

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

Alice Helena Silva Cardoso da Gama

Desafios do Ensino Médio em Tempo Integral: uma análise do fluxo de
transferência dos alunos do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis

Juiz de Fora

2026

Alice Helena Silva Cardoso da Gama

Desafios do Ensino Médio em Tempo Integral: uma análise do fluxo de transferência dos alunos do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis

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 para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Ana Carolina Araújo da Silva

Juiz de Fora

2026

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

Gama, Alice Helena Silva Cardoso da.

Desafios do Ensino Médio em Tempo Integral: : uma análise do fluxo de transferência dos alunos do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis / Alice Helena Silva Cardoso da Gama. -- 2026.

152 f.

Orientador: Ana Carolina Araújo da Silva

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

1. Tempo Integral. 2. Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). 3. Transferência do EMTI. 4. Políticas Públicas. 5. Fatores Intra e Extraescolares. I. Silva, Ana Carolina Araújo da, orient. II. Título.

Alice Helena Silva Cardoso da Gama

Desafios do Ensino Médio em Tempo Integral: uma análise do fluxo de transferência dos alunos do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis

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: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 25 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr(a). Ana Carolina Araújo da Silva - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr(a). Elane Chaveiro Soares

UFMT

Juiz de Fora, 25 de maio de 2026



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 25/06/2026, às 17:17, 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 **Ana Carolina Araujo da Silva, Professor(a)**, em 25/06/2026, às 19:21, 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 **ELANE CHAVEIRO SOARES, Usuário Externo**, em 29/06/2026, às 12:02, 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-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3000199** e o código CRC **8F9C63AF**.

Dedico este trabalho às minhas filhas,
Sophia e Melissa, razão de minha existência
e motivo pelo qual minha vida se revigora a
cada dia.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui não foi fácil, mas cada desafio enfrentado trouxe aprendizado, crescimento e a certeza de que esse sonho valia a pena. Hoje, ao ver essa conquista se concretizar, sou profundamente grata a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, acreditando em mim, oferecendo apoio, incentivando e dando força nos momentos mais difíceis. Este trabalho é resultado de muito trabalho, mas também da presença de pessoas especiais que me ajudaram a acreditar que seria possível chegar até aqui.

Quem como Deus? Ninguém como Deus! Sou grata por todas as bênçãos diárias, pela força nas adversidades e pelo amor que renova minha fé e esperança.

Aos meus pais, Luiz Fernando e Margareth, obrigada por cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho e cada ensinamento ao longo da minha vida. Agradeço por serem meu alicerce e me darem o apoio necessário para enfrentar os desafios, pela paciência em cada etapa do meu crescimento e pela sabedoria transmitida em cada conselho. Sou quem sou hoje por causa do amor e dos valores que vocês sempre me deram, guiando-me com bondade e dedicação. Tenho orgulho de ser parte de vocês e carrego no coração tudo o que me ensinaram.

Ao meu esposo, Marciel, grande amor da minha vida, agradeço por entender minhas ausências e angústias, pela amizade, carinho, cumplicidade e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis. A você, meu amor, obrigada por ser meu parceiro em todos os momentos, por compartilhar comigo alegrias e desafios e por estar ao meu lado, me apoiando e me inspirando. Sem você eu não teria conseguido. Saiba que esta vitória também é sua.

Às minhas filhas, Sophia e Melissa, razão da minha existência! A presença de vocês ilumina minha vida e me faz crescer continuamente. Cada sorriso, gesto de carinho e aprendizado compartilhado são motivos de profundo orgulho e alegria. Agradeço por ser uma fonte constante de amor e por me inspirar a ser uma pessoa melhor. Dedico esta vitória a vocês: meu coração batendo fora do peito.

À minha querida irmã e parceira na vida pessoal e profissional, Brunna, pelo incentivo e auxílio valioso.

Aos amigos do mestrado da turma 2023, colegas de Angola, servidores do CAEd, da UFJF e da SEE/MG, em especial ao Andrade Sebastião, Cris Mara, Cris Magalhães, Danilo Freire, Danilo Junior, Janete Barbosa, Janette Arcanjo, Lúcio e

tantos outros. Vocês tornaram a busca pelo conhecimento mais leve, trilhando um caminho de alegrias, reciprocidade e alegrias.

Ao Grupo 8 Turma B, Adriana, Amanda, Ana Paula e Andréa que caminharam junto comigo durante todo esse percurso, vocês foram essenciais! Desejo todo sucesso para vocês.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Ana Carolina, pelo acompanhamento e orientações preciosas.

Aos demais Professores e toda a Equipe do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que se fizeram presentes durante este tempo, construindo conhecimentos para a vida, pela troca de experiências e dedicação.

À Lethycia e Daniel, Assistentes de Suporte Acadêmico (verdadeiros ASAS), pela enorme paciência, dedicação e pelo exemplo de profissional e ser humano.

À vice-diretora da EE Professor Botelho Reis, Maria do Rosário (NEM), que não mediu esforços em me ajudar com todos os dados e informações que foram de grande importância para a pesquisa.

À equipe gestora, pedagógica e estudantes da EE Professor Botelho Reis, por se fazerem presentes e serem fonte de inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pela oportunidade de realizar o Mestrado através do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação (Trilhas de Futuro Educadores).

À todos(as) que fizeram e fazem a diferença em minha vida, a minha eterna gratidão!

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central a permanência dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no contexto da implementação dessa política na rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa busca compreender quais fatores intraescolares e extraescolares têm contribuído para a saída dos alunos do EMTI e quais estratégias podem ser desenvolvidas para reduzir essas taxas de transferência. A pergunta de pesquisa definida para o estudo é: Quais motivos têm levado os alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral a transferirem ou a não concluírem seus estudos nesse modelo de ensino e quais ações podem ser desenvolvidas para reduzir essas taxas de transferência? O objetivo geral consistiu em investigar os fatores que têm contribuído para a transferência dos estudantes das turmas do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Professor Botelho Reis, situada na Superintendência de Leopoldina. A partir desse objetivo, definem-se os seguintes objetivos específicos: a) Descrever como se processa a operacionalização do EMTI e os desafios enfrentados na implementação desse programa na escola; b) Analisar os motivos que levam a transferência dos estudantes do EMTI; c) Propor ações e estratégias para reduzir a transferência dos estudantes no programa, com base na análise dos fatores que contribuem para a desistência e no nível de interesse demonstrado pelos alunos ao longo do desenvolvimento do programa. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, com elementos quantitativos complementares, por meio de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta incluem análise documental, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e aplicação de questionários a alunos maiores de 18 anos transferidos para o Ensino Médio regular noturno. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e discutidos à luz da literatura sobre transferência e educação integral. Os resultados evidenciam que a transferência no EMTI decorre da interação entre fatores pedagógicos, organizacionais e socioeconômicos, destacando-se a necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, desafios na organização do tempo escolar e fragilidades no acompanhamento institucional. A partir desses dados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional estruturado em cinco eixos articulados: reorganização curricular, integração com o mundo do trabalho, fortalecimento do apoio socioemocional, articulação intersetorial e monitoramento contínuo. Conclui-se que a permanência no EMTI depende de

intervenções sistêmicas e integradas, capazes de alinhar proposta pedagógica, condições sociais dos estudantes e gestão escolar, contribuindo para o aprimoramento das políticas de educação em tempo integral.

Palavras-chave: Tempo integral; Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Transferência do EMTI; Políticas Públicas; Fatores Intra e Extraescolares.

ABSTRACT

This dissertation focuses on student retention in Full-Time High School Education (Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI) within the context of the implementation of this policy in the state public-school system of Minas Gerais, Brazil. The research aims to understand which in-school and out-of-school factors have contributed to students leaving the EMTI program and which strategies may be developed to reduce these transfer rates. The research question guiding the study is: What factors have led students enrolled in Full-Time High School Education to transfer or fail to complete their studies within this educational model, and which actions can be developed to reduce these transfer rates? The general objective was to investigate the factors contributing to the transfer of students enrolled in the Full-Time High School classes at Escola Estadual Professor Botelho Reis, located in the Regional Superintendence of Education of Leopoldina. Based on this objective, the following specific objectives were established: a) to describe how the EMTI program is operationalized and the challenges faced in its implementation at the school; b) to analyze the reasons that lead students to transfer from EMTI; and c) to propose actions and strategies aimed at reducing student transfers within the program, based on the analysis of the factors contributing to dropout and the level of interest demonstrated by students throughout the program development. The methodology adopted a qualitative approach, complemented by quantitative elements, through a case study. Data collection instruments included document analysis, semi-structured interviews with the school management team, and questionnaires administered to students over 18 years old who had transferred to regular evening high school. Data were analyzed through content analysis and discussed in light of the literature on student transfer and integral education. The findings reveal that student transfer in EMTI results from the interaction between pedagogical, organizational, and socioeconomic factors, especially the need to reconcile study and work, challenges related to school time organization, and weaknesses in institutional support and monitoring. Based on these findings, an Educational Action Plan was developed, structured around five articulated axes: curriculum reorganization, integration with the world of work, strengthening socio-emotional support, intersectoral articulation, and continuous monitoring. The study concludes that student retention in EMTI depends on systemic and integrated

interventions capable of aligning the pedagogical proposal, students' social conditions, and school management practices, thereby contributing to the improvement of full-time education policies.

Keywords: Full-time education; Full-Time High School Education (EMTI); Student transfer in EMTI; Public Policies; In-school and Out-of-school Factors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Foto da Escola Estadual Professor Botelho Reis.....	37
----------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	_	Motivos para a transferência dos alunos do EMTI	69
Gráfico 2	_	Ocupação atual dos estudantes	70
Gráfico 3	_	Principal fonte de renda familiar	72
Gráfico 4	_	Experiência no EMTI	73
Gráfico 5	_	Aspectos positivos do EMTI	75
Gráfico 6	_	Aspectos desafiadores do EMTI	79
Gráfico 7	_	Momento da trajetória escolar em que ocorreu a transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno	83
Gráfico 8	_	Adaptação do Ensino Médio Regular Noturno	85
Gráfico 9	_	Percepção dos estudantes sobre a adequação do Ensino Médio Regular Noturno às suas necessidades	88
Gráfico 10	_	Principais desafios enfrentados pelos estudantes no Ensino Médio Regular Noturno	90
Gráfico 11	_	Expectativas dos estudantes em relação ao suporte oferecido pelo Ensino Médio Regular Noturno	92
Gráfico 12	_	Planos dos estudantes após a conclusão do Ensino Médio	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese dos principais achados da pesquisa sobre a transferência do EMTI para o turno noturno da E.E. Professor Botelho Reis	102
Quadro 2	_ Plano de Ação Educacional com base nas Teorias de Mudança ...	109
Quadro 3	– Resumo da Ação 1: Reorganização do tempo escolar e flexibilização pedagógica	116
Quadro 4	_ Resumo da Ação 2: Integração entre Escola e Mundo do Trabalho	120
Quadro 5	_ Resumo da Ação 3: Fortalecimento do Clima Escolar e Apoio Socioemocional	123
Quadro 6	_ Resumo da Ação 4: Articulação Intersetorial e Apoio Socioeconômico	126
Quadro 7	_ Resumo da Ação 5: Comitê de Permanência Escolar e Monitoramento Contínuo	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Comparativo entre EMTI e Ensino Médio Noturno – 1º ano (Minas Gerais).....	42
Tabela 2	– Matrículas no EMTI na EEPBR.....	45
Tabela 3	– Participantes da pesquisa.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EEPBR	Escola Estadual Professor Botelho Reis
UFF	Universidade Federal Fluminense
UCAM	Universidade Cândido Mendes
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação
DED+	Diário Escolar Digital +
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PNE	Plano Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMII	Ensino Médio Integral e Integrado
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
E-Sage	Sistema de Avaliação e Gestão Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): ENTRE DIRETRIZES NACIONAIS, IMPLEMENTAÇÕES ESTADUAIS E PRÁTICAS LOCAIS	24
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	25
2.2 DESAFIOS E RESULTADOS DO EMTI EM MINAS GERAIS	32
2.3 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BOTELHO REIS E OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)	36
2.3.1 O cotidiano escolar e os entraves à permanência dos estudantes	40
3 A ANÁLISE DO FLUXO DE TRANSFERÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BOTELHO REIS	48
3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)	49
3.2 FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES NA TRANSFERÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)	56
3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA	60
3.3.1 Participantes da Pesquisa	65
3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA E DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.	67
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O FORTALECIMENTO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.	99
4.1 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL: SÍNTESE ANALÍTICA DOS FATORES DE TRANSFERÊNCIA	105
4.2 EIXOS ESTRUTURANTES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	114
4.2.1 Ação 1: Reorganização Do Tempo Escolar e Flexibilização Pedagógica	115
4.2.2 Ação 2: Integração Entre Escola e Mundo Do Trabalho	120
4.2.3 Ação 3: Fortalecimento do Clima Escolar e Apoio Socioemocional	123
4.2.4 Ação 4: Articulação Intersectorial e Apoio Socioeconômico	126
4.2.5 Ação 5: Comitê de Permanência Escolar e Monitoramento Contínuo	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS	147
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA	151

SOBRE A AUTORA

Sou Licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense, com pós-graduação em Ensino de Física. Desenvolvi o mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde pesquisei a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e os desafios enfrentados pelos estudantes e pela escola durante esse processo. Minha experiência de 11 anos em sala de aula na Educação Pública fortalece minha compreensão das políticas educacionais e seus efeitos na prática escolar.

Minha trajetória acadêmica tem se concentrado em compreender como a gestão escolar, o currículo e os fatores socioeconômicos se articulam e influenciam a permanência e o sucesso dos estudantes em programas de tempo integral. Ao longo da formação, participei de diferentes projetos pedagógicos, que me possibilitaram observar de forma direta os impactos das políticas educacionais sobre públicos escolares diversos.

Atuo como professora na Escola Estadual Professor Botelho Reis, o que me proporciona uma experiência direta das dinâmicas escolares e dos desafios enfrentados por estudantes, professores e gestores na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa participação no cotidiano escolar permite uma visão mais sensível e contextualizada da realidade educacional que, por muitas vezes, não é vista pelas análises produzidas por instâncias externas à escola. A partir dessa vivência, busco articular a experiência prática com uma reflexão crítica sobre a política pública em questão, com o intuito de compreender os obstáculos enfrentados no processo de implementação do EMTI na escola.

Nesse estudo, dedico-me a compreender como fatores intra e extraescolares interagem no cotidiano escolar, reconhecendo a importância de articular a escola, família, a comunidade e o território urbano. Essa perspectiva amplia minha compreensão sobre os desafios enfrentados por estudantes de contextos diversos, valorizando suas trajetórias, saberes e experiências de vida.

O trabalho desenvolvido nesta dissertação reflete meu compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de reconhecer as potencialidades de cada estudante e oferecer condições efetivas para seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e social.

1 INTRODUÇÃO

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas escolas públicas brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, representou uma mudança significativa na organização curricular, na gestão pedagógica e nas estratégias de permanência dos estudantes nas escolas. Essa política pública surgiu com o propósito de ampliar a jornada escolar e garantir uma formação integral que atenda não apenas às demandas acadêmicas, mas também às dimensões sociais, emocionais e profissionais do estudante (Brasil, 2017). Inseriu-se no contexto das reformas educacionais contemporâneas, articuladas a interesses nacionais e internacionais, envolvendo tanto a ampliação da carga horária quanto a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos.

No entanto, apesar da intencionalidade formativa proposta pelo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a realidade vivenciada nas escolas apresentou tensões que comprometeram seus objetivos. Um dos principais desafios observados é a transferência de estudantes para o Ensino Médio regular, movimento que contradiz a lógica da permanência e da formação integral, além de comprometer tanto a eficácia da política educacional quanto o rendimento escolar individual e a gestão eficiente dos recursos públicos.

Pesquisas indicaram que as transferências, nesse contexto, não apenas fragilizam a consolidação do EMTI, mas também revelam problemas estruturais e organizacionais já presentes nas escolas. Entre eles destacaram-se a sobrecarga de atividades, as dificuldades de identificação dos estudantes com os itinerários formativos, as fragilidades de infraestrutura e as dificuldades de adaptação ao novo formato escolar, elementos que, influenciaram diretamente a permanência e a trajetória dos alunos (Franco et al., 2007). Esses fatores impactaram a vivência do modelo integral, contribuindo para índices mais elevados de transferência e evasão.

Na prática, a transferência escolar gerou implicações tanto para os estudantes quanto para o sistema educacional. Para os alunos, representou possíveis limitações em termos de oportunidades futuras e maior risco de exclusão social. Para o sistema, comprometeu indicadores de conclusão, afetou a alocação de recursos e impôs desafios adicionais à gestão escolar.

Diante desse cenário, tornou-se fundamental compreender os fatores que influenciaram a transferência desses estudantes, aprofundando as relações entre os conceitos teóricos e suas aplicações práticas no contexto escolar. Tal investigação permitiu não apenas qualificar o debate em torno das políticas de tempo integral, mas também propor intervenções mais ajustadas à realidade das escolas e às necessidades dos estudantes, fortalecendo o compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e transformadora.

Desse modo, esta pesquisa investigou a implementação do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis (EEPBR), localizada em Minas Gerais, uma instituição com infraestrutura ampla, corpo docente qualificado e adesão formal ao modelo de tempo integral. A escolha da escola se justificou tanto por sua relevância regional quanto pela expressiva transferência do EMTI observada mesmo diante de condições aparentemente favoráveis à permanência dos estudantes. Ao considerar que o EMTI tem como objetivos centrais a redução da evasão, o aumento da qualidade do ensino e a promoção de uma educação integral, torna-se pertinente analisar os desafios enfrentados na sua concretização, especialmente quando se verifica que a proposta não tem conseguido reter um número significativo de alunos ao longo do ano letivo.

A situação-problema descrita compreendeu o intervalo de 2023 a 2025, período em que se nota, na Escola Estadual Professor Botelho Reis (EEPBR), uma queda acentuada nas inscrições para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), mesmo com uma infraestrutura apropriada e uma proposta pedagógica focada na formação completa dos alunos. Este caso de gestão concentrou-se nos desafios que a equipe de gestão enfrenta ao combater essa transferência escolar, particularmente na implementação do EMTI. Isso indicou a necessidade de refletir sobre as estratégias adotadas no cotidiano escolar e suas implicações na eficácia do modelo.

Essa reflexão tornou-se ainda mais pertinente a partir da minha¹ própria experiência profissional, enquanto professora, licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pós-Graduada em Ensino de Física pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Sou professora efetiva desde 2016 na rede estadual de Minas Gerais e atualmente lecionando Matemática e suas Tecnologias

¹ Sempre que a autora relatar sua vivência, o texto será escrito na primeira pessoa do singular.

nos Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Professor Botelho Reis, na cidade de Leopoldina/MG.

Diante disso, a questão de pesquisa que orientou este estudo pode ser sintetizada na seguinte pergunta: Quais motivos têm levado os alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral a transferirem ou a não concluírem seus estudos nesse modelo de ensino e quais ações podem ser desenvolvidas para reduzir essas taxas de transferência?

O objetivo geral consistiu em investigar os fatores que têm contribuído para a transferência dos estudantes das turmas do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Professor Botelho Reis, situada na Superintendência de Leopoldina. A partir desse objetivo, definem-se os seguintes objetivos específicos: a) Descrever como se processa a operacionalização do EMTI e os desafios enfrentados na implementação desse programa na escola; b) Analisar os motivos que levam a transferência dos estudantes do EMTI; c) Propor ações e estratégias para reduzir a transferência dos estudantes no programa, com base na análise dos fatores que contribuem para a desistência e no nível de interesse demonstrado pelos alunos ao longo do desenvolvimento do programa.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa adotou diferentes caminhos metodológicos, triangulando fontes documentais, dados estatísticos e instrumentos de coleta direta com os sujeitos envolvidos na realidade escolar. No Capítulo 2, de natureza descritiva, foram utilizadas fontes documentais como legislações, documentos orientadores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e registros institucionais da escola, além de dados estatísticos obtidos no sistema Diário Escolar Digital+ (DED+) e no próprio acervo escolar. Esse capítulo visou contextualizar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil, em Minas Gerais e, especialmente, na escola foco, descrevendo sua estrutura, organização e os dados referentes à transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular.

O Capítulo 3, de natureza analítica, concentrou-se na compreensão das percepções e experiências dos sujeitos envolvidos diretamente com o EMTI. Buscou-se compreender a transferência escolar no EMTI a partir de uma abordagem teórica sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral e os fatores que influenciam os alunos a realizarem essas transferências. Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com membros da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores. Além disso, foram aplicados questionários com

estudantes maiores de 18 anos que se transferiram do EMTI e matricularam-se no Ensino Médio Regular Noturno na mesma escola. Esses instrumentos visam captar as razões e motivações que influenciaram suas decisões. A análise dos dados foi conduzida a partir do cruzamento dos dados qualitativos, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com os dados quantitativos apresentados anteriormente.

Os dados evidenciaram que a transferência dos estudantes do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno não decorre de um único fator, mas resulta de um conjunto de elementos intraescolares e extraescolares que impactam diretamente a permanência estudantil. Entre os principais aspectos identificados, destacam-se as dificuldades de conciliar a jornada ampliada com o trabalho, as responsabilidades familiares e as demandas da vida cotidiana, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Também emergiram questões relacionadas à organização curricular, à adaptação à carga horária integral, ao cansaço físico e emocional e às limitações estruturais da escola. Ao mesmo tempo, os relatos dos participantes revelaram potencialidades do EMTI, como o fortalecimento dos vínculos escolares, a ampliação das oportunidades formativas e o acompanhamento pedagógico mais próximo. Desse modo, os resultados apontam para a necessidade de políticas e estratégias institucionais que considerem as múltiplas realidades juvenis, de forma a fortalecer as condições de permanência e reduzir os índices de transferência e evasão escolar.

A parte final do trabalho, de caráter propositivo, foi construída a partir das evidências encontradas nos capítulos anteriores, com a ideia de apresentar sugestões de ações e estratégias que possam contribuir para a redução da transferência do EMTI e o fortalecimento desse modelo de ensino, sempre considerando a realidade da EEPBR. Esse é o Capítulo 4, no qual temos um Plano de Ação Educacional, discutindo os limites da análise e indicando possibilidades para futuras ações de gestão voltadas à permanência dos estudantes no EMTI, além de propostas para a continuidade da pesquisa sobre o tema.

Além disso, o capítulo buscou refletir sobre a importância de uma escuta ativa dos participantes envolvidos no processo educativo – estudantes, professores, gestores e comunidade escolar – como meio de criar um ambiente mais inclusivo, participativo e receptivo.

Por fim, nas Considerações Finais, retomam-se os principais achados da pesquisa à luz dos referenciais teóricos mobilizados ao longo da dissertação, evidenciando que a permanência no Ensino Médio em Tempo Integral depende da articulação entre fatores pedagógicos, institucionais e sociais. O capítulo final também reafirma a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às realidades juvenis, destaca as contribuições acadêmicas e práticas do estudo, reconhece seus limites metodológicos e apresenta uma agenda de pesquisas futuras voltada ao aprofundamento das discussões sobre permanência, juventudes e educação em tempo integral no contexto da escola pública brasileira.

2 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): ENTRE DIRETRIZES NACIONAIS, IMPLEMENTAÇÕES ESTADUAIS E PRÁTICAS LOCAIS

Nos últimos anos, a Educação Integral tem se firmado como uma das principais soluções de reformulação do Ensino Médio no Brasil, especialmente a partir das diretrizes da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e da implementação do Novo Ensino Médio, que incentiva a ampliação da jornada escolar como forma de garantir formação integral e equidade educacional (Brasil, 2017). Em resposta aos desafios históricos da etapa final da educação básica - como elevadas taxas de abandono, desmotivação dos estudantes e fragmentação do currículo -, o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral visa promover uma educação mais abrangente, unindo o conhecimento acadêmico à construção de projeto de vida e ao aprimoramento de habilidades e competências socioemocionais, culturais e profissionais.

Este capítulo tem como objetivo analisar a implementação do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis, localizada no município de Leopoldina, em Minas Gerais. Instituição centenária e historicamente significativa na região da Zona da Mata Mineira, a escola passou por um processo de adaptação pedagógica e estrutural ao aderir ao novo modelo de ensino, integrando-se às políticas educacionais estaduais e nacionais voltadas à ampliação da jornada escolar.

Para compreender o contexto dessa transformação, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, realiza-se uma contextualização histórica do EMTI no Brasil, abordando as principais políticas públicas que deram origem e sustentação ao modelo. Em seguida, são discutidos os desafios e os resultados da implementação do ensino integral no estado de Minas Gerais, com destaque para os impactos na prática docente e na organização curricular. Na terceira seção, apresenta-se a experiência específica da Escola Estadual Professor Botelho Reis, com base na vivência docente e nas particularidades históricas e pedagógicas da instituição. Por fim, a quarta seção aborda os desafios específicos enfrentados pela escola no processo de implementação do EMTI, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e sociais que influenciam diretamente a consolidação desse modelo educacional em seu contexto local.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

O Ensino Médio em Tempo Integral surge no cenário educacional brasileiro como uma tentativa de responder a desafios históricos relacionados à qualidade do ensino, à evasão escolar e à desigualdade social. Historicamente, o Ensino Médio no Brasil era estruturado em um currículo rígido e com uma carga horária restrita, o que dificultava a formação integral dos estudantes e limitava suas oportunidades de aprendizado além dos conteúdos voltados aos exames de acesso ao ensino superior.

A discussão sobre a necessidade de expandir a carga horária escolar e reestruturar a proposta pedagógica do ensino médio ganhou força no final dos anos 90 e começo dos 2000. Neste cenário, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi estabelecido em 2009, com o objetivo de estimular as redes estaduais a reestruturarem seus currículos e expandirem a carga horária, priorizando a diversificação e a integração de conhecimentos. O ProEMI foi uma das primeiras iniciativas estruturadas do governo federal com o objetivo de criar um ensino médio mais atraente e significativo para os jovens.

Um marco importante no avanço das políticas educacionais no Brasil foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024², instituído pela Lei nº 13.005/2014. Dentre suas 20 metas, a Meta 6 tem papel central no incentivo da ampliação da jornada escolar e da oferta de educação em tempo integral, com o seguinte objetivo: “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” (Brasil, 2014).

Essa meta está diretamente associada ao princípio do desenvolvimento integral do estudante, reconhecendo que a ampliação do tempo na escola pode favorecer não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o

² O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/2024. Além disso, está em tramitação no Congresso Nacional desde abril de 2025, um Projeto de Lei nº 2614/2024, que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024–2034, e estabelece 18 objetivos, desdobrados em 58 metas e 253 estratégias. Entre as mudanças propostas, destacam-se a ampliação da oferta da educação integral e a ênfase na permanência e no desenvolvimento integral dos estudantes, estabelecendo metas que vinculam a expansão do atendimento à garantia de infraestrutura, financiamento, alimentação escolar, transporte e qualidade da oferta, aspectos diretamente relacionados aos desafios investigados nesta pesquisa.

desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Nesse sentido, a educação em tempo integral é compreendida como um processo que vai além da simples ampliação da jornada diária, envolvendo a reorganização curricular e a criação de espaços de formação ampla, com atividades pedagógicas, culturais, esportivas, científicas e de protagonismo juvenil, especialmente relevantes em contextos de vulnerabilidade social (Brasil, 2014).

Para viabilizar a Meta 6, o PNE propôs um conjunto de estratégias, como o apoio técnico e financeiro da União aos entes federativos, o estímulo à articulação com organizações da sociedade civil para o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar, e a valorização e formação dos profissionais da educação. No entanto, a implementação dessas diretrizes tem enfrentado obstáculos estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, a carência de professores com formação específica para atuar no modelo integral, a frágil articulação entre os entes federativos, e a insuficiência de recursos financeiros estáveis e contínuos.

Embora políticas como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado em 2016, tenham impulsionado a expansão da jornada escolar no ensino médio, os dados mais recentes demonstram que os resultados ficaram aquém do esperado. Até 2024, menos de 20% dos alunos da educação básica estavam matriculados em escolas de tempo integral, o que revela um descompasso entre o previsto no plano e a efetivação na realidade educacional brasileira.

Em 2016, a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral consolidou e expandiu esse movimento. Esta política estabeleceu o repasse de recursos financeiros e suporte técnico às redes estaduais para implementação de escolas com jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. A proposta visava não apenas ampliar o período de permanência do estudante na escola, mas também reorganizar o currículo para que os elementos da formação geral básica estivessem em consonância com os projetos de vida dos alunos e com itinerários formativos que atendessem às suas necessidades e interesses (Brasil, 2016).

O EMTI é um modelo educacional que oferece uma jornada escolar mais longa do que o horário convencional, geralmente incluindo atividades acadêmicas e extracurriculares ao longo do dia. Esse formato visa proporcionar uma formação mais completa e diversificada para os estudantes, abordando não apenas o

conteúdo curricular tradicional, mas também habilidades socioemocionais, culturais e de cidadania, que vai ao encontro de uma educação integral (Brasil, 2016).

Ao implementar o EMTI, os professores precisam ajustar suas práticas de ensino para estabelecer um ambiente de aprendizado que valorize tanto a teoria quanto a prática. Isso requer um esforço conjunto, no qual os educadores atuam como facilitadores do aprendizado, incentivando projetos interdisciplinares que liguem diversas áreas do conhecimento à realidade do mercado de trabalho.

Além disso, a política definia objetivos de desempenho baseados em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que pode, em muitos casos, intensificar a noção de meritocracia nas escolas e introduzir aspectos competitivos entre instituições públicas de ensino.

As escolas interessadas em aderir ao programa devem atender aos critérios estabelecidos no Anexo II. Segundo Andrade (2023), a seleção deveria recair, preferencialmente, sobre instituições que oferecessem o Ensino Médio propedêutico, excluindo aquelas que atendem outras etapas da educação básica. Também era exigido que a escola apresentasse infraestrutura compatível com o funcionamento em tempo integral, com capacidade para, no mínimo, 400 estudantes. Dava-se prioridade às unidades de maior porte, com melhores condições físicas, especialmente as localizadas em áreas socialmente vulneráveis.

Essa lógica de seleção está diretamente relacionada ao contexto mais amplo de reformulação do Ensino Médio no país. A Reforma do Ensino Médio, formalizada pela Lei nº 13.415/2017, representa um dos marcos mais significativos das mudanças educacionais recentes no Brasil. Inicialmente, a proposta por meio de uma Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Seu processo de formulação, no entanto, começou antes de sua sanção oficial, sendo impulsionado por uma combinação de fatores internos e externos. Entre eles, destacam-se a necessidade de enfrentamento à evasão escolar, à baixa aprendizagem registrada nos indicadores nacionais e internacionais, e à rigidez curricular historicamente associada ao ensino médio brasileiro. Além disso, houve forte influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que defendem reformas voltadas à flexibilização e à preparação para o mercado de trabalho.

A reforma foi alvo de críticas por seu caráter vertical e pela ausência de debate público mais amplo. Mesmo assim, foi convertida em lei no início de 2017.

Com a sanção da Lei nº 13.415/2017, a reforma passou a integrar oficialmente a estrutura normativa da educação brasileira, promovendo alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova legislação estabeleceu mudanças profundas na organização curricular do ensino médio, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e a segmentação do currículo em dois blocos principais: a formação geral básica, com carga horária mínima de 1.800 horas, comum a todos os estudantes, e os itinerários formativos, com no mínimo 1.400 horas, voltados ao aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou da formação técnica e profissional. Essa nova estrutura totaliza uma carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio (Brasil, 2017).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser apenas um componente do currículo do ensino médio, ficando a cargo das redes de ensino a definição do restante por meio dos itinerários formativos. Essa flexibilização levantou questões sobre a possível fragmentação do saber e o agravamento das disparidades entre as escolas, principalmente em situações de maior vulnerabilidade.

A flexibilização da exigência de formação docente, que permite os profissionais com notório saber atuarem na formação técnica e profissional sem licenciatura, foi outro aspecto polêmico da reforma. Soma-se a isso a exclusão da obrigatoriedade contínua de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física durante todo o ensino médio (Brasil, 2017). Essa mudança gerou críticas contundentes de vários setores da educação, que alertam sobre o risco de comprometer a formação humanística e integral dos alunos.

Para autores como Saviani (2017) e Possamai *et al.* (2022), essa reforma configura um retrocesso ao conceber a formação do jovem sob a lógica da adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral. Já Frigotto (2018) ressalta que a medida aprofunda desigualdades ao favorecer uma formação técnica mínima para estudantes das camadas populares, enfraquecendo a concepção de educação como direito e como instrumento de emancipação. Portanto, apesar de a reforma ter sido proposta como uma solução para os problemas históricos do ensino médio, suas bases tecnocráticas e sua

execução sem diálogo democrático levantam questões importantes sobre a direção da política educacional no Brasil.

A BNCCEM, homologada em 2018, passou a definir os direitos de aprendizagem obrigatórios da formação geral básica, servindo de parâmetro nacional para os currículos estaduais. Contudo, ao ser implementada em paralelo com a flexibilização da estrutura curricular promovida pela Reforma do Ensino Médio, gerou tensões entre padronização e autonomia pedagógica, além de uma sobrecarga na estrutura organizacional das escolas, especialmente aquelas de tempo integral.

Os itinerários formativos são percursos que permitem aos alunos aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas do currículo do ensino médio, quais são organizados em cinco grandes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Embora, em tese, essa estrutura promova a personalização e o protagonismo estudantil, na prática, muitas escolas enfrentam dificuldades para ofertar diversidade de itinerários, devido à escassez de recursos humanos e materiais. Essa limitação afeta diretamente a efetividade da proposta e pode contribuir para o desinteresse dos estudantes.

Além disso, a reestruturação curricular implicou na redução da carga horária de disciplinas fundamentais para o desenvolvimento crítico e humanístico dos alunos, como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, História, Geografia, Física, Química e Biologia. Como alerta Araújo (2018), essa mudança fragiliza os objetivos de uma educação integral e favorece uma lógica tecnicista e instrumental, mais alinhada às exigências do mercado do que à formação cidadã.

Não por acaso, o modelo curricular extenso, aliado à rigidez da jornada e às exigências de desempenho, tem sido apontado como um dos fatores que contribuem para a transferência de estudantes do EMTI para o ensino médio regular noturno. Muitos jovens, especialmente aqueles que precisam trabalhar, não conseguem se adaptar ao modelo integral e acabam optando por modalidades mais flexíveis, ainda que com menor carga formativa.

Nesse contexto, pode-se levantar a hipótese de que a matriz curricular do EMTI, com sua jornada ampliada, carga horária elevada e extensa lista de componentes obrigatórios e eletivos, seja um fator intraescolar que afeta

diretamente a escolha dos estudantes de migrar para o ensino noturno. Essa transferência pode estar relacionada à dificuldade de se adaptar a um currículo mais rigoroso e abrangente, especialmente entre os alunos que lidam com diversas circunstâncias externas à escola, como trabalhar, obrigações familiares ou problemas socioeconômicos.

A expectativa de permanência e a consolidação da escola de tempo integral no cenário educacional do Brasil ganha relevância quando associamos essa política pública ao ideal de educação integral implícito na Constituição Federal (CF) de 1988, que mesmo sem a declarar explicitamente, a contempla nos seus artigos 205 e 227, em que a educação deve promover o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 2016). Essa formulação sustenta a ideia de uma formação que considere todas as dimensões do sujeito humano - intelectual, física, emocional, ética e social - , convergindo com o princípio da educação como direito social e instrumento de emancipação.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar por meio da educação em tempo integral representa um esforço importante de materialização desse ideal. No entanto, na concepção de Silveira, Cruz (2019), tanto a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) quanto o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) devem ser compreendidos como políticas de regulação educacional, ou seja, as políticas de intervenção nos processos formativos, tanto de forma direta quanto indireta, estão diretamente ligadas aos projetos de poder que as apoiam, destacando o impacto de organismos internacionais nas normas regulatórias brasileiras. Essas diretrizes se entrelaçam com outras reformas econômicas e sociais que têm aumentado a flexibilização do trabalho, intensificado a precarização e aprofundado a exploração da classe trabalhadora em vários setores. Isso, por sua vez, compromete a eficácia das políticas públicas.

Como observa Oliveira, Ribeiro *et al.* (2022), as reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas a partir dos anos 1990 provocaram uma reconfiguração nos sistemas de ensino, nas instituições escolares e na atuação docente na região. Essa reorganização ocorreu sem as adaptações necessárias, como a valorização salarial e a melhoria das condições de trabalho dos professores, resultando na intensificação das atividades docentes e no aumento das exigências sobre esses profissionais, contribuindo assim para a precarização da profissão.

Para Frigotto (2018), essas reformas se inserem no contexto do capitalismo dependente e periférico, em que a educação passa a ser entendida como meio de formação de mão de obra adaptável às exigências do mercado, e não como direito universal. Essa lógica mercantil reforça a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, oferecendo uma formação técnica e pragmática para os filhos da classe trabalhadora, ao passo que mantém para as elites o acesso ao conhecimento científico e à formação crítica. Assim, a política de educação integral, quando subordinada aos interesses do capital, tende a perder seu caráter formativo amplo, reduzindo-se à lógica da “empregabilidade”.

Saviani (2008) também critica duramente as reformas educacionais que se baseiam em pressupostos neoliberais, pois estas tendem a desresponsabilizar o Estado e a transferir à escola a função de resolver os problemas sociais estruturais. Ele defende uma educação escolar com base no acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, que permita ao estudante a apropriação crítica da realidade e o exercício pleno da cidadania. Sob essa ótica, a formação integral só se efetiva quando está articulada a um projeto pedagógico emancipador, o que contrasta com a lógica tecnicista e utilitarista que permeia muitas propostas atuais.

Além disso, Moll (2012), alerta para os riscos de implementação da educação em tempo integral sem o devido respaldo estrutural, financeiro e pedagógico. A expansão dessa política, sem garantir condições reais de oferta, pode gerar efeitos perversos, como a ampliação das desigualdades territoriais, a precarização do trabalho docente e a descaracterização da proposta pedagógica integral.

Não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência na escola, mas de garantir uma outra qualidade de presença, com projetos que dialoguem com os territórios, com as juventudes e com os múltiplos saberes (Moll, 2012, p. 25).

Mesmo com os avanços nas leis e iniciativas do governo, a implementação da educação integral em tempo integral no Brasil enfrenta desafios. Estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), bem como pesquisas conduzidas por universidades e centros de pesquisa educacional, alertam que a expansão dessa política, sem o devido aporte de recursos financeiros, infraestrutura adequada e valorização docente, tende a acentuar desigualdades regionais e comprometer a efetividade da proposta.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), em pareceres recentes, reforça que a implementação da educação integral requer planejamento intersetorial e regime de colaboração entre os entes federados. Sem essa articulação, há o risco de distorções no processo educativo, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social, onde a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante uma formação integral, equitativa e de qualidade.

Portanto, ainda que a educação em tempo integral represente uma resposta promissora aos desafios educacionais brasileiros, sua efetividade depende de um projeto político-pedagógico alinhado aos princípios democráticos, ao financiamento público adequado e à valorização dos profissionais da educação. Em tempos de reformas regulatórias, torna-se imprescindível resgatar o sentido crítico e emancipador da educação integral, para que ela não seja apropriada por uma lógica tecnocrática e mercantil, mas reafirmada como política de justiça social e garantia de direitos.

A educação integral, conforme discutem Araújo et al. (2022), constitui-se em um campo de disputas conceituais, ideológicas e políticas no contexto brasileiro. Para além da ampliação do tempo escolar, os autores destacam que a efetivação de uma formação integral depende das concepções pedagógicas que orientam a política e das condições concretas de sua implementação. Nesse sentido, a análise das transferências do EMTI para o turno noturno na Escola Estadual Professor Botelho Reis revela tensões entre a proposta formativa anunciada e as experiências vivenciadas pelos estudantes, especialmente no que se refere à organização do tempo, às demandas socioeconômicas e às expectativas de projeto de vida.

É nesse cenário de disputas que se insere a política do Ensino Médio em Tempo Integral implementada na rede estadual de Minas Gerais.

2.2 DESAFIOS E RESULTADOS DO EMTI EM MINAS GERAIS

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais é um exemplo significativo de reforma educacional no Brasil, especialmente pela sua escala, articulação institucional e influência sobre a organização pedagógica da rede estadual de ensino. Trata-se de uma política que visa transformar a escola pública, não apenas por meio da ampliação da jornada escolar, mas por meio da proposição de uma nova concepção de formação, ancorada nos ideais de educação integral e

protagonismo juvenil (Brasil, 2016). O estado de Minas Gerais iniciou esse processo com o objetivo de oferecer uma educação mais completa e integrada, proporcionando aos alunos uma formação que vai além das aulas tradicionais.

Antes da implementação do EMTI, a maioria das escolas brasileiras, incluindo as de Minas Gerais, oferecia apenas um período de aulas, com uma carga horária reduzida, geralmente de quatro a cinco horas. Essa configuração reduzia as possibilidades de diversificação das práticas pedagógicas e de aprofundamento do conhecimento. No entanto, é necessário ter cautela ao afirmar que a ampliação da carga horária, por si só, conduz a um desenvolvimento educacional mais robusto. O tempo, quando esvaziado de sentido pedagógico e desarticulado de um projeto formativo coerente, pode tornar-se apenas um prolongamento da rotina escolar tradicional, sem impacto na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes (Silva, 2019).

A ideia de tempo ideal na escola está diretamente ligada ao conceito de qualidade de tempo educativo, e não apenas à sua extensão. Como aponta Cavaliere (2009), a ampliação da jornada deve vir acompanhada de uma ressignificação do currículo, de metodologias participativas e de uma cultura escolar que valorize todas as dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o EMTI só será efetivo se conseguir integrar o tempo ampliado a uma proposta pedagógica que faça sentido para os jovens, que dialogue com seus projetos de vida e que lhes permita desenvolver a autonomia, o senso crítico e os vínculos com a escola.

O governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), planejou a expansão do ensino integral com base em um modelo de gestão que envolveu a capacitação de professores, a reestruturação das escolas e a criação de um currículo mais diversificado. O objetivo era garantir que as escolas estivessem preparadas para oferecer uma jornada escolar mais longa e rica em atividades. A implementação foi feita de forma gradual. Inicialmente, foram selecionadas algumas escolas-piloto para testar o modelo.

A SEE/MG abraçou a política nacional e iniciou um processo de ampliação do EMTI nas escolas estaduais, seguindo critérios técnicos e geográficos. Entre esses critérios estavam: a localização em regiões de vulnerabilidade social, a capacidade de atendimento a um número mínimo de estudantes, a existência de infraestrutura física adequada (como refeitórios, laboratórios e salas de uso múltiplo)

e o potencial de adesão das equipes escolares ao novo modelo. Essa seleção buscava garantir maior efetividade na aplicação da política e atender às diretrizes do Programa de Fomento do Governo Federal (Brasil, 2016).

É importante destacar que, em Minas Gerais, o modelo adotado foi o do Ensino Médio Integral e Integrado (EMII), que combina os elementos da política nacional do EMTI com especificidades regionais, como a valorização do projeto de vida dos estudantes e o fortalecimento de competências para o século XXI. Embora o termo EMTI continue sendo amplamente utilizado, a versão mineira propõe uma integração curricular mais profunda e dialoga com o conceito de formação integral como construção de sujeitos autônomos, críticos e participativos (Minas Gerais, 2018).

Nesse contexto, em Minas Gerais, o EMTI foi implementado com a criação de um documento de orientação intitulado "Caminhos para a Educação Integral e Integrada em Minas Gerais" (Minas Gerais, 2018), que delineava as bases pedagógicas da proposta.

A partir de 2019, o programa passou por mudanças significativas, refletindo uma nova abordagem e ajustes na equipe responsável pela implementação na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). A nova equipe encarregada do EMTI criou o Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que oferecem Ensino Médio Integral e Integrado - Edição 2019. Esse material passou a nortear o trabalho das escolas e marcou uma inflexão na implementação, ao estabelecer novas diretrizes, revisar conceitos e enfatizar a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem, causando um grande impacto no processo que estava em andamento nas escolas escolhidas para este programa. Muitas instituições que haviam iniciado a implementação com base nas orientações anteriores tiveram que reestruturar seus planos pedagógicos, realinhar as práticas docentes e reorganizar as atividades extracurriculares. A mudança exigiu um novo ciclo de formação para os educadores e maior clareza na articulação entre gestão escolar, currículo e avaliação.

O novo modelo mineiro começou a se basear na ideia da Escola da Escolha, criada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Essa organização sem fins lucrativos, com sede em Recife, colabora com redes públicas estaduais e municipais para desenvolver soluções em conteúdo, método e gestão com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica (ICE, 2023).

Com o objetivo de consolidar a proposta da Escola da Escolha, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG estruturou o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) a partir de três eixos: excelência na formação acadêmica, desenvolvimento para a vida e aquisição de competências voltadas para o Século XXI (ICE, 2018). O eixo da formação acadêmica refere-se à expectativa de que, ao final do ensino médio, o estudante tenha pleno domínio dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental.

Paro (2001) defende que a gestão escolar e prática pedagógica devem ser concebidas como dimensões indissociáveis, cuja interdependência é fundamental para transformar a intenção educativa em ação concreta e eficaz, assegurando um compromisso real com os resultados da aprendizagem. Toda a equipe e os espaços da escola participam ativamente do processo educativo, desde a entrada até a sala de aula, incluindo áreas como alimentação e biblioteca. Por fim, criar condições para a construção do Projeto de Vida dos estudantes envolve diversos atores e considera uma formação que os capacite a desenvolver uma visão clara de seu futuro, tornando-se aptos a atuar nas dimensões pessoal, social e produtiva de suas vidas.

Apesar do potencial transformador do modelo, desafios persistem. Entre eles, destaca-se a dificuldade de adaptação de parte dos estudantes ao novo formato; a ampliação do tempo na escola pode ser percebida como exaustiva quando não há um envolvimento efetivo com as atividades propostas. Candian e Rezende (2021) apontam que a permanência prolongada na escola pode ser percebida como exaustiva por parte dos estudantes, especialmente quando as atividades não se mostram atrativas ou conectadas à realidade dos estudantes. Muitos jovens relatam falta de identificação com o currículo ou com os itinerários formativos oferecidos, o que pode levar à desmotivação e, em alguns casos, à transferência para o ensino médio noturno. Outro fator relevante são os problemas relacionados ao clima escolar, como episódios de *bullying*, discriminação e insegurança, que impactam diretamente a permanência e o bem-estar dos estudantes (Silveira, Cruz, 2019).

Essas dificuldades colocam em evidência a necessidade de repensar não apenas a ampliação do tempo escolar, mas a natureza e o significado desse tempo na vida dos estudantes. Cavaliere (2009) propõe duas perspectivas fundamentais sobre a questão: a escola de tempo integral, que foca na ampliação da permanência dos alunos na instituição, e o aluno em tempo integral, que remete à formação integral de sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, a concepção de educação integral torna-se central, pois reconhece o estudante como um ser multidimensional e não fragmentado. Como destaca Maurício (2009, p. 26), “esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, conjuntamente”. Portanto, o êxito do EMTI depende não apenas da ampliação da jornada, mas da qualificação das práticas pedagógicas e das experiências vividas pelos estudantes ao longo desse tempo.

Essas questões revelam a importância de se analisar o EMTI não apenas como uma política de ampliação da jornada escolar, mas como uma reconfiguração complexa da experiência educativa. A efetividade do modelo depende do diálogo entre proposta pedagógica, condições objetivas de funcionamento das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação e, sobretudo, do reconhecimento das realidades sociais dos estudantes.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BOTELHO REIS E OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

A Escola Estadual Professor Botelho Reis (EEPBR), localizada na cidade de Leopoldina/MG, é o espaço em que esta pesquisa se desenvolve. Fundada em 1906 com o nome de Ginásio Leopoldinense (Figura 1), a escola teve como idealizadores os irmãos Dr. José Monteiro Ribeiro Junqueira, advogado, e Dr. Custódio Monteiro Ribeiro Junqueira, médico. O engenheiro Dr. Ormeu Monteiro Botelho foi autor do projeto arquitetônico. Em 26 de novembro de 1908, o ginásio foi equiparado ao Ginásio Nacional, e, anteriormente, em 6 de setembro de 1906, sua Escola Normal já havia sido equiparada às escolas normais oficiais do estado de Minas Gerais.

Figura 1: Foto da Escola Estadual Professor Botelho Reis



Fonte: Google (2024)

Ao longo do tempo, a instituição ofereceu diversas modalidades de ensino, incluindo os níveis primário, secundário, normal, além de cursos voltados para as áreas agrícola e comercial — este último implantado em 1933. Entre 1918 e 1929, também abrigou a Faculdade de Farmácia e Odontologia. O curso comercial foi posteriormente convertido em uma escola de contabilidade, dando origem à atual Escola da Comunidade Coronel Luiz Salgado, localizada em Leopoldina. Em 5 de fevereiro de 1946, por meio do decreto federal nº 11.497, a instituição foi elevada à categoria de colégio. Nesse mesmo ano, sua gestão passou para o bispado de Leopoldina e, posteriormente, em dezembro de 1955, foi incorporada ao patrimônio do Estado de Minas Gerais, conforme a Lei nº 1.235, de 14 de fevereiro de 1955. A partir daí, passou a se chamar Escola Estadual Professor Botelho Reis, nome oficializado por lei em 3 de junho de 1955 (Oliveira, 2013). Em 1995, o prédio da escola foi reconhecido como patrimônio estadual, sendo registrado nos Livros do Tombo de Belas Artes e Histórico, incluindo também as obras de arte históricas e documentos paleográficos ou bibliográficos (IEPHA, 2016).

Ao longo de sua trajetória, a Escola Estadual Professor Botelho Reis consolidou-se como um importante espaço de formação educacional na região. Atualmente, além de seu valor histórico e simbólico, a escola dispõe de uma estrutura física que busca atender às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar. Para entender as dimensões e as condições de ensino oferecidas pela escola, é essencial considerar vários aspectos, como o tamanho da

instituição, o perfil do corpo docente, a estrutura administrativa e, por fim, a problemática da transferência escolar, especialmente dentro do contexto da Reforma do Ensino Médio e da implementação das Escolas em Tempo Integral (EMTI).

O prédio da escola é uma construção de arquitetura tradicional, com corredores amplos e ventilados que conectam as diversas salas de aula. Sua infraestrutura é robusta e adequada à proposta de ensino em tempo integral, permitindo a ampliação da jornada escolar com qualidade. Conta com dezoito salas de aula espaçosas, bem organizadas e equipadas com carteiras em boas condições e quadros de vidro, que oferecem uma superfície lisa, fácil de limpar e resistente a manchas e arranhões, tornando-a uma opção mais durável e funcional.

Além das salas regulares, a escola dispõe de dois ambientes exclusivos com recursos multimídia, como projetores e televisão, que complementam as atividades pedagógicas e facilitam o aprendizado. Há ainda laboratórios específicos para ciências e informática, que contribuem para a diversificação das experiências educativas e favorecem o desenvolvimento de habilidades práticas.

A biblioteca é outro espaço de destaque: equipada com um acervo diversificado, que inclui obras literárias, materiais didáticos e livros de apoio, ela desempenha um papel fundamental no incentivo à leitura e no suporte às atividades escolares. Trata-se de um ambiente tranquilo, ideal para estudos individuais e atividades complementares.

Para promover a inclusão digital e o acesso às tecnologias, a escola possui dois laboratórios de informática equipados com computadores conectados à internet. Este espaço é utilizado para aulas de tecnologia e informação, pesquisa e intervenção e atividades que integram o uso da tecnologia ao currículo escolar, contribuindo para a formação dos alunos no uso de ferramentas digitais.

O laboratório de ciências também é um dos pontos fortes da estrutura escolar, proporcionando um ambiente adequado para a realização de experimentos e atividades práticas. Equipado com instrumentos e materiais para estudo de química, física e biologia, este espaço permite que os estudantes aprofundem seus conhecimentos de forma prática, complementando o aprendizado teórico das salas de aula.

No entanto, apesar de uma boa estrutura física, a ausência de uma quadra poliesportiva representa um ponto negativo. Embora existam áreas de convivência que proporcionam um ambiente agradável para o convívio durante os intervalos, a

quadra é um espaço de integração e socialização dos estudantes. É nela que podem ser realizadas as atividades de Educação Física, além de outras atividades recreativas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades físicas e para o bem-estar dos alunos.

Com capacidade para atender um número significativo de estudantes, a escola está estruturada para garantir um ambiente educativo acolhedor, funcional e alinhado aos objetivos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que busca não apenas prolongar o tempo de permanência do aluno na escola, mas também oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem que contribuam para a formação integral dos jovens.

Além da estrutura física e pedagógica, é importante considerar o perfil dos estudantes atendidos pela Escola Estadual Professor Botelho Reis. A instituição recebe majoritariamente jovens oriundos de famílias da classe trabalhadora, muitos deles beneficiários de programas sociais e residentes na área central e de bairros periféricos de Leopoldina, bem como de distritos próximos à cidade. Essa diversidade de origens imprime à escola um caráter plural e desafiador, já que parte dos alunos enfrenta dificuldades socioeconômicas que podem interferir em sua trajetória escolar, como a necessidade de conciliar estudos e trabalho, condições precárias de transporte ou limitações de acesso a bens culturais e tecnológicos.

É relevante destacar a composição do corpo docente da escola, formado por um total de 55 professores, dos quais 35 são efetivos e 20 são contratados. Os professores efetivos representam aproximadamente 64% do total, configurando a maioria. Esses profissionais, além de possuírem estabilidade no cargo, apresentam formação acadêmica com mestrado em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Essa estabilidade funcional contribui para a elevação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e fortalece a implementação de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Por outro lado, a presença dos professores designados também desempenha um papel relevante dentro da dinâmica escolar. Esses profissionais são fundamentais para suprir as necessidades específicas, sobretudo em disciplinas de menor oferta de profissionais efetivos ou que exigem reposição imediata devido a afastamentos e licenças. Este modelo de gestão permite flexibilidade, mas também impõe desafios, especialmente no que diz respeito à rotatividade, à descontinuidade

de projetos pedagógicos e à dificuldade de integração entre docentes com diferentes níveis de experiência e vínculo com a instituição, uma vez que seus vínculos são temporários e, muitas vezes, sujeitos a alterações ao longo do ano letivo.

No cerne da nossa problemática, temos a equipe gestora, que é formada por um time de profissionais qualificados composto pelo diretor, três vice-diretoras, um coordenador pedagógico e três supervisores de ensino, que desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento e implementação das estratégias educacionais da instituição. Juntos, eles trabalham para garantir a qualidade do ensino, o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e a satisfação das necessidades educacionais dos alunos.

A literatura aponta que a gestão escolar é um fator determinante para a construção de um ambiente de aprendizagem eficiente e acolhedor. Segundo Paro (2010), a função social da escola está intimamente ligada à sua capacidade de articular diferentes sujeitos (alunos, professores, famílias, comunidade) em torno de um mesmo projeto de educação.

Esses elementos podem indicar a dedicação da instituição com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que são disponibilizados recursos materiais e humanos para a sua formação acadêmica, pessoal e cidadã. No entanto, é possível que, apesar dessas condições favoráveis, exista fatores internos e externos que, de alguma forma, estejam dificultando o pleno aproveitamento das oportunidades educacionais oferecidas pela escola.

2.3.1 O cotidiano escolar e os entraves à permanência dos estudantes

Diante das características escolares apresentadas, torna-se necessário pesquisar e compreender mais profundamente esses fatores intra e extraescolares, de modo que tal investigação possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a gestão escolar, qualifiquem as práticas pedagógicas, promovam a participação da comunidade e ofereçam suporte às famílias. Dessa forma, é possível potencializar os recursos já disponíveis, superar os desafios identificados e avançar na construção de uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva. Como defendem Libâneo *et al.* (2012), é essencial considerar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes para garantir que a escola cumpra seu papel formador de maneira democrática, justa e emancipadora.

Apesar da sólida estrutura organizacional e da dedicação da equipe escolar em assegurar a implementação do projeto pedagógico, a Escola Estadual Professor Botelho Reis enfrenta desafios que afetam diretamente a permanência e o engajamento dos estudantes, especialmente no contexto do EMTI. Esses desafios vão além da infraestrutura física e da qualificação dos docentes, refletindo questões mais profundas relacionadas à dinâmica da escola, à carga horária estendida, às expectativas dos alunos e às particularidades do território em que a escola está inserida. Portanto, esse subitem busca explorar de forma mais detalhada os principais desafios que a instituição enfrenta, com ênfase na transferência do EMTI, o efeito das políticas governamentais e as estratégias adotadas pela gestão e pelos professores para lidar com essa realidade.

Neste contexto, observa-se que, embora as escolas estejam sob o controle externo da SEE/MG, os professores, como sujeitos ativos no ambiente escolar, exercem uma visão mais imediata e concreta da realidade, que muitas vezes está mais alinhada aos desafios cotidianos do que às orientações externas: no caso do EMTI, essa interpretação é frequentemente marcada pela necessidade de adaptação, considerando as condições específicas de infraestrutura e o contexto de trabalho de cada escola. Esse olhar mais próximo, próprio do professor, permite uma compreensão mais detalhada dos fatores que contribuem para a transferência, com foco não apenas nas políticas externas, mas nas dificuldades práticas vivenciadas no interior das escolas.

A escola oferece seu funcionamento nos três turnos - manhã, tarde e noite - atendendo uma diversidade de alunos em modalidades de ensino diferenciadas. No ano de 2024, a EEPBR iniciou o ano letivo oferecendo 12 turmas no EMTI Propedêutico, enquanto o EMTI Profissional disponibiliza apenas uma turma para o curso de Técnico em Logística. A instituição ainda oferece Ensino Fundamental (1 turma para cada ano), Ensino Médio Regular Noturno (1 turma para cada ano), Ensino Técnico em Recursos Humanos (1 turma) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (6 turmas).

O EMTI na modalidade Propedêutico, foco dessa pesquisa, é composto por três turmas no 1º ano, cinco no 2º ano e quatro turmas no 3º ano com uma média de 24 alunos. No EMTI Profissional estão matriculados 33 alunos. Já o Ensino Médio Noturno, com o currículo do Novo Ensino Médio (NEM), proporciona uma alternativa para estudantes que optam por não seguir o regime de tempo integral. Em média,

cada sala conta com 45 alunos, e as 45 aulas semanais do EMTI Propedêutico são distribuídas de acordo com a grade curricular de cada série e modalidade de ensino.

Uma comparação entre as matrizes curriculares do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e do Ensino Médio regular noturno ilustra claramente as diferenças entre as modalidades: o EMTI sugere uma jornada mínima de sete horas diárias, com uma carga horária anual de 1.400 a 1.800 horas, incluindo formação geral básica, disciplinas eletivas e componentes dos itinerários formativos. Em contrapartida, o Ensino Médio regular noturno tem uma carga horária menor, normalmente entre 800 e 1.000 horas por ano, focada nos componentes essenciais da formação geral. Essa diferença não afeta apenas na quantidade de horas-aula, mas também na qualidade e diversidade das experiências de aprendizagem.

No EMTI, por exemplo, os estudantes têm a oportunidade de cursar matérias eletivas, desenvolver projetos de vida, participar de práticas investigativas, oficinas de protagonismo juvenil e atividades integradoras. Já no período noturno, essas possibilidades são bastante limitadas, tanto pelo tempo reduzido quanto, frequentemente, pela falta de infraestrutura e de recursos humanos. Essa diferença acentua as desigualdades no acesso à formação integral, prejudicando o princípio da equidade no sistema educacional e demonstrando a urgência de políticas que considerem as particularidades e os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores, que são maioria nessa modalidade.

Tabela 1: Comparativo entre EMTI e Ensino Médio Noturno – 1º ano (Minas Gerais)

Aspecto	EMTI - Tempo Integral (Diurno e Vespertino)*³	Ensino Médio Regular Noturno**⁴
Carga horária anual	1.000 horas (mínimo)	1.000 horas
Carga horária diária	7 a 9 aulas/dia (jornada integral)	4 aulas/dia (1 dia com 5 aulas para Ed. Física)

³ *Dados extraídos das normas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.668, de 2 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização do Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.668%202021,%20DE%2002%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>

⁴ **Dados extraídos das normas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.954, de 5 de fevereiro de 2024. Estabelece a organização curricular do Ensino Médio na rede estadual. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4954-24-r.pdf>

Formação Geral Básica	600 horas	800 horas (predominância na matriz)
Itinerários Formativos	400 horas (Projeto de Vida, Eletivas, Aprofundamento, Práticas)	Reduzido: 1 eletiva, 1 Projeto de Vida, Aprofundamento limitado
Eletivas/oficinas	Diversas eletivas e oficinas integradoras	Geralmente 1 eletiva por ano
Projeto de Vida	Carga ampliada, desenvolvido em múltiplas frentes	Carga reduzida (1 aula semanal)
Educação Profissional/Técnica	Possibilidade de formação técnica integrada	Geralmente não ofertada
Público-alvo	Estudantes com disponibilidade para tempo integral	Estudantes trabalhadores e com restrição de tempo
Foco pedagógico	Formação integral e protagonismo estudantil	Formação essencial/conteudista

Fonte: Minas Gerais, 2021; 2024)

A análise da Tabela 1 mostra que as diferenças curriculares entre o EMTI e o Ensino Médio Regular Noturno vão além da carga horária e do tempo de permanência na escola, indicando também diferentes concepções pedagógicas. O modelo EMTI sugere uma educação ampliada, com inclusão de projetos de vida, itinerários formativos e práticas pedagógicas variadas. Em contrapartida, o modelo noturno concentra-se em uma formação geral básica, oferecendo menos flexibilidade para atender aos diferentes interesses e necessidade dos estudantes.

Segundo Arroyo (2012) e Frigotto (2018), o currículo é um campo de disputa simbólica e material, podendo tanto expandir quanto limitar o direito à educação, dependendo de sua estrutura e vivência. Nesse cenário, embora a matriz curricular do EMTI nos apresente ser mais robusta e estar alinhada às diretrizes formativas atuais, é possível considerar a possibilidade de que, diante de determinadas condições sociais, econômicas e familiares, esse currículo possa ser um fator de desafio na permanência dos estudantes.

Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de que o currículo em si, como um fator intraescolar, tem desempenhado um papel nos elevados índices de transferência registrados na instituição. Libâneo *et al.* (2012) destacam que, para assegurar um processo educativo justo e emancipador, a escola deve levar em conta as condições reais dos alunos. Quando desconectada da realidade dos indivíduos, a ideia de tempo integral pode acabar por aumentar as desigualdades

em vez de reduzi-las, apresentando as tensões entre o modelo idealizado pelas políticas públicas e a experiência diária dos jovens na escola.

A análise da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Professor Botelho Reis (EEPBR) revela contradições que merecem atenção. Apesar de contar com uma infraestrutura sólida, recursos pedagógicos adequados e uma proposta alinhada às diretrizes da SEE/MG, os dados mostram uma tendência de redução significativa nas matrículas e um aumento nas transferências ao longo dos últimos quatro anos.

De acordo com o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) - sistema de gestão da Rede Estadual de Educação -, a escola recebeu 449 matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral no início de 2024⁵. Ao longo do ano, foram registrados 163 pedidos de transferência de alunos que optaram por não continuar nesse modelo de ensino. Essas informações estão disponíveis no Diário Escolar Digital+ (DED+), um sistema digital, em conformidade com o Regimento Escolar e as diretrizes vigentes da SEE/MG, responsável por registrar a frequência dos estudantes, os conteúdos lecionados pelos docentes, as atividades avaliativas e as oportunidades de aprendizado. O DED+ é utilizado por professores e especialistas da educação para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e, através dele, foi possível identificar o número de transferências. No entanto, o sistema não fornece informações sobre os destinos dos alunos transferidos ou se eles abandonaram os estudos.

No ano de 2025, o EMTI iniciou o ano letivo com 364 alunos matriculados. No entanto, em junho desse mesmo ano, o número de alunos ativos já havia sido reduzido para 278, o que representa uma redução expressiva de aproximadamente 23,63% em relação ao total inicial. No segundo semestre de 2025, a escola realizou uma avaliação de correção de fluxo, enviada pela SEE/MG, por meio da qual sete estudantes conseguiram concluir o Ensino Médio, evidenciando esforços institucionais para mitigar os efeitos da defasagem idade-série e garantir a conclusão da etapa escolar. O EMTI encerrou o ano com 243 matrículas ativas. Esses números podem revelar que, embora haja iniciativas pontuais de correção de fluxo e permanência, o modelo de tempo integral continua apresentando dificuldades

⁵ Nesta pesquisa, apresentamos os dados numéricos dos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral referentes aos anos de 2024 e 2025, uma vez que o estudo começou a ser desenvolvido em 2024 e teve sua pesquisa de campo concluída em 2025.

significativas para assegurar a continuidade da trajetória escolar de parte expressiva dos estudantes.

A recorrência dos fluxos de transferência, observada durante os anos de 2022 a 2025, conforme sistematizado na Tabela 2, evidencia que a evasão e a mobilidade estudantil no EMTI não se configuram como fenômenos pontuais ou excepcionais, mas como processos estruturais relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, à organização do tempo escolar e às limitações do próprio modelo de implementação da política de ensino integral.

Tabela 2: Matrículas no EMTI na EEPBR

Ano	2022	2023	2024	2025
Matrículas Iniciais	447	441	449	364
Transferidos para outra escola de Ensino Médio Regular	90	59	116	80
Transferidos para o turno noturno de Ensino Médio Regular na escola	36	38	47	29
Abandono	6	2	1	5
Matrículas Finais	287	342	285	243
Porcentagem de estudantes que saíram do EMTI	35,8%	22,4%	36,5%	33,2%

Fonte: DED+ (2025)

A Tabela 2 mostra a movimentação de matrículas no EMTI da EEPBR (2022–2025), indicando matrículas iniciais e finais e as saídas por transferência (para outra escola e para o noturno na própria escola) e por abandono. Em 2022, o EMTI teve uma redução de 35,8% das matrículas; em 2023, tivemos uma diminuição nessa redução, de 22,4%; em 2024, a redução subiu novamente, tendo 36,5%; e em 2025, a redução quase se manteve, com 33,2%.

Em termos gerais, os dados consolidados na tabela a seguir permitem visualizar a continuidade desse movimento, bem como a magnitude das transferências para o Ensino Médio Regular Noturno e para outras escolas que não adotam o modelo de EMTI. Isso reforça a compreensão de que a permanência no EMTI é influenciada por diversos fatores que se acumulam ao longo da trajetória escolar.

Grande parte dessas transferências ocorre tanto para o Ensino Médio Regular Noturno, em que 2025 conta com 117 alunos matriculados, quanto para outras instituições da rede estadual que oferecem o Novo Ensino Médio (NEM) na modalidade regular, sem a carga horária ampliada exigida pelo EMTI. É importante destacar que, apesar de a escola oferecer uma boa infraestrutura física, recursos pedagógicos e suporte aos estudantes, os dados apontam que muitos alunos não permanecem no modelo de tempo integral.

Ao conversar com os alunos, informalmente, as principais justificativas identificadas estão relacionadas à necessidade de conciliar os estudos com atividades laborais, à dificuldade de adaptação à jornada ampliada e, em alguns casos, à preferência dos estudantes por um modelo de ensino mais flexível, como o NEM Regular Noturno ou instituições com ofertas curriculares distintas. Embora compreensíveis, essas razões nos obrigam a um olhar mais atento: será que o modelo está, de fato, ouvindo os sujeitos que pretende formar? A proposta pedagógica da escola tem conseguido dialogar com os projetos de vida dos estudantes, como tanto prega o modelo da Escola da Escolha?

Apesar da proposta pedagógica estar formalmente alinhada aos quatro pilares da educação, os quais se referem como princípios do aprender: a conhecer, a fazer, a conviver, a ser (Delors, 1999) —, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana é visível. A alta taxa de transferência questiona a efetividade do programa. Os jovens estão sendo escutados? Suas vozes têm influenciado as decisões curriculares? Seus interesses e realidades estão refletidos no desenho dos itinerários? Há espaço real para o protagonismo estudantil?

Essas perguntas revelam o tensionamento entre o discurso e a prática. A SEE/MG, em seu Documento Orientador (Minas Gerais, 2022), afirma que os educadores devem se alinhar ao modelo formativo do EMTI, com foco na formação integral e na valorização da participação autêntica dos jovens. No entanto, os números da EEPBR sugerem que a “participação autêntica” ainda encontra barreiras estruturais, curriculares e culturais.

Com base na minha experiência docente, nas observações realizadas durante as aulas, muitos estudantes não se veem como protagonistas, mas como receptores de um modelo pronto, muitas vezes pouco flexível. Essa percepção está alinhada com a crítica de Freire (1996), uma educação corporativa, focada na

transmissão de conteúdos prontos, tende a transformar o aluno em um receptor passivo, privando-o de ser sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas objeto de análise para se tornar um campo de problematização viva da política pública. Sua experiência nos permite pensar: será que a expansão da jornada, sem a ampliação efetiva das possibilidades formativas, pode gerar o efeito contrário ao desejado? Seria o tempo integral um tempo vazio de sentido para quem não se reconhece nele? Ou ainda, a estrutura e os recursos são suficientes para garantir pertencimento, engajamento e permanência?

Diante desse contexto, reforça-se a necessidade de que a gestão escolar e os formuladores de políticas educacionais repensem não apenas a oferta do EMTI, mas também os sentidos que essa oferta assume para os estudantes. É fundamental ampliar os canais de escuta, revisar os itinerários formativos com base nas demandas juvenis locais e construir um currículo mais responsivo, que articule formação acadêmica com vivência, cultura, trabalho e projeto de vida.

A permanência escolar não é apenas uma meta numérica, é um indicador de sentido e pertencimento. E talvez o maior desafio do EMTI na EEPBR seja justamente esse, transformar o tempo ampliado em tempo significativo, em uma experiência formativa que faça os jovens permanecerem não porque devem, mas porque querem.

3 A ANÁLISE DO FLUXO DE TRANSFERÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BOTELHO REIS

Nesta etapa da pesquisa buscamos aprofundar a análise sobre o fluxo de transferência dos estudantes matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), tomando como referência empírica a realidade vivenciada na Escola Estadual Professor Botelho Reis (EEPBR). O estudo do fluxo escolar, especialmente das transferências, fornece dados importantes para a compreensão dos desafios enfrentados pela instituição na consolidação desse modelo educacional.

As transferências no Ensino Médio são fenômenos complexos, decorrentes de múltiplos fatores intra e extraescolares que influenciam na permanência dos jovens na escola. De acordo com Dayrell (2007), é preciso considerar a escola como parte de uma rede mais ampla de relações sociais e culturais que moldam a experiência dos jovens, sendo que decisões como o abandono ou a transferência escolar não são tomadas de forma isolada, mas considerando contextos familiares, econômicos, escolares e subjetivos.

Além disso, segundo Soares *et al.* (2015) a permanência no ensino médio está fortemente associada a fatores como a qualidade da escola, o apoio pedagógico e as expectativas dos estudantes em relação ao seu futuro acadêmico e profissional. Quando essas dimensões são fragilizadas ou negligenciadas, a motivação para permanecer no modelo educacional proposto tende a diminuir - o que, no caso do EMTI, pode significar a migração para o ensino noturno, para outras modalidades de ensino ou até o abandono escolar. Essa realidade afeta diretamente a efetividade dos projetos educacionais desenvolvidos no EMTI, além de comprometer o rendimento escolar e a estabilidade pedagógica da instituição. A transferência para outras modalidades de ensino - como o Ensino Médio Regular Noturno - reflete não apenas questões estruturais do modelo integral, mas também aspectos sociais, familiares e institucionais que interferem no engajamento dos jovens com a proposta.

No contexto específico da Escola Estadual Professor Botelho Reis, observou-se um aumento expressivo nas solicitações de transferências ao longo dos últimos anos, mesmo diante de uma estrutura física considerada satisfatória e de uma proposta pedagógica coerente com as diretrizes da educação integral. Essa

contradição entre uma oferta aparentemente qualificada e a alta taxa de transferência/interrupção da trajetória no EMTI suscita importantes questionamentos: o que leva os alunos a deixarem o tempo integral? A proposta pedagógica está dialogando com os reais interesses e necessidades juvenis? Os estudantes estão sendo ouvidos nas decisões institucionais? A ampliação da jornada está sendo vivenciada como oportunidade ou como sobrecarga? Esses questionamentos nos instigaram a aprofundar em referenciais teóricos e articulá-los com os dados levantados na unidade escolar, permitindo analisar criticamente o modelo EMTI à luz de sua aplicação concreta.

3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

A educação integral, enquanto concepção pedagógica, tem se consolidado nas políticas públicas educacionais brasileiras como uma resposta às demandas da sociedade contemporânea por uma formação mais ampla e humanizadora. Diferente da simples ampliação do tempo escolar, essa proposta visa ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, contemplando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural (Brasil, 2001). No século XXI, esse discurso ganha força nos documentos oficiais, resgatando, entre outros, os ideais de Anísio Teixeira (1962), para quem a escola de tempo integral representa uma alternativa eficaz para a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da cidadania.

É importante distinguir os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, frequentemente utilizados como sinônimos, embora possuam significados distintos. A educação integral refere-se a uma concepção pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões intelectual, física, emocional, social, cultural e ética. Já a educação em tempo integral diz respeito à organização da jornada escolar, caracterizada pela ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Assim, a ampliação da carga horária constitui uma condição que pode favorecer a educação integral, mas não a garante por si só, uma vez que sua efetivação depende de um projeto pedagógico que promova experiências formativas significativas e articuladas às necessidades dos estudantes (Cavaliere, 2010; Gadotti, 2009).

Contudo, essa concepção também é alvo de críticas. Gadotti (2009), por exemplo, adverte que a educação integral não deve ser confundida com a simples

extensão da jornada escolar. Para o autor, a função primordial da escola deve permanecer centrada no ato de ensinar, evitando que a instituição escolar assuma responsabilidades que deveriam ser próprias das políticas sociais mais amplas.

O amparo legal à educação integral pode ser observado em diversos marcos normativos, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De igual modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990) reforça o direito de crianças e adolescentes à educação, com garantia de igualdade de acesso e permanência na escola.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que prevê, em seu artigo 34, a progressiva implementação do ensino em tempo integral. Esses instrumentos legais se materializam na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece como objetivo oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Essa meta busca assegurar que os estudantes permaneçam mais tempo na escola, participando de atividades que articulem os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e físicos do desenvolvimento humano, contribuindo para a promoção da equidade, da qualidade educacional e da justiça social (Brasil, 2014).

Ao propor a ampliação da jornada escolar especialmente em contextos de vulnerabilidade, o PNE reconhece a educação integral como estratégia essencial para o enfrentamento das desigualdades e para a efetivação do direito à educação. No entanto, a realização dessa meta exige não apenas infraestrutura e tempo, mas também currículos significativos, metodologias participativas e escuta ativa dos sujeitos da escola, especialmente dos jovens, que são os principais protagonistas desse processo.

É importante destacar, contudo, que a proposta de educação em tempo integral não é uma inovação recente na história da educação brasileira. Conforme destacam Freitas e Galter (2007), em um período em que apenas as elites tinham acesso à educação, o ensino era oferecido em tempo integral, refletindo uma estrutura excludente e elitista. Com o passar do tempo e diante das transformações econômicas vividas pelo país, especialmente com a necessidade de expandir o

acesso à escolarização, esse modelo foi gradualmente substituído por um sistema de ensino com jornada reduzida, como evidenciam os próprios autores:

[...] transformações no modelo econômico brasileiro determinam as demandas por uma escola universal, reduz-se, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passa a ser questionada como uma das condições para poder estendê-la a toda a população. (Freitas, Galter, 2007, p. 125).

Com o avanço da industrialização brasileira, especialmente a partir da década de 1920, tornou-se imperativa a preparação da população para atender às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, ganha força o movimento conhecido como Escola Nova, que defendia a universalização do ensino público, gratuito e laico, pautado em uma pedagogia centrada no aluno e em métodos mais ativos de aprendizagem. Esse movimento teve seu ápice na década de 1930, culminando na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, marco fundamental na luta por uma educação democrática e acessível a todos.

Anísio Teixeira, membro do movimento da Escola Nova, defendia por uma educação pública integral, descentralizada e ajustada às particularidades de cada comunidade. Segundo ele, a escola deveria não apenas proporcionar educação formal, mas também cuidar da saúde, higiene, alimentação e educação cidadã das crianças, particularmente as que se encontram em condições de vulnerabilidade social. Sob essa ótica, a escola de tempo integral era vista como um instrumento essencial para fomentar a igualdade e combater as disparidades sociais.

As ideias de Anísio Teixeira foram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey, de quem foi aluno nos Estados Unidos (Barbosa, 2008). Dewey, um dos líderes da educação progressista, defendia por uma educação focada no crescimento completo do indivíduo, abrangendo aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Esta concepção fundamenta o conceito de educação integral, voltado para a formação do indivíduo em todas as suas áreas, e não somente para o aprendizado de conteúdos escolares (Cavaliere, 2010).

Inspirado por esses princípios, Anísio Teixeira implantou, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, idealizado como uma escola-modelo que integrava ensino, alimentação, cuidados com a saúde, práticas esportivas, culturais e sociais (Teixeira, 1959). A proposta sugeria a divisão da escola em duas áreas: uma voltada para a educação tradicional, com o ensino das

matérias fundamentais, e outra focada em atividades educacionais voltadas para a formação social e cultural dos estudantes. Esta estrutura requeria a extensão do horário escolar, o que justificava o funcionamento em período integral (Cavaliere, 2010).

O modelo sugerido por Anísio Teixeira exerceu um impacto significativo nas décadas subsequentes, especialmente na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro nos anos 80, no estado do Rio de Janeiro (Ribeiro, 1986). Os CIEPs operavam em período integral, proporcionando alimentação, atividades educacionais, esportivas, culturais e recreativas, com a finalidade de proporcionar uma educação mais abrangente para os alunos da rede pública (Ferreira *et al.*, 2015).

Desde então, diversas experiências de implantação de escolas de tempo integral foram conduzidas em diferentes estados brasileiros, com variados graus de êxito. Em Minas Gerais, essa proposta foi incorporada de maneira mais estruturada a partir da criação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) - Escola de Escolha, implementado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) nos últimos anos. Alinhado às diretrizes nacionais para o Novo Ensino Médio, o programa tem como objetivo central a formação integral dos estudantes, compreendida como o desenvolvimento pleno em suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

Essa formação integral é concretizada por meio de uma jornada escolar estendida de até nove horas diárias, articulando a Base Nacional Comum Curricular aos Itinerários Formativos, com destaque para os componentes eletivos, projeto de vida, estudos orientados e práticas experimentais (Brasil, 2016). Segundo o Documento Orientador do programa, a educação integral pressupõe uma escola que reconhece os sujeitos em sua diversidade e promove oportunidades formativas que ampliem seus repertórios, fortalecendo a autonomia, o protagonismo juvenil e a preparação para o mundo do trabalho e a vida cidadã. Apesar dos avanços, a implementação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura física, formação continuada dos docentes e garantia de condições para a permanência estudantil (Minas Gerais, 2018). O referido documento assim define a educação integral:

A Educação Integral é um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com

os saberes presentes nos territórios, entendidos como territórios educativos (Minas Gerais, 2018, p.9).

Essa concepção reafirma a educação integral como um instrumento de promoção da equidade, ao garantir que a escola ofereça oportunidades formativas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento humano para todos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social (Minas Gerais, 2018).

Contudo, apesar desses avanços conceituais e estruturais, a implementação do EMTI ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à infraestrutura física adequada, à formação continuada dos docentes para atuar em jornadas mais longas e diversificadas, e à garantia de condições para a permanência e o engajamento dos estudantes ao longo do dia. Esses desafios evidenciam que, embora a educação integral seja um direito previsto e desejado, sua efetivação depende de investimentos e políticas públicas consistentes que assegurem a qualidade e a equidade no acesso.

Assim, a experiência de Minas Gerais reflete uma tentativa importante de avançar na concretização do direito à educação integral, alinhada tanto às diretrizes nacionais quanto às demandas locais, o que reforça a necessidade de uma reflexão contínua sobre os obstáculos e estratégias para garantir que essa política contribua para a formação plena dos jovens em seus múltiplos aspectos.

Essa compreensão de educação integral como um direito e como ferramenta de promoção da equidade também orienta políticas educacionais em outros contextos brasileiros, como no estado de Minas Gerais. Nos últimos anos, o governo estadual tem investido na expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, com o objetivo de oferecer uma formação mais completa aos jovens, articulando o currículo básico a atividades diversificadas que favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências. A proposta prevê uma carga horária estendida, organizada em componentes como Projeto de Vida, Eletivas e Disciplinas de Aprofundamento, buscando integrar os saberes escolares às realidades e expectativas dos estudantes.

Cavaliere (2010) que a educação integral abrange não apenas a ampliação dos tempos e espaços educativos, mas também o reforço dos compromissos sociais da instituição de ensino. Para melhorar a qualidade da educação, a escola precisa se conectar com as comunidades locais e outras políticas sociais. Nesse sentido,

Andrade (2023) conclui ressaltando que a educação integral é um processo educativo que abrange várias e extensas facetas da formação dos indivíduos, realizado com a colaboração de todas as entidades sociais. Sob a perspectiva dos educadores, eles buscam cuidar de diferentes partes da vida das pessoas, como o jeito de pensar, sentir e interagir com os outros, isto é, o cognitivo, o emocional e o societário. Tudo isso visa garantir que todos cresçam de forma completa, não só na inteligência, mas também no corpo, nas emoções, nas relações sociais e na cultura. Eles veem isso como um esforço conjunto, compartilhado entre crianças, jovens, famílias, professores, diretores e as comunidades locais (Fonseca, 2016).

No caso da Escola Estadual Professor Botelho Reis, observa-se a implementação do EMTI como parte desse esforço de alinhamento às diretrizes nacionais e estaduais. No entanto, a vivência concreta dessa proposta revela desafios importantes, entre eles o fluxo de transferência dos alunos. Muitos estudantes, ao longo do ano letivo, acabam deixando a escola, o que levanta questionamentos sobre a eficácia das estratégias adotadas para garantir o pertencimento, a permanência e o engajamento dos jovens no modelo de tempo integral.

Esse cenário evidencia a necessidade de se refletir não apenas sobre o tempo ampliado na escola, mas, sobretudo, sobre a qualidade e relevância das experiências formativas ofertadas. A formação integral não se realiza apenas com o aumento da carga horária, mas com a construção de um ambiente escolar significativo, acolhedor e capaz de dialogar com os interesses, realidades e projetos de vida dos estudantes.

Inicialmente, a proposta de educação integral pode ser bem aceita, porém existem inúmeras críticas e questionamentos sobre sua efetividade e os reais objetivos dessa organização educacional. É o que podemos observar em Libâneo (2012), ao notar que frequentemente o tempo integral tem sido usado como uma estratégia política para transferir para a escola funções que originalmente são do domínio do Estado. Segundo o escritor, "a ideia da escola de tempo integral esconde uma estratégia política que visa transferir para a escola responsabilidades que pertencem às políticas públicas sociais" (Libâneo, 2012, p.213).

De igual modo, Gadotti (2009) sustenta essa crítica ao destacar que a escola pública, particularmente no modelo de tempo integral, tem se envolvido em responsabilidades cada vez mais extensas, frequentemente extrapolando seu papel

educativo. Ele ressalta que "a escola não tem a capacidade de realizar todas as tarefas que a sociedade não está realizando; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola deve desempenhar adequadamente seu papel educativo" (Gadotti, 2009, p.30). Portanto, a extensão do horário escolar é frequentemente uma tentativa de compensar a falta de políticas públicas focadas no combate à pobreza e à exclusão social, sem que haja uma garantia concreta de qualidade na educação.

Então, as análises desses autores apontam um aviso relevante: a expansão do tempo escolar só será efetiva se for acompanhada de um projeto pedagógico sólido, que favoreça o crescimento completo do estudante e que considere os limites e as oportunidades da escola como espaço de formação humana e cidadã.

Paro (1988) alerta que a escola de tempo integral muitas vezes surge como resposta estatal às demandas populares por mais educação, mas com foco em resolver questões sociais localizadas além das funções pedagógicas da escola:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não prioritariamente pedagógica (Paro, 1988, p. 14).

Essa crítica ganha pertinência quando analisamos a realidade do estado de Minas Gerais. Nos últimos anos, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) aumentou consideravelmente o número de Escolas Estaduais de Tempo Integral. Em 2024, o Programa de Educação em Tempo Integral (EMTI) passou a ser ofertado em 721 escolas de 406 municípios mineiros, com cerca de 120 mil vagas, sendo que 306 dessas unidades também oferecem a modalidade técnica. O governo estadual anunciou um investimento de aproximadamente R\$ 200 milhões para melhoria da infraestrutura, aquisição de equipamentos, modernização de laboratórios e formação continuada para cerca de 13 mil professores, totalizando mais de 6 mil horas de formação em ciclos formativos (Minas Gerais, 2023).

Apesar dos avanços, a expansão do tempo integral em Minas Gerais ainda enfrenta desafios estruturais, como o alto número de professores com contratos temporários e a infraestrutura escolar insuficiente em determinadas regiões. Em muitos casos, a permanência prolongada dos alunos na escola se dá mais por questões sociais do que por objetivos pedagógicos consistentes, o que reforça a

crítica de Paro (1988) sobre a escola de tempo integral como mecanismo compensatório.

Com base no que foi apresentado, podemos dizer que a implementação do EMTI no Brasil, particularmente em Minas Gerais, foi e continua sendo um processo complexo que vai além do simples aumento da carga horária escolar. Apesar de ser respaldada por marcos legais e vista como uma estratégia para o desenvolvimento integral dos estudantes e promoção da equidade, a proposta enfrenta críticas e obstáculos práticos, como a demanda por uma infraestrutura adequada, capacitação dos professores e currículos relevantes.

A importância da educação integral como um direito e instrumento de inclusão é indiscutível, porém sua eficácia é frequentemente questionada por problemas que transcendem os limites da escola. Essa complexidade nos permite investigar mais profundamente os fatores que influenciam diretamente o percurso dos estudantes nesse modelo, analisando os fatores intraescolares e extraescolares na transferência de alunos do EMTI.

3.2 FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES NA TRANSFERÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

A permanência dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) pode estar diretamente relacionada a uma complexa interação entre fatores intraescolares e extraescolares. Nesse contexto, a decisão de permanência, transferência ou evasão por parte dos alunos nessa modalidade de ensino revela não apenas dificuldades externas à escola, como vulnerabilidades socioeconômicas, mas também limitações internas das instituições educacionais na oferta de uma formação integral de qualidade.

Os fatores extraescolares frequentemente mencionados como causas de transferência incluem a necessidade de trabalhar, o deslocamento urbano, questões familiares e a ausência de políticas de assistência estudantil efetivas. Para Soares *et al.* (2015, p. 759), “o mercado de trabalho tem influência considerável sobre a decisão de abandono, principalmente para aqueles com maiores problemas financeiros na família”.

Para muitos adolescentes, especialmente os de classes populares, o tempo estendido na escola pode conflitar com a urgência de contribuir financeiramente com a família ou de assumir responsabilidades domésticas. Além disso, dificuldades com transporte escolar ou deslocamentos longos e demorados também inviabilizam a permanência, especialmente para aqueles que residem em áreas periféricas ou rurais. Soma-se a isso questões como gravidez na adolescência, violência nos territórios, cuidado com familiares e a necessidade de realizar atividades extraclasse, que também configuram uma tensão entre permanência escolar e necessidades especiais.

Moll (2012) defende que a escola em tempo integral deve ser concebida como uma “Escola Integrada”, estabelecendo vínculos com diferentes espaços urbanos para ampliar as experiências educativas dos estudantes. Ao valorizar os saberes populares, as trajetórias familiares e a cultura local como parte do processo formativo, a escola contribui para reduzir situações que podem levar à evasão ou transferência, reforçando o sentimento de pertencimento dos jovens. Dessa forma, o EMTI alcança seu propósito formativo apenas quando consegue dialogar com os múltiplos contextos de vida dos estudantes e transformá-los em oportunidades pedagógicas.

Segundo Bourdieu *et al.* (1998), as desigualdades sociais impõem barreiras objetivas à permanência dos estudantes, uma vez que condicionam o acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos necessários à trajetória escolar contínua.

A função da escola consiste, antes de tudo, em transformar a desigualdade de herança cultural em desigualdade de êxito escolar e, por conseguinte, em desigualdade de destino social, fazendo com que a herança pareça ser o dom (Bourdieu *et al.*, 1998, p. 21).

De acordo com Janosz *et al.* (1997 *apud* Soares *et al.*, 2015, p.759), o ambiente familiar exerce influência significativa sobre a trajetória escolar dos estudantes. Famílias que demonstram atitudes mais permissivas e com baixos níveis de expectativas educacionais em relação aos filhos tendem a contribuir para o afastamento dos jovens da escola, favorecendo o processo de evasão.

Entretanto, conforme destaca Franco *et al.* (2007), é importante reconsiderar o peso e o papel dos chamados “fatores intraescolares”. Tradicionalmente, a explicação para o insucesso educacional é deslocada para os fatores externos à

escola. Contudo, os autores argumentam que a escola também é responsável por produzir condições que favorecem ou dificultam o sucesso dos alunos. Para eles, “o fracasso escolar não pode ser compreendido sem considerar o papel da escola na sua produção” (Franco *et al.*, 2007, p. 658). Essa perspectiva nos convida a uma análise mais aprofundada das dinâmicas internas da escola, articulados às condições sociais, que contribuem para a permanência ou a transferência dos estudantes.

A partir da análise desses autores, é possível identificar cinco grandes grupos de fatores intraescolares que afetam tanto o desempenho médio dos alunos quanto a distribuição do aprendizado entre eles: (1) recursos escolares (como infraestrutura, equipamentos e materiais pedagógicos); (2) organização e gestão da escola; (3) clima acadêmico (expectativas de desempenho, disciplina e relações interpessoais); (4) formação e remuneração dos docentes; e (5) ênfase pedagógica (direção clara para o ensino e aprendizagem, monitoramento e uso de avaliações diagnósticas). Esses fatores trabalham juntos e influenciam o nível de equidade e eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Apenas aumentar a carga horária escolar, sem reforçar esses aspectos, pode, por outro lado, intensificar as desigualdades (Franco *et al.*, 2007).

Nesse contexto, a gestão escolar torna-se em um eixo essencial de análise. De acordo com Brooke e Rezende (2020), a qualidade da liderança escolar está intimamente ligada ao clima organizacional e à percepção dos estudantes em relação ao seu pertencimento à instituição. Um ambiente mais acolhedor, colaborativo e propício à aprendizagem é geralmente criado por uma gestão democrática que incentiva o diálogo e a participação.

O entendimento dos fatores intraescolares também depende do conceito de clima escolar, que foi estudado por distintos autores. Candian e Rezende (2013) defendem que o clima escolar tem uma relação direta com o rendimento dos estudantes, principalmente em provas externas como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de Minas Gerais. Eles enfatizam que fatores como respeito recíproco, igualdade no tratamento, suporte emocional e sensação de segurança são essenciais para a permanência e o êxito dos estudantes. Um ambiente escolar positivo não só afeta o desempenho acadêmico, mas também reforça as relações afetivas entre alunos, docentes e instituição, diminuindo as taxas de evasão e transferência.

Ainda segundo Rezende e Candian (2013), pesquisas baseadas nos dados do PROEB de 2010 mostraram que escolas de alto desempenho compartilhavam características como regras de convivência claras, altas expectativas acadêmicas e boas relações entre os integrantes da comunidade escolar. Esses fatores contribuem para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais sólida e participativa, o que é particularmente relevante em programas como o EMTI, nos quais o tempo estendido requer um maior comprometimento dos indivíduos com a rotina escolar.

No contexto do EMTI, fatores intraescolares como a rigidez do currículo, a ausência de escuta ativa aos estudantes, a pouca articulação entre o projeto pedagógico e os interesses juvenis, bem como a qualidade das relações entre docentes e discentes, podem ser decisivos para a permanência ou não do aluno. A falta de intencionalidade pedagógica na implementação das atividades do tempo ampliado, somada à desvalorização de saberes não escolares, muitas vezes gera desmotivação, sensação de inutilidade e desencaixe entre o projeto educativo e os projetos de vida dos jovens.

Franco *et al.* (2007) chamam atenção para a importância de se repensar a noção de equidade, destacando que políticas de combate à desigualdade educacional não devem se limitar ao acesso, mas incluir transformações nos processos internos da escola. Segundo os autores, “equidade não significa tratar a todos da mesma maneira, mas, ao contrário, prover condições desiguais para desiguais, de forma a compensar as desvantagens iniciais” (Franco *et al.*, 2007, p. 663). Assim, a oferta de um Ensino Médio em Tempo Integral com qualidade exige um projeto pedagógico coerente com as realidades juvenis e com estratégias de acolhimento que reconheçam as trajetórias de vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que favorecem a redução ou superação dessas desigualdades internas, garantindo que os estudantes tenham condições efetivas de aprender, independentemente de sua origem social, gênero ou trajetória escolar anterior. Como afirmam os autores:

Fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares (Franco *et al.*, 2007, p. 511).

Na mesma direção, Silva (2016), ao investigar os fatores intraescolares que impactam o desempenho escolar de estudantes de uma escola da rede estadual do Amazonas, identificou que aspectos como o clima institucional, o nível de engajamento docente, a prática pedagógica, a gestão escolar e o relacionamento interpessoal são decisivos para o sucesso ou fracasso escolar. O autor destaca que escolas com práticas pedagógicas fragmentadas, ausência de acompanhamento sistemático e pouca escuta dos estudantes acabam por reproduzir desigualdades, mesmo sob o mesmo teto institucional.

No caso do EMTI, quando a escola não dispõe de estratégias pedagógicas inclusivas, apoio socioemocional, acolhimento, currículo integrado e flexível, além de escuta ativa às demandas dos jovens, ela contribui para o agravamento da desigualdade intraescolar. O aluno que se sente desvalorizado, desafiado além da conta ou sem vínculos afetivos com a escola pode tender a buscar outra instituição, geralmente com carga horária reduzida, ou, nos piores casos, abandonar o sistema educacional.

Assim, compreender quais os motivos que levaram a transferência de estudantes no EMTI exigem que gestores e formuladores de políticas públicas considerem que a permanência na escola está profundamente ligada à qualidade das relações, práticas e estruturas intraescolares, bem como às condições objetivas de vida dos estudantes. Apenas o alinhamento entre esses dois eixos pode garantir uma educação integral efetivamente equitativa e de qualidade.

Nesse contexto, fica evidente que os fatores intraescolares e extraescolares estão fortemente interligados e influenciam diretamente a permanência ou transferência de estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Entender esses elementos, particularmente por meio de uma perspectiva crítica e baseada em evidências, é fundamental para desenvolver políticas públicas mais eficientes e melhorar as práticas educacionais. Para ressignificar o papel da escola de tempo integral, é essencial reconhecer as vozes dos sujeitos envolvidos, analisar os limites e as potencialidades da escola e considerar as múltiplas dimensões da equidade.

Diante disso, a seção seguinte apresenta a proposta metodológica desta pesquisa, que busca entender de maneira mais detalhada os fatores que influenciam na transferência dos estudantes do EMTI da Escola Estadual Professor Botelho Reis, contribuindo para a discussão acerca da efetividade das políticas de educação integral em Minas Gerais.

3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Diante da complexidade dos fatores que envolvem a permanência e a transferência no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e condições adversas, este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Essa escolha permite uma compreensão aprofundada das experiências dos sujeitos envolvidos e das dinâmicas institucionais que permeiam o cotidiano escolar. A proposta metodológica apresentada detalha os procedimentos adotados para a coleta, seleção e análise dos dados, bem como os critérios éticos e operacionais que orientam a pesquisa. O objetivo é investigar, com base em evidências empíricas e ancoragem teórica, os fatores que contribuem para a transferência de estudantes do EMTI para o Ensino Médio Regular noturno, considerando tanto a perspectiva dos alunos quanto da equipe gestora da Escola Estadual Professor Botelho Reis.

O estudo de caso qualitativo na educação é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada para investigar fenômenos complexos no contexto educacional. Ele se concentra na compreensão profunda e detalhada de casos específicos, como indivíduos, grupos ou instituições, por meio da coleta e análise de dados qualitativos. Diferente de abordagens quantitativas que buscam generalizações estatísticas, o estudo de caso qualitativo se preocupa em explorar a profundidade e a riqueza dos dados, proporcionando uma visão holística e contextualizada do problema em estudo. Conforme analisado por André (2013), os estudos de caso têm como objetivo principal destacar os aspectos qualitativos e contextuais da vida social, proporcionando uma compreensão profunda dos fenômenos estudados.

Contudo, embora a abordagem qualitativa permita compreender significados e percepções subjetivas, a integração de dados quantitativos contribui para complementar a análise e ampliar a integridade do estudo. De acordo com Martins e Ramos (2013, p.10), a abordagem quantitativa é útil em contextos nos quais se busca identificar e evidenciar indicadores e padrões a partir de um grande volume de dados, os quais, ao serem organizados e tabulados, permitem uma análise sistemática com base em técnicas específicas e em referenciais teóricos consolidados. Assim, a combinação entre abordagens qualitativa e quantitativa

permite ao estudo explorar diferentes dimensões da realidade educacional, proporcionando um quadro mais amplo e rigoroso da transferência no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Na educação, essa metodologia qualitativa é frequentemente empregada para examinar questões complexas, como eficácia pedagógica, processos de aprendizagem, práticas de ensino inovadoras e dinâmicas escolares. Ao adotar uma abordagem qualitativa, os pesquisadores podem capturar nuances, perspectivas e experiências dos participantes, o que é fundamental para compreender a dinâmica do ambiente educacional. Além disso, o estudo de caso qualitativo na educação permite uma análise aprofundada de contextos específicos, levando em consideração fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo educacional. Em suma, o estudo de caso qualitativo na educação é uma ferramenta valiosa para investigar e compreender a complexidade do ambiente educacional, fornecendo insights significativos para a prática pedagógica, políticas educacionais e pesquisa acadêmica.

A primeira parte deste estudo se deu por uma pesquisa exploratória em algumas bases de dados, objetivando investigar os fatores que contribuem para a transferência de estudantes do EMTI para o Ensino Médio Regular noturno da EEPBR, a fim de se obter informações de matrículas, turmas e transferências de alunos no EMTI, como Simave, Sistema de Avaliação e Gestão Escolar (E-Sage) e EducaCenso, com a finalidade de reunir informações sobre matrículas e movimentações de estudantes no EMTI. Esses dados foram de grande relevância para identificar o número de alunos que pediram transferência do EMTI e migraram para o Ensino Médio Regular em outras escolas ou para o turno noturno da própria escola. Essa análise inicial permitiu delimitar com maior precisão o caso em questão: investigar os fatores que têm contribuído para a transferência dos estudantes das turmas do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Professor Botelho Reis, situada na Superintendência de Leopoldina.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e pedagógica. Participaram desta fase o diretor, uma vice-diretora, três Especialistas em Educação Básica (EEB) e a coordenadora do programa EMTI, totalizando seis profissionais com visões estratégicas sobre o cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas individualmente, nos meses de novembro e dezembro de 2025, em formato

presencial, em horários previamente definidos de acordo com a disponibilidade de cada participante, de modo a garantir que ocorressem sem interrupções e em condições adequadas para a escuta qualificada e o registro das informações.

A entrevista semiestruturada, conforme Lüdke e André (2013), caracteriza-se por combinar questões previamente definidas com a flexibilidade para explorar novas dimensões do tema que possam surgir durante a fala dos participantes, permitindo ao pesquisador aprofundar aspectos relevantes que não estavam previstos inicialmente. Assim, garante-se tanto a comparabilidade entre as respostas quanto a abertura para captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos entrevistados. No contexto desta pesquisa, as entrevistas contribuíram para compreender como a equipe gestora e Especialistas em Educação Básica interpretam os motivos da transferência dos estudantes do EMTI, bem como os desafios enfrentados na implementação e manutenção desse modelo de ensino.

A terceira etapa focou na perspectiva discente através da aplicação de questionários estruturados. O público-alvo compreendeu 21 estudantes com mais de 18 anos que haviam solicitado transferência do EMTI para o turno noturno na própria instituição. A aplicação ocorreu de forma presencial no horário das aulas, garantindo o sigilo das informações e permitindo que os alunos relatassem suas motivações socioeconômicas e acadêmicas para a mudança de turno.

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de perguntas, abertas ou fechadas, que possibilitam obter informações de maneira padronizada junto a um número maior de participantes. Essa técnica permite reunir percepções, opiniões e experiências individuais de forma organizada, viabilizando tanto a quantificação dos resultados quanto a identificação dos padrões de tendências nas respostas (Lakatos, Marconi, 2010).

Os critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa contemplaram os membros da equipe gestora em exercício durante a coleta de dados e os alunos do turno noturno com 18 anos ou mais, que tenham vivenciado a experiência do EMTI antes da transferência. Foram excluídos da amostra os servidores afastados por licença ou em gozo de férias-prêmio, bem como os estudantes menores de 18 anos, em consonância com as diretrizes éticas que regulam pesquisas com adolescentes e com o compromisso da pesquisadora de preservar os direitos e a integridade dos participantes.

Ainda que a pesquisa tenha sido classificada como de risco mínimo, conforme as diretrizes para pesquisas com seres humanos, reconheceu-se que toda investigação que envolve sujeitos requer um cuidado ético rigoroso. No caso específico desta pesquisa, os riscos potenciais incluíram o desconforto emocional por parte dos alunos ao relatarem experiências negativas vivenciadas no EMTI, como dificuldades de adaptação, frustrações escolares ou situações pessoais delicadas. Da mesma forma, os gestores poderiam sentir-se constrangidos ao discutir limitações ou possíveis falhas na condução do programa.

Para mitigar tais riscos, a pesquisa foi conduzida com absoluto respeito à privacidade dos participantes, assegurando o sigilo das informações por meio da anonimização dos dados. Todos os sujeitos foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de coleta e análise de dados e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante a realização das entrevistas e a aplicação dos questionários, a pesquisadora manteve monitoramento contínuo, estando atenta a possíveis sinais de desconforto, preparada para interromper a coleta sempre que necessário.

A quarta etapa envolveu a análise e triangulação dos dados obtidos. Seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), o material foi organizado em fases de pré-análise, exploração do material e interpretação crítica. Essa fase permitiu cruzar os indicadores quantitativos de fluxo escolar com as subjetividades captadas nos depoimentos, revelando a complexa rede de fatores intra e extraescolares que incidem sobre a permanência dos alunos.

A análise foi realizada conforme os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977), uma metodologia qualitativa que busca compreender as mensagens a partir de um processo sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das comunicações. Trata-se de um método amplamente utilizado nas ciências sociais e humanas, especialmente na área da educação, por possibilitar a transformação de dados brutos em informações organizadas, revelando significados latentes nas falas e nos textos analisados.

Por fim, a quinta etapa consolidou-se na proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE). Baseado na Teoria de Mudança, este plano foi concebido como uma resposta institucional às evidências encontradas, estruturando eixos de intervenção voltados à flexibilização pedagógica, apoio socioemocional e

fortalecimento do vínculo escola-família para mitigar as transferências e promover a equidade no modelo integral.

Assim, a proposta metodológica adotada assegurou a rigorosidade científica, a sensibilidade ética e a importância social do estudo, enquanto forneceu suporte para o aperfeiçoamento das práticas educacionais e das políticas que incentivam a permanência dos jovens no Ensino Médio em Tempo Integral.

3.3.1 Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de dois grupos de sujeitos diretamente envolvidos com a implementação e a vivência do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis: (i) membros da equipe gestora e (ii) estudantes do 3º ano do Ensino Médio Regular Noturno, maiores de 18 anos, que haviam tido a experiência de estudar, anteriormente, no EMTI e posteriormente optado pela transferência para o turno noturno.

No que se refere à equipe gestora, inicialmente previu-se a realização de entrevistas semiestruturadas com membros de tal equipe, composta por um diretor, três vice-diretoras, três Especialistas em Educação Básica (EEB) dos turnos envolvidos e, uma coordenadora do programa do EMTI. No entanto, em função de limitações operacionais e de disponibilidade dos participantes no período da coleta de dados, foi possível entrevistar um diretor, uma vice-diretora, três EEB e a coordenadora do programa do EMTI.

Ressalta-se que todos os entrevistados foram previamente convidados a participar da pesquisa e tiveram a possibilidade de indicar os horários em que possuíam disponibilidade, respeitando suas rotinas profissionais e assegurando condições adequadas para a coleta de dados.

Para fins de organização e análise dos dados, os participantes foram identificados por códigos, sendo o diretor e a vice-diretora agrupados sob a sigla EG (Equipe Gestora) e as Especialistas em Educação Básica identificadas como EEB1, EEB2 e EEB3 e, a coordenadora do EMTI preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Para melhor entendimento dos sujeitos da pesquisa, trazemos a seguir uma tabela:

Tabela 3: Participantes da pesquisa

Instrumento	Participante	Codinome
Entrevista	Equipe Gestora (diretor e vice-diretora)	EG1
		EG2
	Especialistas em Educação Básica	EEB1
	Especialistas em Educação Básica	EEB2
	Especialistas em Educação Básica	EEB3
	Coordenadora do EMTI	Coordenadora do EMTI
Questionário	Estudantes do 3º ano do EMTI com mais de 18 anos	Estudante 1, Estudante 2, [...], Estudante 21

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A escolha dos participantes da pesquisa é uma das etapas mais importantes na pesquisa. A escolha pela equipe gestora deve-se ao papel estratégico que desempenha na compreensão dos motivos da transferência no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essas pessoas ocupam posições estratégicas na gestão escolar e têm uma visão abrangente do funcionamento da escola, das políticas educacionais e dos desafios enfrentados no dia a dia: o diretor é responsável por coordenar o funcionamento geral da instituição, incluindo a implementação do EMTI. Ele tem uma visão global das questões administrativas e pedagógicas, bem como das necessidades dos alunos e dos professores. Sua participação na pesquisa é essencial para entender as estratégias adotadas para reduzir a evasão e identificar possíveis falhas na gestão do programa.

A vice-diretora entrevistada atua diretamente no apoio à direção e no acompanhamento das atividades escolares, além de lidar com questões mais específicas de cada turno ou nível de ensino. Eles têm um contato próximo com os alunos e professores, o que os torna capazes de fornecer insights valiosos sobre o comportamento e a adaptação dos alunos ao ensino em tempo integral.

As EEB participantes da pesquisa acompanham de forma sistemática os processos de ensino e aprendizagem, auxiliando na implementação do currículo e identificando dificuldades pedagógicas nos diferentes turnos. A participação delas na pesquisa foi importante para entender como os aspectos pedagógicos podem estar relacionados à evasão e se há falhas ou lacunas no suporte oferecido aos alunos.

O papel da coordenadora do programa EMTI é articular e executar as diretrizes específicas desse modelo de ensino. Ela supervisiona o funcionamento do programa e sua adaptação à realidade da escola. Seu papel na pesquisa foi de

identificar possíveis desalinhamentos entre o que é proposto no EMTI e a prática, além de avaliar a eficácia das ações voltadas à permanência dos alunos.

A contribuição dessas pessoas foi importante porque elas possuem informações estratégicas e operacionais que permitem explorar as causas da evasão com profundidade, considerando tanto o ponto de vista da gestão quanto o impacto das políticas educacionais implementadas na escola.

Foram aplicados questionários (por meio do Google *Forms*) aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio Regular Noturno, maiores de 18 anos, que haviam vivenciado anteriormente a experiência do EMTI, a fim de compreender os motivos que os levaram a abandonar o EMTI. Os questionários foram encaminhados a 22 estudantes, permanecendo aberto por cinco dias consecutivos (de segunda a sexta-feira) do mês de novembro.

Para a participação nos questionários a pesquisadora compareceu à escola, apresentou os objetivos e procedimentos da pesquisa aos estudantes e solicitou que respondessem ao questionário naquele momento. Destaca-se que, no próprio formulário, foi garantida aos estudantes a autonomia para decidir sobre a participação, podendo optar por responder ou não à pesquisa. Ressalta-se que todos os alunos estavam presentes, uma vez que se tratava de período de avaliações, o que favoreceu a adesão e garantiu ampla participação.

. Os estudantes responderam ao questionário por meio do Google Forms, utilizando o laboratório de informática da escola, mediante autorização da gestão escolar, como estratégia para assegurar a participação e possibilitar a finalização das respostas dentro do prazo estabelecido. Ressalta-se que os alunos, apesar de utilizarem o equipamento escolar, tinham a possibilidade de não responder ao instrumento. Ao final, obteve-se um total de 21 respondentes, visto que um estudante optou por não participar da pesquisa.

Ao analisar as percepções dos alunos, a pesquisa identificou fatores que contribuíram para essa transferência e que possibilitaram desenvolver soluções mais eficazes e ajustadas à realidade dos estudantes. Esses instrumentos metodológicos - entrevistas semiestruturadas e questionários - foram essenciais para obter informações detalhadas, ampliando a compreensão sobre os motivos que levaram os estudantes a pedirem a transferência do EMTI. Na próxima seção, esses achados são apresentados e discutidos a partir da análise das entrevistas com a equipe gestora e dos questionários aplicados aos estudantes.

3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA E DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam o fluxo de transferência dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), principalmente para o Ensino Médio Regular Noturno da Escola Estadual Professor Botelho Reis, procedeu-se à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da equipe gestora, bem como dos questionários aplicados aos estudantes do Ensino Médio Regular Noturno que vivenciaram anteriormente a experiência do EMTI.

A análise de conteúdo se estruturou em três grandes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados. A pré-análise correspondeu ao momento de organização inicial dos dados, incluindo a transcrição das entrevistas e dos questionários, bem como a leitura flutuante, cujo objetivo é captar uma visão geral do material e identificar pistas relevantes. Na segunda etapa, de exploração do material, ocorreu a codificação, isto é, a decomposição do texto em unidades de registro e unidades de contexto, permitindo a construção de categorias que emergem das respostas dos participantes. Por fim, o tratamento dos resultados envolveu a organização sistemática dessas categorias em blocos temáticos e a análise crítica à luz da literatura científica, possibilitando interpretações mais amplas sobre o fenômeno investigado (Bardin, 1977).

Nesse processo, a análise concentrou-se na identificação de aspectos recorrentes, pontos destacados pelos participantes e questões destacadas pelos sujeitos da pesquisa, organizando-as em eixos temáticos alinhados aos objetivos da pesquisa. As categorias foram construídas a partir de elementos explicitamente mencionados pelos estudantes e gestores, buscando sistematizar como descreveram suas experiências no EMTI. Além disso, a análise foi fundamentada de acordo com o referencial teórico apresentado nas seções anteriores, especialmente no que tange aos fatores intraescolares e extraescolares que incidem sobre a permanência escolar.

Dessa forma, a técnica escolhida permitiu compreender de maneira crítica e fundamentada as percepções dos sujeitos da pesquisa, conectando as falas individuais ao contexto mais amplo das políticas públicas educacionais e das práticas de gestão escolar.

De modo geral, as falas dos entrevistados sinalizam que a transferência dos estudantes do EMTI não decorre de um único fator, mas de uma combinação de condições sociais, econômicas, pedagógicas e estruturais. A necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho é um fator que se destaca com frequência. Conforme relatado por uma das EEB, *“a dificuldade de conciliar a extensa carga horária escolar com a necessidade de trabalhar é uma condição presente na vida de muitos jovens que contribuem para a renda familiar”* (EEB2, entrevista, 2025). Tal condição é evidenciada na fala de outro estudante, que afirma: *“pois não estávamos conseguindo manter todas as despesas em casa, tive que começar a trabalhar de dia e estudar à noite”* (Estudante 6, questionário, 2025). Essa realidade também se expressa no depoimento de um estudante, que relata: *“Como não conseguia trabalhar durante a semana, eu pegava bicos nos finais de semana (...) Eu não tinha direito ao Pé-de-Meia, então precisei buscar outras fontes de renda, pois não queria depender dos meus pais para pagar meus cursos.”* (Estudante 13, questionário, 2025).

Essa percepção é corroborada pelos dados dos questionários aplicados aos estudantes, nos quais a necessidade de trabalhar aparece como fator mais impactante para a transferência ao turno noturno, com 19 respostas, como mostra o gráfico 01.

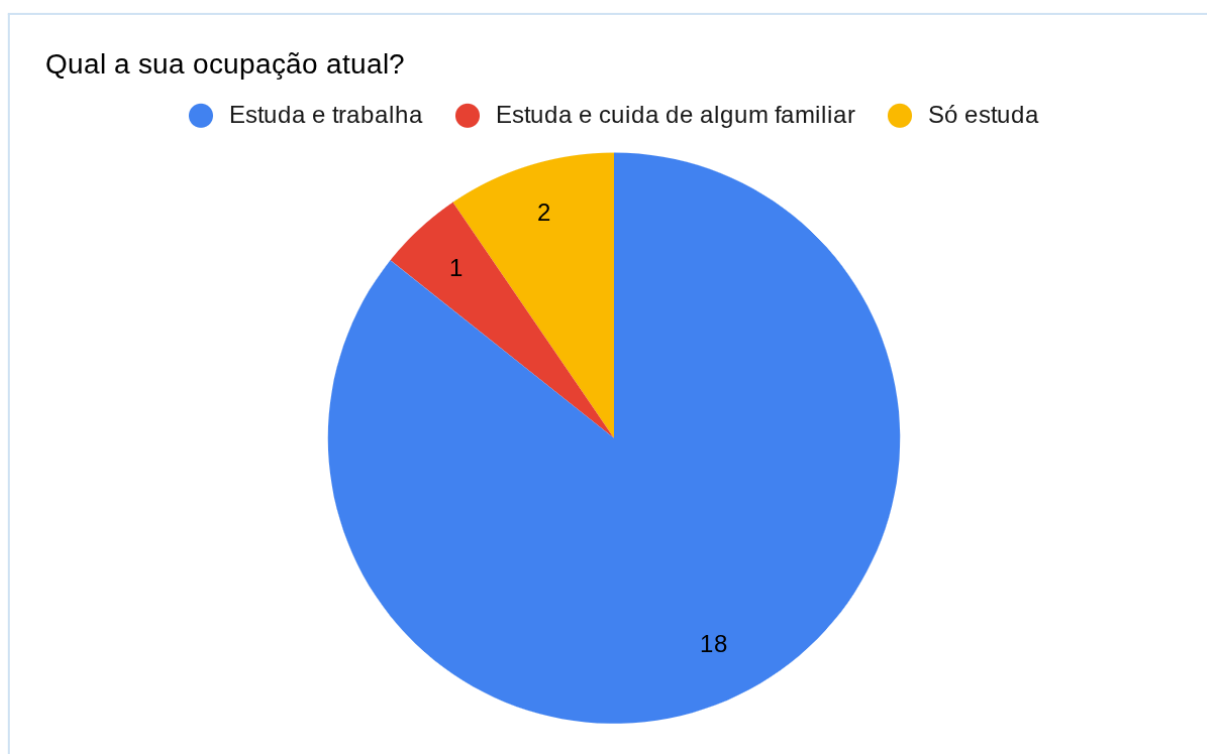
Gráfico 1: Motivos para a transferência dos alunos do EMTI.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Tal constatação dialoga diretamente com Soares et al. (2015), ao afirmarem que o mercado de trabalho exerce influência significativa sobre a permanência escolar, especialmente entre jovens provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No contexto analisado, a carga horária diária de nove aulas, com funcionamento das 7h às 16h10, mostrou-se incompatível com a realidade desses estudantes, conforme explicitado por um dos entrevistados: “*não há condições físicas, emocionais e logísticas para desenvolverem qualquer atividade laborativa*” (EG2, entrevista, 2025). Essa declaração não se refere à inexistência de infraestrutura física, mas à incompatibilidade entre a organização do tempo escolar e as condições concretas de vida dos estudantes, mas à incompatibilidade entre a organização do tempo escolar — concebido de forma homogênea e rígida — e as condições concretas de vida dos estudantes, que demandam conciliação entre estudo, trabalho e outras responsabilidades familiares. É justamente essa tensão entre o tempo escolar integral e a necessidade de trabalhar que os dados do Gráfico 2 tornam visível.

Gráfico 2: Ocupação atual dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados apresentados no Gráfico 2 reforçam, de forma contundente, a centralidade do trabalho na trajetória dos estudantes que se transferiram do EMTI. Observa-se que 18 respondentes conciliam estudo e trabalho, enquanto apenas 2 estudantes se dedicam exclusivamente às atividades escolares. Esse dado evidencia que a maior parte dos estudantes egressos do EMTI está inserida em uma dinâmica de dupla jornada, o que não apenas confirma a incompatibilidade apontada no relato do entrevistado, como também evidencia que a permanência em um modelo de tempo integral se torna pouco viável quando o estudante precisa atender simultaneamente às exigências escolares e às demandas de subsistência.

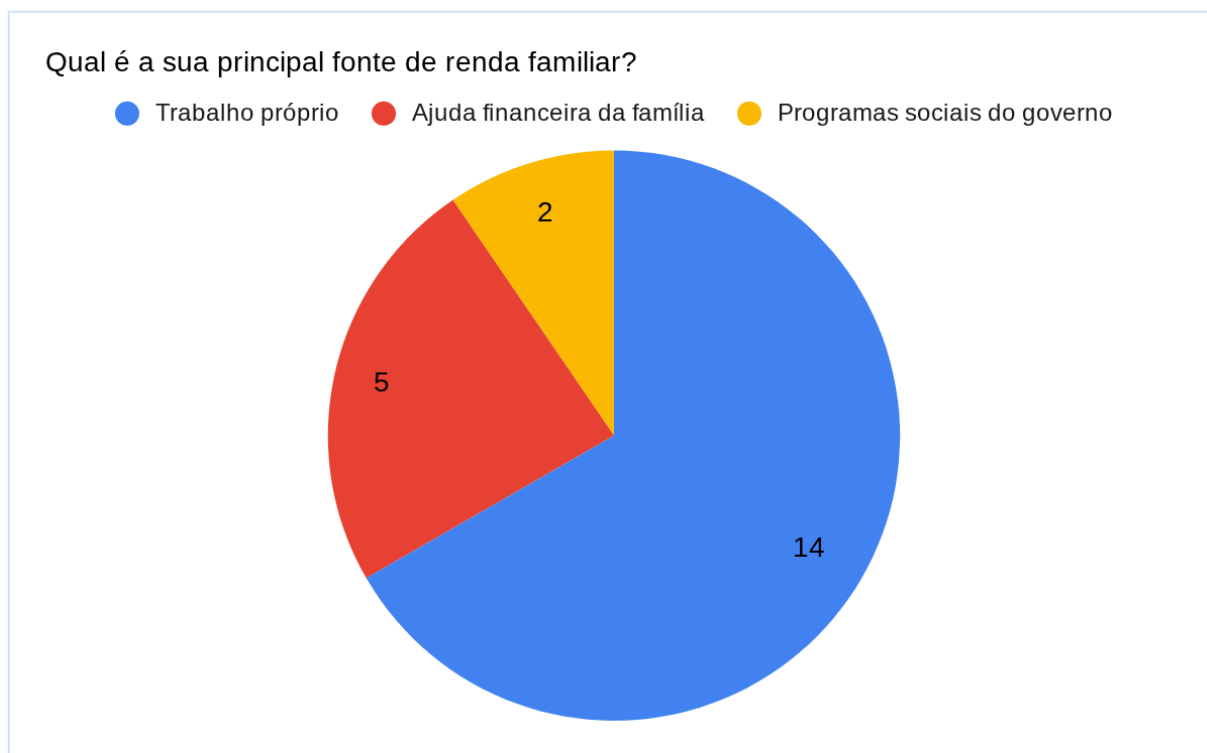
Tal achado confirma as falas recorrentes dos estudantes, dos entrevistados da equipe gestora e das EEB, que apontam a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho como um dos principais fatores de transferência. Assim, embora o EMTI se proponha a ampliar oportunidades formativas, ele acaba, paradoxalmente, por excluir aqueles que mais necessitam da escola como espaço de proteção social, conforme alertam Paro (1988) e Libâneo (2012). O EMTI, ao exigir disponibilidade integral do estudante, acaba por desconsiderar as condições concretas de vida desses jovens, para os quais o trabalho não se configura como escolha, mas como necessidade.

Dessa forma, o gráfico apresenta que a transferência para o Ensino Médio Regular Noturno não representa um afastamento da escola, mas uma estratégia de permanência possível diante das exigências econômicas e familiares, reforçando o caráter estrutural - e não pontual - desse movimento.

Nesse cenário, outro elemento extraescolar refere-se às responsabilidades familiares assumidas pelos estudantes, como o cuidado com irmãos mais novos e tarefas domésticas. Embora não tenha sido citado com grande relevância pelos estudantes nos questionários, as entrevistas com a equipe gestora e EEBs indicaram que essas demandas estão presentes no cotidiano dos alunos e exercem impacto significativo sobre sua permanência no EMTI. Conforme destaca uma das EEB, *“a evasão está fortemente relacionada a fatores socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar, ajudar financeiramente a família ou cuidar de irmãos”* (EEB3, entrevista, 2025). Acreditamos que, associadas à extensa jornada escolar, essas responsabilidades contribuem para o desgaste físico e emocional dos jovens, levando-os a buscar alternativas educacionais mais compatíveis com sua realidade, como o Ensino Médio Regular Noturno.

Outra entrevistada ressalta ainda que *“a realidade socioeconômica não pode ser ignorada: muitos alunos precisam deixar a escola para trabalhar ou cuidar de irmãos”* (EEB1, entrevista, 2025), reforçando que a rigidez do modelo integral pode produzir efeitos excludentes quando desconsidera as condições concretas de vida dos estudantes. De igual modo, uma outra EEB, também destaca que a transferência do EMTI está *“fortemente relacionada a fatores socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar, ajudar financeiramente a família ou cuidar de irmãos”*, ressaltando ainda que tais condições *“impactam diretamente a permanência dos estudantes em um modelo de jornada extensa e pouco flexível”* (EEB 3, entrevista, 2025). As falas das entrevistadas demonstram que a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e o acúmulo de responsabilidades familiares constituem elementos centrais para compreender as transferências do EMTI. Essa percepção qualitativa encontra respaldo nos dados quantitativos apresentados no Gráfico 3, que explicita a principal fonte de renda familiar dos estudantes que se transferiram para o turno noturno.

Gráfico 3 - Principal fonte de renda familiar



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Observa-se que, para 14 dos respondentes, o trabalho próprio constitui a principal fonte de renda familiar, evidenciando que esses jovens não apenas conciliam estudo e trabalho, mas desempenham papel ativo na manutenção econômica do núcleo familiar.

Tal realidade reforça que a permanência no EMTI se torna inviável não por desinteresse ou baixa valorização da escola, mas pela necessidade concreta de inserção no mercado de trabalho. A dependência do próprio trabalho como fonte de renda dialoga diretamente com as falas dos estudantes e das EBBs, que apontam a necessidade de contribuir financeiramente para o orçamento doméstico como fator determinante para a transferência para o turno noturno.

Os dados referentes à principal fonte de renda familiar, apresentados no Gráfico 3, permitem compreender que a experiência escolar dos estudantes do EMTI é atravessada por condicionantes socioeconômicos que vão além do espaço da escola. A necessidade de contribuir financeiramente para a renda familiar, especialmente quando o próprio trabalho assume papel central na subsistência do domicílio, incide diretamente sobre a forma como esses jovens vivenciam a jornada escolar ampliada. Nesse sentido, torna-se relevante analisar não apenas os fatores objetivos que levam a transferência, mas também como os estudantes avaliam sua experiência no EMTI. Essa dimensão é explorada a seguir, por meio da análise das percepções dos estudantes acerca de sua vivência no EMTI, apresentados no gráfico 04.

Gráfico 4: Experiência no EMTI



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados apresentados no Gráfico 4 indicam que a experiência dos estudantes no EMTI foi avaliada, em sua maioria, de forma positiva. Do total de respondentes, 14 classificaram sua vivência no EMTI como “boa” ou “muito boa”, enquanto 6 estudantes a avaliaram como “regular” e apenas 1 como “muito ruim”. Esse resultado pode indicar que a decisão pela transferência não se fundamenta, predominantemente, em uma rejeição ao modelo pedagógico do EMTI, mas em fatores que extrapolam a qualidade percebida da experiência escolar.

Essa leitura é confirmada pelas falas dos próprios estudantes, que reconhecem aspectos positivos do tempo integral, especialmente no que se refere às relações interpessoais e ao convívio escolar. Um dos estudantes destaca que “o EMTI não é nada ruim, é maravilhoso para aqueles que não precisam se preocupar em querer trabalhar ou fazer algum curso agora”, ressaltando ainda que “minha turma era o que me motivava a ir na aula, meu grupo de amigos que me davam ânimo durante o dia” (Estudante 13, questionário, 2025). A fala apresenta que, mesmo diante do cansaço e da sobrecarga, o sentimento de pertencimento e os vínculos construídos na escola funcionaram como importantes fatores de permanência ao longo de parte da trajetória no EMTI.

Entretanto, o reconhecimento positivo da experiência convive com relatos de desgaste físico, cognitivo e emocional associados à organização da jornada escolar. O mesmo estudante relata que *“eram muitas aulas, eram tantas que atrapalhavam meu cérebro a descansar e me preparar pro próximo horário”*, acrescentando que *“o integral me comprometeu mentalmente em um nível muito profundo, parte da minha cabeça durante as aulas só queria descanso e tranquilidade”* (Estudante 13, questionário, 2025). Esses depoimentos podem indicar que a sobrecarga imposta pela extensa carga horária interfere diretamente na saúde mental e na capacidade de engajamento dos estudantes, ainda que a experiência escolar seja avaliada positivamente em termos relacionais e simbólicos.

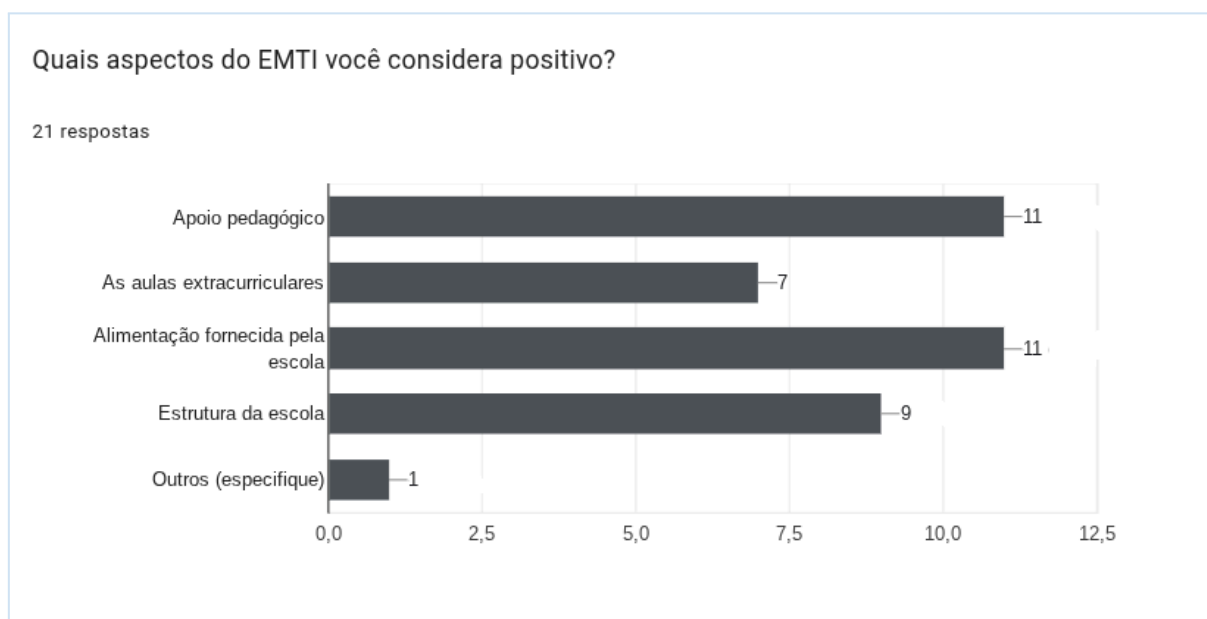
As entrevistas com a equipe gestora e com as EEBs corroboram essa percepção. Uma das entrevistadas observa que *“os estudantes apresentam sinais claros de fadiga e desmotivação ao longo da jornada”* (EEB1, entrevista, 2025), o que impacta diretamente o envolvimento nas atividades propostas. Outra especialista ressalta que a dificuldade de permanência no EMTI não decorre da recusa ao modelo, mas da impossibilidade de conciliar a extensa carga horária com outras demandas da vida juvenil, sobretudo o trabalho e as responsabilidades familiares: *“o cansaço provocado pela longa permanência na escola, dificuldades de aprendizagem acumuladas do Ensino Fundamental, falta de identificação com o projeto do EMTI e questões emocionais também contribuem significativamente para essa transferência”*. (EEB3, entrevista, 2025).

Assim, os dados quantitativos e qualitativos convergem ao indicar que a transferência do EMTI ocorre mesmo entre estudantes que reconhecem valor na proposta do ensino integral. A decisão de sair não se configura como uma escolha pedagógica isolada, mas como uma estratégia de adaptação diante das condições concretas de vida, marcadas pela necessidade de trabalhar, pelo desgaste acumulado ao longo dos anos e pela rigidez de um modelo pouco flexível. Tal constatação reforça as análises de Dayrell (2007) e Candian e Rezende (2013), ao evidenciarem que a permanência escolar está fortemente relacionada ao clima escolar, ao suporte emocional e às possibilidades reais de conciliar a escola com os demais aspectos da vida juvenil.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a análise para compreender quais elementos do EMTI são reconhecidos pelos estudantes como positivos, mesmo em um contexto marcado por cansaço, sobrecarga e dificuldades

de permanência. Nesse sentido, o Gráfico 5 explicita os principais aspectos positivos do EMTI apontados pelos estudantes, oferecendo subsídios para analisar quais dimensões da experiência escolar se mostram mais significativas em suas trajetórias.

Gráfico 5: Aspectos positivos do EMTI



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados apresentados no Gráfico 5 permitem aprofundar a compreensão sobre a avaliação positiva do EMTI por parte dos estudantes, evidenciando quais dimensões do modelo são reconhecidas como mais relevantes. Entre os aspectos considerados positivos, destacam-se o apoio pedagógico e a alimentação fornecida pela escola, ambos assinalados por 11 dos respondentes, seguidos pela estrutura física da escola, mencionada por 9 estudantes e pelas aulas extracurriculares, apontadas por 7 participantes.

Esses resultados dialogam diretamente com a avaliação geral da experiência no EMTI, na qual a maioria dos estudantes classificou sua vivência como “boa” ou “muito boa”. O reconhecimento do apoio pedagógico indica que os estudantes percebem a escola como um espaço de acompanhamento e suporte ao processo de aprendizagem, aspecto também ressaltado nas entrevistas com a equipe gestora. A EG1 (entrevista, 2025) destaca que há um esforço institucional para acompanhar a trajetória dos estudantes e oferecer apoio contínuo, especialmente diante das dificuldades impostas pela jornada extensa.

A alimentação escolar, igualmente valorizada pelos estudantes, revela a centralidade da escola como espaço de proteção social, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Esse dado reforça a compreensão de que, para muitos jovens, o EMTI não se restringe à dimensão pedagógica, mas cumpre também uma função social fundamental, ao garantir condições básicas de permanência, como a oferta de refeições ao longo do dia. Tal constatação dialoga com as falas da equipe gestora, ao reconhecer que *“a realidade socioeconômica não pode ser ignorada”* (EEB1, entrevista, 2025), uma vez que muitos alunos dependem da escola para suprir necessidades básicas.

No entanto, embora esses elementos sejam amplamente reconhecidos como positivos, eles não se mostraram suficientes para assegurar a permanência dos estudantes no EMTI. As aulas extracurriculares, apontadas por apenas um terço dos respondentes, aparecem de forma ambígua nas falas dos estudantes. Enquanto alguns reconhecem seu potencial formativo, outros as percebem como pouco articuladas aos seus projetos de vida. Um estudante afirma que *“as matérias extracurriculares eram poucas que realmente agregaram no meu acúmulo de conhecimento”*, acrescentando que essas atividades *“me exigiam mais energia, tempo e saúde mental”* (Estudante 13, questionário, 2025), o que evidencia um descompasso entre a proposta do tempo ampliado e as expectativas juvenis.

A própria estrutura física da escola, embora avaliada positivamente por 9 estudantes, é relativizada nas entrevistas, sobretudo quando associada à longa permanência diária exigida pelo EMTI. Uma das EEB ressalta que, apesar de a escola oferecer condições adequadas de funcionamento, *“o tempo integral acaba sendo muito pesado para alunos que precisam trabalhar, ajudar em casa ou cuidar de irmãos”*, destacando que *“a carga horária extensa gera cansaço físico e emocional, o que impacta diretamente na permanência”* (EEB3, entrevista, 2025).

Em complemento, às condições estruturais específicas para garantir experiências educativas diversificadas, como por exemplo a quadra destinada às atividades de Educação Física, apontada por 5 respondentes evidenciam que a ampliação do tempo escolar nem sempre vem acompanhada da infraestrutura necessária para garantir experiências educativas diversificadas e atrativas ao longo do dia. Esse conjunto de elementos contribui para compreender porque, apesar de reconhecerem aspectos positivos do EMTI, como o apoio pedagógico e a alimentação escolar, os estudantes ainda avaliam sua experiência de forma

predominantemente regular ou apenas boa. Assim, ainda que a escola disponha de uma estrutura considerada adequada, ela não responde plenamente às exigências de um modelo que demanda permanência prolongada, especialmente para estudantes que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Essa análise corrobora com as contribuições de Dayrell (2007) e Candian e Rezende (2013), ao evidenciar que a permanência escolar está profundamente relacionada à capacidade da escola de dialogar com os projetos de vida dos estudantes e com suas realidades socioeconômicas. No caso analisado, os dados dos questionários e das entrevistas indicam que, ainda que o EMTI ofereça experiências reconhecidamente positivas, a ausência de flexibilidade e de adequação às múltiplas dimensões da vida juvenil acaba por tensionar o vínculo com a escola e impulsionar os processos de transferência.

Nesse contexto, Durço (2024), permite inferir que as avaliações positivas dos estudantes costumam concentrar-se em dimensões objetivas e imediatas do programa, como alimentação, infraestrutura e acompanhamento pedagógico, reforçando o papel da escola como espaço de proteção social e apoio à aprendizagem. Contudo, o próprio levantamento indica que tais aspectos não são suficientes para assegurar a permanência e engajamento quando o modelo não dialoga com as condições de vida dos estudantes.

Essa constatação também se articula às análises de Andrade et al. (2023), ao demonstrarem que a expansão do EMTI em Minas Gerais ocorre em meio a tensões entre a ampliação do tempo escolar e os limites estruturais, pedagógicos e sociais enfrentados pelas escolas e pelos estudantes. As autoras indicam que a permanência está condicionada não apenas à oferta ampliada, mas à qualidade da experiência vivida, especialmente no que se refere ao currículo e às trajetórias desses jovens.

Nessa mesma direção, as reflexões de Cavaliere (2010) alertam para a distinção entre escola de tempo integral e aluno em tempo integral. A ampliação da jornada, por si só, não garante formação integral, sobretudo quando desconsidera fatores intra e extraescolares. Os dados dessa pesquisa nos mostram exatamente essa tensão: a estrutura e os serviços oferecidos são reconhecidos como positivos, mas a exigência de permanência prolongada, sem flexibilização, gera cansaço físico e emocional.

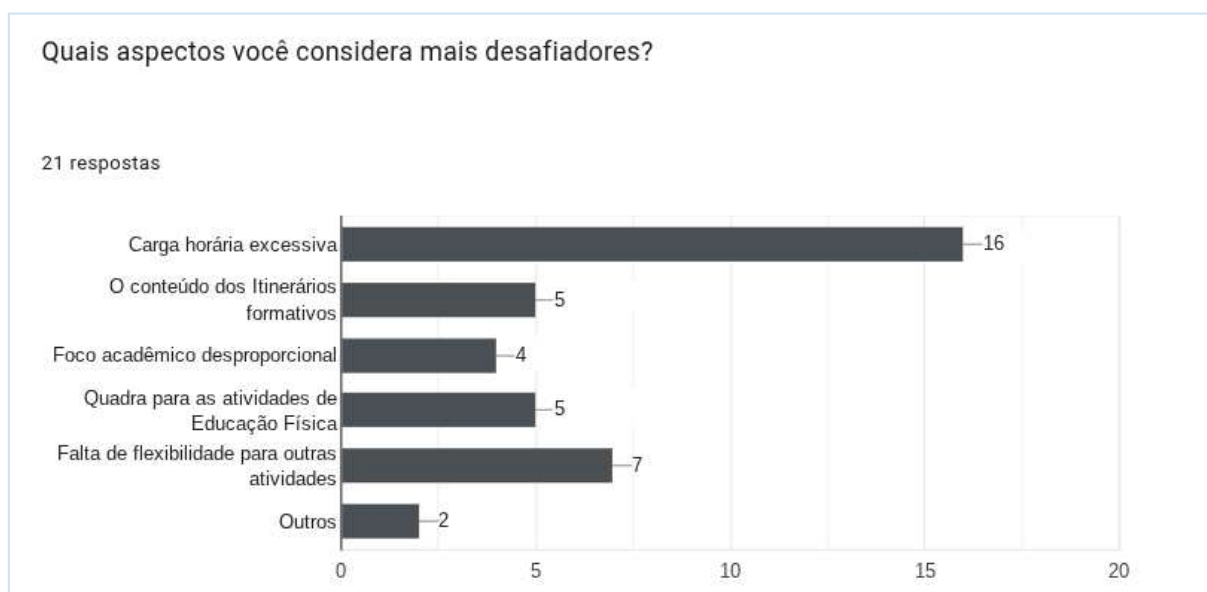
No plano das reformas estruturais do Ensino Médio, as críticas de Araújo (2018) e Frigotto (2018) contribuem para problematizar a centralidade de um modelo que amplia o tempo escolar sob o discurso de modernização e eficiência, mas que pode restringir horizontes formativos, especialmente para jovens das camadas populares. A ampliação da jornada, quando desvinculada de políticas sociais integradas, pode aprofundar desigualdades ao exigir dedicação exclusiva de estudantes que necessitam trabalhar.

No âmbito dos fatores intraescolares, a contribuição de Brooke e Rezende (2020) indicam que o clima escolar, gestão e organização pedagógica influenciam significativamente o desempenho e a permanência. A análise das falas revela críticas constantes à organização curricular e à dinâmica pedagógica do EMTI. Gestores e estudantes apontam a percepção de redundância entre componentes curriculares, descritos como *“conteúdos muito repetitivos, embora com nomes diferentes”* (EG2, entrevista, 2025). Essa crítica reforça as reflexões de Franco et al. (2007), ao destacarem que a ampliação do tempo escolar, quando desacompanhada de uma intencionalidade pedagógica clara e de práticas significativas, pode intensificar a desmotivação e aprofundar desigualdades intraescolares. Essa percepção também é expressa na fala de um estudante, ao afirmar que *“as matérias extracurriculares eram poucas que realmente agregaram no meu acúmulo de conhecimento, elas basicamente estavam ali me exigindo mais energia, tempo e saúde mental”* (Estudante 13, questionário, 2025).

Além de proporcionar o domínio de conhecimentos acadêmicos, uma educação de qualidade também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional (Ferreira et al. 2018).

Além disso, a falta de atratividade de algumas atividades do tempo ampliado foi mencionada de forma recorrente. Um dos entrevistados afirma que *“os componentes curriculares pouco atrativos impedem que o jovem se prepare para o vestibular ou pratique esportes”* (EEB1, entrevista, 2025), evidenciando um descompasso entre a proposta pedagógica do EMTI e as expectativas juvenis. Essa ausência de diálogo com os projetos de vida dos estudantes reforça as análises de Dayrell (2007), que enfatiza a necessidade de compreender o jovem como sujeito social, cujas escolhas escolares estão diretamente relacionadas às suas aspirações e condições concretas de vida. Como pode-se observar no gráfico 06:

Gráfico 6: Aspectos desafiadores do EMTI



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

O clima escolar e as relações interpessoais emergem como elementos centrais na análise da permanência dos estudantes no EMTI. Embora os entrevistados reconheçam o esforço da gestão em monitorar a frequência e estabelecer diálogo com as famílias, destacam-se desafios relacionados ao cansaço, à fadiga e à desmotivação dos estudantes ao longo da jornada. Uma Especialista em Educação Básica ressalta que “os estudantes apresentam sinais claros de fadiga e desmotivação” (EEB1, entrevista, 2025), o que impacta diretamente o engajamento nas atividades propostas.

A extensa jornada diária, aliada ao tempo de deslocamento, ao desgaste físico, cognitivo e emocional e à ausência de políticas de apoio financeiro suficientes, inviabiliza a inserção dos jovens no mercado de trabalho, ainda que em atividades informais ou de aprendizagem. Esses elementos reaparecem de forma recorrente nas falas dos estudantes, que associam a organização do tempo escolar no EMTI ao cansaço extremo, à dificuldade de concentração e ao comprometimento da saúde mental. Essa percepção é reforçada pela fala de um dos estudantes egressos do EMTI, que relata: “eram muitas aulas, eram tantas que atrapalhavam meu cérebro a descansar e me preparar pro próximo horário” (Estudante 13, questionário, 2025), evidenciando o desgaste cognitivo provocado pela organização do tempo escolar. O estudante relata ainda que: “O integral me comprometeu

mentalmente em um nível muito profundo, parte da minha cabeça durante as aulas só queria descanso e tranquilidade (...) o que dificultou foi o excesso de aulas, o tempo que me consumia e meu psicológico.” (Estudante 13, questionário, 2025).

O relato do estudante evidencia os efeitos da intensificação da jornada escolar no EMTI, especialmente no que se refere ao desgaste mental e psicológico.

Esses dados dialogam com as conclusões de Pereira et al. (2023), ao analisarem a permanência e a evasão no EMTI. Os autores apontam que a intensificação da rotina escolar, quando não acompanhada de políticas de assistência estudantil e de estratégias institucionais de apoio, tende a afetar de modo mais contundente estudantes oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, cujas condições materiais impõem demandas adicionais a experiência escolar. Assim, a evasão ou a transferência não se explicam por uma suposta desmotivação individual, mas pela articulação entre exigências institucionais e limites concretos impostos pelas condições de vida.

Nessa mesma direção, Paiva (2025), ao discutir as relações entre gestão, currículo e permanência na Educação Integral, destaca que a ampliação do tempo escolar, quando orientada predominantemente por metas de desempenho e racionalidades organizacionais, pode reduzir a experiência formativa a uma lógica de intensificação das rotinas escolares. Segundo a autora, a expansão da jornada não garante, por si só, inclusão e permanência qualificada, sobretudo quando desconsidera as condições concretas de vida dos estudantes e as múltiplas dimensões que constituem a experiência juvenil.

Nesse sentido, a organização rígida do tempo e das atividades, desvinculada do diálogo com as necessidades, expectativas e limites dos sujeitos, pode produzir efeitos contrários aos objetivos declarados da política, contribuindo para desgaste, desmotivação e fragilização dos vínculos com a escola. Para Paiva (2025), a permanência escolar na Educação Integral depende da articulação entre currículo significativo, gestão sensível às realidades locais e condições institucionais que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos e sociais, e não apenas como destinatários de uma política de ampliação da jornada.

Os dados do questionário indicam que a carga horária excessiva é percebida como o principal desafio do EMTI, sendo apontada por 16 respondentes. Esse resultado não aparece de forma isolada, mas se articula diretamente com outros elementos destacados pelos alunos, como a falta de flexibilidade para conciliar o

estudo com outras atividades (33,3%), o que reforça a percepção de um modelo rígido e pouco adaptável às múltiplas demandas da vida juvenil.

Esse resultado está diretamente relacionado aos dados apresentados nos gráficos anteriores (Gráfico 2 e Gráfico 3). Nesse cenário, a longa jornada escolar deixa de ser somente uma proposta pedagógica e se torna um elemento de exclusão indireta, ao impedir a permanência de alunos que precisam ajudar financeiramente a família.

Além da carga horária, aspectos relacionados à organização pedagógica do EMTI também aparecem como desafiadores. O conteúdo dos Itinerários Formativos, mencionado por 5 estudantes e o foco acadêmico considerado desproporcional, observado por 4 respondentes, indicam que parte dos estudantes não percebe sentido ou equilíbrio entre as exigências curriculares e suas expectativas formativas. Essa percepção é reforçada nas entrevistas com a equipe escolar, quando uma das EEB aponta que *“a carga horária estendida do EMTI, (...) muitas vezes não se ajusta à realidade dos estudantes que precisam trabalhar ou assumir responsabilidades domésticas”* (EBB2, entrevista, 2025).

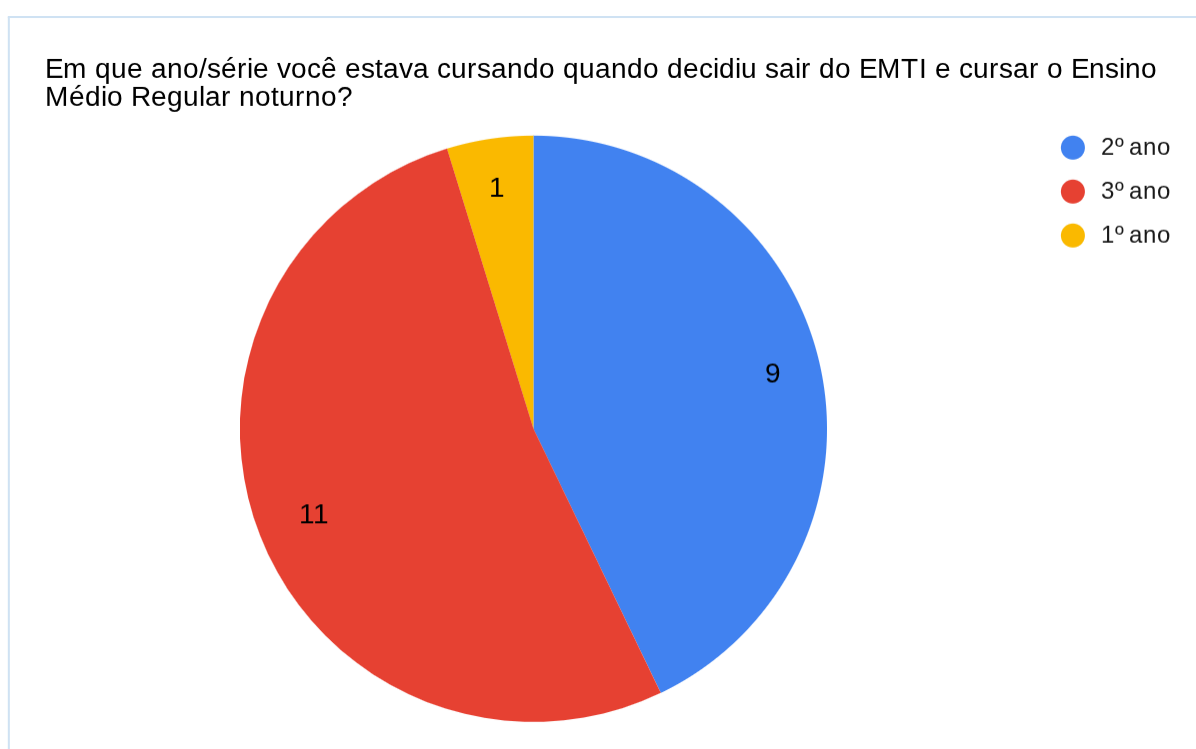
Assim, o conjunto dos dados aponta que os desafios do EMTI não se restringem a questões pontuais, mas estão profundamente relacionados à articulação entre tempo, currículo, infraestrutura e condições socioeconômicas dos estudantes. Conforme argumenta Arroyo (2012), propostas curriculares que desconsideram as condições concretas de vida dos estudantes tendem a reforçar processos de exclusão simbólica, mesmo quando formulados sob o discurso da ampliação de oportunidades educacionais.

Embora Tardif (2017) concentre suas reflexões nos saberes e nas competências docentes, suas contribuições permitem compreender que currículos pouco sensíveis às experiências sociais e culturais dos estudantes acabam por silenciar saberes legitimados fora da escola, reforçando desigualdades e produzindo mecanismos sutis de exclusão no interior das instituições educativas.

A centralidade da carga horária excessiva como principal dificuldade ajuda a explicar os elevados índices de transferência observados ao longo dos anos analisados, indicando que a permanência no ensino integral depende menos da adesão ao projeto pedagógico em si e mais da possibilidade concreta de conciliá-lo com a realidade dos jovens atendidos.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se necessário compreender não apenas quais fatores dificultam a permanência dos estudantes no EMTI, mas também em que momento da trajetória escolar esses tensionamentos se tornam mais intensos a ponto de motivar a transferência. Nesse sentido, o Gráfico 7 permite analisar em que etapa do Ensino Médio esses efeitos se tornam mais decisivos para a transferência dos estudantes ao turno noturno.

Gráfico 7: Momento da trajetória escolar em que ocorreu a transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados dos questionários também permitiram identificar em que momento da trajetória escolar a decisão pela transferência tende a ocorrer. Conforme apresentado no Gráfico 7, a maior parte dos estudantes, correspondente a 11 estudantes, optou por sair do EMTI no 3º ano do Ensino Médio, seguida por aqueles que realizaram a transferência no 2º ano, totalizando 9 respondentes, enquanto apenas 1 estudante deixou o ensino integral ainda no 1º ano. É importante destacar que o relato do Estudante 13 possui uma densidade analítica significativa, o que possibilita uma compreensão aprofundada dos efeitos acumulados da jornada integral na saúde mental e no engajamento escolar.

Em consonância com Candian e Rezende (2013), os achados indicam que a permanência e o sucesso escolar estão fortemente relacionados à qualidade do clima escolar, ao suporte emocional oferecido pela instituição e à construção de relações pautadas no respeito. Quando jornadas escolares extensas não são acompanhadas de estratégias pedagógicas e organizacionais sensíveis às necessidades dos estudantes, tendem a produzir efeitos negativos sobre o bem-estar e a fragilizar o vínculo dos jovens com a escola.

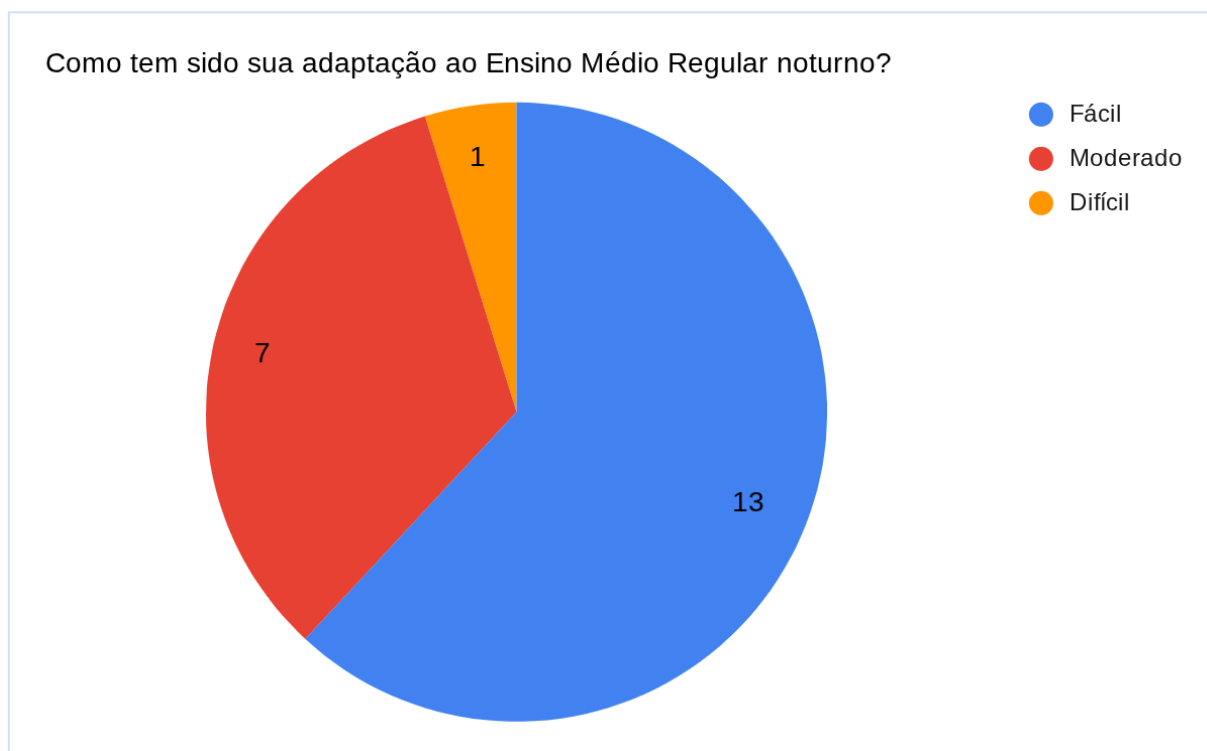
Além dos aspectos estruturais e pedagógicos, as falas dos estudantes apresentam a centralidade das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento para a permanência no EMTI. Um dos alunos destaca que, apesar do cansaço provocado pela extensa jornada, o vínculo com os colegas foi um elemento decisivo para sua permanência durante parte do percurso escolar:

O EMTI não é nada ruim, é maravilhoso para aqueles que não precisam se preocupar em querer trabalhar ou fazer algum curso agora. Minha turma era o que me motivava a ir na aula, meu grupo de amigos que me davam ânimo durante o dia, as risadas e as conversas. Meus amigos que também estavam cansados, mas também estavam sempre presentes comigo. (Estudante 13, questionário, 2025)

A fala revela que, mesmo em um contexto de sobrecarga física e cognitiva, as relações afetivas e a convivência cotidiana funcionam como fatores de proteção contra a evasão e a transferência. Esse achado converge com Dayrell (2007), ao afirmar que a escola é um espaço de produção de sociabilidades juvenis, no qual os vínculos construídos podem ser tão significativos quanto os conteúdos curriculares. Também dialoga com Candian e Rezende (2013), ao reforçar que um clima escolar positivo, marcado por relações de apoio, respeito e pertencimento, contribui para a permanência dos estudantes, ainda que não seja suficiente, isoladamente, para superar as pressões extraescolares impostas pelas condições socioeconômicas.

Nessa direção, o Gráfico 8 permite compreender a transferência para o Ensino Médio Regular Noturno menos como ruptura e mais como um rearranjo da trajetória escolar, orientado pela busca de uma alternativa viável de continuidade. (Dayrell, 2007; Candian, Rezende, 2013).

Gráfico 8: Adaptação ao Ensino Médio Regular Noturno



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados indicam que a maioria dos estudantes apresentou adaptação positiva ao Ensino Médio Regular Noturno, sendo que 13 estudantes avaliaram o processo como fácil e 7 estudantes como moderado. Apenas uma parcela residual relatou dificuldades significativas na adaptação, o que sugere que, para grande parte dos jovens, o ingresso no turno noturno representou uma alternativa viável e mais compatível com suas condições de vida.

Esse resultado reforça a compreensão de que a transferência do EMTI para o ensino regular noturno não se configura, predominantemente, como um fracasso escolar, mas como um movimento de ajuste diante das exigências impostas pelo modelo integral. A adaptação considerada fácil ou moderada revela que a organização do tempo escolar no noturno, mais curta e flexível, possibilita maior conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares, aspecto recorrente nas falas dos estudantes e da equipe gestora.

Nesse sentido, a leitura articulada dos Gráficos 7 e 8 permite, portanto, avançar da compreensão do momento da transferência para a análise das condições institucionais que cercam esse processo. Se, por um lado, os dados evidenciam que a saída do EMTI ocorre majoritariamente após uma vivência

prolongada no modelo integral, por outro, a adaptação positiva ao ensino noturno indica que essa decisão não se dá de forma abrupta ou desassistida. Tal constatação desloca o olhar da transferência como evento isolado para entendê-la como parte de uma trajetória acompanhada pela escola, na qual a instituição é chamada a intervir, orientar e, em determinados casos, mediar alternativas que assegurem a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, a avaliação positiva da adaptação ao noturno dialoga com os dados apresentados anteriormente, especialmente aqueles relacionados à necessidade de trabalhar, à fonte de renda familiar e à percepção de carga horária excessiva no EMTI. O noturno surge, assim, como um espaço em que os estudantes conseguem manter o vínculo com a escola sem abrir mão de suas obrigações socioeconômica.

Além disso, quando o Gráfico 8 é analisado em conjunto com Gráfico 7, observa-se uma relação importante entre tempo de permanência no ensino integral e decisão pela transferência. O fato de muitos estudantes realizarem a mudança após um período de vivência no EMTI e, não de forma imediata, sugere que a transferência foi resultado de um processo de avaliação progressiva das condições de permanência, e não de rejeição inicial ao modelo. Ao experimentar o ensino integral, os estudantes reconhecem seus potenciais, mas, diante da dificuldade de sustentar a jornada extensa ao longo do tempo, optam pelo noturno como alternativa mais sustentável.

Essa leitura contribui para compreender por que a adaptação ao Ensino Médio Regular Noturno se mostra, em sua maioria, positiva: trata-se de uma escolha madura e situada, orientada pela busca de maior equilíbrio entre escola, trabalho e vida familiar. Desse modo, a facilidade de adaptação não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida em articulação com o percurso anterior no EMTI, marcado por limitações estruturais, organizacionais e socioeconômicas que atravessaram a experiência dos estudantes.

Nesse contexto, as estratégias institucionais de prevenção à evasão assumem papel relevante. As entrevistas indicam a adoção de mecanismos como o controle sistemático de frequência, o contato contínuo com as famílias e, em situações específicas, a orientação para a transferência ao turno noturno como alternativa para garantir a continuidade dos estudos. Embora tais ações sinalizem o compromisso da escola com o acompanhamento da trajetória escolar dos

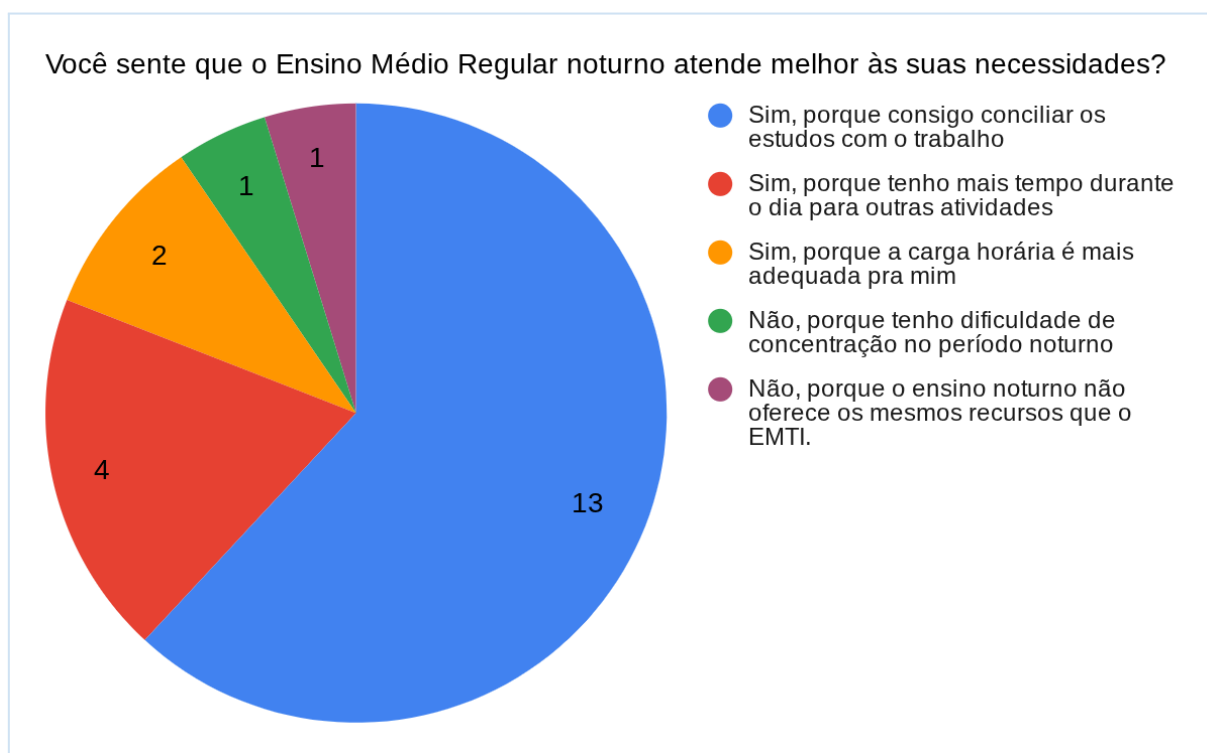
estudantes, elas também revelam os limites institucionais para assegurar a permanência no modelo integral, sobretudo quando as condições extraescolares se impõem de maneira mais contundente sobre as possibilidades de permanência no EMTI.

É justamente a partir desse tensionamento, entre esforços de acompanhamento e dificuldades de permanência, que emergem as sugestões apresentadas pelos entrevistados para o aprimoramento do EMTI, destacando a necessidade de flexibilização parcial da carga horária, a readequação curricular, a diversificação das atividades ofertadas ao longo do dia escolar.

Entre as propostas, sobressai a defesa de um modelo menos rígido, que amplie as possibilidades de escolha dos estudantes e reduza a sobrecarga cognitiva associada à jornada estendida. Essa perspectiva é evidenciada na fala de um dos estudantes, ao sugerir *“deixar o integral como opção, com matérias opcionais de acordo com o interesse dos alunos”* (Estudante 13, questionário, 2025), propondo uma organização em que *“pela manhã haja aulas regulares e, no período da tarde, uma diversificação de aulas mais práticas, com menos sala, menos quadro, menos prova e menos atividades que exigem um esforço cognitivo elevado”* (Estudante 13, questionário, 2025). Tal proposição evidencia a demanda por experiências formativas mais significativas, alinhadas aos interesses juvenis e às diferentes formas de aprender, aproximando-se da concepção de educação integral defendida por Moll (2012), que pressupõe uma escola integrada ao território e sensível às múltiplas dimensões da vida dos estudantes.

Em continuidade à análise do Gráfico 8, que apresentou uma adaptação majoritariamente positiva dos estudantes ao Ensino Médio Regular Noturno, o Gráfico 9 aprofunda a compreensão desse movimento ao explicitar as razões que fundamentam tal avaliação.

Gráfico 9: Percepção dos estudantes sobre a adequação do Ensino Médio Regular Noturno às suas necessidades



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Ao serem questionados se o noturno atende melhor às suas necessidades, 13 estudantes afirmam que sim, sobretudo pela possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Outros 4 estudantes destacam que a mudança de turno lhes garante mais tempo durante o dia para outras atividades, enquanto apenas 2 respondentes apontam que a carga horária é mais adequada à sua realidade. E, um percentual baixo menciona dificuldades, seja pela menor concentração no período noturno, ou pela percepção de que o noturno dispõe de menos recursos em comparação ao EMTI.

A leitura articulada desses dados confirma tendências já observadas nos gráficos anteriores, especialmente aqueles que apontam a centralidade do trabalho na trajetória desses jovens e a percepção da carga horária excessiva como principal desafio do EMTI. O fato de a maioria dos estudantes associar a melhor adequação do noturno à possibilidade de trabalhar indica que a reorganização do tempo escolar constitui elemento decisivo para a permanência. Assim, a transferência não emerge como rejeição ao projeto pedagógico do tempo integral, cuja experiência foi, em

grande parte, avaliada positivamente, mas como respostas às exigências socioeconômicas que atravessam o cotidiano juvenil.

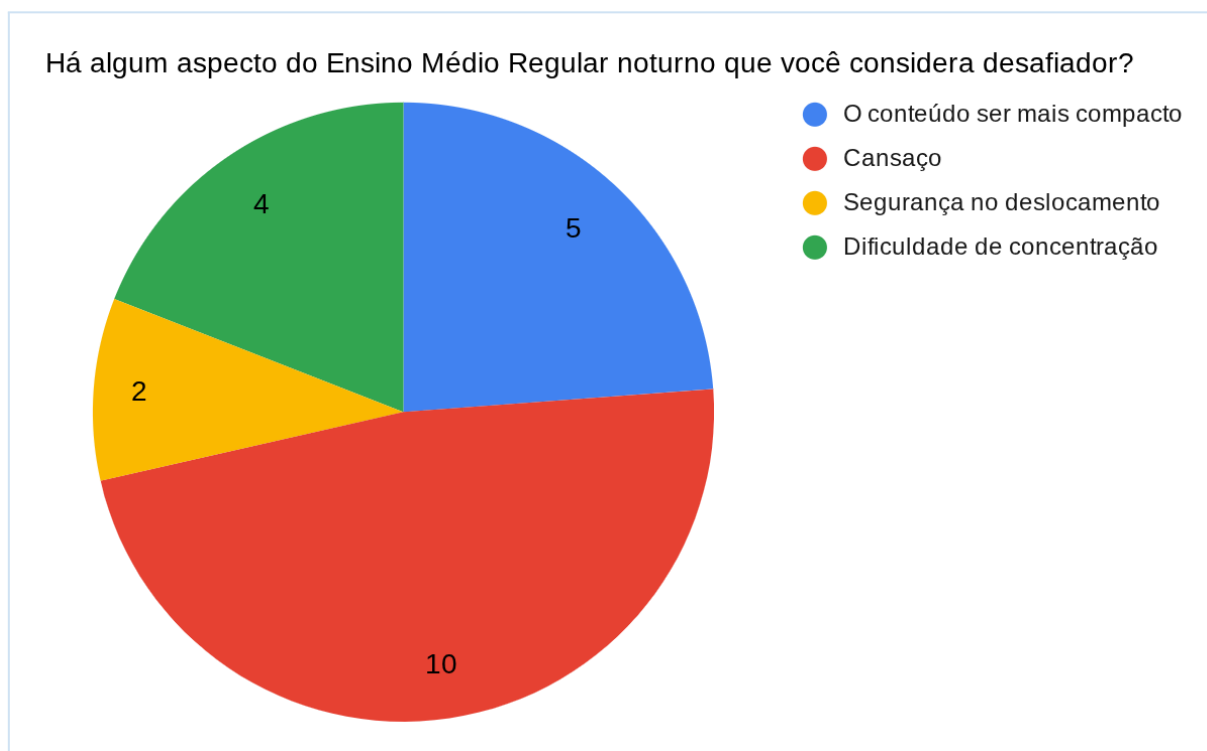
Nesse sentido, os dados reforçam que os fatores extracurriculares, particularmente a necessidade de inserção no mercado de trabalho e a contribuição para a renda familiar, exercem influência determinante sobre as escolhas escolares. Paralelamente, tais fatores se articulam a dimensões intraescolares, como a rigidez da organização do tempo no EMTI e a ausência de flexibilidade curricular, anteriormente apontadas como elementos de desgaste e sobrecarga. O noturno, ao oferecer uma jornada reduzida e maior possibilidade de gestão de tempo, configura-se como alternativa institucional que viabiliza a continuidade dos estudos sem romper com as responsabilidades assumidas pelos estudantes fora da escola.

A baixa incidência de respostas negativas também merece atenção, embora alguns estudantes reconheçam limitações no noturno, como dificuldade de concentração ou menos oferta de recursos pedagógicos, esses aspectos não se sobrepõem à necessidade de adequação às condições concretas de vida. Isso sugere que, para esses jovens, a prioridade não reside exclusivamente na ampliação de oportunidades formativas, mas na possibilidade real de sustentar simultaneamente escolarização e subsistência.

Desse modo, o Gráfico 9 contribui para deslocar a compreensão da transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno do campo do fracasso escolar para o da estratégia de permanência. Trata-se de uma decisão construída ao longo da trajetória, ancorada em avaliações progressivas sobre as condições de viabilidade da jornada integral. Ao optarem pelo noturno, os estudantes não abandonam o projeto de escolarização, mas reconfiguram seu percurso à luz de suas necessidades objetivas e subjetivas.

Em continuidade à análise, o Gráfico 10 permite compreender melhor os aspectos percebidos como desafiadores nessa nova etapa da trajetória escolar. Ainda que o noturno se apresente como alternativa viável de permanência, ele não se constitui como solução isenta de tensões.

Gráfico 10: Principais desafios enfrentados pelos estudantes no turno noturno



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados indicam que o principal desafio apontado pelos estudantes é o cansaço, mencionado por 10 estudantes, seguido pela percepção de que o conteúdo é mais compacto, apontado por 5 respondentes e pela dificuldade de concentração no período noturno, indicado por 4 estudantes. A segurança no deslocamento foi mencionada por 2 estudantes, aparecendo com menor incidência, mas não deixa de sinalizar uma preocupação associada às condições externas à escola. Esses resultados revelam que, embora o noturno possibilite maior adequação às demandas socioeconômicas, como evidenciado nos gráficos anteriores, ele também impõe limites relacionados ao desgaste físico e cognitivo decorrente da dupla jornada vivenciada por grande parte dos estudantes.

A centralidade do cansaço como principal desafio dialoga diretamente com os dados apresentados no Gráfico 2, que demonstraram que 18 estudantes conciliam estudo e trabalho, bem como o Gráfico 3, que evidenciou a dependência do próprio trabalho como fonte de renda familiar para parcela significativa dos estudantes respondentes. Se, no EMTI, o desgaste estava associado à extensa carga horária e à rigidez da organização do tempo escolar, no noturno o cansaço passa a ser resultado da sobreposição entre trabalho e estudo.

Além disso, a menção ao conteúdo mais compacto sugere uma percepção de intensificação curricular no turno noturno, possivelmente relacionada à necessidade de condensar componentes curriculares em menor tempo. Essa dimensão retoma a discussão sobre fatores intraescolares, especialmente no que se refere à organização pedagógica e à adequação do currículo às condições de aprendizagem.

No noturno, embora a carga horária seja reduzida, persiste o desafio de garantir qualidade formativa sem produzir sobrecarga cognitiva, especialmente para jovens que chegam à escola após um dia de trabalho.

Estudos mais recentes sobre EMTI apontam que a ampliação ou reorganização do tempo escolar não garante, por si só, maior qualidade formativa, sendo fundamental considerar como o currículo é estruturado e vivenciado no cotidiano escolar (Costa et al., 2019). Nessa perspectiva, a percepção de conteúdo compacto pode indicar não apenas uma reorganização administrativa do tempo, mas uma reconfiguração pedagógica que impacta diretamente a experiência dos estudantes.

A dificuldade de concentração no período noturno, mencionada por parte dos estudantes, reforça essa tensão entre permanência e qualidade das condições de aprendizagem. Em consonância com Dayrell (2007), compreender o jovem como sujeito social implica reconhecer que sua experiência escolar está atravessada por múltiplas dimensões, trabalho, família, deslocamento, cansaço, que incidem diretamente sobre seu engajamento. Assim, os desafios do noturno não podem ser analisados isoladamente, mas como expressão das desigualdades estruturais que condicionam as trajetórias dos jovens.

Dando sequência à análise do Gráfico 10, que sinalizou os desafios ainda presentes no Ensino Médio Regular Noturno, especialmente o cansaço decorrente da dupla jornada, o Gráfico 11 amplia a discussão ao abordar as expectativas dos estudantes quanto ao suporte oferecido por essa modalidade para a consecução de seus objetivos educacionais e profissionais. Mais do que avaliar a adaptação imediata, os dados permitem compreender como os jovens projetam sua trajetória futura a partir da experiência no noturno.

Gráfico 11: Expectativas dos estudantes em relação ao suporte oferecido pelo Ensino Médio Regular Noturno



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Observa-se que 8 estudantes afirmam que o noturno oferecerá suporte adequado por ser mais flexível e possibilitar a conciliação entre estudo, trabalho e outras atividades. Outros 9 estudantes também responderam afirmativamente, destacando que o ensino noturno atende às suas necessidades atuais. Em conjunto, esses percentuais indicam que a maioria reconhece no noturno uma alternativa capaz de sustentar seus projetos educacionais, ainda que em condições distintas do modelo integral. Por outro lado, 3 respondentes manifestam preocupação com a falta de recursos e suporte acadêmico, enquanto um percentual residual aponta que o tempo de aula é insuficiente para o aprendizado desejado.

A leitura articulada desses resultados confirma tendências sinalizadas nos gráficos anteriores. A centralidade da flexibilidade como elemento positivo retoma diretamente os achados dos Gráficos 2 e 3, que demonstraram a forte inserção dos estudantes no mercado de trabalho e sua contribuição significativa para a renda familiar. Nesse contexto, a possibilidade de reorganizar o tempo escolar emerge como condição estruturante para a permanência.

Diferentemente do EMTI, cuja carga horária extensa foi apontada como principal fator de desgaste e inviabilidade, o noturno é percebido como compatível com as exigências concretas da vida juvenil. Essa percepção não se limita a uma preferência pontual, mas pode ser compreendida à luz de análises que consideram as condições objetivas de vida dos jovens, especialmente aqueles que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Estudos sobre permanência e evasão no EMTI, modalidade que também articula ensino regular com formação técnica, sinalizam que as desigualdades socioeconômicas e os limites materiais que atravessam a vida dos estudantes contribuem para a dificuldade de permanência em jornadas escolares intensivas, indicando que quando as estruturas institucionais não oferecem suporte adequado, os alunos se veem pressionados a abandonar ou transferir para outras opções mais flexíveis de escolarização (Pereira et al. 2023).

A compatibilidade entre organização do tempo da escola e as demandas pessoais e profissionais dos jovens é um elemento central para essa transição. O ensino noturno, por apresentar uma jornada mais curta e mais ajustável à rotina de trabalho e lazer dos estudantes, atende a essa necessidade de conciliação. Isso se alinha à perspectiva de políticas educativas que reconhecem a importância de adaptar a oferta escolar às condições concretas de vida dos estudantes, principalmente daqueles que já estão introduzidos no mercado de trabalho ou desempenham papel de sustento familiar, em vez de simplesmente propor uma ampliação rígida do tempo de permanência escolar que não dialoga com essas realidades.

Assim, a avaliação positiva quanto ao suporte oferecido não decorre exclusivamente de aspectos pedagógicos, mas da adequação do modelo às condições socioeconômicas dos estudantes.

Entretanto, as respostas que indicam preocupação com a insuficiência de recursos e com o tempo reduzido de aula revelam que a permanência no noturno não elimina tensões relacionadas à qualidade formativa. Esse dado dialoga com os apontamentos da equipe pedagógica, ao reconhecer os limites institucionais para assegurar condições ideais de aprendizagem quando as demandas externas se impõem de forma mais contundente. Como é ressaltado pela EG1,

a carga horária não considera a realidade dos estudantes nessas condições, pois não há flexibilidade, uma vez que a escola precisa garantir o cumprimento da carga horária. Somente os programas de transferência de renda não são suficientes para a manutenção de muitas famílias (EG1, entrevista, 2025).

Nesse sentido, os desafios apontados no Gráfico 11 evidenciam que a flexibilização do tempo escolar, embora fundamental para a permanência, deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas que garantam consistência formativa.

A análise também pode ser articulada às contribuições de Arroyo (2012), ao enfatizar que propostas educativas que desconsideram as condições concretas de vida dos estudantes tendem a produzir exclusões simbólicas. No caso do noturno, verifica-se um movimento inverso: ao ajustar-se às necessidades atuais dos jovens, essa modalidade reduz barreiras de permanência. Contudo, permanece o desafio de assegurar que tal adequação não resulte em precarização das experiências formativas, a tensão entre flexibilidade e qualidade aparece, portanto, como eixo central da discussão.

Desse modo, o Gráfico 11 reforça o argumento de que a transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno constitui, majoritariamente, uma estratégia de continuidade e não um indicativo de fracasso escolar. Os estudantes demonstram reconhecer limites no noturno, mas, ainda assim, projetam nele possibilidades reais de alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. Tal constatação aponta que políticas educacionais comprometidas com a equidade precisam articular ampliação do acesso e permanência com condições efetivas de qualidade, considerando a complexa interdependência entre fatores intraescolares e extraescolares que moldam as trajetórias juvenis.

O Gráfico 12 amplia essa reflexão ao tornar visíveis as perspectivas concretas desses jovens para o período posterior à conclusão do Ensino Médio. Ao explicitarem seus planos futuros, os estudantes demonstram que suas expectativas não se limitam à inserção imediata no mercado de trabalho, mas incluem, de forma expressiva, a continuidade dos estudos e o investimento em sua formação acadêmica e profissional.

Gráfico 12: Planos dos estudantes após a conclusão do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

Os dados indicam que 10 estudantes pretendem cursar uma faculdade, enquanto 7 respondentes manifestam a intenção de realizar um curso técnico. Apenas uma parcela reduzida indica como objetivo prioritário a entrada imediata no mercado de trabalho, e 3 estudantes mencionam outros projetos. Observa-se, portanto, que a maioria dos estudantes mantém aspirações formativas de médio e longo prazo, demonstrando que a transferência para o noturno não está associada ao abandono de projetos educacionais mais amplos, mas à reorganização das condições necessárias para alcançá-los.

Essa constatação dialoga com as contribuições de Paiva (2025), ao problematizar as finalidades da Educação Integral e os sentidos atribuídos à permanência escolar. Para a autora, a ampliação da jornada e a reorganização curricular não devem se limitar à preparação instrumental para demandas imediatas do mundo do trabalho, mas precisam assegurar uma formação que articule dimensões cognitivas, sociais e críticas, ampliando os horizontes de participação social dos estudantes.

Nessa perspectiva, a permanência na escola só se sustenta quando os jovens reconhecem na experiência escolar possibilidades concretas de construção

de projetos de vida mais amplos. O fato de a maioria dos estudantes projetar o ingresso no ensino superior ou em cursos técnicos revela que, mesmo diante de limitações estruturais, esses sujeitos atribuem à escolarização um papel estratégico na ampliação de oportunidades. Assim, suas expectativas não se restringem à inserção imediata no mercado de trabalho, mas expressam a busca por qualificação e mobilidade social, reforçando a importância de políticas de Educação Integral que articulem tempo ampliado, currículo significativo e condições efetivas de permanência.

Estudos mais recentes reforçam essa leitura. Leão e Santos (2018) apresentam que os projetos juvenis são construídos em permanente negociação com as condições materiais de existência, o que implica ajustes estratégicos na trajetória escolar sem que isso signifique abdicar-se de expectativas formativas. Da mesma forma, Pereira et al. (2023), ao analisarem permanência e evasão no ensino médio integrado, argumentam que muitas saídas da modalidade integral não conseguiram ruptura com o projeto educativo, mas reconfigurações necessárias diante das tensões entre escola, trabalho e responsabilidade familiares.

Sob essa perspectiva, a transferência do EMTI para o turno noturno pode ser compreendida como movimento de adaptação racional às condições concretas de vida, e não como expressão de fracasso escolar. Tal interpretação também encontra respaldo em Krawczyk (2019), ao destacar que reformas do Ensino Médio implementadas em contextos marcados por desigualdades tendem a produzir efeitos diferenciados sobre os estudantes, especialmente quando pressupõem disponibilidade integral de tempo e recursos que nem todos possuem. Lima e Hypólito (2020), por sua vez, alerta que modelos educacionais fortemente estruturados em lógicas de intensificação e responsabilização individual podem deslocar para o estudante o ônus da permanência, tornando fatores insuficientes para assegurar a continuidade no modelo integral.

Os resultados reforçam o argumento central desenvolvido ao longo da análise: a transferência do EMTI para o Ensino Médio Regular Noturno configura-se, majoritariamente, como estratégia de permanência e reorganização da trajetória escolar. Ao apresentarem planos que envolvem ensino superior e formação técnica, os estudantes demonstram que suas escolhas não significam redução de expectativas, mas adaptação às condições objetivas de vida. Assim, nossa análise amplia a compreensão sobre os efeitos da política de tempo integral, indicando que

a garantia de equidade não se resume à ampliação do tempo escolar, mas exige modelos flexíveis e sensíveis às múltiplas dimensões que atravessam os projetos dos estudantes.

Dessa forma, a análise das entrevistas e dos questionários sinalizam que a transferência dos estudantes do EMTI na Escola Estadual Professor Botelho Reis para o Ensino Regular Noturno resulta de uma articulação complexa entre fatores intraescolares e extraescolares. A necessidade de trabalho, a carga horária extensa, a organização curricular pouco flexível, a falta de atratividade de algumas atividades e os limites estruturais da escola configuram um cenário que tensiona a permanência dos jovens no tempo integral. Esses achados reforçam a importância de políticas públicas que considerem não apenas a ampliação do tempo escolar, mas, sobretudo, a qualidade das experiências formativas, a escuta ativa dos estudantes e a promoção de condições reais de equidade, conforme defendem Franco et al. (2007) e Cavaliere (2010). Então, consideramos que a política de tempo integral, quando implementada de forma homogênea e pouco flexível, tende a produzir efeitos desiguais sobre estudantes inseridos em contextos socioeconômicos distintos, reforçando a necessidade de modelos que conciliem ampliação do tempo escolar com justiça social e com o reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias desses jovens.

Os benefícios advindos da pesquisa mostraram-se significativos. Em primeiro lugar, o estudo possibilitou à escola compreender, com base em evidências, os principais fatores que levam os estudantes a solicitar transferência do EMTI, subsidiando a reflexão sobre estratégias mais eficazes de enfrentar essa transferência. A escuta ativa dos estudantes e da equipe gestora revelou-se fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e alinhado às necessidades dos jovens. Ao incorporar as perspectivas dos estudantes e dos profissionais que atuam diretamente na escola, foi possível promover identificar caminhos para o aprimoramento do currículo, tornando-o mais relevante e engajador.

Além disso, essa escuta qualificada contribuiu um aprimoramento no atendimento psicopedagógico, favorecendo respostas mais assertivas às demandas emocionais e de aprendizagem dos estudantes. As práticas de ensino também puderam ser analisadas de forma crítica, apontando possibilidades de torná-las mais dinâmicas e participativas, assim como de otimizar a gestão do tempo escolar para

um uso mais significativo da jornada. Em segundo lugar, os resultados desta pesquisa passaram a constituir subsídios passíveis de compartilhamento com outras instituições, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio em Tempo Integral, especialmente naqueles contextos que apresentam maior vulnerabilidade social. Por fim, a pesquisa fortaleceu a gestão democrática e a participação dos diferentes atores escolares, incentivando uma cultura institucional de avaliação, escuta e corresponsabilidade.

Ademais, o capítulo seguinte apresenta, com base nos eixos teóricos adotados e nas percepções dos diferentes atores envolvidos na pesquisa, a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE). As ações delineadas em tal plano fundamentam-se nas lacunas e nos desafios identificados ao longo deste estudo, bem como nas falas dos participantes evidenciadas durante a investigação, configurando-se como estratégias voltadas à superação ou, ao menos, à mitigação das dificuldades constatadas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O FORTALECIMENTO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.

A presente pesquisa investigou os fatores que têm contribuído para a transferência dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Professor Botelho Reis. Para isso buscou compreender como a organização do tempo escolar, o currículo, o clima institucional e as condições socioeconômicas, fatores intra e extraescolares, influenciam a decisão de migração para o turno noturno ou a não conclusão dos estudos nesse modelo.

Conforme argumentam Krawczyk et al. (2025), as recentes reformas do ensino médio, ao promoverem a flexibilização curricular e a diversificação de itinerários formativos, tendem a produzir trajetórias escolares diferenciadas, frequentemente marcadas por desigualdades no acesso ao conhecimento. Nesse contexto, quando a escola organiza sua proposta formativa desconsiderando as condições concretas de vida dos estudantes, especialmente daqueles das classes populares, pode reforçar mecanismos de exclusão, ainda que sob o discurso da ampliação de oportunidades.

Os dados da pesquisa confirmam que, embora a experiência no EMTI tenha sido avaliada positivamente por parcela significativa dos estudantes, sobretudo no que se refere ao clima escolar e às relações interpessoais, a carga horária extensa e a rigidez organizacional emergem como fatores de desgaste progressivo, especialmente a partir do segundo ano. Tal cenário dialoga com as reflexões de Arroyo (2012), ao problematizar currículos que, ao não dialogarem com as trajetórias concretas dos sujeitos, acabam por silenciar saberes e experiências juvenis.

As entrevistas com a equipe pedagógica reforçam essa compreensão ao indicarem que muitos estudantes não conseguem sustentar a rotina do integral quando começam a trabalhar e que esse desgaste se intensifica no 2º e 3º ano do Ensino Médio, quando aumentam as responsabilidades externas e a pressão por inserção profissional. Candian e Rezende (2013) ressaltam que o clima escolar, o suporte emocional e as relações respeitadas constituem fatores centrais para a permanência, contudo, tais elementos, embora necessários, não são suficientes quando as condições estruturais externas se impõem de maneira contundente.

Estudos mais recentes também corroboram essa análise. Krawczyk (2025) destaca que as reformas do Ensino Médio, quando implementadas de forma

homogênea em contextos marcados por desigualdades, tendem a produzir efeitos diferenciados sobre os estudantes. Políticas que pressupõem disponibilidade integral de tempo podem aprofundar desigualdades, sobretudo entre jovens que precisam conciliar escola e trabalho. Essa perspectiva reforça a importância de modelos educacionais mais flexíveis e sensíveis às realidades sociais.

Desse modo, o presente Plano de Ação Educacional (PAE) emerge como resposta institucional às lacunas identificadas, buscando mitigar as transferências e fortalecer a permanência qualificada no EMTI, sem desconsiderar as condições objetivas de vida dos estudantes. Ressalta-se, contudo, que o PAE não se configura como um instrumento rígido ou definitivo, uma vez que sua execução poderá revelar novos desafios e demandar ajustes ao longo do percurso. Assim, prevê-se a construção contínua de arranjos e encaminhamentos, em permanente diálogo com os profissionais da escola, favorecendo a reflexão coletiva e a busca por soluções contextualizadas.

O plano foi concebido a partir das evidências produzidas na pesquisa e do diálogo com o referencial teórico mobilizado ao longo da dissertação. Consideraram-se os fatores que contribuíram para a transferência, bem como os níveis de interesse e engajamento demonstrados pelos estudantes durante sua permanência no programa. As ações propostas articulam-se, portanto, ao compromisso com a elevação da qualidade da educação ofertada e com a promoção de maior equidade nas trajetórias escolares.

Considerando as necessidades e especificidades da instituição investigada, foram delineadas alternativas que visam reduzir a transferência dos estudantes no programa, com base na análise dos fatores que contribuem para a desistência e no nível de interesse demonstrado pelos alunos ao longo do desenvolvimento. Essas proposições articulam-se de forma indissociável, ao compromisso com a elevação da qualidade da educação ofertada.

A proposta delineada considera que as ações voltadas ao enfrentamento das transferências do EMTI para o turno noturno na EEPBR sejam implementadas prioritariamente a partir da otimização e readaptação da infraestrutura, dos recursos humanos e dos materiais já disponíveis na própria unidade escolar. Tal direcionamento amplia a viabilidade de execução do plano, ao reduzir a dependência exclusiva de instâncias externas, como a Superintendência Regional de Leopoldina e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ainda que se

reconheça a importância do apoio e da articulação com esses órgãos em ações que extrapolam a governabilidade da escola.

Com o objetivo de sistematizar e tornar mais acessíveis os resultados provenientes da análise dos dados coletados, foi elaborado o Quadro 1, no qual se apresentam, de forma sintética, os principais achados da pesquisa, especialmente aqueles relacionados aos fatores intraescolares e extraescolares que incidem sobre a decisão dos estudantes de se transferirem do EMTI para o turno noturno. O Quadro 1 revela os aspectos que demandam maior atenção e intervenção institucional, servindo como base estruturante para os eixos do Plano de Ação Educacional que serão apresentados a seguir.

Quadro 1: Síntese dos principais achados da pesquisa sobre a transferência do EMTI para o turno noturno da E.E. Professor Botelho Reis.

Dimensão	Fatores Identificados	Evidência nos Dados	Aspectos que Demandam Intervenção
Fatores Extraescolares	Necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho	Relatos de estudantes que precisam contribuir com a renda familiar e dificuldade de conciliar trabalho com a carga horária integral	● Flexibilização de estratégias de acompanhamento; ● Articulação com políticas de permanência; ● Orientação profissional.
	Vulnerabilidade socioeconômica	Estudantes que assumem responsabilidades domésticas e familiares	● Fortalecimento do diálogo escola-família; ● Encaminhamentos a rede de proteção social.
	Distância e transporte	Cansaço decorrente da permanência prolongada na escola	● Reorganização de horários; ● Análise de rotinas escolares.
Fatores Intraescolares	Extensa carga horária do EMTI	Percepção de desgaste físico e emocional	● Reavaliação da organização do tempo escolar; ● Escuta ativa dos estudantes.
	Organização curricular e disciplinas eletivas	Dificuldade de identificação com parte das atividades propostas	● Ampliação da participação estudantil na escolha de itinerários e projetos.
	Clima escolar e adaptação à rotina integral	Relatos de dificuldade de adaptação ao modelo integral	● Ações de acolhimento, tutoria e acompanhamento individualizado.
	Comunicação institucional	Falta de clareza sobre objetos e expectativas do EMTI	● Fortalecimento das estratégias de comunicação com os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

No âmbito dos fatores extracurriculares, destacam-se a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, a vulnerabilidade socioeconômica e as questões relacionadas à distância e ao transporte. Os relatos apresentam que uma parcela significativa dos estudantes assume responsabilidades financeiras e domésticas, o que impõe limites concretos à permanência em uma jornada escolar ampliada. Tal constatação dialoga com a análise de Krawczyk et al. (2025), ao afirmar que as políticas recentes para o ensino médio, ao desconsiderar as condições concretas de vida dos jovens das classes populares, tendem a produzir trajetórias escolares desiguais. Nesse contexto, a rigidez da organização do tempo escolar pode intensificar tais desigualdades, culminando na transferência como estratégia de ajuste possível à realidade vivida.

A vulnerabilidade socioeconômica, por sua vez, reforça a necessidade de políticas intersetoriais, uma vez que a escola, isoladamente, não detém os meios para enfrentar desigualdades estruturais. Contudo, ainda que nem todos os fatores extracurriculares possam ser solucionados no âmbito escolar, torna-se fundamental que a gestão e a equipe pedagógica compreendam o perfil socioeconômico e as condições concretas dos estudantes atendidos, de modo a construir estratégias mais sensíveis a essas realidades. Como argumenta Arroyo (2012), quando o currículo e a organização escolar desconsideram as trajetórias concretas dos sujeitos, acabam por reproduzir mecanismos de exclusão que operam de forma silenciosa.

No que se refere aos fatores intraescolares, o Quadro 1 indica que a extensa carga horária do EMTI, a organização curricular e as dificuldades de adaptação ao modelo integral também contribuem para o desgaste progressivo. A percepção de cansaço físico e emocional, associada à dificuldade de identificação com parte das atividades propostas, aponta para a necessidade de revisão da organização do tempo e das práticas pedagógicas. Conforme Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar deve estar vinculada à qualificação da experiência educativa, sob pena de transformar o tempo integral em mera extensão quantitativa.

Aspectos relacionados ao clima escolar e à comunicação institucional sugerem que, embora haja reconhecimento de elementos positivos, persistem lacunas quanto à clareza dos objetivos do EMTI e à escuta sistemática das demandas juvenis. Candian e Rezende (2013) destacam que o clima escolar constitui variável central para a permanência, sendo influenciado pela qualidade das relações, pela participação estudantil e pelo sentimento de pertencimento. Nesse

sentido, a ausência de mecanismos estruturados de acompanhamento individualizado pode intensificar processos de afastamento gradual que antecedem a transferência formal.

A análise da figura, portanto, demonstra que a transferência não decorre exclusivamente da necessidade de trabalhar, tampouco apenas da organização interna da escola, mas emerge da confluência entre condições socioeconômicas adversas e desafios pedagógico-organizacionais do modo integral. Tal constatação reforça a compreensão de que políticas de tempo integral, conforme argumenta Moll (2012), precisam articular ampliação de direitos, qualidade pedagógica e reconhecimento das diversas dimensões da vida juvenil.

Diante desse diagnóstico, torna-se necessário estruturar um Plano de Ação Educacional que responda de forma sistêmica às dimensões identificadas. Assim, os eixos estruturantes apresentados foram organizados com base nos dados da pesquisa, considerando os fatores intra e extraescolares identificados tanto no questionário dos alunos quanto nas entrevistas com a equipe gestora, bem como aspectos que demandam intervenção. Esses eixos não se configuram como ações isoladas, mas como estratégias integradas orientadas pela perspectiva da permanência com equidade, buscando requalificar o EMTI à luz das realidades concretas dos estudantes e das evidências produzidas nesta pesquisa

A proposta delineada considera que as ações voltadas ao enfrentamento das transferências do EMTI para o turno noturno na EEPBR sejam implementadas prioritariamente a partir da otimização e readaptação da infraestrutura, dos recursos humanos e dos materiais disponíveis na própria unidade escolar. Tal direcionamento amplia a viabilidade de execução do plano, ao reduzir a dependência exclusiva de instâncias externas, como a Superintendência Regional de Leopoldina e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ainda que se reconheça a importância do apoio e da articulação com esses órgãos em ações que extrapolam a governabilidade da escola.

As proposições articulam-se ao compromisso com a elevação da qualidade da educação ofertada e com a redução das transferências, considerando os níveis de interesse e engajamento demonstrados pelos estudantes ao longo de sua permanência no programa. Nas seções seguintes, cada eixo será detalhado, explicitando seus objetivos, ações, resultados esperados e estratégias de

acompanhamento, de modo a assegurar coerência entre diagnóstico, fundamentação teórica e proposição interventiva.

4.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL COM BASE NAS TEORIAS DE MUDANÇA

Os dados produzidos ao longo da pesquisa indicam que as transferências não decorrem de um fator isolado, mas da inter-relação entre condicionantes socioeconômicos e aspectos organizacionais do modelo integral. A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, a vulnerabilidade socioeconômica, a extensa carga horária e as dificuldades de adaptação à rotina integral configuram um quadro complexo que exige intervenção sistêmica e não apenas ações pontuais.

Com base nas reflexões de Paiva (2025), a permanência na Educação Integral deve ser entendida a partir das condições reais que permeiam a vida dos alunos, principalmente dos que vêm das classes populares. A autora ressalta que a expansão da jornada escolar só é viável quando há integração entre a proposta curricular, estrutura organizacional e reconhecimento das necessidades sociais e econômicas que afetam os jovens.

Quando o modelo de tempo integral é aplicado de maneira uniforme, sem levar em conta a necessidade de conciliar estudo, trabalho e obrigações familiares, podem surgir processos indiretos de exclusão, mesmo que a política seja vista como um meio de ampliar oportunidades. Nesse contexto, a mudança para o turno noturno não deve ser vista como um sinal de fracasso pessoal, mas como uma adaptação necessária em resposta a condições objetivas que impedem a continuidade no formato integral. Assim, trata-se de uma estratégia para se adaptar às condições de vida, o que destaca a importância de políticas educacionais que integrem a extensão do tempo escolar com um suporte eficaz para a permanência.

Diante desse cenário, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi estruturado com base na Teoria de Mudança (Silva, 2020), que consiste em uma abordagem de planejamento e avaliação que explicita os vínculos causais entre problemas identificados, ações propostas e resultados esperados. Trata-se de um modelo lógico que organiza a intervenção a partir da definição de insumos, atividades, produtos, resultados de curto e médio prazo e impactos de longo prazo, tornando

explícitas as hipóteses que sustentam a mudança pretendida (Weiss, 1995; IPEA, 2017).

Ao discutir essa perspectiva, Silva (2020) ressalta que a Teoria da Mudança deve ser compreendida como a explicitação das hipóteses causais subjacentes a uma política ou programa, permitindo examinar a coerência interna entre diagnóstico, estratégias e os resultados esperados. No campo das políticas educacionais, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017) destaca que a Teoria de Mudança não deve ser compreendida como uma fórmula determinística, mas como um instrumento analítico que orienta decisões, reconhecendo a influência de fatores contextuais e estruturais que podem potencializar ou limitar os resultados previstos. Essa compreensão dialoga diretamente com a análise de Silva (2020), ao enfatizar que a dimensão lógica da Teoria da Mudança exige clareza no encadeamento causal, mas não pode ser confundida com linearidade simplificadora. O autor alerta que intervenções públicas frequentemente operam em contextos complexos, marcados por múltiplas variáveis e relações não lineares, o que exige cautela na formulação de hipóteses explicativas.

Essa perspectiva é especialmente relevante quando se trata de escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, nos quais fatores socioeconômicos, culturais e institucionais incidem sobre as trajetórias estudantis. Conforme argumenta Silva (2020), a Teoria de Mudança deve reconhecer tais condicionantes, explicitando pressupostos e identificando riscos que possam comprometer a efetividade da intervenção. Assim, mais do que um diagrama formal, a TdM constitui um exercício crítico de análise da plausibilidade das estratégias adotadas.

A partir desse referencial, o PAE parte do seguinte encadeamento lógico: se a escola reorganizar aspectos estruturais do tempo integral, fortalecer o apoio socioemocional, integrar a dimensão do trabalho juvenil ao currículo e ampliar a articulação intersetorial, então poderão ser criadas condições mais favoráveis à permanência dos estudantes no EMTI. Espera-se, nesse processo, contribuir para a redução das transferências, para o fortalecimento do engajamento estudantil e para a consolidação do tempo integral como espaço de aprendizagem significativa.

Contudo, em consonância com Silva (2020), reconhece-se que tais resultados não são automáticos nem garantidos. A dimensão processual da Teoria de Mudança evidencia que sua construção e implementação envolvem disputas, negociações e

diferentes graus de adesão dos atores escolares. A efetividade do PAE dependerá de fatores institucionais, das condições socioeconômicas dos estudantes e do grau de adesão da comunidade escolar às ações propostas. Nesse sentido, a Teoria da Mudança não elimina a incerteza inerente às políticas públicas, mas ajuda a torná-la mais gerenciável do ponto de vista analítico.

Além disso, a dimensão do uso, também destacada por Silva (2020), reforça que a Teoria de Mudança adquire sentido na medida em que orienta práticas de gestão e avaliação. Quando apropriada como instrumento reflexivo, ela possibilita revisões estratégicas, ajustes operacionais e aprendizagem institucional ao longo da implementação. Caso contrário, corre o risco de se tornar apenas exigência formal ou recurso retórico, esvaziado de sua função crítica.

Assim, a Teoria de Mudança adotada neste estudo não opera como promessa de solução definitiva, mas como estrutura orientadora que explicita pressupostos, delimita metas realistas e permite ajustes ao longo da implementação. Ao integrar as dimensões lógica, processual e instrumental, o PAE se alinha a uma concepção de planejamento à complexidade do fenômeno investigado, reconhecendo que a permanência no EMTI resulta da interação entre fatores pedagógicos, institucionais e socioeconômicos. Desse modo, a Teoria da Mudança configura-se como ferramenta analítica que qualifica tanto a formulação quanto o acompanhamento das ações propostas, contribuindo para maior rigor interpretativo e consistência na intervenção educacional.

À luz desse referencial, a Teoria de Mudança não se restringe a uma formulação abstrata, mas se materializa na organização concreta do PAE. Conforme argumenta Silva (2020), a explicitação do encadeamento causal entre problema, ações e resultados constitui condição para conferir coerência interna à intervenção e permitir seu acompanhamento sistemático. Entretanto, como adverte Paiva (2025), a análise de políticas educacionais exige que essa estrutura lógica seja permanentemente tensionada pelas dimensões da gestão, do currículo e das condições reais de permanência dos estudantes.

É nesse movimento que se apresenta, a seguir, o quadro-síntese do PAE, organizado segundo a lógica de insumos, atividades, produtos, resultados e impactos. O quadro explicita a teoria de mudança que sustenta a intervenção proposta, tornando visíveis seus pressupostos e mecanismos de ação. Na sequência, procede-se à análise crítica dessa estrutura, buscando compreender em

que medida ela dialoga com a complexidade da permanência no Ensino Médio em Tempo Integral e com os desafios apontados pela literatura especializada.

Quadro 2: Plano de Ação Educacional com base nas Teorias de Mudança

INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
1. Equipe gestora e professores do EMTI	• Aplicação de entrevistas e questionários com alunos transferidos e permanentes, contendo os eixos: (i) condições socioeconômicas, (ii) relação com o tempo integral, (iii) conciliação estudo-trabalho, (iv) vínculo com a escola. • Discussão com equipe pedagógica e tutores sobre fatores de permanência e evasão: realização de grupos focais com professores e tutores (mensal, duração média de 1h30). • Observação de práticas e rotina escolar: observação sistemática da rotina escolar (registro em diário de campo, 2 vezes por semana, durante 2 meses).	• Relatório analítico com fatores que influenciam a transferência e permanência: relatório analítico consolidado (elaborado pela coordenação pedagógica, com validação da gestão) • Recomendações de ações de gestão e práticas pedagógicas para reduzir transferências: Equipe gestora (coordenação geral), Especialista/coordenação pedagógica (aplicação e mediação) e Professores tutores (apoio)	• Maior compreensão da equipe escolar sobre os motivos das transferências • Melhoria nas estratégias de acolhimento, tutoria e acompanhamento individual	• Consolidação do modelo EMTI como espaço de aprendizagem significativa e atrativa • Redução consistente das taxas de evasão e transferência
2. Dados escolares (matrículas, transferências, desempenho, frequência): Secretaria escolar (extração dos dados) e equipe gestora/especialista (análise)	• Levantamento de dados quantitativos sobre fluxo escolar e rendimento: (matrícula, frequência, rendimento e fluxo) — trimestral • Sistematização e triangulação dos dados: Organização em planilhas (Excel) Análise comparativa (antes/depois da implementação)	• Gráficos e tabelas sobre fluxo e desempenho • Diagnóstico institucional sobre o EMTI	• Planejamento de ações voltadas ao fortalecimento do engajamento estudantil • Redução gradual das transferências e abandono	• Fortalecimento da política pública de Educação Integral em Minas Gerais
3. Questionários e entrevistas com alunos, professores e familiares	• Aplicação e organização dos instrumentos: Aplicação de questionários online (Google Forms) e impressos (para famílias sem acesso digital) e Entrevistas semiestruturadas com amostra de	• Relatório qualitativo temático com percepções da comunidade escolar: Coordenação pedagógica (elaboração e análise) Professores (apoio na aplicação)	• Maior integração entre gestão, professores e famílias • Construção de ambiente de permanência	• Melhoria do clima escolar e da imagem da escola na comunidade

	alunos e responsáveis • Análise das respostas e categorização temática: percepção sobre tempo integral, dificuldades de permanência, relação escola-família	• Socialização dos resultados		
4. Articulação institucional e reorganização pedagógica: Equipe gestora SEE/MG (quando necessário)	• Análise documental (projetos pedagógica: Revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com foco na permanência • Reorganização da carga horária (flexibilizações possíveis) Parcerias com assistência social e outras políticas públicas (CRAS, por exemplo) • Inserção de discussões sobre mundo do trabalho no currículo os, relatórios, diretrizes do EMTI) • Articulação teoria–dados empíricos	• Fundamentação analítica do diagnóstico • Recomendações alinhadas à literatura • Documento de revisão do PPP • Plano de flexibilização da jornada • Plano de articulação intersetorial	• Qualificação do debate institucional sobre permanência	• Ampliação das oportunidades de desenvolvimento integral e sucesso escolar
5. Instrumentos de análise (software, planilhas, relatórios)	• Organização dos bancos de dados: Criação de indicadores (evasão, frequência, participação) Monitoramento trimestral • Produção de relatórios técnicos: Reuniões de avaliação (conselho de classe ampliado) e Registro contínuo em relatórios feitos pela gestão escolar e coordenação pedagógica.	• Documentação sistematizada dos achados • Material de apoio à tomada de decisão	• Monitoramento contínuo das ações implementadas	• Sustentabilidade institucional das estratégias de permanência

A estrutura do PAE, organizada em insumos, atividades, produtos, resultados e impactos, materializa uma Teoria de Mudança que explicita os mecanismos pelos quais se pretende enfrentar as transferências no EMTI. Contudo, conforme adverte Silva (2020), a potência da Teoria de Mudança não reside apenas na clareza lógica do encadeamento causal, mas na problematização de seus pressupostos e na análise das condições concretas de sua realização. Nessa perspectiva, o diálogo com Paiva (2025) é fundamental para tensionar criticamente cada dimensão do plano.

Os insumos previstos, equipe gestora e professores, dados escolares, instrumentos de coleta e referencial teórico, indicam reconhecimento de que a permanência não é fenômeno individual, mas institucional e estrutural. Paiva (2025) sustenta que políticas de permanência eficazes partem do diagnóstico aprofundado das condições de funcionamento da escola e das trajetórias juvenis, evitando abordagens moralizantes ou centradas na responsabilização do estudante.

Os dados produzidos no âmbito do PAE deverão ser debatidos em diferentes espaços institucionais, tais como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, módulos de planejamento docente, encontros com estudantes e famílias, bem como em momentos específicos de monitoramento do plano. Essa circulação analítica amplia a dimensão participativa da gestão e favorece a transformação das evidências em decisões pedagógicas concretas, alinhando-se à perspectiva de gestão orientada à permanência defendida por Paiva (2025).

Nesse sentido, a incorporação de dados sobre matrículas, transferências e desempenho dialoga com a dimensão lógica da Teoria de Mudança (Silva, 2020), ao tornar explícitas as hipóteses explicativas do problema. Contudo, como alerta Paiva (2025), a leitura desses dados precisa ser contextualizada pelas condições socioeconômicas e pelas formas de organização curricular, sob risco de produzir interpretações reduzidas.

As atividades propostas, entrevistas, levantamento quantitativo, análise documental e observação de práticas, revelam uma concepção investigativa da gestão escolar. Essa perspectiva aproxima-se do que Paiva (2025) denomina gestão pedagógica orientada à permanência, na qual a escola assume postura ativa de compreensão dos fatores que afetam o vínculo do estudante com a instituição.

Silva (2020) destaca que a dimensão processual da Teoria de Mudança exige participação e diálogo entre os atores envolvidos. Ao incluir professores, pais e

estudantes na análise, o PAE evita uma formulação tecnocrática e amplia a possibilidade de construção coletiva das soluções. Contudo, Paiva (2025) problematiza que a escuta institucional precisa ultrapassar o levantamento de percepções e incidir sobre a reorganização concreta do currículo e das práticas pedagógicas. Assim, a atividade investigativa não pode se limitar ao diagnóstico; ela deve produzir deslocamentos na forma como o tempo integral é vivido pelos estudantes.

Já os produtos previstos, relatórios, diagnósticos, gráficos e recomendações, cumprem função de sistematização da realidade escolar. Segundo Silva (2020), esses produtos representam a materialização da teoria de mudança, pois organizam evidências que permitem avaliar a coerência entre problema, ação e resultado. Todavia, Paiva (2025) chama atenção para o risco de que diagnósticos se convertam em documentos formais sem incidência prática sobre o currículo e a organização do trabalho pedagógico. A produção de relatórios, portanto, deve estar vinculada à revisão efetiva das estratégias de acompanhamento, da estrutura do tempo escolar e da articulação entre formação geral e projeto de vida.

Com isso, os resultados esperados, maior compreensão dos motivos que levam à transferência, fortalecimento das práticas de acolhimento e redução progressiva das saídas, sustentam a hipótese central de que ajustes na organização institucional e nas estratégias de acompanhamento podem favorecer o engajamento dos estudantes e fortalecer seus vínculos com a escola.

Contudo, conforme argumenta Paiva (2025), a permanência escolar não decorre apenas de estratégias administrativas, mas da construção de sentido da experiência escolar para os jovens. Isso implica considerar o currículo como espaço de reconhecimento das trajetórias juvenis, especialmente daqueles que precisam conciliar estudo e trabalho.

Silva (2020) enfatiza que a Teoria de Mudança não deve ser vista como um sistema rígido. Os resultados estão sujeitos a variáveis contextuais e ao nível de engajamento da comunidade escolar. Nesse contexto, a diminuição das transferências deve ser entendida como uma possibilidade, e não como um resultado automático das medidas propostas.

Por fim, os efeitos previstos, que visam a consolidação do EMTI, a diminuição significativa da evasão e o fortalecimento da política pública, constituem o horizonte de longo prazo da Teoria de Mudança. Contudo, Paiva (2025) alerta que a

implementação de políticas de tempo integral requer consistência entre gestão, currículo e condições materiais de operação. A ampliação do tempo escolar, por si só, não assegura uma aprendizagem significativa nem a permanência dos alunos.

Silva (2020) destaca que a dimensão da aplicação da Teoria de Mudança reside precisamente na oportunidade de revisar a política de forma contínua. Caso os efeitos não ocorram como esperado, será preciso revisar as suposições iniciais, reavaliar estratégias e reconhecer limitações estruturais.

Ao ser organizado segundo a lógica insumos / atividades / produtos / resultados / impactos, o PAE explicita sua Teoria de Mudança e torna transparentes seus pressupostos causais. Entretanto, o diálogo com Paiva (2025) permite tensionar criticamente essa estrutura, ao evidenciar que permanência escolar envolve dimensões curriculares, identitárias e socioeconômicas que extrapolam a gestão administrativa.

Nesse sentido, a análise dos fatores intra e extraescolares torna-se central. Franco et al. (2007), ao investigarem os determinantes do desempenho escolar no contexto brasileiro, demonstram que os resultados educacionais são produzidos por uma combinação complexa de variáveis internas à escola, como clima institucional, organização pedagógica, práticas docentes e gestão, e variáveis externas, especialmente nível socioeconômico, capital cultural familiar e condições estruturais do território. Embora o foco do estudo esteja no desempenho, suas conclusões oferecem importante base interpretativa para compreender também a permanência, uma vez que esta se vincula às mesmas condições estruturantes das trajetórias escolares.

Com base nessas perspectivas, os fatores intraescolares no âmbito do EMTI incluem a organização do tempo integral, a coerência do currículo, a qualidade das interações pedagógicas, os mecanismos de acompanhamento e o sentimento de pertencimento promovido pela instituição. Já os fatores extraescolares compreendem a necessidade de inserção precoce no trabalho, vulnerabilidades socioeconômicas, responsabilidades familiares, acesso desigual a políticas públicas e expectativas sociais em relação à escolarização. Conforme indicam Franco et al. (2007), ainda que a escola possua margem de intervenção significativa, ela opera dentro de limites estruturais que condicionam suas possibilidades de ação.

Essa compreensão dialoga diretamente com Paiva (2025), que argumenta que a permanência escolar depende da articulação entre gestão, currículo e

reconhecimento das condições concretas dos sujeitos. Não se trata, portanto, de atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pela evasão ou pelas transferências, mas de reconhecer que as decisões estudantis emergem da interação entre condições objetivas de vida e experiências escolares vividas.

Assim, a Teoria de Mudança adotada neste estudo não se apresenta como roteiro linear de solução, mas como instrumento analítico que reconhece a complexidade das políticas educacionais e a multideterminação do fenômeno investigado. Sua força reside na possibilidade de articular gestão, currículo e permanência de forma integrada, assumindo que os resultados dependem da interação dinâmica entre desenho institucional, práticas escolares e realidade social dos estudantes. Ao incorporar explicitamente a distinção entre fatores intra e extraescolares, conforme sistematizado por Franco et al. (2007), o PAE amplia sua capacidade explicativa e evita abordagens simples ou justificativas, refletindo a permanência dentro de um cenário caracterizado por desigualdades estruturais e intervenções institucionais.

Considerando que a Teoria de Mudança apresentada nesta seção explicita os fatores que interferem nas transferências do EMTI e evidencia a necessidade de ações integradas, propõe-se, a seguir, a operacionalização da ação de reorganização do tempo escolar, entendida como estratégia central para fortalecer a permanência discente. Tal ação parte do diagnóstico de que a rigidez da jornada ampliada, a sobrecarga curricular e a baixa aderência entre os tempos escolares e as realidades juvenis podem contribuir para os pedidos de transferência.

Nesse sentido, recorreu-se à ferramenta 5W2H, reconhecida como instrumento de planejamento, organização e monitoramento de ações, amplamente utilizada na gestão pública e educacional. Sua adoção contribuiu para traduzir a proposta de reorganização do tempo escolar em etapas objetivas e executáveis, especificando finalidades, responsáveis, prazos, formas de implementação e recursos necessários.

4.2 AÇÕES ESTRUTURANTES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

As ações a seguir operacionalizam a Teoria de Mudança explicitada anteriormente. Cada uma delas deriva da hipótese central de que a permanência no EMTI depende da articulação entre reorganização curricular, reconhecimento das

trajetórias juvenis, fortalecimento do vínculo institucional e apoio às condições socioeconômicas dos estudantes.

4.2.1 Ação 1: Reorganização do Tempo Escolar e Flexibilização Pedagógica

A primeira ação estruturante incide diretamente sobre um dos principais fatores intraescolares identificados na pesquisa: a organização do tempo e a fragmentação curricular no EMTI. O estudo técnico-pedagógico proposto, sistematizado no Quadro 3 correspondente, não se restringe a um rearranjo formal da matriz horária, mas busca requalificar a experiência escolar no tempo integral. Parte-se do pressuposto de que a ampliação da jornada só se justifica quando acompanhada de reorganização qualitativa do currículo, conforme argumenta Moll (2012) ao defender a educação integral como articulação entre formação acadêmica, desenvolvimento humano e projeto de vida.

Ao explicitar responsáveis, prazos, base institucional e custos, o plano confere concretude à intervenção, afastando-se de proposições genéricas. A reorganização curricular, nesse sentido, constitui o ponto de partida da Teoria de Mudança adotada: se a experiência pedagógica se tornar mais integrada, participativa e coerente com as trajetórias juvenis, aumenta-se a probabilidade de fortalecimento do pertencimento estudantil e, conseqüentemente, de redução das transferências.

Entretanto, a reorganização interna da escola, embora necessária, mostra-se insuficiente quando desarticulada das condições objetivas que atravessam a vida dos estudantes. Embora mudanças no tempo escolar, na grade curricular e nas práticas pedagógicas possam aumentar o sentimento de pertencimento e o engajamento dos alunos, ainda existem fatores externos, como trabalho, renda, transporte e obrigações familiares, que também afetam as escolhas de permanência ou transferência. É precisamente essa visão mais abrangente do fenômeno que embasa a proposta dessa ação, conforme pode-se observar no quadro 3.

Quadro 3 - Resumo da Ação 1: Reorganização do tempo escolar e flexibilização pedagógica

Ação (o quê?)	Realização de estudo técnico-pedagógico para revisão da matriz curricular do EMTI.
Justificativa (por quê?)	Os dados da pesquisa indicam que a extensa carga horária e a fragmentação curricular dificultam a adaptação dos estudantes ao tempo integral.
Local (onde?)	Dependências da escola.
Tempo (quando?)	Diagnóstico e elaboração no primeiro semestre letivo; implementação piloto no segundo semestre; consolidação no ano subsequente.
Responsável (quem?)	Direção escolar (coordenação geral), especialista pedagógico, comissão docente por área de conhecimento e representantes discentes.
Estratégia (como?)	Levantamento diagnóstico; grupos de trabalho por área; consulta estruturada aos estudantes; consolidação de proposta; envio à SRE para validação; implementação gradual com monitoramento semestral.
Custo (quanto?)	Estimado em R\$ 2.000,00 anuais (materiais, impressões e eventual assessoria técnica).

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

A proposta para um estudo técnico-pedagógico voltado à revisão da matriz curricular do EMTI tem como foco a reorganização da carga horária, a redução da fragmentação entre componentes curriculares e no melhor aproveitamento dos tempos escolares. Mais do que redistribuir horários, pretende-se construir uma lógica formativa mais integrada, em que os diferentes tempos da jornada ampliada dialoguem entre si e favoreçam experiências significativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, também se busca ampliar a participação estudantil na escolha e organização dos itinerários formativos, fortalecendo o protagonismo juvenil e a aderência curricular às expectativas dos estudantes.

A justificativa para essa ação encontra respaldo tanto nos dados produzidos pela pesquisa quanto na literatura especializada. Os resultados indicaram que a extensa carga horária diária, associada à percepção de rotina cansativa e pouco flexível, figura entre os fatores que contribuem para a decisão de transferência. Em paralelo, a fragmentação curricular e a ausência de articulação entre componentes tendem a reduzir o sentido atribuído pelos jovens à permanência no tempo integral. Conforme argumenta Moll (2012), a ampliação do tempo escolar somente produz efeitos positivos quando acompanhada de reorganização qualitativa do currículo, articulando formação acadêmica, desenvolvimento integral e projeto de vida. Desse modo, a ação busca enfrentar fatores intraescolares relacionados ao desgaste pedagógico e ao enfraquecimento do vínculo escolar.

Quanto ao local de realização, a ação será desenvolvida prioritariamente nas dependências da própria escola, em espaços institucionais já consolidados e em instâncias participativas de gestão. As reuniões pedagógicas constituirão ambiente central para análise da matriz curricular vigente e formulação de propostas de reorganização. As assembleias estudantis funcionarão como espaço de escuta e consulta aos discentes, assegurando que suas percepções sobre rotina escolar, carga horária e interesses formativos sejam consideradas. Já os encontros do colegiado escolar contribuirão para a validação coletiva das decisões e para o fortalecimento da gestão democrática no processo.

No que se refere ao tempo de execução, propõe-se que o diagnóstico inicial e a elaboração da proposta ocorram no primeiro semestre letivo. Esse período será destinado ao levantamento de dados internos, à escuta da comunidade escolar e à constituição dos grupos de trabalho responsáveis pela sistematização das mudanças. No segundo semestre, prevê-se a implementação piloto de ajustes considerados viáveis, permitindo observar adesão, limites operacionais e impactos iniciais sobre frequência e engajamento. A consolidação da nova organização curricular, por sua vez, deverá ocorrer no ano letivo subsequente, após avaliação dos resultados e eventuais adequações.

A coordenação geral da ação ficará sob responsabilidade da direção escolar, à qual caberá mobilizar os diferentes segmentos da comunidade educativa, articular os recursos institucionais disponíveis e acompanhar o cronograma previsto. O especialista pedagógico exercerá papel central na mediação técnica do processo, especialmente no que se refere à análise curricular, à compatibilização com as

normativas vigentes e ao acompanhamento pedagógico das mudanças propostas. Também será constituída uma comissão docente, organizada por área de conhecimento, responsável por apresentar possibilidades de integração curricular e alternativas metodológicas coerentes com os objetivos do EMTI.

A participação de representantes discentes revela-se igualmente estratégica, na medida em que assegura maior legitimidade ao processo decisório e incorpora a perspectiva juvenil na construção das propostas. Tal composição coletiva encontra respaldo na própria Teoria de Mudança adotada neste estudo, uma vez que parte do entendimento de que os resultados pretendidos dependem da atuação articulada entre diferentes sujeitos institucionais e da corresponsabilização dos atores envolvidos na implementação das ações.

Em termos metodológicos, a implementação ocorrerá em etapas sucessivas e articuladas. Inicialmente, será realizado levantamento diagnóstico envolvendo indicadores de frequência, rendimento, transferências e percepções dos estudantes e professores. Em seguida, serão organizados grupos de trabalho por área de conhecimento para discutir possibilidades de integração curricular, redistribuição de tempos e reorganização da rotina escolar. Paralelamente, será conduzida consulta estruturada aos estudantes, por meio de questionários, rodas de conversa ou assembleias.

A partir dessas contribuições, será sistematizada uma proposta técnica pela equipe gestora e pedagógica da escola, contendo justificativa, objetivos, adequações pretendidas, cronograma e fundamentos normativos. Esse documento poderá ser encaminhado oficialmente à Superintendência Regional de Ensino (SRE), por meio dos canais administrativos institucionais já utilizados pela rede estadual, tais como sistema eletrônico oficial, ofício ou protocolo interno, conforme os fluxos vigentes da SEE/MG. O envio tem como finalidade assegurar alinhamento às diretrizes da rede, solicitar apreciação técnica e obter validação quando a alteração proposta envolver aspectos normativos ou administrativos que extrapolem a autonomia da unidade escolar.

Após essa etapa, a implementação ocorrerá de forma gradual, acompanhada por monitoramento semestral, de modo a permitir ajustes contínuos e avaliação dos impactos sobre frequência, engajamento e permanência estudantil.

No tocante aos custos, estima-se investimento anual aproximado de R\$ 2.000,00, destinado principalmente à produção de materiais, impressões, apoio

logístico para reuniões ampliadas e eventual assessoria técnica especializada. Trata-se de valor relativamente reduzido diante do potencial estruturante da ação, podendo ser viabilizado por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de verbas de custeio disponibilizadas pela SEE/MG.

No que se refere ao financiamento da ação, indica-se a utilização de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) por se tratar de mecanismo já institucionalizado de descentralização financeira, destinado ao atendimento de necessidades prioritárias das unidades escolares e à melhoria das condições de funcionamento pedagógico e administrativo. A escolha dessa fonte de custeio justifica-se, primeiramente, pela maior agilidade operacional proporcionada pelo programa, uma vez que os recursos são repassados diretamente à unidade executora da escola, permitindo maior autonomia na realização de despesas de pequeno e médio porte, sem depender exclusivamente de trâmites burocráticos centralizados.

No contexto desta ação, o PDDE mostra-se adequado porque os gastos previstos concentram-se em itens compatíveis com sua finalidade, tais como aquisição de materiais de consumo, impressões de instrumentos diagnósticos, organização de reuniões pedagógicas ampliadas, produção de materiais orientadores e pequenas adequações necessárias ao desenvolvimento das atividades de escuta e planejamento. Em algumas modalidades e normativas vigentes, o programa também pode contribuir para despesas relacionadas ao fortalecimento da gestão escolar e à melhoria das práticas pedagógicas, desde que observadas as regras específicas de aplicação e prestação de contas.

Cabe destacar, contudo, que a utilização do programa deverá observar rigorosamente a legislação vigente, as categorias de custeio permitidas em cada exercício financeiro e os procedimentos formais de prestação de contas. Assim, a indicação do PDDE como fonte de financiamento não representa uso automático dos recursos, mas a possibilidade concreta de mobilizar uma política pública já existente para viabilizar, de forma legal e eficiente, uma intervenção alinhada aos objetivos de permanência e qualidade educacional no EMTI.

4.2.2 Ação 2: Integração entre Escola e Mundo do Trabalho

A segunda ação amplia o foco da intervenção ao reconhecer que parcela significativa das transferências decorre da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Se a primeira ação enfrenta dimensões intraescolares, esta incide sobre condicionantes extraescolares que impactam diretamente a permanência.

A criação do Núcleo de Orientação para Projeto de Vida e Trabalho, detalhada no Quadro 4 específico, fundamenta-se na concepção de formação omnilateral discutida por Kuenzer (2007), segundo a qual a formação escolar não deve se dissociar das dimensões produtivas da vida social. Ao estruturar oficinas, parcerias institucionais e acompanhamento sistemático de estudantes trabalhadores, a escola deixa de tratar o trabalho juvenil como obstáculo externo e passa a integrá-lo criticamente ao processo formativo.

Quadro 4 - Resumo da Ação 2: Integração entre Escola e Mundo do Trabalho

Ação (o quê?)	Criação do Núcleo de Orientação para Projeto de Vida e Trabalho, com oferta de orientação profissional estruturada, oficinas mensais e articulação com programas de aprendizagem.
Justificativa (por quê?)	Parte significativa dos estudantes transfere-se para o turno noturno devido à necessidade de trabalhar.
Local (onde?)	Sala multiuso da escola e, eventualmente, instituições parceiras (CEFET, empresas locais).
Tempo (quando?)	Implantação no segundo semestre do primeiro ano de execução; continuidade permanente.
Responsável (quem?)	Professor de Projeto de Vida, especialista pedagógico e direção escolar, com apoio de parceiros externos.
Estratégia (como?)	Mapeamento de estudantes trabalhadores; formalização de parcerias; realização de oficinas

	mensais; visitas técnicas; acompanhamento individual de estudantes inseridos em programas de aprendizagem.
Custo (quanto?)	Estimado em R\$ 3.000,00 anuais (material didático e transporte).

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

A ação consiste na criação do Núcleo de Orientação para Projeto de Vida e Trabalho, espaço institucional destinado à oferta de orientação profissional estruturada, oficinas mensais e articulação com oportunidades formativas externas. Essa ação estabelece uma relação direta com a anterior: enquanto a reorganização curricular fortalece o sentido interno da escolarização, a integração com o mundo do trabalho amplia sua relevância social. Todavia, mesmo um currículo mais integrado e socialmente contextualizado não garante, por si só, o fortalecimento dos vínculos subjetivos e relacionais. Surge, então, a necessidade de intervir sobre o clima escolar.

A orientação profissional será conduzida, prioritariamente, pelo professor responsável pelo componente Projeto de Vida, em articulação com o especialista pedagógico e com a equipe gestora, considerando que esses profissionais já integram o quadro funcional da escola e possuem vínculo direto com o acompanhamento das trajetórias estudantis. Sempre que possível, a escola poderá mobilizar colaboradores externos, como profissionais do Sistema S, instituições de ensino técnico, universidades, setor público municipal e entidades parceiras, convidados para palestras, oficinas temáticas e atendimentos pontuais. Dessa forma, evita-se a criação de novos encargos permanentes e utiliza-se a estrutura institucional já existente.

A justificativa da ação encontra respaldo nos dados da pesquisa, que indicam a necessidade de inserção no trabalho como fator recorrente nas transferências para o turno noturno. Todavia, reconhece-se que a simples aproximação entre escola e mundo do trabalho não elimina, por si só, os condicionantes socioeconômicos que levam muitos estudantes a priorizar a renda imediata. O trabalho juvenil relaciona-se a necessidades materiais concretas das famílias e a desigualdades estruturais que extrapolam a governabilidade da escola. Nesse sentido, a proposta não pretende suprimir automaticamente os motivos de saída, mas qualificá-los analiticamente e

construir respostas institucionais mais adequadas. Conforme argumenta Kuenzer (2007), a articulação crítica entre formação geral e trabalho permite superar leituras simplificadoras e compreender que escolarização e sobrevivência material coexistem de forma tensionada na experiência juvenil.

Quanto ao local de funcionamento, o núcleo poderá utilizar a sala multiuso da escola como espaço principal para atendimentos, oficinas e encontros coletivos. Eventualmente, determinadas atividades poderão ocorrer em instituições parceiras, como Centros Federais de Educação Tecnológica, empresas locais, associações comerciais, órgãos públicos municipais ou entidades formadoras. Essas parcerias poderão ser formalizadas por meio de ofícios institucionais, termos de cooperação não financeira, agendas compartilhadas, convites oficiais para visitas técnicas e participação em programas já existentes de aprendizagem e qualificação. Assim, não se trata de transferir responsabilidades da escola a terceiros, mas de ampliar oportunidades formativas por meio de redes colaborativas territorialmente situadas.

A coordenação da ação ficará sob responsabilidade do professor de Projeto de Vida, do especialista pedagógico e da direção escolar, com apoio eventual de parceiros externos. Essa composição se justifica porque o professor de Projeto de Vida possui atribuições diretamente relacionadas ao planejamento de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes; o especialista pedagógico dispõe de competência técnica para acompanhamento educacional, mediação curricular e monitoramento dos resultados; e a direção escolar detém legitimidade administrativa para articular recursos, autorizar fluxos institucionais e representar a escola junto às entidades parceiras. Os colaboradores externos, por sua vez, agregam conhecimentos técnicos específicos sobre profissões, formação técnica, aprendizagem profissional e mercado de trabalho local.

No que se refere aos custos, estima-se investimento anual aproximado de R\$ 3.000,00, destinado à aquisição de materiais didáticos, impressões, apoio logístico às oficinas e transporte para visitas pedagógicas externas. Parte desses recursos poderá ser viabilizada por meio do PDDE, desde que observadas as normativas vigentes, especialmente no que se refere a despesas de custeio compatíveis com as finalidades do programa e devidamente aprovadas pela unidade executora escolar. Já as parcerias institucionais não significam, necessariamente, repasse direto de recursos financeiros à escola, o que exigiria regras específicas. Em geral, sua contribuição ocorrerá de forma indireta e legalmente mais viável, mediante cessão

de espaços para visitas técnicas, oferta gratuita de palestrantes, disponibilização de cursos, materiais educativos, vagas em programas de aprendizagem ou apoio logístico. Desse modo, preserva-se a regularidade administrativa e amplia-se a sustentabilidade da ação sem depender exclusivamente de aporte financeiro direto.

4.2.3 Ação 3: Fortalecimento do Clima Escolar e Apoio Socioemocional

A terceira ação reconhece que a permanência escolar não se sustenta apenas por adequações curriculares ou articulações institucionais externas. Ela depende, igualmente, da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O Protocolo de Monitoramento Preventivo, as tutorias ampliadas e a criação do Conselho Jovem do EMTI, conforme sistematizado no Quadro 5, buscam consolidar uma cultura institucional de escuta e acompanhamento. O protocolo consistirá em um conjunto organizado de procedimentos voltados à identificação precoce de sinais de vulnerabilidade escolar, como faltas recorrentes, queda de rendimento, mudanças bruscas de comportamento, isolamento social ou manifestações de desmotivação.

Quadro 5 - Resumo da Ação 3: Fortalecimento do Clima Escolar e Apoio Socioemocional

Ação (o quê?)	Implantação de Protocolo de Monitoramento Preventivo, ampliação das tutorias e criação do Conselho Jovem do EMTI.
Justificativa (por quê?)	A baixa participação dos estudantes nas dinâmicas escolares e o enfraquecimento dos vínculos institucionais aparecem como fatores intraescolares relevantes.
Local (onde?)	Salas de aula, reuniões de tutoria e encontros mensais do Conselho Jovem.
Tempo (quando?)	Implementação imediata no início do ano letivo; acompanhamento contínuo com avaliação semestral.
Responsável (quem?)	Equipe gestora, professores tutores e representantes discentes eleitos.

Estratégia (como?)	Definição de indicadores de alerta (faltas e rendimento); formação interna para escuta qualificada; reuniões mensais de acompanhamento; eleição anual do Conselho Jovem.
Custo (quanto?)	Estimado em R\$ 1.500,00 anuais (materiais e formações). Financiamento com recursos de custeio estadual.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

A justificativa da ação reside no fato de que a baixa participação dos estudantes nas dinâmicas escolares e o enfraquecimento dos vínculos institucionais apareceram como fatores intraescolares relevantes na pesquisa. Nessa direção, Dayrell (2007) argumenta que a escola que reconhece o jovem como sujeito social e cultural tende a produzir experiências educativas mais significativas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o sentido atribuído à escolarização. Assim, a proposta busca responder não apenas a indicadores objetivos de risco, mas também às dimensões subjetivas que interferem na permanência.

Para estabelecer esses debates a ampliação das tutorias funcionará como mecanismo de acompanhamento individualizado, permitindo que professores tutores acompanhem mais de perto estudantes em situação de risco, promovendo escuta, orientação e encaminhamentos necessários. Já o Conselho Jovem do EMTI constituirá instância formal de participação discente, destinada a ampliar o protagonismo juvenil e fortalecer canais permanentes de diálogo entre estudantes e gestão escolar.

Essa ação conecta-se às anteriores ao operar como mediação entre estrutura curricular e trajetória individual. Se a primeira reorganiza o tempo e a segunda integra o trabalho à formação, a terceira atua sobre a dimensão relacional que sustenta o engajamento cotidiano. Ainda assim, permanece evidente que parte das dificuldades de permanência extrapola a governabilidade direta da escola, o que exige articulação intersetorial.

Quanto ao local de execução, as ações ocorrerão em diferentes espaços da escola, conforme sua natureza. As salas de aula serão espaços privilegiados de observação cotidiana e identificação inicial de sinais de alerta por parte dos docentes. As reuniões de tutoria ocorrerão em ambientes reservados que garantam

acolhimento e confidencialidade aos estudantes atendidos. Já os encontros do Conselho Jovem serão realizados periodicamente, preferencialmente em base mensal, por se tratar de intervalo temporal suficiente para sistematizar demandas estudantis, acompanhar encaminhamentos e manter regularidade participativa sem comprometer a rotina pedagógica. Caso necessário, reuniões extraordinárias poderão ser convocadas diante de situações específicas.

No que se refere ao tempo de implementação, propõe-se início imediato no começo do ano letivo, aproveitando o período de acolhimento e organização institucional. O acompanhamento ocorrerá de forma contínua ao longo de todo o ano, com avaliações semestrais voltadas à revisão de procedimentos, análise dos casos acompanhados e aperfeiçoamento dos indicadores utilizados. Essa temporalidade permite combinar resposta rápida a situações emergentes com monitoramento sistemático de médio prazo.

A coordenação geral ficará sob responsabilidade da equipe gestora, em articulação com professores tutores e representantes discentes eleitos. À gestão escolar caberá institucionalizar o protocolo, garantir condições operacionais e acompanhar resultados. Aos professores tutores compete realizar escuta individualizada, registrar acompanhamentos e construir estratégias pedagógicas de apoio. Os representantes discentes terão papel relevante no Conselho Jovem, apresentando demandas coletivas, avaliando o clima escolar e colaborando na mediação entre estudantes e equipe escolar.

Em termos metodológicos, a definição dos indicadores de alerta será construída coletivamente pela equipe gestora, pelo especialista pedagógico e pelos docentes, com base em dados já disponíveis nos registros escolares, tais como frequência, rendimento, atrasos recorrentes, ocorrências disciplinares e mudanças percebidas no comportamento estudantil. Essa construção coletiva é importante para garantir legitimidade técnica e adequação à realidade local. Paralelamente, será promovida formação interna voltada à escuta qualificada, mediação de conflitos e acolhimento de estudantes, fortalecendo a capacidade institucional de intervenção preventiva. As reuniões de acompanhamento ocorrerão periodicamente para análise dos casos sinalizados e definição de encaminhamentos. A eleição anual do Conselho Jovem será organizada pela escola, mediante regras previamente divulgadas, assegurando representatividade entre turmas e séries.

No tocante aos custos, estima-se investimento anual aproximado de R\$ 1.500,00 destinado à produção de materiais informativos, formulários de acompanhamento, apoio logístico às reuniões e ações formativas internas. O financiamento poderá ocorrer com recursos de custeio estadual regularmente destinados à unidade escolar, desde que observadas as normas administrativas vigentes. Trata-se de ação de baixo custo financeiro e alto potencial institucional, uma vez que fortalece vínculos, amplia a participação estudantil e qualifica a capacidade preventiva da escola diante de riscos de transferência e evasão.

4.2.4 Ação 4: Articulação Intersetorial e Apoio Socioeconômico

A perspectiva de justiça social defendida por Arroyo (2012) reforça que políticas de permanência exigem reconhecimento das desigualdades e atuação articulada com outras políticas públicas. Ao estabelecer diálogo sistemático com a assistência social e demais órgãos municipais, o PAE evita a responsabilização isolada da escola ou do estudante, assumindo a permanência como responsabilidade compartilhada.

Essa ação amplia o alcance das anteriores: se as três primeiras incidem prioritariamente sobre fatores intraescolares e pedagógicos, a articulação intersetorial explicita a multideterminação do fenômeno das transferências. Contudo, para que essas intervenções não se dispersem ou percam continuidade, torna-se imprescindível instituir mecanismo permanente de monitoramento. O quadro 06 apresenta as linhas gerais da ação.

Quadro 6 - Resumo da Ação 4: Articulação Intersetorial e Apoio Socioeconômico

Ação (o quê?)	Realização de mapeamento socioeconômico anual e estabelecimento de fluxo institucional de encaminhamento à rede de proteção social.
Justificativa (por quê?)	As transferências decorrem também de vulnerabilidades estruturais. A perspectiva de justiça social defendida por Arroyo (2012) reforça que a permanência exige reconhecimento das

	desigualdades que atravessam os estudantes.
Local (onde?)	Ambiente escolar, com articulação externa junto ao CRAS e Secretaria Municipal de Assistência Social.
Tempo (quando?)	Aplicação do questionário no início de cada ano letivo; reuniões bimestrais com a rede.
Responsável (quem?)	Direção escolar e especialista pedagógico, com apoio da assistência social municipal.
Estratégia (como?)	Aplicação de questionário estruturado; sistematização dos dados; reuniões periódicas com a rede de proteção; acompanhamento dos casos prioritários.
Custo (quanto?)	Estimado em R\$ 1.000,00 anuais (materiais e logística). Financiamento via recursos próprios e articulação com políticas municipais.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

A quarta ação volta-se à articulação intersetorial e ao apoio socioeconômico, partindo do reconhecimento de que parte das transferências escolares está associada a vulnerabilidades materiais e sociais que extrapolam a capacidade de intervenção exclusivamente pedagógica da escola. Conforme sintetizado no Quadro 6, propõe-se a realização de um mapeamento socioeconômico anual dos estudantes do EMTI e o estabelecimento de um fluxo institucional de encaminhamento à rede de proteção social.

O mapeamento será realizado por meio de questionário estruturado, aplicado preferencialmente no início de cada ano letivo, no momento de matrícula ou rematrícula, contendo informações sobre composição familiar, situação de trabalho do estudante, renda aproximada, acesso a transporte, condições de moradia, responsabilidades domésticas e eventual inserção em programas sociais. O objetivo não é produzir controle burocrático, mas identificar fatores de risco relacionados à permanência escolar e subsidiar ações preventivas. A chamada rede de proteção social compreende o conjunto de serviços e órgãos públicos responsáveis pela

garantia de direitos sociais no território, tais como CRAS, CREAS, Secretaria Municipal de Assistência Social, unidades básicas de saúde, Conselho Tutelar, programas de juventude e demais equipamentos públicos pertinentes.

A proposta de tal ação visa a deslocar o olhar para as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias juvenis. O mapeamento socioeconômico anual e a formalização de fluxo com a rede de proteção social, reconhecendo que a escola opera dentro de limites condicionados por vulnerabilidades materiais.

A justificativa da ação reside no entendimento de que a permanência escolar não depende apenas de motivação individual ou qualidade pedagógica, mas também de condições objetivas de existência. Dificuldades econômicas podem se expressar em necessidade de trabalhar precocemente, insegurança alimentar, ausência de recursos para transporte, sobrecarga de cuidados familiares, moradia precária ou acesso limitado a bens culturais e tecnológicos. Nessa perspectiva, o apoio socioeconômico não significa necessariamente transferência direta de renda pela escola, o que extrapolaria suas atribuições, mas a capacidade institucional de identificar vulnerabilidades, orientar famílias, facilitar acesso a políticas públicas existentes e acompanhar situações que impactam a trajetória escolar. Tal compreensão dialoga com Arroyo (2012), ao enfatizar que políticas de permanência exigem reconhecimento das desigualdades concretas vividas pelos estudantes.

Quanto ao local de execução, a ação terá como base o ambiente escolar, especialmente nos setores responsáveis por matrícula, acompanhamento pedagógico e atendimento às famílias, articulando-se externamente com os órgãos municipais competentes. O questionário inicial será aplicado e sistematizado pela própria escola, preservando sigilo e uso ético das informações. A partir dos dados levantados, casos prioritários serão identificados e encaminhados, quando necessário, aos serviços adequados da rede pública local. Nesse sentido, as reuniões bimestrais com a rede de proteção social funcionarão como espaço de alinhamento institucional, atualização de fluxos, discussão de demandas recorrentes (sem exposição indevida de dados sensíveis) e acompanhamento dos encaminhamentos realizados. Assim, o diagnóstico anual e as reuniões periódicas se complementam: o primeiro identifica necessidades; as segundas organizam respostas intersetoriais continuadas.

A coordenação da ação ficará sob responsabilidade da direção escolar e do especialista pedagógico. À direção caberá formalizar contatos institucionais, pactuar

fluxos de encaminhamento e representar a escola junto aos órgãos externos. Ao especialista pedagógico compete acompanhar estudantes em situação de vulnerabilidade, sistematizar informações e monitorar impactos educacionais das ações adotadas. Sempre que possível, profissionais da assistência social municipal poderão colaborar tecnicamente, orientando procedimentos, apresentando serviços disponíveis e apoiando encaminhamentos específicos.

Em termos metodológicos, após a aplicação do questionário e análise inicial dos dados, a escola poderá classificar situações segundo níveis de prioridade, observando fatores como risco de abandono, necessidade de inserção laboral precoce, ausência de transporte, insegurança alimentar ou fragilidade no vínculo familiar. A partir disso, serão definidos acompanhamentos internos e encaminhamentos externos. O processo deverá ser contínuo, com atualização das informações sempre que houver mudanças significativas na realidade dos estudantes ao longo do ano letivo.

No que diz respeito aos custos, estima-se investimento anual aproximado de R\$ 1.000,00, voltado à impressão de questionários, organização de registros, materiais de apoio e logística para reuniões institucionais. O financiamento poderá ocorrer por meio de recursos ordinários de custeio já destinados à unidade escolar, observadas as normas administrativas vigentes. Já a articulação com políticas municipais não implica repasse financeiro direto à escola, mas integração operacional com programas e serviços existentes, como benefícios eventuais da assistência social, programas de segurança alimentar, transporte social, acompanhamento familiar, serviços de convivência e ações de inclusão produtiva. Dessa forma, a escola amplia sua capacidade de resposta sem assumir atribuições que pertencem a outras áreas governamentais, fortalecendo a permanência por meio da cooperação intersetorial.

4.2.5 Ação 5: Comitê de Permanência Escolar e Monitoramento Contínuo

A quinta ação cumpre função estruturante no interior da Teoria de Mudança: assegurar retroalimentação constante do plano. A criação do Comitê de Permanência Escolar, com metas progressivas e análise periódica de indicadores, impede que as ações anteriores se convertam em iniciativas isoladas ou episódicas.

Ao institucionalizar reuniões trimestrais, registro em ata e publicização de resultados, o PAE incorpora a dimensão processual da Teoria de Mudança, conforme discutido anteriormente. O monitoramento contínuo permite revisar hipóteses, redirecionar estratégias e reconhecer limites estruturais, mantendo coerência entre diagnóstico e intervenção.

Essa ação final fecha o ciclo iniciado na reorganização curricular. Se a primeira ação inaugura o movimento de transformação e as subsequentes ampliam suas dimensões pedagógicas, sociais e institucionais, o comitê garante continuidade, avaliação e aprendizagem organizacional.

Quadro 7 - Resumo da Ação 5: Comitê de Permanência Escolar e Monitoramento Contínuo

Ação (o quê?)	Criação formal do Comitê de Permanência Escolar para monitoramento trimestral dos indicadores de fluxo, frequência, rendimento e transferências.
Justificativa (por quê?)	A Teoria de Mudança exige monitoramento contínuo e revisão das hipóteses causais.
Local (onde?)	Reuniões trimestrais na escola, com registro em ata.
Tempo (quando?)	Constituição no início do ano letivo; reuniões trimestrais permanentes.
Responsável (quem?)	Direção, especialista, dois professores, dois estudantes e um representante de pais.
Estratégia (como?)	Definição de metas anuais progressivas (ex.: redução de 10% nas transferências); análise semestral dos dados; divulgação dos resultados à comunidade escolar; revisão das ações quando necessário.
Custo (quanto?)	Sem custo adicional significativo.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2025)

A quinta ação possui caráter estruturante no interior do Plano de Ação Educacional, pois se destina a garantir acompanhamento contínuo, coerência interna e capacidade de revisão das intervenções anteriormente propostas. Conforme sintetizado no Quadro 7, propõe-se a criação formal do Comitê de Permanência Escolar, instância colegiada responsável pelo monitoramento periódico dos indicadores de fluxo, frequência, rendimento e transferências no EMTI. A formalização do comitê deverá ocorrer por ato interno da direção escolar, com definição de objetivos, calendário de reuniões e atribuições dos membros. Sua composição será plural e representativa, integrando a direção escolar, o especialista pedagógico, dois professores, dois estudantes e um representante de pais ou responsáveis. A presença desses sujeitos justifica-se pela própria Teoria de Mudança adotada neste estudo, que compreende a permanência como fenômeno multidimensional e dependente da atuação articulada entre diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão contribui com capacidade decisória e articulação institucional; o especialista pedagógico oferece leitura técnica dos dados educacionais; os docentes aportam conhecimento do cotidiano pedagógico; os estudantes expressam percepções sobre a experiência escolar; e as famílias colaboram com a compreensão das condições extraescolares que influenciam a trajetória discente.

A justificativa da ação reside no entendimento de que um plano institucional somente produz efeitos quando acompanhado de mecanismos permanentes de monitoramento e aprendizagem organizacional. Sem acompanhamento sistemático, metas e estratégias tendem a perder centralidade ao longo do tempo, podendo transformar-se em documento formal sem incidência real sobre a rotina escolar. Além disso, a ausência de avaliação periódica dificulta identificar avanços, corrigir rumos, revisar hipóteses equivocadas e responder a mudanças no contexto dos estudantes. Nessa perspectiva, o comitê atua como dispositivo de governança interna, assegurando que o PAE permaneça vivo, responsivo e conectado aos problemas que pretende enfrentar.

Quanto ao local e à periodicidade, as reuniões ocorrerão nas dependências da escola, com registro em ata e socialização posterior das deliberações pertinentes. Opta-se por encontros trimestrais por representarem intervalo adequado entre acompanhamento contínuo e viabilidade operacional. Reuniões mensais poderiam gerar sobrecarga administrativa e pouca variação nos indicadores, enquanto

encontros semestrais tenderiam a retardar respostas necessárias. O período trimestral, por sua vez, permite observar tendências consistentes de frequência, rendimento e movimentação escolar dentro do calendário letivo, favorecendo intervenções tempestivas.

No que se refere às responsabilidades, caberá à direção escolar instituir formalmente o comitê, convocar seus membros, garantir condições materiais para funcionamento e integrar as deliberações ao planejamento institucional. Os demais participantes comporão o colegiado com funções consultivas, propositivas e deliberativas, conforme regulamento interno definido pela escola. A participação estudantil e familiar reforça a gestão democrática e amplia a legitimidade das decisões tomadas.

Em termos metodológicos, o comitê deverá definir metas anuais progressivas e factíveis, tomando como linha de base os indicadores já existentes da escola. Entre os exemplos, pode-se estabelecer redução gradual das transferências, melhoria da frequência média, diminuição de reprovações ou ampliação da participação discente em espaços colegiados. A cada reunião, serão analisados dados quantitativos e evidências qualitativas produzidas pelas demais ações do PAE. Semestralmente, poderá ser elaborado relatório sintético a ser divulgado à comunidade escolar, preservando sigilo individual, com vistas à transparência e à responsabilização coletiva. Sempre que necessário, o comitê poderá recomendar ajustes nas estratégias em curso.

Embora não demande grande aporte financeiro adicional, a ação envolve custos indiretos e operacionais que precisam ser reconhecidos. Entre eles, incluem-se materiais de expediente, impressões de relatórios, organização documental, uso de infraestrutura escolar e tempo de trabalho dos profissionais envolvidos. Tais despesas podem ser absorvidas pelo custeio ordinário da unidade escolar e pelos recursos administrativos já destinados ao funcionamento institucional. Assim, trata-se de ação de baixo custo financeiro e elevado potencial estratégico, pois fortalece a cultura de monitoramento, continuidade e tomada de decisão baseada em evidências.

As cinco ações propostas não devem ser compreendidas como iniciativas fragmentadas ou independentes, mas como dimensões complementares de uma intervenção sistêmica orientada pela Teoria de Mudança adotada neste estudo. A reorganização curricular incide sobre o núcleo pedagógico do tempo integral,

fortalecendo seu sentido interno e buscando tornar a experiência formativa mais integrada e significativa. Em articulação com essa dimensão, a integração entre escola e mundo do trabalho amplia a relevância social da escolarização, reconhecendo as condições concretas de vida dos estudantes e incorporando criticamente a dimensão produtiva às trajetórias formativas.

De modo complementar, o fortalecimento do apoio socioemocional atua sobre as relações cotidianas e sobre o vínculo subjetivo do jovem com a escola, consolidando pertencimento e engajamento. Já a articulação intersetorial amplia o alcance da intervenção ao enfrentar vulnerabilidades estruturais que extrapolam o espaço escolar, reconhecendo que a permanência depende também de condições materiais e de redes de proteção social. Por fim, o monitoramento contínuo assegura coerência, acompanhamento sistemático e possibilidade de revisão das estratégias adotadas, conferindo sustentabilidade institucional ao plano.

Essa arquitetura integrada reafirma que a permanência no Ensino Médio em Tempo Integral resulta da interação entre fatores pedagógicos, institucionais e socioeconômicos, não podendo ser reduzida a decisões individuais dos estudantes. Ao detalhar cada ação com definição de responsáveis, prazos, fontes de financiamento e mecanismos de avaliação, o Plano de Ação Educacional desloca-se do campo das intenções normativas e assume caráter operativo e institucionalmente viável, em consonância com os achados empíricos da pesquisa e com a perspectiva de justiça social que fundamenta esta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar os fatores que têm contribuído para a transferência dos estudantes das turmas do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Professor Botelho Reis, situada na Superintendência de Leopoldina. Partiu-se do reconhecimento de que a ampliação da jornada escolar, embora concebida como estratégia de qualificação da educação básica e promoção da formação integral, não garante, por si só, a permanência dos estudantes, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, limitações institucionais e múltiplas demandas juvenis.

Os resultados da investigação evidenciaram que o fenômeno das transferências não pode ser explicado por uma única causa, tampouco interpretado como simples escolha individual do estudante. Ao contrário, trata-se de processo multideterminado, no qual se entrelaçam fatores intraescolares — como organização do tempo escolar, fragmentação curricular, fragilidade do clima institucional, baixa participação discente e dificuldades de adaptação à rotina ampliada e fatores extraescolares, entre os quais se destacam a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, vulnerabilidades socioeconômicas, responsabilidades familiares e limitações de acesso a políticas públicas de proteção social.

Nesse sentido, a pesquisa observou que as políticas de tempo integral demandam mais do que ampliação quantitativa da permanência física na escola. Requerem, sobretudo, reorganização qualitativa do currículo, fortalecimento das relações pedagógicas, reconhecimento das juventudes concretas que frequentam a escola pública e articulação com outras políticas sociais. Tal constatação dialoga com as concepções de Educação Integral defendidas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll, para os quais a ampliação do tempo escolar deve estar associada à educação integral, à justiça social, à condição juvenil e à relação entre escolarização e trabalho.

A análise também permitiu compreender que a permanência escolar deve ser concebida como construção institucional e coletiva. Não se trata apenas de manter matrículas ativas, mas de assegurar condições materiais, simbólicas e pedagógicas para que os estudantes atribuam sentido à experiência escolar e encontrem, no espaço educativo, possibilidades reais de desenvolvimento pessoal, acadêmico e social. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Juarez Dayrell acerca

das juventudes como sujeitos sociais concretos, cujas trajetórias escolares são atravessadas por desigualdades, experiências culturais e condições materiais de existência. Dessa forma, a permanência ultrapassa indicadores administrativos e se vincula à qualidade social da educação ofertada.

Igualmente, os resultados corroboram estudos sobre eficácia escolar, clima institucional e fatores intra e extraescolares associados à permanência estudantil desenvolvidos por Nigel Brooke, Franco et al. (2007), Juliana Frizzoni Candian e Maria Teresa Gonzaga Alves, ao evidenciarem que permanência e engajamento estudantil dependem também da capacidade institucional da escola em construir ambientes acolhedores, participativos e pedagogicamente significativos. Os achados demonstraram que fatores como relações interpessoais, sentimento de pertencimento, acompanhamento pedagógico e escuta estudantil influenciam diretamente os processos de permanência, transferência ou evasão escolar no contexto do EMTI.

Como resposta aos desafios identificados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado a partir da Teoria de Mudança, compreendida não como roteiro linear de intervenção, mas como instrumento analítico capaz de articular diagnóstico, objetivos, estratégias, resultados esperados e mecanismos de monitoramento. O plano contemplou cinco ações integradas: reorganização do tempo escolar e flexibilização pedagógica; integração entre escola e mundo do trabalho; fortalecimento do clima escolar e apoio socioemocional; articulação intersetorial e apoio socioeconômico; e criação do Comitê de Permanência Escolar para monitoramento contínuo.

A proposição dessas ações evidencia que o enfrentamento das transferências requer respostas múltiplas e coordenadas. Medidas curriculares isoladas tendem a ser insuficientes quando desarticuladas das condições concretas de vida dos estudantes. Do mesmo modo, ações assistenciais desconectadas da dimensão pedagógica não produzem mudanças duradouras. A efetividade das políticas de permanência depende, portanto, da integração entre gestão escolar, práticas pedagógicas, escuta estudantil, apoio social e cultura institucional orientada ao acompanhamento permanente.

Do ponto de vista das contribuições acadêmicas, esta dissertação reforça a relevância de estudos que problematizam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral para além dos marcos normativos e dos indicadores de expansão.

Ao focalizar as transferências escolares, o trabalho evidencia tensões pouco exploradas entre desenho da política pública e experiência cotidiana dos sujeitos que dela participam. Ademais, contribui ao propor a utilização da Teoria de Mudança como ferramenta de planejamento educacional aplicada à gestão escolar.

No campo prático, espera-se que os resultados e o PAE elaborado possam subsidiar os gestores escolares da instituição pesquisa. Além disso, pode ser analisado por Superintendências Regionais de Ensino e formuladores de políticas públicas na construção de estratégias mais sensíveis às realidades juvenis e aos desafios concretos da permanência no EMTI. A experiência analisada sugere que políticas de tempo integral precisam combinar intencionalidade pedagógica, flexibilidade organizacional e compromisso com a equidade.

Por fim, reconhecem-se os limites desta pesquisa, especialmente por tratar-se de estudo de caso situado em uma unidade escolar específica, o que recomenda cautela quanto à generalização dos achados. Ainda assim, a profundidade analítica alcançada permite levantar hipóteses relevantes para outros contextos da rede pública estadual.

Como agenda de pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de investigações comparativas entre escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pertencentes a diferentes Superintendências Regionais de Ensino, de modo a identificar aproximações e especificidades nos fatores associados às transferências e à permanência escolar. Também se mostram relevantes pesquisas contínuas que acompanhem as trajetórias dos estudantes transferidos ao longo do tempo, buscando compreender os efeitos dessa mudança em seus percursos educacionais, projetos de vida e inserção no mundo do trabalho.

Outra possibilidade de aprofundamento consiste na análise das percepções das famílias acerca do EMTI, considerando que as decisões relacionadas à permanência ou transferência escolar frequentemente extrapolam a dimensão individual do estudante e envolvem dinâmicas familiares, econômicas e sociais mais amplas. Além disso, recomenda-se a realização de pesquisas voltadas à avaliação da efetividade de políticas e programas de permanência escolar implementados nas redes estaduais, especialmente aqueles relacionados ao apoio socioemocional, assistência estudantil, flexibilização curricular e integração entre escola e trabalho.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos sobre as relações entre juventude, trabalho e escolarização no contexto contemporâneo do Ensino Médio

brasileiro, sobretudo diante das transformações decorrentes das reformas educacionais recentes e das mudanças nas políticas de educação integral. Investigações futuras poderão também explorar as potencialidades e os limites da Teoria de Mudança como ferramenta de planejamento, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, ampliando seu uso em pesquisas aplicadas à gestão escolar e às políticas públicas de permanência estudantil.

Conclui-se, portanto, que garantir a permanência no Ensino Médio em Tempo Integral implica reconhecer que os estudantes não chegam à escola em condições homogêneas, nem permanecem nela apenas por força normativa. Permanecem quando encontram sentido, apoio, reconhecimento e possibilidades concretas de futuro. É nesse horizonte que a escola pública, democrática e socialmente referenciada reafirma seu papel estratégico na produção de justiça educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. R. B. de; DUARTE, A. M. C. **Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?lang=pt>. Acesso: 22 mai. 2024.
- ANDRÉ, M. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/3460/mod_resource/content/1/quinzena%2003_O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso%20qualitativo%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso: 13 abr. 2024.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. **A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres**. Holos, Natal, IFRN, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso: 07 nov. 2024.
- ARAÚJO, C. W. C. et al. **Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas**. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468/35147>. Acesso: 11 fev. 2026.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. **A herança da filosofia deweyana: influência na vida e obra de Anísio Teixeira**. Educação e Filosofia, Uberlândia, vol. 17, n. 34, p. 65-80, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/608/553>. Acesso 27 jul. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Gestão e Clima escolar. Os dilemas da Gestão Escolar**. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 129 – 156.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: 15 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 498 p. [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016. Disponível em: <https://consed.org.br/storage/download/60e8ef5ad72f3.pdf>. Acesso: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 20, 11 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. [2017d].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2022. São Paulo: Todos pela Educação; INEP, 2022. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso: 21 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Gestão democrática da escola: possibilidades e limites**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terez_a_garbin.pdf Acesso: 06 jun. 2025.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/32235>. Acesso: 3 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso: 20 jun. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249–259, ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08 jun. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso: 28 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB n. 5/2020. Diretrizes para a implementação da Educação em Tempo Integral no Brasil. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151318-pceb005-20&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20 jun. 2025.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Ensino médio em tempo integral: políticas, práticas e desafios contemporâneos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 3, p. 623-642, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação em tempo integral: um conceito em construção. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 27-38, jan./jun. 2013.

DAYRELL, J. **A escola “faz gênero”? Juventude, escolarização e diferenças culturais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 843-861, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 mai. 2025.

DURÇO, João Victor Nunes; CARVALHO, Taina Durço de. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil: uma revisão de literatura**. Revista Aquila, nº 31. Ano XV. Jul/Dez, 2024. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/205/174>. Acesso: 20 fev. 2026.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. **Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZKxqwKtncwhwVSqfCpvd8qF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08 jun. 2025.

FERREIRA, M.; ALMEIDA, R. **A educação em saúde no contexto da formação profissional**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2018.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Psicopedagogia 2016; 33(102): 365-84. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>. Acesso: 11 out. 2024.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima; D'ÁVILA, Carina. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores**

intra-escolares". Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 655-675, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwL/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso: 03 jun. 2025

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?format=html&lang=pt>.
 Acesso: 11 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso: 4 jul. 2025.

FREITAS, Cezar Ricardo; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI**. Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n.3, p. 123 - 138, jan./jun. 2007. Disponível em:
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660/552>.
 Acesso: 08 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio e o ataque à educação pública**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RSqDdZzBpzQdL9CdfNzv3rB/>. Acesso: 21 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capital: por uma nova utopia educacional**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. - (Educação Cidadã; 4). Disponível em:
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso: 08 jun. 2025.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **O modelo pedagógico da Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2018. Disponível em:
<https://www.escoladaescolha.org.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Livreto institucional**. Recife: ICE, 2023. Disponível em:
<https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>.
 Acesso: 5 jul. 2025.

IEPHA - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Escola Estadual Professor Botelho Reis. **Guia dos Bens Tombados**. 2016. Disponível em:
<https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-aco-es/patrimonio-cultural-proteg>

[ido/bens-tombados/details/1/120/bens-tombados-escola-estadual-prof-botelho-reis](#). Acesso: 1 ago. 2024.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas no Brasil : uma análise da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)** / editor: Guilherme Mendes Resende. - Brasília : Ipea, 2017. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/170215_livro_avalicao_politicas_publicas_brasil_vol3.pdf. Acesso: 24 fev. 2026.

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia A. (2025). **Ensino médio: o que está em jogo na reforma da Reforma?** Revista Brasileira de Educação, v. 30, e300097. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300097>. Acesso 22 fev. 2026.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1155-1174, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso: 07 fev. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2023. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso: 31 ago. 2025

LEÃO, Geraldo; SANTOS, Thais Naves de Araújo. **A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção**. Práxis Educativa, v. 13, n. 3, p. 787-804, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11791/209209210245>. Acesso: 23 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://ia904504.us.archive.org/10/items/educacao-escolar-politicas-estrutura-e-organizacao-jose-carlos-libaneo/Livro%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20-%20Pol%C3%ADticas%2C%20Estrutura%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jos%C3%A9%20Carlos%20Lib%C3%A2neo%2C%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20Oliveira%20e%20Mirza%20Seabra%20Toschi.pdf>. Acesso: 20 jun. 2025.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLOTO, Álvaro Moreira. **Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação**. Práxis Educativa, v. 15, e2015290, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290/209209213331>. Acesso: 23 fev. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/501297168/Pesquisa-Em-Educacao-Abordagens-Qu>

alativas-EPU-1986-Menga-Ludke-Marli-Eliza-Dalmazo-Afonso-de-Andre. Acesso: 12 set. 2025.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416/2155>. Acesso: 19 jun. 2025.

MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes; Franqueira, Alberto da Silva; Santos, Silvana Maria Aparecida Viana; Silva, Reuber Araújo. **Tomada de decisão baseada em dados: uso de dados para aprimorar a eficiência e eficácia na gestão escolar**. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 9, p. 01–17, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10385>. Acesso: 22 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**. 2. ed., Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso: 28 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento orientador da implantação do ensino médio em tempo integral**. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso: 27 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Tempo Integral será ampliada para mais 238 escolas da rede estadual de Minas Gerais**. 09 nov. 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/educacao-em-tempo-integral-sera-ampliada-para-mais-238-escolas-da-rede-estadual-de-minas-gerais/?utm_source=chatgpt.com. Acesso: 27 jul. 2025.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pSndCJvcPXTgYhbdd8ttRXs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Paloma. Escola Estadual Professor Botelho Reis. **História das Escolas - Leopoldina**: Trajetórias e memórias das instituições escolares de Leopoldina/MG. 2013. Disponível em:

<https://historia-das-escolas-de-leopoldi.webnode.page/products/escola-estadual-professor-botelho-reis/>. Acesso: 31 jul. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; RIBEIRO, Luciana Maria Netto; et al. **Trabalho docente, reformas e políticas educacionais no Brasil: entre prescrição e resistência.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 85–104, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso: 5 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique et al. **A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1192/1198>. Acesso: 06 jun. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Avaliação e indicadores educacionais: educação para a democracia.** *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/02/texto_educacao_para_democracia.pdf. Acesso: 22 mai. 2025.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire et al. **Permanência e Evasão do Ensino Médio Integrado: Experiência de uma escola de técnicos em saúde na Pandemia de COVID-19.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 46–57, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2023.42108. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/42108>. Acesso em: 22 fev. 2026.

POSSAMAI, T., & Silva, F. L. G. R. da. (2022). **O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio.** Retratos Da Escola, 16(34), 53–69. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1461>. Acesso: 5 jul. 2025.

REZENDE, Wagner Silveira; CANDIAN, Juliana Frizzoni. **Uma Exploração das Relações Entre Clima, Desempenho e Gestão Escolar no Proeb 2010.** In: Reuniões da ABAVE, n. 7, p. 457- 478, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341814579_Uma_exploracao_das_relacoes_entre_clima_desempenho_e_gestao_escolar_no_Proeb_2010. Acesso: 1 jul. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso: 27 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf. Acesso: 21 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. History - Psicol. Esc. Educ. 21 (3) - Sep-Dec 2017. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 5 jul. 2025.

SILVA, Jonas Cordeiro da. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar: o caso de uma escola da rede estadual no Amazonas**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3779/1/jonascordeirodasilva.pdf>. Acesso: 01 jun. 2025.

SILVA, Rogério Renato. **Teorias de Mudança: lógica, processo e uso**. Revista Aval. Julho/Dezembro. Vol 8 nº 18. p. 88-113. 2020. Disponível em: https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/6601/mod_resource/content/1/2020_art_rrsilva.pdf. Acesso: 03 ma. 2026.

SILVA, Teresinha Moraes da. **Educação integral ou parcial? Reflexões para além da extensão do tempo**. Curitiba: Editora Appris, 1.^a ed., set. 2019.

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/revistadech/article/view/3328/pdf>. Acesso: 10 nov. 2024.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA, Alexandre Chibebe. **Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1195-1210, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPHbsYs5P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 mai. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Maurice Tardif. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. Bibliografia. 3^a reimpressão, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014. Acesso: 17 fev. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/462/99>. Acesso: 27 jul. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 21-33, jul./set., 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso: 07 jun. 2025.

WEISS, C. H. (1995). **Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families.** In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr & C. H. Weiss (Eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts* (pp. 65-92). Aspen Institute. Disponível em: <https://docs.opendeved.net/pt/lib/2URBNM2X>. Acesso: 23 fev. 2026.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS

Alunos maiores de 18 anos de idade do Ensino Médio Regular Noturno da EEPBR

Bloco 1: Identificando o perfil do estudante

1. Em que ano/série você estava cursando quando decidiu sair do EMTI e cursar o Ensino Médio Regular noturno?
☐ 1º ano
☐ 2º ano
☐ 3º ano
2. Qual a sua ocupação atual?
☐ Só estuda
☐ Estuda e trabalha
☐ Estuda e cuida de algum familiar
3. Qual é a sua principal fonte de renda familiar?
☐ Trabalho próprio
☐ Ajuda financeira da família
☐ Programas sociais do governo

Bloco 2: Motivos para a transferência

4. Quais foram os principais motivos para você sair do Ensino Médio em Tempo Integral e matricular-se no Ensino Médio Regular noturno? (Marque todas as opções aplicáveis)
☐ Necessidade de trabalhar
☐ Necessidade de cuidar de algum familiar
☐ Dificuldade de adaptação do formato do EMTI
☐ Distância entre a escola e a sua casa
☐ Problemas de saúde
☐ Ambiente escolar (relacionamento com professores e colegas)
☐ Outros (especifique) _____

Bloco 3: Experiência do EMTI

5. Como você avalia sua experiência no EMTI?
- ☐ Muito boa
 - ☐ Boa
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Muito Ruim
6. Quais aspectos do EMTI você considera positivo?
- ☐ Apoio pedagógico
 - ☐ As aulas extracurriculares
 - ☐ Alimentação fornecida pela escola
 - ☐ Estrutura da escola
 - ☐ Outros (especifique)
7. Quais aspectos você considera mais desafiadores?
- ☐ Carga horária excessiva
 - ☐ O conteúdo dos Itinerários formativos
 - ☐ Foco acadêmico desproporcional
 - ☐ Quadra para as atividades de Educação Física
 - ☐ Falta de flexibilidade para outras atividades
 - ☐ Outros (especifique)

Bloco 4: Adaptação ao Ensino Regular Noturno

8. Como tem sido sua adaptação ao Ensino Médio Regular noturno?
- ☐ Fácil
 - ☐ Moderado
 - ☐ Difícil
9. Você sente que o Ensino Médio Regular noturno atende melhor às suas necessidades?
- ☐ Sim, porque consigo conciliar os estudos com o trabalho
 - ☐ Sim, porque tenho mais tempo durante o dia para outras atividades
 - ☐ Sim, porque a carga horária é mais adequada pra mim

- () Não, porque tenho dificuldade de concentração no período noturno
- () Não, porque o ensino noturno não oferece os mesmos recursos que o EMTI.

10. Há algum aspecto do Ensino Médio Regular noturno que você considera desafiador?

- () Cansaço
- () Dificuldade de concentração
- () Segurança no deslocamento
- () O conteúdo ser mais compacto

Bloco 5: Perspectivas Futuras

11. Você acredita que o Ensino Médio Regular noturno oferecerá suporte adequado para atingir seus objetivos educacionais e profissionais?

- () Sim, porque é mais flexível e me permite conciliar estudos, lazer e outras atividades
- () Sim, porque o ensino noturno atende às minhas necessidades atuais
- () Não, porque sinto falta de recursos e suporte acadêmico
- () Não, porque o tempo da aula é insuficiente para o aprendizado desejado

12. Quais são seus planos após concluir o Ensino Médio?

- () Entrar no mercado de trabalho
- () Fazer um curso técnico
- () Cursar uma faculdade
- () Outros (especifique)

Bloco 6: Avaliação pessoal e sugestões de melhoria

1. Na sua opinião, o que mais dificultou sua permanência no Ensino Médio em Tempo Integral? *(Explique com suas palavras.)*

2. Como foi sua experiência pessoal no EMTI? Há algo que você destacaria como muito bom ou muito ruim? *(Fique à vontade para contar o que viveu na escola.)*

3. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar o Ensino Médio em Tempo Integral para estudantes como você? *(Dê sugestões ou fale de mudanças que, para você, fariam diferença.)*

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA

Entrevista semiestruturada com a equipe gestora, formado pelo diretor, vice-diretoras, especialistas dos turnos envolvidos e pela coordenadora do EMTI

1. Quais fatores vocês acreditam que mais contribuem para a evasão dos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral? (Explorar: questões socioeconômicas, dificuldades de adaptação ao modelo integral, necessidades familiares dos alunos, etc.)
2. Quais estratégias a escola tem adotado para identificar precocemente os alunos em risco de evasão e oferecer suporte adequado? (Explorar: programas de mentoria, acompanhamento pedagógico, apoio psicológico, etc.)
3. Como vocês avaliam a relação entre a carga horária do EMTI e a realidade dos alunos que precisam trabalhar ou ajudar em casa? (Explorar: a flexibilidade ou inflexibilidade do modelo e possíveis ajustes para atender diferentes perfis de alunos.)
4. Na percepção da equipe, quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores e funcionários na retenção desses alunos? (Explorar: questões relacionadas à formação docente, infraestrutura, comunicação com as famílias, etc.)
5. Quais melhorias ou mudanças vocês sugerem no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral para torná-lo mais acessível e atrativo aos alunos? (Explorar: propostas para ajustes no currículo, atividades extracurriculares, suporte financeiro, entre outros.)