas do modelo tradicional de ensino. A coordenadora relata que os professores ainda persistem na aula do 'quadro e giz', sem trazer metodologias atraentes condizentes com a nova realidade da escola. Diante da observação da coordenadora H sobre a persistência dos professores no uso de métodos tradicionais, como "quadro e giz", sem a adoção de metodologias mais atraentes e alinhadas à nova realidade da escola, a gestão pode adotar algumas estratégias para incentivar e apoiar a inovação pedagógica e o engajamento dos professores. Dentre elas, a criação de grupos de estudos e planejamento colaborativo e a disponibilização de ferramentas didáticas e tecnológicas para o desenvolvimento de projetos e abordagens interativas. Neste sentido, Moll (2017) argumenta que simplesmente aumentar o tempo da jornada escolar não será suficiente para garantir uma educação de tempo integral ou o desenvolvimento pleno da formação humana. A ampliação da carga horária, sem uma revisão profunda do processo educativo, não resulta em mudanças efetivas nos resultados da aprendizagem.

Desse modo, para implementar o currículo e introduzir novas metodologias, é fundamental garantir a formação adequada dos professores, para viabilizar a implementação da educação integral, como preconizado em documentos que orientam a política pública. Além disso, é essencial fornecer o suporte e a estrutura recomendada nesses mesmos documentos. A gestão da escola pode apoiar os professores no cotidiano escolar, fornecendo recursos, materiais pedagógicos adequados e promovendo um ambiente colaborativo onde possam compartilhar experiências e estratégias. Com essa preparação, os docentes deverão estar capacitados a superar as metodologias tradicionais, que estão profundamente

arraigadas na cultura escolar, e terão as condições necessárias para adotar práticas mais inovadoras. Este eixo será tratado na subseção seguinte.

### **3.3.2 Formação Docente nas Escolas de Tempo Integral**

Nesta subseção, abordaremos a percepção dos entrevistados sobre a preparação e a formação para atuar nas turmas de EMTI.

Conforme mencionado anteriormente, a proposta de implementação do EMTI na EERA ocorreu por meio de um e-mail enviado pela coordenação da inspeção escolar da SRE de Montes Claros, em setembro de 2022. No entanto, as tratativas para a organização da escola começaram apenas entre o final de 2022 e o início de 2023. Esse curto período foi insuficiente para preparar a escola para a nova modalidade, cujo início estava previsto para fevereiro de 2023. A situação foi agravada pelo fato de que o documento orientador e a primeira reunião com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) só aconteceram no final de janeiro.

Em Minas Gerais, a legislação vigente em 2023 previa, para a educação em tempo integral, uma jornada semanal de 45 horas-aula, divididas em 27 conteúdos. Destes, 12 da formação geral básica e 15 da parte flexível de aprofundamento das áreas de conhecimento.

É importante destacar o papel do professor no processo de execução da matriz curricular e no desenvolvimento das atividades propostas. Para o professor que atua na educação em tempo integral, é essencial receber uma formação que o introduza aos princípios que fundamentam esse modelo educativo. Muitos ainda veem o ensino em tempo integral apenas como uma extensão do tempo que o aluno passa na escola ou como uma estratégia para afastá-lo de situações de risco e reduzir problemas sociais e de violência às quais ele pode estar exposto. Apesar da média de experiência dos docentes serem de 7 anos, nenhum professor teve contato anterior com educação integral. Com base nas entrevistas realizadas com os professores e a coordenadora H, observa-se nas respostas, os desafios e as lacunas na formação dos docentes para atuar na educação em tempo integral.

É essencial relacionar esses dados com o pensamento de autores relevantes sobre formação docente, como Nóvoa (2009), Moll (2012) e Branco

(2012), que discutem a necessidade de formação contínua, de apoio institucional e de desenvolvimento de habilidades específicas para práticas educativas mais complexas. Os relatos dos professores sugerem uma falta de preparação prévia específica para a educação em tempo integral, algo que Nóvoa (1992) aponta como crucial para garantir a eficácia das práticas pedagógicas em contextos diversificados. Muitos professores relatam que a formação inicial não foi suficiente e que, mesmo após a implementação, não houve apoio adequado. A professora A, por exemplo, comenta sentir-se “pouco qualificada para lidar com as demandas do tempo integral”, enquanto a professora B destaca que “foi tudo muito rápido” e que tiveram que “aprender na marra”. A experiência descrita é compatível com o que Moll (2009) sugere sobre a formação docente, onde o desenvolvimento de habilidades específicas deve ser apoiado por formações práticas e contínuas, algo que falta nas experiências desses docentes. Branco (2012) destaca que a formação continuada é essencial para o docente se adaptar e se desenvolver ao longo do tempo, o que é refletido nas falas dos entrevistados sobre a importância de uma formação continuada. O professor D, por exemplo, menciona a necessidade de cursos de formação específicos de longa duração:

Eu acho que eu estou mal preparado pelo fato de eu não receber formação para lecionar um conteúdo x, por exemplo, do novo ensino médio. No meu ponto de vista, o governo deveria disponibilizar cursos preparatórios para os professores. Por exemplo, um curso de 60 horas sobre o conteúdo relacionado ao ensinado do tempo integral. (Professor D, entrevista realizada em julho de 2024)

Já a professora F fala sobre a essencialidade de uma formação continuada para que ela consiga lidar com a demanda da educação em tempo integral:

Eu fiquei tão perdida com tanta matéria nova que tive que pagar cursinhos e comprar apostilas montadas para trabalhar. Para todo conteúdo novo, formação continuada é essencial, principalmente no tempo integral. (Professora F, entrevista realizada em julho de 2024)

A coordenadora H também reconhece que o suporte institucional não foi suficiente, especialmente para professores fora da área específica de “Projeto de Vida”.

Os professores do projeto de vida eles tiveram a formação, mas os demais professores não foram oferecidos tantas formações como seria necessário. Eles chegam despreparados e não têm uma formação adequada, e isso vem a não ter um bom desempenho tanto quanto necessário. (Coordenadora H, entrevista em julho de 2024).

O caderno de Projeto de Vida vem estruturado para as 40 aulas anuais, dando um suporte importante para o professor, sendo, portanto, o único componente curricular com um plano de trabalho definido. Esses elementos convergem com as contribuições de Moll (2012) e Nóvoa (2019), que afirmam que o suporte e a continuidade formativa são indispensáveis para a prática docente competente e segura.

O planejamento, especialmente em ambientes de tempo integral, envolve não apenas a distribuição de conteúdo, mas também a criação de atividades diversificadas e adaptadas ao tempo estendido em sala. A professora A relata dificuldades no início em diversificar as aulas:

Tive essa dificuldade em questão de procurar diversificar a aula, procurar trabalhar de forma dinâmica, para não ser cansativo. Então eu tive essa dificuldade, no início eu tive essa dificuldade. Agora eu já peguei mais ou menos o fio da meada, mas antes eu não estava preparada. (Professora A, entrevista realizada em julho de 2024).

A fala da professora vai ao encontro da ideia de Moll (2012) sobre a importância de práticas pedagógicas adaptáveis para garantir o engajamento dos alunos. Outros professores, como o professor E e a professora B, também mencionam que precisaram buscar estratégias próprias para manter as aulas dinâmicas, mostrando que a formação recebida não foi adequada para orientá-los em como adaptar seus planos de ensino para as novas exigências do tempo integral. Considerando esta perspectiva, Branco (2012) nos apresenta que:

O professor é um profissional que é concebido em contínuo processo de desenvolvimento e construção de sua autonomia, já que se considera capaz de refletir e investigar seu próprio agir – dentro das condições estruturais, sociais e históricas concretas – de construir conhecimento crítico e propor alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes (Branco, 2012, p. 250).

Neste processo, o professor é um profissional em constante desenvolvimento, capaz de refletir sua própria prática dentro de contextos específicos. No caso da educação integral, esse processo contínuo de construção de autonomia permite que o docente produza conhecimento e crie soluções inovadoras e criativas para enfrentar os desafios emergentes em sua prática educacional.

É neste espectro que encontramos o ponto crucial, a formação continuada para os professores que atuam nesta modalidade. A ampliação do modelo de escola de tempo integral tem levado a uma reflexão sobre o papel do professor nessas unidades de ensino, onde o objetivo principal não se restringe apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas à tentativa de uma formação integral dos estudantes. Essa abordagem, como já apresentada, não se limita ao tempo ampliado de permanência na escola, mas envolve o desenvolvimento completo dos indivíduos, abrangendo dimensões pessoais, sociais e políticas.

Diante dessas novas exigências, torna-se imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com a complexidade que esse contexto traz. A formação continuada emerge, portanto, como um aspecto fundamental, ajudando os docentes a integrar teoria e prática, promovendo intervenções pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Santos (2014) destaca que a formação continuada não é uma atividade isolada, mas um processo contínuo e progressivo que se articula com a prática profissional, contribuindo para as transformações no campo educacional. Neste viés, a formação docente contínua torna-se um elemento central no enfrentamento dos desafios educacionais, sociais e políticos, pois permite que o professor, por meio de um processo de desenvolvimento profissional, consiga responder às demandas do ambiente escolar. Esse processo formativo possibilita aos professores expandir seus conhecimentos e adotar novas abordagens metodológicas, enriquecendo o ensino-aprendizagem e promovendo práticas atraentes para os estudantes. Como afirma Santos (2014), quanto maior o domínio do professor sobre os processos pedagógicos, mais ele será capaz de inovar e adaptar sua prática para responder aos desafios de seu contexto. As escolas de tempo integral, nesse sentido, devem ser espaços que fomentam possibilidades de formação para os educadores, proporcionando uma educação que não se limita a práticas contínuas, mas sim a experiências que conectam a escola à comunidade e aos espaços culturais e sociais. Tal abordagem favorece não apenas o aprendizado,

mas também o exercício da cidadania, essencial para o desenvolvimento completo dos alunos.

Para que a formação continuada possa acontecer na escola, é de suma importância a organização do espaço escolar para sua execução. Como uma das atribuições trazidas para a coordenadora, ao ser questionada da possibilidade de auxiliar os professores na formação do modelo, ela traz a seguinte situação:

Como eu não tinha conhecimento, é muita coisa para a gente organizar, muita tabela para a gente preencher, muitos documentos para estudar, vários documentos, muitos cadernos, e como eu já falei antes, o professor entra sem formação, então é necessário a gente ter muito estudo para que possa conseguir orientar da melhor forma possível os professores. (Coordenadora H, entrevista realizada em julho de 2024)

A fala da coordenadora H revela os desafios administrativos e pedagógicos enfrentados pela gestão escolar, especialmente em relação à sobrecarga de tarefas burocráticas e à falta de formação inicial dos professores. Ela destaca a necessidade de organização e estudo contínuo para atender às demandas da função e oferecer suporte efetivo aos docentes. Essa situação aponta para uma carência de preparação e apoio estruturado para coordenadores e professores, evidenciando a importância de formação continuada e de recursos que auxiliem a gestão escolar a superar as exigências burocráticas e garantir um ambiente de aprendizado mais estruturado.

Diante da fala da coordenadora, e das dificuldades encontradas, podemos abordar a utilização da formação continuada em serviço. Flóride e Steinle (2006) definem que a formação continuada em serviço visa transformar a prática pedagógica dos professores ao promover reflexão crítica e atualização constante, alinhando teoria e prática. Esse processo não apenas prepara os docentes para enfrentar novos desafios, mas também os incentiva a serem agentes ativos na construção de seu conhecimento. Para a professora F, o tipo de formação oferecida nas plataformas digitais da SEE/MG, como a Escola de Formação, não tem a 'pegada' da Educação em tempo integral, não há alinhamento da prática docente com a teoria. Nesta linha, Silva, Tozetto (2011) enfatiza que a formação continuada não deve substituir a formação inicial, mas complementá-la como um processo

dinâmico e investigativo. Esse processo é facilitado pelo envolvimento em práticas que refletem a realidade da sala de aula e pelo incentivo à pesquisa e reflexão contínua sobre o fazer pedagógico. Professores que participam desse tipo de formação são incentivados a questionar e aprimorar suas práticas educacionais através de encontros regulares e atividades formativas.

A análise apresentada demonstra claramente os desafios enfrentados pelos professores e gestores na implementação do modelo de educação em tempo integral, destacando a necessidade de uma formação contínua e adequada para atender às demandas pedagógicas e estruturais desse formato educacional. 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. Conforme discutido ao longo do texto, autores como Nóvoa, Moll e Branco reforçam a importância de uma formação que transcenda a simples transmissão de conteúdos, promovendo um desenvolvimento docente alinhado às especificidades do contexto escolar. A formação contínua surge como um elemento indispensável para a integração entre teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam competências adaptativas e inovadoras que atendam à complexidade do ensino em tempo integral. Além disso, a fala dos professores e da coordenadora H revela que a sobrecarga burocrática e a falta de articulação entre as demandas práticas e os recursos formativos existentes dificultam a construção de estratégias pedagógicas efetivas.

Nesse sentido, é fundamental que políticas públicas e iniciativas institucionais priorizem a implementação de programas de formação continuada que não apenas complementem a formação inicial, mas também sejam sensíveis às realidades específicas dos contextos escolares. Como afirma a professora C: “a secretária, eu acredito que poderia mandar mais material, mais cursos, algumas coisas diferentes para a gente poder trabalhar com esses meninos”. Programas práticos, com enfoque na resolução de problemas cotidianos e no desenvolvimento de metodologias ativas e diversificadas, podem contribuir para superar as lacunas identificadas. A criação de espaços colaborativos para o compartilhamento de experiências e reflexões entre professores e gestores também pode fortalecer o sentimento de pertencimento e a

capacidade de enfrentamento coletivo dos desafios. Adicionalmente, as plataformas formativas, como as ofertadas pela SEE/MG, devem ser revisadas para garantir maior alinhamento entre os conteúdos oferecidos e as demandas reais da educação em tempo integral. A adoção de um modelo formativo dinâmico e investigativo, como sugerido por Flóride e Steinle (2006), permite não apenas a atualização dos professores, mas também seu engajamento ativo no aprimoramento contínuo de suas práticas. Na subseção seguinte, faremos uma análise da visão docente acerca dos tempos e espaços do EMTI na EERA.

### **3.3.3 Tempos e Espaços no EMTI na visão docente**

Desde a concepção da educação integral no Brasil, idealizada por Anísio Teixeira, no movimento escolanovista, e por Paulo Freire, na busca por uma educação emancipadora, o tema tem evoluído como uma importante diretriz para o desenvolvimento educacional do país. A Constituição de 1988, conforme Moll (2010, p. 73), ao garantir uma série de direitos aos cidadãos, introduziu um espírito de integralidade na formação educacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 34, já mencionava a necessidade de ampliação do tempo diário de permanência dos estudantes nas escolas. Em 2007, o Programa Mais Educação representou um marco nesse contexto, propondo o desenvolvimento de novos conhecimentos por meio de atividades diversificadas realizadas no contraturno escolar. Essas atividades tinham como objetivo complementar a formação dos estudantes, sendo financiadas por recursos destinados diretamente às escolas para aquisição de materiais pedagógicos e oferta de alimentação. Mais recentemente, em 2023, o Programa Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Este programa busca promover a expansão das matrículas e das ofertas de educação integral, consolidando esse modelo como um dos principais objetivos das políticas públicas educacionais no Brasil. Dessa forma, a ampliação dos tempos e espaços da educação integral reafirma seu papel central na promoção de uma formação mais ampla e inclusiva para os estudantes brasileiros.

Neste processo de ampliação da jornada escolar e na introdução de novas perspectivas curriculares, podemos perceber nas entrevistas com os professores,

um conjunto de desafios e potencialidades na implementação do EMTI na EERA, dialogando diretamente com as teorias acadêmicas sobre tempo, espaço e currículo. Este processo é influenciado tanto por questões estruturais quanto por práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes, abordando múltiplas dimensões de adaptação e resistência.

Um dos principais desafios mencionados pelos professores refere-se ao 'cansaço dos alunos', como destacado pela Professora A: "O maior desafio é o cansaço, eles reclamam que os itinerários formativos consomem muita energia deles, são muitos horários de um mesmo professor, mas conteúdos diferentes". A ampliação do tempo escolar exige que os estudantes reorganizem seu tempo e adaptem-se a uma nova rotina, que se mostra extenuante. O mesmo ponto é reforçado pela Professora D: "Preparar os alunos para estudar o dia todo é um choque para mim, até adaptar demora muito tempo". Esta questão é corroborada por Cavaliere (2009), ao enfatizar que o aumento do tempo escolar requer uma reconfiguração não apenas logística, mas também cultural, especialmente em contextos onde a carga escolar ampliada é percebida como sobrecarga. Esta está associada ao modelo pedagógico adotado, conforme já descrito, que frequentemente mantém práticas convencionais, em um contexto que demanda maior dinamismo e interdisciplinaridade. Para a Professora E, "esse tempo muito dentro da sala de aula, copiando demais, deixa a desejar no quesito de atrair os alunos para essa aprendizagem". Assim, para além do aumento das horas, é necessário que o tempo seja significativo, promovendo vivências que conectem aprendizagens ao cotidiano dos estudantes (Arroyo, 2012).

Outro ponto de destaque é o desenho curricular do EMTI, especialmente no que tange aos itinerários formativos e atividades integradoras. Segundo a Professora B, "alguns itinerários, eles [os estudantes] acham que não fazem sentido. Por mais que a gente tenta mostrar a importância, eles não veem conexão". Esse desalinhamento entre os objetivos curriculares e a percepção dos estudantes compromete o engajamento e a motivação estudantil, revelando a necessidade de contextualização e relevância nas práticas pedagógicas. A integração curricular, conforme defendida por Sacristán (2000), exige coesão entre os diferentes componentes e a construção de pontes entre as áreas do conhecimento. No entanto, a Professora C menciona que "às vezes a gente não consegue fazer com que eles

tenham interesse, pode ser por conta do professor não ter habilidade ou experiência para trabalhar”. Isso remonta à formação docente como um fator crítico na qualidade da implementação.

A SEE/MG disponibiliza, por meio de suas plataformas formativas, cursos focados apenas em alguns itinerários formativos, como Tecnologia e Inovação e Introdução ao Mundo do Trabalho. Os materiais fornecidos, incluindo o documento orientador e o manual de operacionalização das atividades integradoras, apresentam diretrizes sobre como esses conteúdos devem ser trabalhados. No entanto, para os profissionais cuja formação acadêmica não contempla plenamente as demandas do modelo proposto, a ausência de uma formação continuada e estruturada representa um desafio significativo. Essa lacuna torna ainda mais complexo o trabalho com os estudantes, especialmente no contexto da educação integral, exigindo estratégias para engajar e manter os alunos motivados. Assim, destaca-se a necessidade de investimentos em programas formativos mais abrangentes, que garantam aos docentes suporte teórico e prático para enfrentar as especificidades do modelo educacional integral, contribuindo para a efetividade e sustentabilidade dessa proposta. Sobre isso, a Professora F sugere que “tinha que ter um curso específico para cada área, que ensine a prática do dia a dia, não só a teoria”. O desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo e conectado ao contexto escolar, promovendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também estratégias metodológicas inovadoras (Nóvoa, 2009). Na prática, entretanto, os professores relatam dificuldades em diversificar suas abordagens. Para a Professora B, “o professor foca muito em conteúdo, não procura diversificar a metodologia, e isso faz com que eles achem muito cansativo”. Diante da observação feita pela professora B, a gestão escolar pode desenvolver estratégias que promovam a diversificação metodológica e incentivem práticas pedagógicas mais dinâmicas. Neste sentido, a gestão deve atuar como mediadora, promover momentos de planejamento coletivo e compartilhamento de boas práticas entre os docentes, estimulando a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas. Também é fundamental criar um ambiente que valorize a experimentação metodológica, oferecendo suporte técnico e pedagógico para que os professores possam implementar novas abordagens de ensino.

Apesar dos desafios, a análise das falas dos professores também identifica estratégias que promovem maior participação dos estudantes. O Professor G destaca: “Quando a gente joga a proposta para eles apresentarem, ao invés de o professor apresentar, eles fazem com entusiasmo muito grande”. Atividades que privilegiam a autonomia e o protagonismo dos estudantes tendem a ser mais eficazes, alinhando-se às discussões de Freire (1996) sobre uma educação que valorize o sujeito como agente ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, há consenso sobre a dificuldade de engajar plenamente os estudantes, especialmente quando as metodologias permanecem tradicionais. Para a Professora C, “a gente tem que ser bastante criativo porque o interesse, a falta de interesse, é muito alta”. Isso reflete uma tensão entre a proposta inovadora do EMTI e as práticas consolidadas de ensino, que nem sempre se mostram compatíveis com as necessidades de um tempo ampliado. Para enfrentar esse desafio, é fundamental investir em atividades interdisciplinares e articuladas com os interesses e vivências dos estudantes. A diversificação das estratégias de ensino e a inclusão de momentos de escuta ativa para compreender as expectativas dos estudantes.

Os professores entrevistados também apresentaram sugestões para aprimorar a implementação do EMTI na escola. Em sua maioria, há uma convergência na importância de suporte estruturado por parte da gestão escolar e da secretaria de educação. A Professora E destaca: “Eu encontro muito apoio, consigo ter material para fazer tudo o que eu preciso, mas acho que essa variedade muito grande [de conteúdos] confunde os alunos”. Assim, há uma demanda por maior objetividade e organização curricular, o que envolve tanto o planejamento pedagógico quanto o ajuste de expectativas. De forma semelhante, o Professor D sugere que “a secretaria deveria disponibilizar cursos diretamente para os professores que atuam no tempo integral”, indicando a necessidade de alinhamento entre formação e prática. Para isso, a gestão escolar, pode solicitar, junto à equipe responsável pelo EMTI na SRE de Montes Claros, encontros formativos presenciais para aprimoramento do modelo. Essa recomendação dialoga com o conceito de desenvolvimento profissional situado, como proposto por Imbernón (2011), que defende formações contextualizadas e integradas à realidade dos professores.

Em suma, conclui-se que a efetividade da Educação em Tempo Integral depende não apenas de ampliar o tempo e o espaço escolar, mas de reconfigurar

práticas pedagógicas, promover a formação docente continuada e assegurar o alinhamento entre políticas públicas, gestão escolar e práticas cotidianas. Os desafios apontados refletem a complexidade de integrar uma proposta inovadora em contextos educativos consolidados. Contudo, as sugestões apresentadas, como formações específicas, maior articulação entre os componentes curriculares e práticas pedagógicas mais dinâmicas, indicam caminhos para superar essas barreiras e consolidar o modelo de educação integral em tempo integral. Somente com essa integração será possível consolidar uma educação emancipadora e inclusiva. Na próxima subseção, apresentaremos a visão da coordenadora acerca da Coordenação, Currículo e Diretrizes do EMTI.

### **3.3.4 Currículo e Diretrizes do EMTI: perspectivas da coordenação**

A implementação do EMTI na EERA apresenta uma série de desafios que refletem a complexidade dessa transição e demandam uma gestão eficiente para alinhar as práticas escolares às novas diretrizes. A entrevista com a coordenadora H fornece apontamentos importantes sobre as dificuldades iniciais, os avanços observados e as estratégias adotadas para a integração curricular. A análise a seguir contextualiza esses aspectos à luz de teorias e estudos sobre coordenação pedagógica, gestão educacional e educação integral.

A coordenadora destaca como a implementação do EMTI foi inicialmente marcada pela sobrecarga de demandas burocráticas e pela falta de preparação docente:

Como eu não tinha conhecimento, era muita coisa para a gente organizar, muita tabela para a gente preencher, muitos documentos para estudar, vários documentos, muitos cadernos, e como eu já falei antes, o professor entra sem formação, então é necessário a gente ter muito estudo para que possa conseguir orientar da melhor forma possível os professores (Coordenadora H, entrevista em julho/2024).

Este cenário é corroborado por Libâneo (2015), ao apontar que o êxito em processos educacionais depende de um planejamento estratégico e da capacitação contínua de professores. A ausência de uma formação inicial específica para os docentes reflete uma lacuna que afeta não apenas a adaptação dos profissionais,

mas também o alinhamento às novas demandas pedagógicas. A necessidade de preenchimento de tabelas, estudo de documentos e organização de planos de ensino é um reflexo das exigências administrativas impostas pela SEE/MG. Esse cenário ressalta o papel da gestão escolar como mediadora entre as demandas externas e a prática pedagógica.

A coordenadora H evidencia a resistência de muitos docentes em adaptar-se à organização do tempo e do espaço propostas pelo EMTI: “o apego ao modelo tradicional, com aulas centradas em fileiras e no uso do quadro negro, é uma barreira que desafia a inovação curricular”. Saviani (2008), em sua abordagem, afirma que mudanças profundas no ensino exigem uma ruptura paradigmática com práticas enraizadas. No entanto, essa ruptura só é possível com um suporte formativo contínuo, que nem sempre ocorre de forma suficiente. Além disso, a reorganização do tempo e dos espaços educativos, proposta pelo EMTI, é um dos pilares para a promoção de um ensino integral, conforme preconizam as legislações já tratadas. Ainda, o tempo integral não deve ser entendido apenas como permanência prolongada do aluno na escola, mas como uma oportunidade de vivências pedagógicas e sociais diversificadas (Cavaliere, 2002). No entanto, a dificuldade em compreender e operacionalizar essa proposta demonstra a necessidade de maior clareza e orientação sobre o modelo.

Sobre a integração curricular, a coordenadora entrevistada afirma que “elas acontecem por meio de reuniões por área”, mas reconhece as dificuldades em manter a regularidade desses encontros devido às múltiplas demandas da gestão, enviadas pela SRE/SEE que atropelam a agenda proposta. Aponta que a articulação entre as disciplinas de Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários formativos ocorre, mas ainda depende da imprevisibilidade das atividades da gestão:

Nós temos um ambiente muito complexo na escola, nós temos de primeiro ano fundamental até o terceiro ano médio, nós temos EJA, nós temos EMTI, nós temos ensino médio que não é EMTI, temos ensino fundamental integral também, então é muito complexo a escola. (Coordenadora H, entrevista em julho de 2024)

Segundo Candau (2012), a interdisciplinaridade, essencial no EMTI, requer momentos de interação entre os professores para a troca de experiências e o planejamento conjunto de atividades integradoras. Essa prática ainda enfrenta

limitações estruturais na escola, como a escassez de supervisores pedagógicos e a sobrecarga de trabalho dos gestores, diante da complexidade destacada acima pela participante da pesquisa.

A coordenadora menciona que, apesar das dificuldades iniciais, a implementação do EMTI trouxe resultados positivos, como a melhoria do desempenho acadêmico de uma das turmas pioneiras e a ampliação do acesso dos alunos à alimentação adequada. Isso reflete um dos objetivos do ensino integral: atender não apenas às necessidades pedagógicas, mas também às demandas sociais e emocionais dos estudantes. Assim, o ensino integral promove um impacto positivo ao integrar dimensões cognitivas, culturais e sociais, possibilitando uma formação mais ampla (Cruz, 2014).

No que diz respeito ao papel da gestão escolar, conforme descrito na entrevista, é reconhecido como fundamental para o êxito da implementação. A coordenadora H aponta que o gestor se empenha em realizar reuniões e repasses de informações oriundas das capacitações. Essa postura está alinhada ao conceito de gestão democrática defendida por Paro (2010), que enfatiza que o diálogo e a participação coletiva são essenciais para o enfrentamento de desafios e a construção de um ambiente educativo inclusivo. No entanto, a complexidade da escola, com suas múltiplas modalidades de ensino, sobrecarrega a estrutura administrativa, evidenciando a necessidade de uma maior rede de apoio. Essa sobrecarga também impede a dedicação mais aprofundada às demandas específicas do EMTI, o que pode comprometer a qualidade da implementação desta política na escola.

A análise das perspectivas da coordenação sobre o currículo e as diretrizes do EMTI revelam a complexidade da implementação desse modelo, que exige articulação entre demandas administrativas e práticas pedagógicas. A sobrecarga inicial de trabalho, a falta de formação docente específica para atuação no modelo proposto para o EMTI, e as resistências culturais de alguns professores, talvez devido a um sentimento de despreparo diante do novo modelo e suas especificidades, refletem desafios estruturais que precisam ser superados para garantir o alinhamento às diretrizes propostas. Contudo, os avanços alcançados, como a melhoria no desempenho acadêmico e o atendimento integral às necessidades dos estudantes, evidenciam o potencial transformador do EMTI

quando apoiado por uma gestão eficiente e comprometida. Para consolidar os objetivos do ensino integral, torna-se imprescindível fortalecer a formação continuada, promover momentos regulares de planejamento colaborativo e garantir uma estrutura organizacional que equilibre as múltiplas demandas da escola. Além disso, o papel da gestão escolar, como mediadora e promotora de um ambiente democrático, é fundamental para superar barreiras e construir um processo mais inclusivo e integrado, como apontado por Paro (2010) e Candau (2012). A continuidade desse processo dependerá do apoio institucional e da capacidade de inovação das práticas escolares, elementos essenciais para a efetivação plena do EMTI.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

Este estudo teve como objetivo analisar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Renato Azeredo (EERA), destacando os desafios relacionados à formação docente e à adesão ao modelo de ensino integral. A implementação de políticas públicas é fundamental para atender às demandas do cotidiano e promover o bem-estar coletivo. No âmbito educacional, a formulação dessas políticas envolve diversas etapas, desde a identificação dos problemas até sua execução, aplicação prática e avaliação contínua.

No caso específico da implantação da política de escola de tempo integral na EERA, desafios significativos foram identificados. Por meio da análise de campo, evidenciaram-se questões como a insuficiência de formação inicial e continuada dos professores para atuar no contexto da educação integral, a ausência de metodologias ativas e inovadoras em substituição ao modelo tradicional, e a necessidade de maior apoio da gestão escolar para assegurar uma implementação eficiente, considerando a complexidade da escola.

Com base nesses desafios, este capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) como proposta de intervenção. Alinhado à fundamentação teórica discutida e aos dados obtidos na pesquisa de campo, o PAE busca promover a formação dos profissionais que atuam no EMTI, viabilizar a implementação mais eficaz do modelo na escola e assegurar que o estudante alcance seu pleno desenvolvimento.

Como gestor da Escola Estadual Renato Azeredo desde o início da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, acompanhei de perto todo o processo de introdução desse modelo de ensino, em um cenário marcado pelas mudanças previstas na Lei 13.415/2017. Além dos desafios inerentes ao EMTI, enfrentamos a transição do ensino médio regular para o modelo integral, somada às dificuldades estruturais da escola, que atende a todas as modalidades de ensino distribuídas nos três turnos.

Diante desse cenário, foram elaboradas estratégias para abordar a implementação da política, a formação dos docentes e a reorganização dos tempos escolares. Essas ações foram concebidas para enfrentar os desafios apresentados e promover uma transição mais eficaz ao novo modelo. Assim, o Plano de Ação

Educacional (PAE) propõe as seguintes iniciativas: i) reorganização do processo inicial de implementação da política pública; ii) oferta de formação continuada para os docentes, com foco específico na educação integral; iii) reestruturação dos espaços escolares, alinhada à reorganização dos tempos escolares com acompanhamento pedagógico da ação docente.

Para estruturar as ações propostas no Plano de Ação Educacional, adotamos o modelo 5W2H, uma ferramenta amplamente reconhecida na gestão de qualidade, cujo objetivo principal é otimizar o alcance de resultados esperados. Conforme discutido por Franklin e Nuss (2006), essa metodologia organiza o planejamento por meio de sete dimensões estratégicas, cada uma representada por um questionamento essencial. Tais dimensões permitem sistematizar as etapas do processo, assegurando uma abordagem detalhada e eficiente para a execução das ações. Os sete questionamentos que compõem o 5W2H estão apresentados no quadro 20.

Quadro 20 - Composição do modelo 5W2H

<b>ESTRUTURA 5W2H</b>			
<b>5W</b>	What	O que?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem será o responsável pela execução da ação?
	Where	Onde?	Onde a ação será executada?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por que?	Por que a ação será executada?
<b>2H</b>	How	Como?	Como a ação será executada?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custará a execução da ação?

Fonte: elaborado pelo autor (2024) baseado em Franklin e Nuss (2006).

De forma prática, essa abordagem oferece um guia lógico e sequencial que organiza cada etapa necessária para a materialização das ações propostas. Por meio dessa metodologia, é possível evitar lacunas no processo de planejamento, além de antecipar possíveis ajustes durante a implementação. Essa abordagem busca uma gestão educacional eficiente e ancorada em práticas bem

fundamentadas, como evidenciado pelas análises do capítulo 3 deste estudo. O quadro 21 apresenta a síntese do plano de ação que será executado pela escola.

Quadro 21 – Quadro síntese com as ações do PAE

5W					2H	
O Quê? (What)	Quem? (Who)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Por Quê? (Why)	Como? (How)	Quanto Custa? (How much)
Formação para o EMTI	Professores, gestão e coordenação do EMTI	E.E. Renato Azeredo	Durante todo o ano letivo.	Para uma implementação satisfatória do EMTI na escola conforme proposto pela SEE/MG dentro da realidade da escola.	Atividades pedagógicas elaboradas pela gestão e coordenação pedagógica.	Custo de materiais, transporte e alimentação.

Fonte: O autor (2024).

Diante do quadro, propomos dois eixos estratégicos: 1) Oficinas pedagógicas com foco no modelo do EMTI, onde os espaços formativos visam capacitar professores para aplicarem metodologias ativas, planejamentos interdisciplinares e estratégias dinâmicas, alinhadas às demandas do Ensino Médio em Tempo Integral.

2) Atividades para formação docente: através de iniciativas contínuas, como cursos, encontros e trocas de experiências, que têm o objetivo de desenvolver as competências dos professores, oferecendo suporte prático para lidar com os desafios do EMTI e promover uma educação integral de qualidade.

Na próxima seção detalharemos como será elaborado o plano que se refere à formação dos professores no modelo do EMTI proposto pela SEE/MG.

#### 4.1 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM FOCO NO MODELO DO EMTI

É evidente, na análise das entrevistas, o comprometimento dos professores do EMTI da EERA em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Contudo, observa-se uma dificuldade na implementação de um trabalho articulado e interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Essas dificuldades associadas à precariedade na formação contínua dos docentes resultam em limitações no uso de metodologias inovadoras. Além disso, é importante destacar que durante nossa trajetória de formação docente, fomos preparados para utilizar metodologias destinadas ao ensino de oferta parcial, e acabamos reproduzindo em nossas práticas educacionais em modelos estruturalmente diferentes como o EMTI, muitas vezes não nos atentando para as especificidades deste modelo. Para isso, é de suma importância conhecer o desenho desta política pública proposta pela SEE/MG.

Propõe-se, como ação inicial, a realização de oficinas pedagógicas destinadas aos professores e coordenação, a serem realizadas no início do ano letivo, durante os denominados dias escolares. Esses dias, previstos na Resolução SEE 5056/2024, que regulamenta o calendário escolar das escolas da rede, são destinados semestralmente à formação, planejamento e organização das atividades do ano letivo. Tais encontros têm como finalidade proporcionar um espaço propício à reflexão, análise, estudo e aprimoramento das práticas didáticas e metodológicas. Além disso, visam preparar o corpo docente da EERA para compreender e implementar a política e a dinâmica de funcionamento do modelo de ensino médio em tempo integral. Por fim, busca-se consolidar uma atuação integrada dos educadores, tanto nas atividades desenvolvidas em sala de aula quanto nos diversos ambientes de aprendizagem. O quadro 22, de forma sintetizada, descreve a primeira ação:

Quadro 22 - Implementação do EMTI na EERA: conhecendo o modelo

(continua)

O que?	Implementação do EMTI na EERA: conhecendo o modelo
--------	--

## Quadro 22 - Implementação do EMTI na EERA: conhecendo o modelo

(conclusão)

Quem?	Equipe de coordenação do Tempo Integral da SRE de Montes Claros
Onde?	E.E. Renato Azeredo
Quando?	Semana dos dias escolares em fevereiro e julho
Por que?	Em virtude da necessidade de capacitação e compreensão do modelo pedagógico do EMTI pelos professores, minimizando a ausência de formação do funcionamento da política.
Como?	Palestras e oficinas
Quanto custa?	Custo do deslocamento da equipe (transporte), alimentação e materiais para execução das atividades.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As oficinas serão organizadas pela gestão da escola, com apoio técnico da equipe da Educação Integral da SRE de Montes Claros. Os encontros vão acontecer durante os 5 dias escolares, no mês de fevereiro, antes do início do ano letivo, e no início do mês de julho. Nestes dias, a coordenação do EMTI da SRE participará dos encontros trazendo as seguintes temáticas:

- 1- Fundamentos básicos da Educação Integral em MG, utilizando como referencial teórico para conceituar educação integral e em tempo integral Gadotti (2009) e Cavaliere (2010) e outros autores pertinentes.
- 2- Eixos Formativos e princípios educativos da Educação Integral. (Documento Orientador, SEE/MG)
- 3- O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver (Arroyo, 2012)
- 4- Práticas e Ações Educativas: possibilidades a serem exploradas com os estudantes com o objetivo de enriquecer o repertório e as aprendizagens. (Caderno de Rotinas e Práticas do EMTI, SEE/MG)

Estes encontros serão realizados no formato presencial, no turno matutino, durante os dias escolares. Como a EERA oferece todas as modalidades de ensino, os professores que atuam no EMTI participarão das oficinas e palestras separadamente, para melhor compreensão e desenvolvimento da política pública.

Um aspecto fundamental para a implementação EMTI na escola é a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). As demandas inerentes a esse modelo exigem uma reorganização que incorpore as perspectivas e inovações próprias do ensino médio integral. Nesse contexto, é essencial ressignificar a escola como um espaço voltado para as "juventudes", reconhecendo e atendendo às suas especificidades. O ensino em tempo integral, nesse sentido, configura-se como uma estratégia que visa oferecer uma educação formal abrangente, sem negligenciar os aspectos subjetivos e sociais que caracterizam os estudantes do ensino médio. Esse modelo busca integrar o desenvolvimento acadêmico às dimensões pessoais e sociais, fortalecendo o papel da escola como promotora de uma formação integral e significativa. Dessa forma, no quadro 23 apresentamos a construção dessa reestruturação.

Quadro 23 – Revisão e reestruturação do PPP da escola

O que?	Revisão e reestruturação do PPP da escola
Quem?	Professores, gestão e colegiado escolar
Onde?	Na EERA
Quando?	Semana dos dias escolares e reuniões de módulo II, bimestralmente
Por que?	Para adequação do PPP à nova realidade da escola com a expansão do EMTI.
Como?	Rodas de conversa e reuniões sobre o tema e reescrita quando necessário.
Quanto custa?	Custo de materiais e alimentação dos participantes

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Tal abordagem visa não apenas ajustar o PPP à nova realidade institucional, mas também promover um engajamento coletivo na construção de práticas pedagógicas mais integradas e coerentes com os princípios do EMTI. Diferentemente das oficinas que serão ofertadas estritamente para os professores que atuam no EMTI, a reestruturação do PPP abrangerá todos os servidores que atuam na escola, haja vista que a realidade do EMTI nos espaços escolares será compartilhada por todos que atuam na escola.

## 4.2 ATIVIDADES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

As análises das entrevistas revelaram informações significativas acerca da ausência de formação específica para professores e coordenadores no contexto da implementação do modelo EMTI na escola. Observou-se que tanto a equipe gestora quanto os profissionais docentes demonstraram desconhecimento acerca da proposta pedagógica e das diretrizes curriculares que fundamentam esse modelo. Como consequência, muitos professores continuam a adotar práticas vinculadas ao ensino parcial, com aulas predominantemente expositivas e alinhadas a metodologias tradicionalistas. Essa situação evidencia dificuldades no desenvolvimento do currículo, as quais estão diretamente relacionadas à formação acadêmica insuficiente dos professores para atuar em conteúdos até então, desconhecidos. Tal lacuna compromete a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e integradas, fundamentais para o sucesso do EMTI. Portanto, torna-se imprescindível investir em ações formativas contínuas e direcionadas, capazes de capacitar os profissionais para atender às especificidades e demandas desse modelo, promovendo, assim, uma percepção eficaz do modelo. Para isso, a proposta de formação contínua, será desenvolvida em dois eixos: i) formação e operacionalização curricular e ii) integralização e articulação multidisciplinar.

Desta forma, o corpo docente e coordenação poderão organizar, conhecer e operacionalizar as dinâmicas propostas para o EMTI, conforme preconizado pelos documentos orientadores e cadernos pedagógicos da SEE/MG. O quadro 24 apresenta a proposta de formação docente do EMTI.

Quadro 24 - Formação para os docentes que atuam no EMTI, com foco nas atividades integradoras e itinerários formativos

(continua)

O que?	Formação para os docentes que atuam no EMTI, com foco nas atividades integradoras e itinerários formativos.
Quem?	Gestor, coordenador e docentes
Onde?	Na EERA

Quadro 24 - Formação para os docentes que atuam no EMTI, com foco nas atividades integradoras e itinerários formativos

(conclusão)

Quando?	Durante todo o ano letivo nas reuniões de planejamento.
Por que?	Para equalizar a ausência de formação continuada para o modelo do EMTI da SEE/MG.
Como?	Oficinas e estudos.
Quanto custa?	Custo de produção de materiais e lanche.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As reuniões formativas serão realizadas quinzenalmente, organizadas pela equipe gestora composta pela direção, pela coordenadora do EMTI e pela especialista pedagógica, com a participação dos professores que atuam no modelo. Conforme a legislação vigente, a carga horária dos professores é composta por 24 horas semanais, das quais 16 horas são destinadas à regência de aulas e 8 horas para atividades extraclasse. Destas, 4 horas são reservadas para atividades em local definido pelo professor, enquanto as outras 4 horas devem ocorrer na escola, em espaços determinados pela gestão. Dentro desse tempo, 2 horas são dedicadas a reuniões de caráter coletivo.<sup>16</sup>

Considerando que cada reunião possui duração limitada a 2 horas, a primeira hora será destinada ao estudo, à realização de rodas de conversa e a oficinas voltadas à capacitação para o trabalho com as atividades integradoras e os itinerários formativos do EMTI. Para potencializar esses momentos formativos, sugere-se a leitura e discussão de materiais relevantes, tais como:

- 1- Formação de educadores na perspectiva da educação integral. (Moll, 2009)
- 2- Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. (Nóvoa, 2019)
- 3- Manual de Operacionalização dos Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2024a)

<sup>16</sup> Organização definida pelo Decreto Estadual 46125/2013 e pela Resolução SEE 4968/2024.

#### 4- Manual de Operacionalização das Atividades Integradoras (Minas Gerais, 2024b)

As formações serão conduzidas por meio de oficinas, estudos e debates, enfocando temáticas relacionadas ao trabalho com a parte diversificada do currículo do EMTI. A partir das aprendizagens e reflexões construídas nesses encontros, serão implementados ajustes e reorganizações no cotidiano escolar, contemplando desde a reformulação proposta no PPP até a análise das experiências e desafios enfrentados pelos professores. Esse processo visa fortalecer a qualidade do ensino e o alinhamento das práticas pedagógicas às demandas do EMTI.

Para integralização e articulação curricular serão realizadas as chamadas reuniões de inter-áreas. Os professores de cada área de conhecimento, juntamente com a coordenação do EMTI, utilizarão 2 horas quinzenais, das atividades extraclasse, destinadas a formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento e alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem por área de conhecimento. Esta proposta está definida no quadro 25:

Quadro 25 - Integralização curricular- reunião de áreas

O que?	Reunião entre as áreas de conhecimento
Quem?	Professores e coordenação do EMTI
Onde?	Na EERA
Quando?	Durante todo o ano letivo, quinzenalmente, no horário de atividades extraclasse.
Por que?	Necessidade de alinhamento entre a formação geral básica e parte diversificada do currículo (atividades integradoras e itinerários formativos)
Como?	Reuniões interáreas
Quanto custa?	Custo de produção de materiais.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As reuniões inter-áreas têm como principal objetivo a adoção de metodologias baseadas na resolução de problemas e situações desafiadoras, por meio de

projetos. As reuniões ocorrerão conforme cronograma estabelecido pela coordenação, com as respectivas áreas de conhecimento, durante a semana. Essa abordagem é importante para integralização dos componentes curriculares, criando oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências inerentes ao EMTI, além de buscar o fortalecimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Para isso serão utilizados:

- 1- Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024)
- 2- Caderno de Metodologias de Êxito (ICE, 2023)
- 3- Planos de Curso (Minas Gerais 2024)

Em síntese, as reuniões inter-áreas configuram-se como um espaço essencial para a integração curricular e a adoção de metodologias que favoreçam uma aprendizagem significativa e alinhada aos princípios do EMTI.

#### 4.3 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO TRABALHO DOCENTE

O processo de planejamento desempenha um papel essencial na organização e no desenvolvimento das ações voltadas à concretização dos objetivos propostos. Contudo, tão relevante quanto planejar é monitorar continuamente as atividades em execução. No âmbito educacional, essa dinâmica é substancial para que as políticas públicas sejam de fato implementadas. O acompanhamento pedagógico constitui uma ferramenta primordial para a implementação de estratégias que auxiliem o docente na identificação de obstáculos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, favorece a promoção de uma aprendizagem significativa, ancorada em contextos reais e em suas respectivas interações sociais. Para que tal acompanhamento seja eficaz, é imprescindível que sejam realizados registros sistemáticos e qualificados, os quais permitam a análise qualitativa da prática pedagógica, fornecendo subsídios concretos para intervenções fundamentadas.

Isto posto, como terceiro eixo, propomos o acompanhamento do trabalho docente como forma de monitoramento e desenvolvimento das atividades do EMTI de forma qualificada e eficaz. O quadro 26 apresenta como será desenvolvida esta ação.

Quadro 26- Acompanhamento pedagógico do trabalho docente

O que?	Acompanhamento pedagógico do trabalho docente
Quem?	Coordenadora pedagógica
Onde?	EERA
Quando?	Quinzenalmente
Por que?	Para que o trabalho docente desenvolva de acordo com a proposta curricular e com o modelo pedagógico proposto pela SEE/MG, com vistas à qualidade do ensino.
Como?	Nos momentos de módulo II individual e na observação das aulas
Quanto custa?	Sem custos adicionais

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Este acompanhamento será realizado quinzenalmente, de forma individual, juntamente com a coordenadora pedagógica, com todos os professores que atuam no EMTI. Estes momentos são importantes para a gestão e o serviço pedagógico conhecerem o planejamento individual dos professores, propor ações de melhoria, identificar desafios, além de observar o andamento das aulas e o comportamento dos estudantes diante das atividades propostas.

Este monitoramento pedagógico visa garantir que o modelo do EMTI está sendo implementado de maneira satisfatória e a proposta curricular executada conforme preconiza a legislação, além da adaptação do modelo à realidade da escola.

Nesta lógica, o acompanhamento pedagógico compreende-se da seguinte forma:

- a) Auxiliar na construção do planejamento quinzenal dos professores.
- b) Avaliar a prática docente da última quinzena.
- c) Dar feedback aos professores sobre as dificuldades dos estudantes apresentadas à coordenação e na observação das aulas.
- d) Apresentação de boas práticas e impacto de resultados
- e) Auxiliar na superação de dificuldades.
- f) Auto- avaliação do trabalho docente

Para execução desta ação, a coordenação pedagógica fará um cronograma individual com todos os professores que atuam no EMTI, nos horários de atividades extraclasse de caráter individual.

Desta forma, o acompanhamento pedagógico, realizado de maneira sistemática e planejada, configura-se como uma estratégia essencial para fortalecer a prática docente e alinhar o processo de ensino às diretrizes do EMTI. Este processo não apenas potencializa a qualidade da educação que se pretende ofertar, mas também promover a melhoria contínua dos resultados escolares e da adesão dos estudantes ao modelo e sua formação integral

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a investigar os desafios enfrentados pela Escola Estadual Renato Azeredo, localizada no distrito de Adão Colares, Botumirim/MG, durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com foco principal na formação de professores e na elaboração de ações que promovam a melhoria das atividades desenvolvidas no contexto do EMTI, buscamos responder à seguinte questão: quais ações a equipe gestora pode desenvolver para apoiar os professores na implementação desta modalidade de ensino? Para tal, os objetivos estabelecidos incluíram: descrever o processo de implementação do EMTI na EERA; analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes, sobretudo no que concerne à ausência de formação específica; e propor ações que colaborem para o enfrentamento dos desafios identificados. Este trabalho foi conduzido à luz de uma abordagem qualitativa, estruturada por meio de um estudo de caso.

Nos capítulos que compõem esta dissertação, apresentamos uma trajetória teórica que culmina em análises e propostas significativas para a realidade investigada. No primeiro capítulo, introduzimos o tema e contextualizamos a relevância da educação integral no cenário brasileiro, com destaque para os marcos legais e históricos que sustentam a implementação do EMTI. O segundo capítulo foi dedicado à descrição e ao entendimento das políticas de educação integral, desde sua concepção nacional até sua aplicação no contexto estadual e regional de Minas Gerais. Nesse sentido, destacamos o percurso histórico e as especificidades do modelo implementado na Escola Estadual Renato Azeredo.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, oriundos de entrevistas realizadas com os atores envolvidos no processo de implementação da política. Essa etapa revelou dificuldades significativas enfrentadas pelos professores, especialmente no que tange à formação para atuar no EMTI e à necessidade de maior apoio institucional. Ademais, evidenciou-se a carência de recursos e de condições adequadas para a realização de atividades integradoras fundamentais à proposta do EMTI. Com base nesses achados, foi desenvolvido um Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no quarto capítulo, que oferece diretrizes para superar as lacunas identificadas.

Apesar do aprofundamento nas questões abordadas, este estudo apresenta limitações inerentes ao recorte temporal e espacial adotado. Não foram contemplados aspectos relacionados ao impacto do EMTI na aprendizagem dos estudantes, devido à natureza inicial do processo de implementação. Investigações futuras poderiam ampliar essa análise, incluindo uma abordagem longitudinal que examine os efeitos do EMTI sobre o desempenho escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como explorar o impacto da formação docente em diferentes contextos educacionais.

A relevância social e acadêmica deste estudo é evidente ao considerar o papel fundamental que a educação integral desempenha na formação cidadã e no combate às desigualdades sociais. Ao investigar e propor soluções para os desafios enfrentados na implementação dessa modalidade de ensino, este trabalho contribui para a reflexão e para a elaboração de políticas públicas mais eficazes. No âmbito acadêmico, espera-se que esta pesquisa enriqueça o debate sobre o Ensino Médio em Tempo Integral, promovendo avanços tanto teóricos quanto práticos na área de gestão e avaliação da educação.

Por fim, cabe destacar o impacto que este trabalho teve em minha vida profissional. Como gestor escolar diretamente envolvido na implementação do EMTI, a experiência de conduzir esta pesquisa possibilitou uma compreensão mais ampla e crítica sobre os processos de implementação de políticas públicas. Além disso, a elaboração de ações estratégicas para superar desafios concretos fortaleceu minha capacidade de liderança e tomada de decisões, contribuindo significativamente para meu desenvolvimento como educador e gestor.

Assim, este estudo não apenas responde às questões levantadas inicialmente, mas também aponta caminhos para o avanço do modelo. Que os aprendizados aqui consolidados possam servir de base para novas investigações e para a melhoria das práticas educacionais em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. **Governo de Minas anuncia expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual de ensino**. Belo Horizonte, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-nova-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral-emi-na-rede-estadual-de-ensino> Acesso em: 2 dez. 2022.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 30 mar.2023.
- ANDRADE, Janaina Honorato. **A implementação do Ensino Médio Integral Integrado**: os conflitos na experiência de uma escola da SRE Montes Claros. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.186. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11622> Acesso em: 05 out. 2023.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da FAAEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013 . Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. A reforma do ensino médio do Governo Temer, uma educação básica e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, v. 219-232, 31 dez.2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065> Acesso em: 8 fev. 2024.
- ARROYO. Miguel Gonzales. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Belo Horizonte Jan/Jun. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf> Acesso em dez. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45. Disponível em: [https://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/M/MOLL\\_Jaqueline/Caminhos\\_Educacao\\_Integral\\_Brasil/Liberado/Amostra.pdf?fromwebsite](https://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/M/MOLL_Jaqueline/Caminhos_Educacao_Integral_Brasil/Liberado/Amostra.pdf?fromwebsite) Acesso em 08 fev. 2024.
- ARRUDA, Elenise Pinto de; CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação Integral e formação docente: questões conceituais e legais. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.

16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296> Acesso em: 9 fev. 2024.

BEZERRA, D. D da S. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Revista Meditação**, v.01, n. 07, 2012. Disponível em  
<<http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>>, Acesso em: 10 fev. 2024.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. Universidade Federal do Paraná (doutorado), Curitiba, 2009. Disponível em:  
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/19194?show=full> Acesso em: 10 fev. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº7083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em :  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral). Acesso em 30 mar.2023.

BRASIL. **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/indicador-socioeconomico-da-educacao-basica-e-publicado>. Acesso em: 30 mar.2023.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sobre o IDHM**. Brasília, 2022. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/sites/22-idhm/50-sobre-o-idhm>. Acesso em 11 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb- EE Renato Azeredo- Anos anteriores**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 Jun. 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 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: 30 mar.2023.

BRASIL. **Lei 16640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de

fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 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: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial Nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/> Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file> Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base- Ensino Médio**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> Acesso em 28 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no novo ensino médio**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20727%2C%20DE%2013,16%20de%20fevereiro%20de%202017](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20727%2C%20DE%2013,16%20de%20fevereiro%20de%202017). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao novo ensino médio**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio> Acesso em 11 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador> Acesso em: 04 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf) Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Painel de monitoramento do PNE**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Proemi**. Brasília, 2009. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23). Acesso em 08 fev. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 3, 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. IBGE. Cidades: **Botumirim**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/botumirim/panorama> Acesso em 11 dez. 2022. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category\\_id=16893](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category_id=16893) Acesso em: 13 mar. 2023.

CAEd/UFJF. **SIMAVE-MG**. Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/simave-mg.html> Acesso em: 17 jan. 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.120, p. 715-726, jul-set, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 nov. 2024

CAVALIERE, A.M. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/> Acesso em: 01 out. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010 v. 20, n. 46, p. 249-259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/> Acesso em: 20 out. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral. Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 dez. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> Acesso em: 04 out. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.1015-1025, out.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 fev. 2024

CENTRO DE REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Como formar gestores e educadores para atuar na educação integral**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-formar-gestores-e-professores-para-atuar-na-educacao-integral/> Acesso em: 11 fev. 2024.

CRUZ, Gabriela Ferreira da. O currículo na educação integral: desafios e perspectivas. In: MOLINA, M. C.; GALVÃO, A. M. (Orgs.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 239-254.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Botumirim, 2022.

ESCOLA ESTADUAL RENATO AZEREDO. **Regimento Interno Escolar**. Botumirim, 2022.

FELICIO, Maria Helena dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>. Acesso em: 15 out. 2024

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em:

[https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf) Acesso em: 21 mar. 2024.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/44505059/Introducao\\_a\\_Metodologia\\_de\\_Pesquisa\\_Um\\_Guia\\_para\\_Iniciantes\\_pdf](https://www.academia.edu/44505059/Introducao_a_Metodologia_de_Pesquisa_Um_Guia_para_Iniciantes_pdf) Acesso em: 22 mar. 2024.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marilizete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em 24 jan. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353> Acesso em: 08 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 21 nov. 2024

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content> Acesso em: 09 fev. 2024.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322> Acesso em: 04 abr. 2024

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. “Educação integral com a infância e a juventude”. In: Educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, no 2, p. 77-85, segundo semestre de 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128> Acesso em: 28 set. 2024

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em 01 abr. 2023.

JAKIMIU, V. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio**: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/36273/R%20-%20D%20-%20VANESSA%20CAMPOS%20DE%20LARA%20JAKIMIU.pdf?sequence=1&isAlloWed=y> Acesso em: 8 fev. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004> Acesso em: 10 fev. 2024.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em Jornada Ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88.%25p> Acesso em: 09 fev. 2024.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n.45, p.91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007> Acesso em 10 jun. 2023.

LIBANEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: Objetivos e formas de funcionamento a serviço da Aprendizagem de professores e alunos. Cascavel, 2015. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf) Acesso em: 20 nov. 2024

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/865467/mod\\_resource/content/1/a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20saber.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/865467/mod_resource/content/1/a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20saber.pdf) Acesso em: 22 mar. 2024.

LOPES, Jaqueline Imaculada. **Escola de tempo integral**: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação e Educação, UFV, Viçosa, 2020. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/28544> Acesso em 28 dez. 2023.

MACHADO, C. Possíveis contribuições da avaliação externa para a gestão educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 12, p. 22–34, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9327. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9327>. Acesso em: 7 out. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C3%ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C3%ADfca.pdf) Acesso em: 22 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20481,%20DE%201%C2%BA%20DE%20JULHO%20DE%202021.pdf> Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto 25.455, de 13 de fevereiro de 1986**. Cria escola de 1º grau na rede estadual de ensino, em Botumirim. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, [1986]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/25455/1986/> Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto Nº47227, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/> Acesso em: 30 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto Nº 47.758, DE 19/11/2019**. Dispõe sobre a organização da secretaria de estado de educação e dá outras providências. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47758/2019/?cons=1> Acesso em: 5 out. 2023

MINAS GERAIS. **Diretrizes Pedagógicas para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas do 1º ano 2022**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Ensino Fundamental em Tempo Integral: Diretrizes**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Pedag%C3%B3gicas%20EFTI%20atualizadas%20para%202021.pdf> Acesso em: 04. fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Educação Integral e Integrada**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/documento-orientador-proeti.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da Política de Educação Integral e Integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado e Educação, 2017. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf> Acesso em: 30 mar.2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Documento orientador do Plano de Atendimento Escolar- PAE- 2023.** Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/documento-orientador-plano-de-atendimento-escolar-pae-2022-2023/#gallery> Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **PIP e PROETI:** gerentes da educação destacam o trabalho de articulação na sede, regionais e escolas.2014. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/6334-pip-e-proeti-gerentes-educacionais-destacam-o-trabalho-de-articulacao-na-sede-regionais-e-escolas-para-realizacao-das-acoes> Acesso em: 04 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Programa Estadual de Transporte Escolar.** Belo Horizonte, 24 nov. 2022 Disponível: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/programa-estadual-de-transporte-escolar-pte-mg> Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Saiba mais sobre:** Avaliações externas. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>. Acesso em: 28 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2197 de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621\\_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf](https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf) Acesso em 29 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4234 de 22 de novembro de 2019.** Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/137-resolucao-see-n-4-234-de-22-de-novembro-de-2019>. Acesso em 29 nov. 2022

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4777 de 13 de setembro de 2022.** Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral e Profissional -EMTI Profissional nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf> Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 27 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf> Acesso em: 24 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Transição**. Belo Horizonte, nov. 2018. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Transi%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf> Acesso em: 4 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos> Acesso em: 26 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador**.

Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

<https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Designacao/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf> Acesso em: 4 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador**:

Coordenação Novo Ensino Médio 2023. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio> Acesso em: 31 mar.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral**: Documento Orientador. Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral**: Documento Orientador. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/630260370/Documento-Orientador-EMTI-2023-pdf> Acesso em 30 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Viva, Comunidade Ativa**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5169-projeto->

escola-viva-comunidade-ativa-amplia-atendimento-a-escolas-da-rede-estadual  
Acesso em: 21 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Complementar 3 - SEE/SGP – GABINETE**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em:  
<https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/43-noticia-dipe/1082-instrucao-complementar-3-see-gabinete>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando Circular nº1/2023/SEE/SPP – EMTI**. Acolhimento aos diretores. Belo Horizonte, 16 jan. 2023. Disponível em:  
[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category\\_id=16893](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category_id=16893) Acesso em: 30 mar.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando Circular nº4/2023/SEE/SPP – EMTI**. Reunião de Apresentação do Modelo EMTI. Belo Horizonte, 30 jan. 2023. Disponível em:  
[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category\\_id=16893](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category_id=16893) Acesso em: 30 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular no 7/2023/SEE/SPP – EMTI**: Papéis e atribuições de EEBCG. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Memorando-Circular-no-7\\_2023\\_SEE\\_SPP-EMTI-de-27-de-fevereiro-de-2023-sobre-Papeis-e-atribuicoes-de-EEBCG.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Memorando-Circular-no-7_2023_SEE_SPP-EMTI-de-27-de-fevereiro-de-2023-sobre-Papeis-e-atribuicoes-de-EEBCG.pdf). Acesso em 13 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em:  
[https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621\\_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf](https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf) Acesso em 04 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.749, de 01 de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divvae/270-resolucao-see-n-2749-de-1-de-abril-de-2015> Acesso em: 3 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em:  
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf> Acesso em: 6 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4310 de 18 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas

Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/8-institucional/268-legislacao-2> Acesso em: 21 jan. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4657 de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf> Acesso em 21 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº4773 de 04 de outubro de 2022**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4773-22-r%20-%20public.%2005-10-22.pdf> Acesso em: 24 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº4777 de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf> Acesso em: 4 out, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº4789 de 11 de novembro de 2022**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4789-2022/> Acesso em: 13 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces> Acesso em: 08 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (PROEB E PROALFA)** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/8-institucional/82-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave-proeb-e-proalfa> Acesso em: 17 jan. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf> Acesso em: 09 fev. 2024.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578> Acesso em: 12 set. 2023.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/408-1.pdf> Acesso em: 28 out. 2023.

MOLL, Jaqueline. Tempos e espaços na educação integral. **Série Mais Educação**. Brasília, Secad/Mec, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf) Acesso em 07 fev. 2024.

MOLL, Jaqueline. Formação de educadores na perspectiva da educação integral. **Série Mais Educação**. Brasília, Secad/Mec, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf) Acesso em 07 fev. 2024.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 10 fev. 2024.

NAKAMURA, M.E.F.P. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. **XIII Encontro Nacional de História Oral**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870\\_ARQUIVO\\_TRABALHOSUBMETIDO\\_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL\\_2016.pdf](https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf) Acesso em: 04 out. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 10 fev. 2024.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view> Acesso em 19 nov. 2024

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1604890> Acesso em: 6 fev. 2024.

QEDU. **Escola Estadual Renato Azeredo**: Taxas de Rendimento. [s.l.], 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31079537-ee-renato-azeredo/taxas-rendimento>. Acesso em 6 fev. 2024

QEDU. **Escola Estadual Renato Azeredo**: Distorção Idade-Série. [s.l.], 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31079537-ee-renato-azeredo/distorcao-idade-serie> Acesso em: 6 fev. 2024.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SANTOS, E. O. dos. Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica. Jundiaí – SP: Paco Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 08 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/%20article/view/108/96>

Acesso em: 15 out. 2024

SILVA, Andrea Giordanna Araújo da. O Proemi e o ensino integral no Brasil. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, UNOESC, v. 43, n. 2, p. 727-754, 2018, Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737018/html/> Acesso em: 08 fev. 2024.

SILVEIRA, Éder Da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A Ampliação Da Educação De Tempo Integral Para O Ensino Médio No Contexto Latino-Americano. **Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, V. 20, N. 3, P. 92-115, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3328>, Acesso em: 01 mar. 2024.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO-SIMAVE. Avaliação e Monitoramento da Educação de Minas Gerais. 2023. Disponível em:

<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial> Acesso em: 6 fev. 2024.

SOUSA, G. J. A.; ESPÍRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS**, São Paulo, n. 37, p. 143-160. mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111009.pdf> Acesso em: 04 out. 2023

SOUSA, T.M.M. **A política de tempo integral no Ceará**: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade

Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 155 f. 2020 Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-tempo-integral-no-ceara-reflexoes-sobre-o-curriculo-flexivel-na-escola-de-ensino-medio-em-tempo-integral-antonio-bezerra/> Acesso em: 01 mar. 2024.

VASCONCELOS, Hudson Miguel de Vasconcelos. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.137. 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/os-desafios-na-formacao-dos-professores-da-politica-de-educacao-de-tempo-integral-na-escola-estadual-joao-augusto-de-carvalho-no-municipio-de-simonesiamg/> Acesso em: 01 mar. 2024.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES QUE ATUAM NAS ATIVIDADES INTEGRADORAS/ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

### **Eixo I: Concepção de Educação Integral em Tempo Integral**

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
2. Qual a sua opinião sobre a Educação em Tempo Integral?

### **Eixo II: Formação Docente**

1. Como você avalia a preparação que possui para trabalhar com as turmas da Educação Integral?
2. Que tipo de formação você considera importante para a docência na Educação Integral?
3. Como você realiza o planejamento das atividades que desenvolve na Educação Integral?

### **Eixo III: Tempos e espaços da Educação Integral**

1. Quais são os maiores desafios para a implementação da Educação em Tempo Integral na escola?
2. Como é a participação dos alunos nas atividades integradoras/itinerários formativos?
3. O que você diria que poderia contribuir para essa implementação?

Como a gestão poderia contribuir para diminuir os desafios dessa implementação?

4. Existe algo mais que você queira comentar sobre a implementação do EMTI na escola?

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A ESPECIALISTA COORDENADORA DO EMTI**

### **Eixo I: Concepção de Educação Integral em Tempo Integral**

1. Para você, o que é Educação em Tempo Integral?
2. Qual a sua percepção sobre a política de EMTI do governo do estado de MG?
3. O que te levou a atuar na coordenação do EMTI na EERA?
4. Como é o apoio da Secretaria de Estado da Educação e da SRE de Montes Claros às ações do EMTI na escola?

### **Eixo II: Formação Docente**

1. Você já teve experiências anteriores com Educação em Tempo Integral?
2. Em relação às oportunidades de formação dos professores que atuam no EMTI, há suporte oferecido pela SEE/SRE? Há um acompanhamento das atividades com visitas às escolas?
3. Como é a sua participação nas oportunidades de formação? Há encontros periódicos? Como isso funciona?
4. Quanto a essas oportunidades de formação de professores, coordenadores e/ou especialistas, oferecidas, qual tem sido o impacto do trabalho desses profissionais nas turmas de EMTI?

### **Eixo III: Coordenação, currículo e diretrizes do EMTI**

1. Quais as dificuldades encontradas por você na coordenação do EMTI?
2. Como você avalia a compreensão dos profissionais quanto à organização do tempo/espço no EMTI?
3. Como a escola orienta a articulação das ações das disciplinas da FGB com as atividades integradoras/itinerários formativos? Há alguma capacitação voltada para a integração entre as disciplinas e professores?
4. Em linhas gerais, como a SRE classifica e avalia as ações do EMTI na escola?
5. Como a gestão poderia contribuir para diminuir os desafios dessa implementação?
6. Existe algo mais que você queira comentar sobre a implementação do EMTI na escola?

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: **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. O nosso objetivo é conhecer os desafios do processo de implementação do EMTI na EE Renato Azeredo no que diz respeito à formação dos professores e a gestão curricular da modalidade de ensino.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma entrevista gravada com som e/ou vídeo, com perguntas previamente elaboradas e outras que surgirem durante a conversa. A pesquisa pode ajudar na aplicação efetiva de medidas que promovam a formação continuada de professores e gestão do currículo no EMTI.

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

Este termo de consentimento 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 20 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Pedro Henrique da Silveira Pena Ribeiro**  
**Campus Universitário da UFJF**  
**Faculdade/Departamento/Instituto: Mestrado PPGP**

CEP: 39400-649  
Fone: (38)998076346  
E-mail: [pedro.henrique@educacao.mg.gov.br](mailto:pedro.henrique@educacao.mg.gov.br)

