

**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**

JANETE DE JESUS BARBOSA

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: a implementação em algumas escolas do
norte de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2026

Janete de Jesus Barbosa

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: a implementação em algumas escolas do
norte de Minas Gerais**

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

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)

Barbosa, Janete de Jesus.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL : a implementação em algumas escolas do norte de Minas Gerais / Janete de Jesus Barbosa. -- 2026.

161 f.

Orientador: Eduardo Magrone

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. Educação integral. 2. Tempo integral. 3. Formação integral. 4. Políticas públicas. 5. Protagonismo Estudantil. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

Educação de Tempo Integral: a implementação em algumas escolas do norte de Minas Gerais

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

Aprovada em 16 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Eduardo Magrone - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Luiz Flávio Neubert

UFJF

Prof(a) Dr(a). Vitor Fonseca Figueiredo

SEE/MG

Juiz de Fora, 17/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 28/07/2026, às 21:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vitor Fonseca Figueiredo, Usuário Externo**, em 29/07/2026, às 10:44, 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 **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 04/08/2026, às 11:36, 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 **3034274** e o código CRC **FA6A61C1**.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de suma importância, porque dizer obrigada mostra o reconhecimento da contribuição de alguém em nossa vida.

Primeiramente a Deus, que sempre esteve à frente, em todas as decisões de minha vida, no comando de tudo, pois sem Ele, absolutamente nada seria! A Deus, que me guiou e que me deu proteção para que eu pudesse finalizar este trabalho.

Foram muitas as pessoas que se envolveram comigo neste empreendimento. A todas, minha gratidão. Mas algumas, em especial, precisam ser referenciadas.

Aos meus pais, Djalma e Maria José, a quem devo honrar e respeitar sempre, aprendo diariamente com vocês, meus exemplos, peço desculpas pelas minhas ausências em tantas datas e momentos importantes, nesses dois anos e meio de mestrado, que sempre estiveram prontos a me ajudar nos momentos difíceis. À minha família, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo constante. Vocês são a base que sustenta cada conquista da minha vida. Às minhas irmãs e meus sobrinhos, sei que minhas ausências foram muitas nesse período, desculpe, gratidão pela compreensão, pelos ensinamentos, pelos incentivos.

Agradeço ao meu esposo e amigo Alexandre, um homem dedicado, companheiro, que soube compreender minhas ausências, que esteve sempre ao meu lado nas horas em que eu mais precisava, por sempre me incentivar, por contribuir para que meus dias, noites, madrugadas de estudos fossem melhores.

A todos os meus amigos e familiares, que também fazem parte desta conquista, pela compreensão. Aos meus sogros, familiares e cunhados que “carregaram” a vida por mim enquanto eu escrevia este texto. Gratidão.

Aos meus professores, formadores, orientadores que, desde o ensino fundamental até aqui, lapidaram o que foi necessário para que eu atingisse o máximo do meu potencial que nem mesmo eu imaginava possuir.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, que nos proporcionou um curso de qualidade e de aperfeiçoamento profissional. À equipe de professores, funcionários e à equipe de dissertação do curso, pela oportunidade na troca de experiências, pelos ensinamentos, pelas reflexões e pelo compromisso com a formação de profissionais dedicados à melhoria da educação pública.

Ao meu orientador Professor Dr. Eduardo Magrone, minha sincera gratidão pela orientação, pela condução acadêmica, pelo apoio no amadurecimento da escrita e do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Leonardo Ostwald Vilardi, meu ASA, pela presença constante, meu companheiro da equipe de orientação, pelas contribuições, pela disponibilidade, pelas palavras calmas, pelo acompanhamento cuidadoso durante todo o percurso do mestrado. Meu muito obrigada!

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), pela oportunidade de ter oferecido, custeado e nos dado a oportunidade de crescimento profissional, neste curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, por meio do convênio firmado com a Universidade Federal de Juiz de Fora.

A SRE, aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram e foram importantes para a realização de minha pesquisa.

À minha colega Rosa Monalise (*in memoriam*), que, antes de sua partida, proporcionou a mim e aos meus colegas momentos agradáveis durante os encontros presenciais do curso.

À turma PPGP/CAEd 2023, pela partilha de saberes, experiências, culturas e amizades. Em especial aos meus companheiros de grupo João, Janette Mara, Jéssica, Juliana, com quem pude compartilhar todos os meus anseios e as minhas dificuldades. Foram eles que estiveram ao meu lado o tempo todo, dividindo alegrias e angústias e me dando o apoio necessário para não desistir deste curso.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada aprendizado, cada diálogo, cada partilha e cada palavra de esperança.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais. O estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo identificar e analisar os entraves que dificultam a implementação da política de EMTI. A pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os principais entraves que dificultam ou impedem a efetiva implementação da política, e como tais entraves se relacionam com as determinações e pressupostos do marco legal que rege essa política? Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os entraves que dificultam a implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) do norte do estado de Minas Gerais, sendo essa a indutora e apoiadora da política. Já os objetivos específicos da pesquisa são: (i) descrever a implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral, mapeando os principais entraves presentes em uma SRE do norte de Minas Gerais; (ii) analisar quais desses entraves decorrem de processos internos da SRE (fluxos de comunicação, suporte técnico-pedagógico, logística de formação); (iii) Apreender a percepção dos gestores e equipe da SRE a respeito do tipo de entrave descrito acima; (iv) Propor um plano de ação com vistas ao acompanhamento pedagógico da implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral numa SRE do norte de Minas Gerais, buscando superar os entraves identificados sob sua governabilidade. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões sobre educação integral, tempo integral, implementação de políticas públicas educacionais, formação continuada e protagonismo estudantil. A investigação está ancorada no marco legal nacional e estadual, até as reformas recentes, e fundamenta-se criticamente na percepção de que a política, embora trate da formação integral, frequentemente opera sob uma lógica de tempo ampliado que pode reproduzir iniquidades. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa documental e bibliográfica e a pesquisa de campo. A metodologia previu a aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores da SRE pesquisada e gestores de oito escolas ofertantes, visando compreender as particularidades regionais que impactam a efetivação de uma educação multidimensional, em contraposição a uma mera extensão da jornada escolar. Os resultados evidenciaram entraves relacionados à formação continuada, à comunicação entre os atores envolvidos no processo de implementação e ao

fortalecimento do protagonismo estudantil, aspectos que subsidiam a proposição de um Plano de Ação Educacional voltado ao aprimoramento da política no contexto investigado.

Palavras-chave: Educação integral, Tempo integral, Formação integral, Políticas públicas, Protagonismo Estudantil.

ABSTRACT

This research analyzes the implementation of Full-Time High School Education (Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI) within a Regional Education Superintendency (Superintendência Regional de Ensino – SRE) in the state of Minas Gerais, Brazil. The qualitative study aims to identify and analyze the barriers that hinder the implementation of the EMTI policy. The research seeks to answer the following question: What are the main barriers that hinder or prevent the effective implementation of the policy, and how are these barriers related to the provisions and underlying principles of the legal framework governing this policy? The general objective of this research is to identify and analyze the barriers that hinder the implementation of the Full-Time High School Education (EMTI) Policy within a Regional Education Superintendency (SRE) in northern Minas Gerais, which acts as an implementing and supporting body for the policy. The specific objectives are: (i) to describe the implementation of the Full-Time High School Education policy, mapping the main barriers identified within an SRE in northern Minas Gerais; (ii) to analyze which of these barriers stem from internal SRE processes (communication flows, technical and pedagogical support, and training logistics); (iii) to understand the perceptions of SRE managers and staff regarding the types of barriers described above; and (iv) to propose an action plan aimed at pedagogically monitoring the implementation of the Full-Time High School Education policy within an SRE in northern Minas Gerais, seeking to overcome the identified barriers that fall within its scope of governance. The theoretical framework is grounded in discussions on comprehensive education, full-time education, the implementation of public education policies, continuing professional development, and student protagonism. The investigation is anchored in the national and state legal frameworks, including recent reforms, and adopts a critical perspective based on the understanding that, although the policy addresses comprehensive education, it often operates according to a logic of extended school time that may reproduce inequities. The methodological procedures included documentary and bibliographic research as well as field research. The methodology involved semi-structured interviews with managers from the SRE under investigation and managers from eight schools offering EMTI, with the aim of understanding the regional particularities that affect the implementation of

multidimensional education, as opposed to the mere extension of the school day. The results revealed barriers related to continuing professional development, communication among the actors involved in the implementation process, and the strengthening of student protagonism. These findings support the proposal of an Educational Action Plan aimed at improving the policy within the context investigated.

Keywords: Comprehensive education. Full-time education. Holistic education. Public policies. Student protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cinco atributos com melhor atendimento e os cinco com o menor atendimento às expectativas pelo CAF 1 - 2023	58
Quadro 2 – Ações previstas no PAE	98
Quadro 3 – Utilização da ferramenta de gestão 5W2H	96
Quadro 4 – 5W2H – Fortalecimento da Formação Continuada no EMTI	102
Quadro 5 – 5W2H – Formação em serviço	104
Quadro 6 – 5W2H – Comunidades de prática e mentorias	112
Quadro 7 – 5W2H – Plano de comunicação com desenvolvimento de kit de comunicação.....	115
Quadro 8 – 5W2H – Organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas.....	117
Quadro 9 – 5W2H – Estabelecimento de canal direto de comunicação.....	120
Quadro 10 – 5W2H - Ciclo de palestras com Ações formativas para estudantes do Ensino Médio Tempo Integral	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de escolas que possuem equipamentos de infraestrutura no Brasil e em MG (2023).....	27
Tabela 2 - Classificação do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas estaduais da SRE pesquisada.....	34
Tabela 3 - Quantidade de matrículas efetivas no Ensino Médio de Minas Gerais para o período de 2020 a 2024.....	47
Tabela 4 - Quantidade de matrículas efetivadas no Ensino Médio nas 16 escolas da SRE pesquisada no norte de Minas Gerais.....	52
Tabela 5 - Percentual de vagas preenchidas nas escolas de Ensino Médio Tempo Integral de uma SRE de Minas Gerais em 2025	53
Tabela 6 - Percentual do atendimento às expectativas por premissas pelo <i>Dashboard</i> do CAF 1 - 2023.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CF	Constituição Federal de 1988
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DIRE	Diretoria Educacional
EAF	Encontro de Acompanhamento Formativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para a Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
JP	Jovens Protagonistas
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE-MG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIGAE	Sistema de Gestão de Aprendizagem Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME/MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REFORMAS E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NUMA SRE DE MINAS GERAIS	19
2.1	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	19
2.1.1	Dados do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil.....	32
2.2	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS.....	37
2.2.1	A trajetória do Ensino Médio Tempo Integral em Minas Gerais.....	41
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL NUMA SRE DO NORTE DE MINAS GERAIS	51
3	BASES CONCEITUAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	62
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	62
3.1.1	Educação integral	63
3.1.2	Tempo integral	66
3.1.3	Desafios na implementação de política pública	68
3.1.4	Formação continuada.....	71
3.1.5	Protagonismo juvenil	73
3.2	METODOLOGIA.....	75
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	77
3.3.1	Formação continuada.....	78
3.3.2	Protagonismo estudantil.....	89
3.3.3	Desafios na implementação da política pública	91
4	PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): Aprimoramento da Implementação do EMTI na SRE Pesquisada	98
4.1	AÇÕES DO EIXO 1 – FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO EMTI	100
4.1.1	Fortalecimento da formação continuada de professores do EMTI, por meio de diagnóstico participativo	100
4.1.2	Formação em serviço	105
4.1.3	Comunidades de prática e mentorias	111
4.2	AÇÃO DO EIXO 2 – COMUNICAÇÃO E ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE NO EMTI	114

4.2.1 Comunicação e Engajamento da Comunidade no EMTI.....	114
4.2.2 Organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas ...	116
4.2.3 - Estabelecimento de canal direto de comunicação.....	119
4.3 AÇÃO DO EIXO 3 – PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	121
4.3.1 Ciclo de palestras com Ações formativas para estudantes do EMTI	123
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAE	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – TABELA I - Quantidade de vagas disponíveis por escola e turmas X a quantidade de matrículas efetivamente em cada escola de Ensino Médio Tempo Integral numa SRE de Minas Gerais.....	141
APÊNDICE B – Dashboards do CAF 1 de 2023.....	143
APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados (Superintendente da SRE) ...	145
APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados (Diretor Educacional da SRE)	147
APÊNDICE E – Instrumento de coleta de dados (Servidores da SRE - Analistas)	149
APÊNDICE F – Instrumento de coleta de dados (Diretores escolares de escola ofertante do Ensino Médio Tempo Integral	151
APÊNDICE G - Passo a passo prático para implementação na SRE e nas escolas	153
APÊNDICE H - Reuniões Temáticas	155
APÊNDICE I – Cronograma de execução	159

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa é a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para entender o contexto da implementação dessa política faz-se necessário conhecer como vem acontecendo essa implementação no Brasil e em Minas Gerais para especificamente buscar compreender o processo de sua aplicação na regional pesquisada¹.

Essa temática relaciona-se com a minha atuação profissional, pois desenvolvo atividades, desde 2015, no cargo de Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na Superintendência Regional de Ensino pesquisada. E, desde 2023 exerço a função comissionada de Coordenadora da DIVEP na Diretoria Educacional. Assim, trabalho em diferentes funções administrativas e pedagógicas, inclusive, colaborando com a implementação das políticas públicas educacionais da Educação Básica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Pelo organograma da SRE, a Diretoria Educacional (DIRE) se subdivide em Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) e Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE). Nessa SRE a DIVEP tem doze (12) servidores lotados e na DIVAE são dez (10) servidores. A equipe DIVEP tem como função a orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, buscando que as políticas educacionais sejam implementadas com foco na qualidade do ensino, inclusão e melhoria dos índices educacionais, através de visitas periódicas às escolas, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras.

Diante da inquietação apresentada busca-se entender os entraves dessa implementação, com fundamento nas legislações disponíveis sobre a temática, buscando compreender as particularidades regionais.

Diante desse cenário, tem-se como problema de pesquisa²: quais são os principais entraves que dificultam ou impedem a efetiva implementação da política, e

¹Não será divulgado, neste trabalho, a regional de ensino pesquisada, os dados serão ocultados e renomeados, devido às recomendações do CEP - Comitê de Ética e Pesquisa.

² Sendo que, nessa proposta de problema de pesquisa não serão considerados os entraves gerais, que só o MEC ou a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) poderiam resolver, que fogem das possibilidades de atuação da regional, fogem das

como tais entraves se relacionam com as determinações e pressupostos do marco legal que rege essa política? Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os entraves que dificultam a implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) do norte do estado de Minas Gerais, sendo essa a indutora e apoiadora da política.

Já os objetivos específicos da pesquisa são: (i) descrever a implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral, mapeando os principais entraves presentes em uma SRE do norte de Minas Gerais; (ii) analisar quais desses entraves decorrem de processos internos da SRE (fluxos de comunicação, suporte técnico-pedagógico, logística de formação); (iii) Apreender a percepção dos gestores e equipe da SRE a respeito do tipo de entrave descrito acima; (iv) Propor um plano de ação com vistas ao acompanhamento pedagógico da implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral numa SRE do norte de Minas Gerais, buscando superar os entraves identificados sob sua governabilidade.

Diante do exposto, entende-se que a boa implementação dessa política pode ser uma forma de fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes, superando não apenas a expansão do tempo integral, para que também se use bem os recursos públicos, essa ampliação de espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado o estudo na perspectiva qualitativa, a investigação assenta-se em uma abordagem metodológica mista de levantamento documental. Inicialmente, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise de documentos normativos (leis, decretos, diretrizes) para estabelecer o marco teórico-legal. Subsequentemente, a análise de documentos internos da SRE, em especial, os relatórios e indicadores consubstanciados nos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), forneceu os dados primários para examinar, em nível regional, os processos e as dificuldades concretas da implementação do EMTI. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas para a gestão da SRE investigada (1 participante), e parte da equipe

atribuições previstas, serão considerados apenas os entraves que são possíveis de serem resolvidos no PAE a nível regional, onde a própria SRE tem autonomia e - ou governabilidade para resolver ou mitigar tais problemas.

DIRE – DIVEP (2 participantes), sendo esses, os analistas responsáveis pelo Ensino Médio Tempo Integral além de oito gestores de Escolas ofertantes, pois são esses que colaboram na implementação mais diretamente, seja enquanto gestores da implementação ou como agentes responsáveis diretamente.

O Capítulo 2 foi organizado em três seções. Sendo a primeira seção sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil. A segunda seção foi sobre o Ensino Médio em Tempo Integral em MG, e a terceira seção abordou a implementação do EMTI na SRE pesquisada.

No Capítulo 3, são apresentados os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos que fundamentam a investigação. Inicialmente, o referencial teórico é estruturado a partir de cinco eixos centrais: educação integral, tempo integral, implementação de políticas públicas educacionais, formação continuada e protagonismo estudantil, buscando compreender os elementos que influenciam a efetivação da política de Ensino Médio em Tempo Integral. Em seguida, são detalhados os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo a abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Por fim, apresenta-se a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com gestores da Superintendência Regional de Ensino e das escolas participantes, organizada em eixos temáticos que evidenciam os principais entraves relacionados à formação continuada e aos desafios da implementação da política.

O Capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base nos achados da pesquisa. As ações propostas estão organizadas em três eixos estratégicos: fortalecimento da formação continuada no Ensino Médio em Tempo Integral, comunicação e engajamento da comunidade escolar e fortalecimento do protagonismo estudantil. O capítulo detalha os objetivos, as estratégias e os procedimentos previstos para cada ação, utilizando a ferramenta de gestão 5W2H como suporte para o planejamento e a operacionalização das propostas.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando o problema investigado, os objetivos propostos e os principais resultados alcançados. Além disso, são destacadas as contribuições do estudo para o aprimoramento da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Superintendência Regional de Ensino pesquisada, bem como as limitações da investigação e possibilidades para estudos futuros.

2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REFORMAS E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NUMA SRE DE MINAS GERAIS

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção é sobre o Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil. A segunda seção trata do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, e a terceira seção aborda a implementação do EMTI numa SRE do norte de Minas.

A estrutura expositiva está organizada em seções que se articulam assim: A primeira seção analisa a trajetória e os desdobramentos das políticas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, situando-a no contexto mais amplo das reformas educacionais. A segunda seção trata do recorte específico sobre o Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, focalizando a apropriação e recontextualização dessa política. E a terceira seção aborda, mais precisamente, a implementação do EMTI numa SRE do norte de Minas, investigando os processos e desafios de sua materialização em uma realidade regional específica.

2.1 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Para compreender como tem sido o processo de desenvolvimento das políticas públicas de educação integral no Brasil, foram utilizados como referencial teórico autores como Anísio Teixeira (1936), que apresentou suas propostas de educação integral ancorada na expansão do tempo escolar, Miguel Arroyo (2012), que também demonstra a importância dos programas de oferta do tempo integral no processo de oferta de uma escola mais justa, igualitária e democrática.

Em seguida, é apresentada a análise do marco legal, analisando a evolução legislativa, partindo das normativas nacionais, começando pela Constituição Federal de 1988, para posteriormente trazer as portarias e normativas federais que regulamentam e orientam.

Na década de 1950, Anísio Teixeira, inspirado nos padrões de ensino norteamericanos, defendia uma educação integral, voltada para a formação humana e holística, na qual os estudantes pudessem ter acesso a uma escola que os formasse para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Tais concepções exigiam importantes mudanças no modo de oferta da educação escolar que, à época, era

extremamente dualista. Sendo muito discutido ao longo das décadas seguintes, tendo reverberado no movimento escolanovista e no Manifesto da Educação Nova.

Já nos anos 2000, Miguel Arroyo (2003) trouxe importantes análises acerca de tempos dignos de viver a infância e avançar na garantia de tempos e espaços de qualidade que pudessem oportunizar a igualdade de direitos para crianças e adolescentes. Para ele, isto poderia ser alcançado através de políticas públicas que garantissem o pleno desenvolvimento humano, físico e social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê em seu texto os princípios democráticos, que visam garantir a educação como um direito fundamental (Brasil, 1988). Este marco resultou da abertura política iniciada na década de 1980, que consolidou a educação como um direito social. O processo de redemocratização permitiu avanços significativos, vinculando a noção de educação integral ao pleno desenvolvimento humano. Embora a Carta Magna tenha fortalecido o papel do Estado na garantia de direitos, as décadas seguintes testemunharam a crescente influência de organismos internacionais (como Banco Mundial e FMI) na formulação de políticas educacionais. Essas agências defenderam agendas pautadas pela minimização do Estado, eficiência gerencial e focalização de gastos, alinhadas aos princípios neoliberais (Silva, 2024).

A partir da década de 1990, o alinhamento do país a pressões globais favoráveis à mercantilização e à privatização da educação foi viabilizado por uma conjuntura política específica: a ascensão ao poder de forças políticas que, amparadas pela abertura democrática pós-regime autoritário, incorporaram tais diretrizes em suas agendas reformistas. Esse processo tensiona os fundamentos da educação como direito universal, subordinando-a, em medida considerável, às lógicas de mercado.

Os avanços acima mencionados podem ser notados no art. 205 que estabelece:

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

A educação constitui um direito social fundamental, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Ela opera como condição primordial para a efetivação plena dos demais direitos. Consequentemente, deve ser universal, gratuita e de qualidade. Sua finalidade é promover a igualdade substantiva e atuar na redução das desigualdades históricas (Brasil, 1988). Embora seja uma responsabilidade indelegável do Estado, sua consecução demanda uma atuação colaborativa. Dessa forma, famílias, comunidades³ e instituições da sociedade civil são igualmente corresponsáveis por esse processo.

O referido trecho constitucional amplia substancialmente o conceito de educação vinculado intrinsecamente à educação integral ao regime democrático. Com efeito, a educação integral aqui tratada está vinculada ao que o texto da constituição de 1988 chama de pleno desenvolvimento da pessoa humana. Essa perspectiva promove uma visão holística e democrática da formação humana, constituindo-se como um pilar fundamental do direito à educação no país. Indo além da simples transmissão de conhecimentos, articulando-se ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

O artigo de Cavaliere (2010) posiciona o pensamento e a obra de Anísio Teixeira (1997) como fundamentais para a compreensão da educação pública brasileira como um projeto democrático e emancipatório. Argumentando que a educação integral, defendida por Teixeira (1997), vai muito além da simples extensão do tempo do aluno na escola. Ela é apresentada como uma filosofia educacional profundamente ligada à ideia de formação do indivíduo para a autonomia e para o exercício pleno da cidadania. A educação, nessa perspectiva, é o instrumento primordial para a emancipação intelectual e social do sujeito. O autor destaca que, para Teixeira (1997), a escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos não era uma mera instituição de instrução, mas a alavanca para uma transformação social

³ Nesta pesquisa, o termo comunidade escolar refere-se ao conjunto de sujeitos diretamente vinculados à instituição e ao processo educativo, compreendendo a equipe gestora e pedagógica, os docentes, os demais profissionais da escola, os estudantes, as famílias ou responsáveis e os representantes dos órgãos colegiados. A expressão é empregada, portanto, em sentido distinto de comunidade local ou entorno da escola, que designam sujeitos, grupos e instituições situados no território em que a unidade escolar está inserida, mas que não necessariamente mantêm vínculo direto com sua organização e seu cotidiano. Essa delimitação permite distinguir, ao longo do trabalho, a participação dos atores internos e das famílias daquela relacionada ao contexto social mais amplo da escola.

profunda. Sua proposta de educação integral visava combater as desigualdades e formar pessoas capazes de pensar por si mesmas, rompendo com a tradição de uma educação elitista e meramente propedêutica, que servia para reproduzir as hierarquias sociais (Cavaliere, 2010).

A Constituição de 1988 constituiu um marco fundamental ao vincular a educação integral aos ideais democráticos e ao desenvolvimento humano. Contudo, a efetivação desse preceito sempre dependeu e ainda depende de complexas disputas políticas, da alocação de recursos e da formulação de projetos pedagógicos consistentes. A trajetória recente, ilustrada pela BNCC de 2018 e pela retomada de programas de educação em tempo integral, demonstra a atualidade permanente deste debate, reafirmando a imperiosa necessidade de se garantir não somente a ampliação da jornada escolar. Objetivando, sobretudo, assegurar uma formação crítica e comprometida com o exercício da cidadania.

Normatizado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reitera os princípios constitucionais em relação ao direito à educação. A trajetória da educação integral no Brasil ganhou reforço legal com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), que reafirmou e detalhou os princípios constitucionais relativos ao direito à educação, incluindo a perspectiva integral (Brasil, 1990).

O ECA, alinhado à Constituição de 1988 e à Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), estabeleceu que a educação deve assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. O ECA prevê o direito à educação integral como proteção social, conforme previsto em seu art. 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990, recurso online).

Reforça-se, por intermédio da carta constitucional e da legislação infraconstitucional, a concepção da educação que transcende a instrução formal, abarcando uma formação humana multidimensional. O ECA operacionalizou os princípios do art. 227 da CF/88, ao estabelecer crianças e adolescentes como prioridade do Estado (Brasil, 1990). Essa diretriz exige a implementação de ações integradas entre escola, família e comunidade, o combate às desigualdades por meio da garantia de acesso a bens culturais, práticas esportivas e formação profissionalizante, além de fomentar a participação democrática, instrumentalizada por conselhos tutelares e pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. No entanto, sua efetividade ainda depende de investimentos públicos sustentáveis, articulação entre políticas e superação de desigualdades estruturais.

Outra norma relevante que trata sobre formação integral dos sujeitos é a Lei nº 9.394 de 1996, que em seu art. 35-A, § 7º, estabelece que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996, recurso online).

Sobre a organização da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi estabelecida no Congresso Nacional em 1996, não prescreve um currículo engessado. Conforme disposto em seu art. 26, a Lei estabelece uma base nacional comum, como a BNCC. Esse marco regulatório tem por finalidade assegurar o acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 1996). Seu objetivo é fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, promovendo uma formação integral.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O art. 26 da LDB garante um padrão mínimo de organização escolar, mas não impede a existência de diferentes modelos pedagógicos, sem restringir a adoção de diferentes abordagens pedagógicas, permitindo a adaptação às necessidades específicas de cada contexto educacional. O trecho destaca aspectos importantes da organização do Ensino Médio no Brasil após a reforma implementada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Diante de toda a normativa federal mencionada, evidenciam-se as políticas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O conceito de "pleno desenvolvimento da pessoa", consagrado no art. 205 Constituição Federal de 1988, constitui o fundamento dessas políticas (Brasil, 1988, recurso online). Conforme estabelece o art. 35 da LDB, os currículos do Ensino Médio devem ser concebidos com base no paradigma do desenvolvimento integral do estudante. Esta premissa implica a legalização de mecanismos que fomentem a construção do seu projeto de vida, contemplando a totalidade das dimensões humanas. Desse modo, cria-se a base jurídica necessária para uma articulação efetiva entre a formação geral e a educação profissional e tecnológica no itinerário formativo.

Com isso, estabelece-se que os processos de ensino e aprendizagem devem ser definidos em função de objetivos formativos mais amplos que priorizam não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, a LDB consolida-se como um marco regulatório fundamental para a educação brasileira, ao reafirmar e detalhar os preceitos da Constituição de 1988 e do ECA de 1990. Ao estruturar a organização do sistema educacional com base nesses princípios, a LDB incorpora a perspectiva holística da educação, expandindo suas possibilidades e reafirmando seu papel central na formação integral do indivíduo, o que inclui avanços e desafios permanentes para sua efetivação (Brasil, 1996).

A LDB organiza a educação básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com possibilidade de integração entre etapas e modalidades (como EJA e educação profissional), reforçando a ideia de trajetórias formativas contínuas. Permitindo que estados e municípios desenvolvam propostas próprias de educação integral, desde que respeitem as diretrizes nacionais. Traduzindo esses princípios em normas organizacionais, como carga horária, currículo e gestão (Brasil,

1996). Outras questões são a falta de regulamentação clara, pois a LDB não detalhou como financiar ou implementar o tempo integral em larga escala, favorecendo políticas que priorizaram a ampliação do tempo sobre qualidade pedagógica.

No entanto, a LDB não estabelece um parâmetro único e explícito para o número máximo de alunos por turma, em todas as etapas de ensino. Por seu turno, normas complementares, incluindo diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e regulamentações estaduais e municipais, fornecem subsídios para a definição desses limites. No contexto do Ensino Médio Regular, observa-se que a maioria das unidades federativas adota um limite aproximado de 40 alunos por turma, embora algumas jurisdições optem por reduzir esse quantitativo para faixas entre 30 e 35 estudantes. No caso do Ensino Médio em Tempo Integral, recomenda-se a formação de turmas menores, geralmente com até 30 alunos, a fim de viabilizar um acompanhamento pedagógico mais individualizado.

Esta falta de regulamentação clara sobre aspectos operacionais é, portanto, um dos fatores que contribuem para a disparidade na qualidade do ensino oferecido em diferentes redes públicas, podendo impactar diretamente a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A superlotação das salas de aula, frequentemente observada onde não há uma fiscalização rigorosa, dificulta a implementação de metodologias ativas, a atenção individual ao estudante e a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem. Este é um desafio central para a gestão escolar e para as condições de trabalho docente. Na ausência de uma diretriz nacional obrigatória, a definição do tamanho das turmas fica à mercê da capacidade financeira e da prioridade política de cada governo estadual, criando um cenário de insegurança jurídica e de injustiça no acesso a condições mínimas de estudo.

Portanto, a LDB foi um passo essencial para institucionalizar a educação integral no Brasil, mas sua implementação ficou dependente de políticas posteriores. Ela reforçou a visão constitucional de uma educação formadora e não apenas instrucional, porém sem resolver desafios estruturais como financiamento e equidade.

Parte-se do pressuposto que esse tempo maior amplia as oportunidades de conhecimento, como bem explicitado na estratégia 6.1 da meta 6 do PNE que busca:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais

e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014, recurso online).

A BNCC reforça que a Educação Básica deve priorizar o desenvolvimento humano global, rompendo com visões fragmentadas que separam o cognitivo do afetivo. Isso significa que as escolas devem trabalhar não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades socioemocionais, como colaboração, empatia e resiliência, conforme o que pode ser extraído do trecho abaixo:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, recurso online)

Outro importante ponto da BNCC é que o currículo deve ser interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e conectando saberes acadêmicos com a realidade local. Cada rede de ensino detém autonomia para elaboração de seus currículos, tendo a BNCC como referência obrigatória, mas inclui outros conhecimentos e elementos pedagógicos; possui estruturas próprias e deve ser elaborado em diálogo com a comunidade escolar local, respeitando as realidades e diversidades do território.

Como previsto na BNCC, as escolas devem oferecer infraestrutura compatível com as competências gerais da Educação Básica, tais como pesquisa, cultura digital e projetos interdisciplinares. Como consta na Portaria MEC nº 1.145/2016 do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, que há critérios de financiamento para reformas e adaptações físicas das escolas (Brasil, 2016). Além disso, exige-se que os recursos sejam aplicados na criação de espaços multiuso, laboratórios e áreas de convivência.

A efetiva implementação das diretrizes legais que tratam da formação integral dos estudantes no Ensino Médio e ampliação da carga horária para no mínimo de 1.400 horas anuais esbarra na precária infraestrutura das escolas públicas estaduais. O Anexo III da Portaria nº 727 de 2017 estabelece os requisitos mínimos de infraestrutura que as escolas públicas estaduais devem atender para se tornarem

elegíveis à oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A carência desses espaços adequados inviabiliza o desenvolvimento das atividades diversificadas (Brasil, 2017).

Diante desse arcabouço legal, a análise dos dados nacionais e mineiros referentes à infraestrutura escolar revela aspectos críticos que demandam intervenção prioritária. A caracterização desses déficits estruturais oferece subsídios fundamentais para identificar as carências materiais e orientar políticas públicas direcionadas à melhoria concreta das condições escolares.

Cavaliere (2007) defende que a implementação bem-sucedida de modelos como o tempo integral depende não apenas de definições curriculares adequadas, mas também da preparação de infraestrutura física, da qualificação de profissionais e da reorganização do tempo escolar. Nesse modelo, atividades cotidianas, como alimentação, higiene, saúde e práticas culturais, artísticas e de gestão coletiva adquirem intencionalidade educativa, ampliando a formação dos estudantes. No entanto, ressalta-se que o tempo integral só se consolida como aliado pedagógico, quando as instituições dispõem de condições concretas para promover experiências formativas baseadas em compartilhamento e reflexão.

A seguir, apresentam-se percentuais do Censo 2024⁴ referentes à disponibilidade de equipamentos e espaços nas escolas de ensino médio, comparando as realidades nacional e mineira.

Tabela 1 – Percentual de escolas que possuem equipamentos de infraestrutura no Brasil e em MG (2023)

Equipamentos	Nacional (Brasil)	Minas Gerais
Biblioteca ou sala de leitura	87,2%	97,3%
Laboratório de ciências	51,4%	43,7%
Laboratório de informática	69,1%	94,3%
Acesso à internet	97,1%	100,0%
Internet para uso discente	76,4%	78,4%
Quadra de esportes	78,0%	79,9%
Banheiro	99,0%	100,0%
Banheiro acessível (PCD)	75,5%	80,9%
Auditório	32,6%	25,1%

Fonte: Adaptado pela autora de INEP, 2024.

⁴ O painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, desenvolvido na plataforma Power BI, consolida dados dos últimos dez anos, permitindo a análise longitudinal de indicadores de infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Os dados evidenciam disparidades significativas na infraestrutura educacional. Enquanto itens básicos, como banheiro e acesso à internet, apresentam cobertura quase universal, itens pedagógicos essenciais, como laboratório de ciências e auditório, mostram carências acentuadas, refletindo prioridades heterogêneas e assimetrias na alocação de recursos.

Observando os dados do Censo 2024, percebe-se que, embora avanços tenham sido observados na última década, persistem desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro, influenciadas por fatores como a capacidade fiscal dos entes federados e diferenças regionais. Ademais, é crucial salientar que os dados quantitativos do Censo Escolar, ainda que valiosos, não capturam dimensões qualitativas, como o estado de conservação, a adequação ou a efetiva utilização dos espaços e equipamentos reportados (INEP, 2024).

Em síntese, a análise sustenta-se na robustez da fonte primária (INEP) e destaca a necessidade de aprofundamento metodológico para além dos indicadores quantitativos, incorporando variáveis qualitativas que possam oferecer um retrato mais fiel das condições reais de infraestrutura nas escolas.

Conforme evidenciado na Tabela 1, verifica-se que uma parcela significativa das escolas públicas estaduais não atende alguns requisitos de infraestrutura necessários, operando em espaços defasados que comprometem a oferta qualificada do EMTI. Entre os déficits mais críticos, observa-se a carência de ambientes básicos para convivência e atividades coletivas, tais como auditório, laboratório de ciências, que são fundamentais para a formação integral. Nesse contexto, a concepção de Cavaliere (2007) revela-se pertinente, ao defender que a escola deve ser concebida como um ambiente que potencialize atividades cooperativas, nas quais a aprendizagem, de natureza indireta, se efetiva por meio de uma microssociedade intencionalmente preparada.

Destaca-se, por exemplo, a escassez de auditórios, presentes em apenas 25% das escolas, espaços multifuncionais essenciais para reuniões, eventos e práticas pedagógicas diversificadas, persistindo a insuficiência de quadras esportivas, equipamento fundamental para o desenvolvimento de práticas corporais e esportivas.

No entanto, a materialização dessa escola ideal esbarra em uma contradição histórica, analisada por Arroyo (2003). O autor salienta que a escola passa por um

processo de ressignificação: deixa de ser percebida como benesse de políticas clientelistas e passa a ser reivindicada, por meio da mobilização de movimentos sociais, como um direito fundamental de todos os estudantes. Essa transformação busca resistir à redução da educação à lógica mercadológica, que a trata como mercadoria, investimento em capital humano ou mera formação para a competitividade no mercado de trabalho, reafirmando seu papel como espaço de formação humana e cidadã. Desse modo, a precariedade da infraestrutura, para além de um problema técnico ou orçamentário, configura-se como uma violação desse direito social conquistado, impedindo que a escola cumpra sua função social plena.

A adequação física é condição para que o tempo ampliado e a jornada estendida se traduzam em formação multidimensional como prevê a legislação. Outra importante norma em âmbito nacional é a Lei 13.145/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Com o objetivo de fomentar a formação integral do educando, a Lei federal Nº 13.415 de 2017 institui, “no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Ademais, o art. 35-A traz, no § 7º, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, recurso online). Dessa forma, a referida normativa consolida-se como instrumento legal, indutor de transformações curriculares orientadas à promoção da educação integral no ensino médio. Em consonância com as disposições da Lei, o art. 35-A estabelece:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Brasil, 2017, recurso online)

Em conformidade com a Lei federal nº 13.415, de 2017, houve a publicação da Portaria federal Nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes, substituindo o modelo único de currículo por um modelo flexível e personalizado, contendo os novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, trazendo no seu artigo 8º:

Art. 8º Cada escola indicada pelas SEE para participar do EMTI deverá ter, no primeiro ano de implantação, o mínimo de 60 (sessenta) matrículas para cada ano do ensino médio em tempo integral, e após três anos de sua inclusão, deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) alunos em tempo integral, conforme dados oficiais do Censo Escolar.

[..]

Art. 10º As escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação.

[...]

Art. 24. A avaliação de resultado será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência.
§ 1º A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar (Brasil, 2017, recurso online).

O processo de seleção do MEC das escolas que integraram o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, compreenderam diferentes etapas, critérios, proposições de alterações de caráter pedagógico, de infraestrutura adequada, como capacidade física que comportasse no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral; de gestão, formações pedagógicas, propostas de atendimento a escolas de regiões com estudantes de alta vulnerabilidade socioeconômica, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), esses critérios já se tornavam um filtro para sua seleção. E as Secretarias Estaduais de Educação deveriam elaborar um Plano de Implementação, a ser submetido a um Comitê Gestor do MEC, para a aprovação, e assinar um Termo de Compromisso com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

Apesar dos avanços constitucionais e legais, a implementação da educação integral ainda enfrenta desafios estruturais, tais como as dificuldades de financiamento educacional. A ampliação da jornada escolar da educação integral exige maiores investimentos em todos os níveis, em infraestrutura, materiais pedagógicos e capacitação de profissionais, o que, muitas vezes, esbarra em limitações orçamentárias.

Nesse contexto, a Portaria nº 727, de 2017, do MEC, trouxe informações importantes sobre os financiamentos possíveis da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa normativa visa garantir recursos específicos para viabilizar a expansão da educação integral, assegurando que as escolas tenham condições

adequadas para ofertar uma formação mais ampla e integrada, em conformidade com os princípios do "pleno desenvolvimento da pessoa", previsto na LDB. Dessa forma, enquanto a legislação consolida a educação integral como direito, a regulamentação do financiamento, como a Portaria 727/2017, busca superar os obstáculos práticos à sua efetiva implementação (Brasil, 2017).

A Portaria nº 727/2017, ao viabilizar recursos para a ampliação da jornada escolar, propõe transcender uma abordagem meramente quantitativa. Sua meta é instituir uma proposta pedagógica integral, a qual requer a efetiva integração das dimensões cognitiva, emocional, social e ética do desenvolvimento discente. Contudo, observa-se um descompasso potencial: o investimento governamental na extensão do tempo de permanência pode não ser acompanhado por uma atenção equivalente à necessária articulação entre essas dimensões formativas (cognitivas, emocionais, sociais e éticas).

Essa dicotomia explica, em parte, os obstáculos práticos: sem investimentos que priorizem a qualidade da formação (e não apenas a extensão do tempo), políticas como o EMTI podem reduzir-se a uma "ocupação" dos estudantes na escola, sem conteúdo formativo, em vez de realizarem o seu potencial transformador, reforçando que os investimentos são condição necessária, mas não suficiente. Há de se "complementar" a ampliação da carga horária e os investimentos em infraestrutura com uma política de formação que promova a anunciada integração como valores ou princípio educativo, inclusive e principalmente no modo como os professores e os estudantes concebem a sua formação no interior da escola.

O caso mineiro a ser analisado nessa pesquisa, ilustra como a efetividade da educação integral depende não apenas de financiamento como previsto na Portaria, mas de uma clara articulação entre tempo, recursos e projeto pedagógico.

A Portaria Nº 1.432 de 2018, esclarece que os:

Itinerários Formativos são Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (Brasil, 2018, recurso online)

A mesma portaria trouxe, como um dos objetivos dos Itinerários Formativos a possibilidade de “consolidar da formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida”. (Brasil, 2018, p. 2). Os itinerários foram acrescentados às matrizes curriculares do Ensino Médio, possibilitando escolhas, de oportunidades diferenciadas que favoreçam a formação integral dos jovens estudantes.

2.1.1 Dados do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil

Dados do Censo, 2024, principal instrumento de coleta de informações da educação básica brasileira, em 2024, registrou 47,1 milhões de alunos matriculados na educação básica, com queda de 0,5% em relação a 2023. No que se refere especificamente ao Ensino Médio, observam-se 7,8 milhões de matrículas, o que corresponde à taxa de 93,4% dos jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola. Destaca-se, ainda, o expressivo crescimento da modalidade de Ensino Integral, que cresceu em número de escolas ofertantes de 18,2% (2022) para 22,9% (2024) na rede pública. Esse avanço foi acompanhado por investimentos federais de R\$ 4,06 bilhões, refletindo uma priorização política e orçamentária (INEP, 2024).

Nota-se, portanto, uma trajetória de expansão consistente do Ensino Médio em Tempo Integral, no período analisado (2022–2024), com aumento simultâneo tanto no número de matrículas quanto no volume de recursos financeiros direcionados. A promulgação da Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, constitui marco regulatório fundamental para o financiamento educacional, ao autorizar a destinação de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino nas unidades escolares (Brasil, 2023).

Na análise que Ernica e Rodrigues (2022) realizam sobre a segregação espacial e as oportunidades educacionais, foi demonstrado que as metrópoles brasileiras apresentam profundas disparidades educacionais, nas quais as escolas públicas regulares tendem sistematicamente a obter resultados inferiores, quando comparadas às instituições de cidades médias em seus respectivos estados, evidenciando as acentuadas desigualdades territoriais no sistema educacional brasileiro.

No campo educacional, embora as metrópoles concentrem a maioria das principais instituições de ensino superior e das escolas privadas de mais alto desempenho do país, as escolas das redes públicas de ensino apresentam, como padrão geral, resultados inferiores aos das escolas das redes de cidades médias de seus respectivos estados (Ribeiro; Koslinski, 2009; Padilha *et al.*, 2012 *apud* Ernica e Rodrigues, 2022).

Observa-se que, mesmo entre estudantes de mesmo nível socioeconômico (NSE) familiar, o desempenho acadêmico varia significativamente de acordo com a localização da escola e o nível de riqueza do seu entorno. Adicionalmente, os autores citados recorrem a estudos de caso qualitativos e análises de políticas educacionais regionais, permitindo compreender os mecanismos através dos quais a segregação urbana se reproduz no interior dos sistemas de ensino. Essa desigualdade é agravada pela precariedade dos serviços públicos nessas regiões que deixam as escolas locais ainda mais isoladas – já sobrecarregadas pelo atendimento a populações em situação de múltiplas vulnerabilidades – onde os mecanismos através dos quais a segregação urbana se reproduz no interior dos sistemas de ensino limitam sua capacidade de oferecer uma resposta pedagógica adequada.

De acordo com a classificação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2023, o NSE das escolas estaduais da SRE investigada situa-se, de forma homogênea, nas categorias III e IV, conforme discriminado na Tabela 2 todas as instituições estão localizadas em zona urbana, seja na sede do município ou em seus distritos. Isso indica uma certa homogeneidade socioeconômica no território. O INSE do Saeb, que estrutura o *status* socioeconômico enquanto posição do indivíduo na hierarquia social e econômica, fundamenta-se em referencial teórico e metodologia consolidados na literatura internacional. Sua construção para a edição de 2023 valeu-se de itens do questionário contextual aplicado aos alunos, que apuram a posse de bens e serviços no domicílio e a escolaridade dos pais ou responsáveis. Os itens selecionados para compor o INSE foram aqueles que, conforme modelos estatísticos aplicados em ciclos anteriores, melhor discriminam os diferentes níveis do construto. Esta estrutura conceitual alinha-se à abordagem de Barros *et al.* (2019) para o indicador do Enem, também ancorada na teoria do espaço social de Bourdieu e operacionalizada pelas dimensões de renda, posse de bens e escolaridade parental.

Tabela 2 - Classificação do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas estaduais da SRE pesquisada

Escola	Quantidade de estudantes	Média/INSE	INSE/Classificação
EE1	69	4,63	Nível IV
EE2	35	4,17	Nível III
EE3	123	4,33	Nível III
EE4	122	4,42	Nível III
EE5	226	4,49	Nível III
EE6	67	4,59	Nível IV
EE7	146	4,68	Nível IV
EE8	93	4,3	Nível III
EE9	133	4,36	Nível III
EE10	157	4,79	Nível IV
EE11	172	4,33	Nível III
EE12	40	4,21	Nível III
EE13	76	4,6	Nível IV
EE14	134	4,63	Nível IV
EE15	238	4,93	Nível IV
EE16	202	4,31	Nível III

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do Saeb de 2023.

Cavaliere (2007) analisa estudos em que o desempenho escolar em instituições de tempo integral independe ou supera a variável da origem sociocultural dos alunos, atribuindo os resultados a elementos da dinâmica escolar interna, sendo aqueles associados ao chamado "efeito escola", que, para a autora, no contexto do tempo integral não é automático. Ele depende criticamente de como o tempo extra é qualificado e estruturado. Podendo ser considerados "efeito escola" para Cavaliere (2007): a organização e gestão do tempo; qualidade e diversidade da rotina pedagógica; proposta pedagógica clara e compartilhada, infraestrutura e condições de trabalho; ambiente social intencional; estabilidade institucional; e corpo social coeso. Os elementos internos decisivos são aqueles que transformam a escola de um local de instrução aligeirada para um ambiente educativamente rico, socialmente integrador e pedagogicamente intencional, onde a experiência escolar se torna qualitativamente diferente e capaz de mitigar desvantagens de origem externa. A simples quantidade de horas, sem uma transformação qualitativa da rotina e da proposta pedagógica, é insuficiente e pode até ser contraproducente.

Cavaliere (2007) foi pioneira ao destacar a jornada ampliada como potencial mecanismo de equidade, ao vincular o tempo integral a uma "experiência educativa integral" e ao criticar visões meramente quantitativas do tempo. A pesquisadora cita que a extensão da jornada escolar pode ser interpretada e fundamentada de várias

maneiras, tais como a melhoria no desempenho escolar, a adaptação às demandas sociais, a mudança no papel da escola. O tempo ampliado é um fator com alta incidência de correlação positiva com o rendimento. O foco deve ser na capacidade da escola de tempo integral em oferecer uma experiência educativa integral e qualitativamente superior, que é o mecanismo pelo qual ela poderia, de fato, gerar um "efeito escola" capaz de mitigar desvantagens socioculturais, essa ideia continua central nas políticas educacionais brasileiras. Ela enfatiza a qualidade da experiência, mas o texto e sua pesquisa não detalham como operacionalizar essa qualidade. Muitos programas de tempo integral posteriormente implementados no Brasil (como o Mais Educação) focaram na extensão horária sem garantir mudanças pedagógicas profundas.

Estudos como os de Maurício Holanda Maia (2023) apresentados na Comissão de Educação (Brasil, 2023-b) mostraram que, sem formação docente, infraestrutura e integração curricular, o tempo ampliado pode gerar apenas "custódia" ou atividades desconexas. Sendo que a extensão da jornada é necessária, mas insuficiente. Devendo estar associada a uma transformação da cultura escolar e a políticas intersetoriais (educação, assistência social, cultura, esporte).

Gomes (2005) trata as medidas de desempenho dos alunos (provas padronizadas, índices de aprovação etc.) consideradas como uma camada superficial, discutindo como as medidas de desempenho devem ser interpretadas à luz das diferentes origens dos alunos, criticando *rankings* simples de escolas, que penalizam instituições que atendem a populações mais vulneráveis, sem considerar o valor agregado que a escola proporciona. Buscando compreender como e por que certas escolas conseguem bons resultados com todos os alunos, avaliando a qualidade escolar de forma mais justa e abrangente, orientando políticas públicas e gestões escolares para intervenções nas camadas certas (processos pedagógicos, gestão) que efetivamente levam à melhoria do desempenho e da equidade.

A pesquisa de Gomes (2025) evidencia que não há uma correlação automática entre a extensão da jornada e a melhoria do rendimento. Pelo contrário, identificaram-se casos em que a rotina da escola integral, empobrecida pela carência de atividades diversificadas, gerou um efeito contrário ao projetado. Desse modo, mesmo com a adoção do horário integral e a sólida expectativa inicial da população, consolidaram-se em um conceito negativo e um cenário de desprestígio para essas

escolas. Dessa forma, em vez de mitigar as iniquidades, o programa acaba por reproduzi-las, configurando uma oferta educacional que, ao tentar compensar as carências regionais, superando o escopo das escolas de regiões centrais, muitas vezes não se consolida efetivamente nessas áreas distantes.

A metodologia empregada nos estudos de Ernica e Rodrigues (2002) evidencia como a concentração de desvantagens sociais em periferias, aprofunda o hiato de qualidade em relação a centros urbanos menores, onde as redes de ensino frequentemente apresentam maior homogeneidade social e melhores condições de funcionamento. Dessa forma, não apenas mapeiam as desigualdades, mas revelam seus fundamentos estruturais, destacando a necessidade de políticas educacionais territorialmente orientadas que contemplem as especificidades dos contextos metropolitanos. Estes resultados estão relacionados com a implementação do EMTI, ao revelarem como as desigualdades sociais podem interferir nos contextos escolares.

A efetividade do programa do EMTI depende, prioritariamente, de investimentos sustentáveis do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação e de uma visão pedagógica que vá além da extensão do tempo escolar.

O desempenho acadêmico pode variar significativamente, podendo contribuir para o desenvolvimento integral, fomentando experiências educacionais para os sujeitos; sendo que o desenvolvimento integral é um processo contínuo e multidimensional, envolvendo aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais e culturais. É uma experiência única para cada indivíduo, mas também coletiva, construída em diferentes espaços tais como família, comunidade, escola e sociedade. A Educação em Tempo Integral integra visões sobre o ser humano, o currículo e a aprendizagem, superando a fragmentação do conhecimento e conectando-o à vida real. Ela vai além do ensino conteudista, valorizando todas as dimensões do desenvolvimento, não apenas a intelectual. “A Educação Integral é também o fundamento integrador das dimensões do cuidar e educar e da relação entre a educação escolar e as práticas sociais em toda a Educação Básica” (Brasil, 2023, recurso online).

Ao trabalhar intencionalmente as dimensões do cuidar e educar, em Cavaliere (2007), essas dimensões na educação integral articulam-se a partir de uma

perspectiva deweyana⁵, enfatizando as vivências reflexivas e compartilhadas, integração entre indivíduo e cultura, intencionalidade educativa das práticas sociais; o currículo escolar pode eliminar barreiras que dificultam a permanência e o progresso de estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

A Educação em Tempo Integral pode garantir o direito à escuta e à participação de crianças e jovens, incorporando seus interesses e culturas no currículo, dependendo de como está sendo implementada em cada unidade da federação, em cada SRE, em cada escola, em cada sala de aula. Além disso, expande os espaços de aprendizagem, envolvendo equipamentos públicos (como esportes, cultura e saúde) e seus agentes no processo educativo.

2.2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

A SEE/MG iniciou a oferta do Ensino Médio Integral e Integrado em 2017. Esta oferta foi dirigida às escolas que atendessem aos critérios, às diretrizes de elegibilidade e à seleção, estabelecidas nas normativas do MEC. Considerando os critérios da lei federal, o estado de Minas Gerais publicou, em 2 de agosto de 2017, o Decreto nº 47.227. Esse instrumento normativo trouxe, em seu art. 3º, os objetivos da Educação Integral e Integrada mineira. Dentre esses objetivos, estão a contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens da rede de ensino pública do Estado, ampliação de ofertas de saberes, espaços socioculturais, promoção de atividades, integrando família e escola, dentre outros (Minas Gerais, 2017).

Assim, o decreto trata da importância da educação básica mineira em tempo integral, ampliando a carga horária com duração igual ou superior a sete horas diárias e conseqüentemente as possibilidades de aprendizagem dessas crianças e adolescentes mineiros.

⁵ A perspectiva deweyana fundamenta-se nas ideias de John Dewey (1859–1952), para quem a educação deve promover o desenvolvimento integral do sujeito por meio de experiências significativas, da participação democrática e da integração entre escola e vida social. Nessa concepção, a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões, ultrapassando uma visão restrita à transmissão de conteúdos (Dewey, 1959; Cavaliere, 2007).

O Decreto nº 47.227 de MG, de 2017, detalha as informações necessárias para que o estado de Minas Gerais atenda a essas novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para ofertarem formação integral aos estudantes mineiros, no art. 1, § 1º:

A educação básica em tempo integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que os estudantes permanecerem na escola ou em outros espaços educacionais, em atividades educativas (Minas Gerais, 2017).

A expansão do tempo de permanência na escola, chegando à duração igual ou superior a sete horas diárias, caracteriza-se como jornada integral. A Jornada integral é cumprida nas escolas estaduais mineiras de Ensino Médio integral com nove horários diários, abrangendo os estudantes da educação básica pública de Minas Gerais.

Em teoria, as escolas que ofertam tempo integral são instituições que possuem estrutura (física, pedagógica e de recursos humanos) para oferecer jornada ampliada, de nove horas, e, a partir de 2024, de sete horas diárias, com itinerários formativos, além do currículo da BNCC.

Conforme a BNCC, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais está composto pela Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los. (Minas Gerais, 2018, p. 25)

A formação geral básica (FGB) inclui as competências e habilidades definidas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), distribuídas por áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Enquanto os itinerários formativos (IF) devem ser organizados em arranjos curriculares, adaptados à realidade local e seguindo as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) foi realizada em regime de colaboração entre o estado e os municípios, materializada por meio da constituição de Grupos de Trabalho de Currículo (GTCs). Além disso, o processo contou com a participação ativa de profissionais de diversas áreas e regiões mineiras

que contribuíram por meio de discussões coletivas para a elaboração do referido documento. O CRMG apresenta um caráter unificado, incorporando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um marco normativo-pedagógico resultante de um processo colaborativo, envolvendo centenas de especialistas, refletindo a pluralidade de ideias, identidades e expressões culturais do estado. Alinhado à BNCC, o CRMG constitui a referência curricular obrigatória para as redes de ensino desde 2019 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2021 (Ensino Médio). Conforme explicitado no próprio documento.

Dessa forma, evidencia-se a relevância do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), como instrumento norteador das práticas pedagógicas, promovendo uma educação integral que valoriza a multidimensionalidade do conhecimento e as especificidades regionais, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com os demais grupos, associações e instituições, vizinhos das escolas e possíveis pequenos parceiros, a ocupação educativa dos jovens estudantes do território, a comunidade, as ações das áreas vizinhas das escolas, ao adentrar no processo de escolarização e dele podendo participar, ampliam seu potencial educativo e as relações ali construídas, podem fortalecer o currículo integral.

A integração entre a comunidade, as ações intersetoriais no entorno escolar e o processo de escolarização amplia as possibilidades educativas, fortalecendo as relações sociopedagógicas e consolidando os princípios de um currículo integral.

O CRMG, ao propor a reflexão sobre as competências e habilidades essenciais, traduzidas em direitos de aprendizagem, visa assegurar a formação integral dos estudantes, em especial, daqueles da região norte mineira. Essa abordagem busca garantir a construção de saberes plurais, valorizar a diversidade de conhecimentos e fomentar uma educação que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, em conformidade com as diretrizes da educação integral.

As políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar demandam análise criteriosa no que se refere à sua implementação, expansão e diversificação de modalidades de oferta. Nesse contexto, a ampliação de vagas integrou a estratégia de adesão do estado de Minas Gerais, em 2023, ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola em Tempo Integral (ETI), iniciativa federal que visa fomentar a criação e a expansão de matrículas nessa modalidade. O referido programa tem como objetivo promover a extensão da jornada escolar sob a

perspectiva da educação integral, priorizando instituições de ensino que atendem a populações em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, busca-se não apenas a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também a consolidação de um modelo educacional mais inclusivo e equitativo.

No estado de Minas Gerais, a Resolução SEE/MG nº 4.869/2023 estabeleceu os seguintes parâmetros no Art. 38: “O número máximo de estudantes por turma no Ensino Médio Regular é de 40 (quarenta)”. No Art. 40: “O número mínimo de estudantes por turma no Ensino Médio Regular é de 15 (quinze)”. No Art. 43: “Para turmas de Educação em Tempo Integral, o quantitativo de estudantes no Ensino Médio deve respeitar um mínimo de 20 (vinte) e um máximo de 40 (quarenta)”. Na prática, as escolas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) adotam essas referências para a organização de suas turmas, assegurando a conformidade com a legislação vigente (Minas Gerais, 2023, recurso online).

A Resolução 5.058 de 2024 define que a “matrícula é o ato que vincula o candidato à escola, conferindo-lhe a condição de estudante”, sendo que é necessário considerar que matrículas em tempo integral são diferentes das de escolas que ofertam o tempo integral, sendo crucial para compreender os desafios e as nuances da implementação da educação integral no Brasil (Minas Gerais, 2024, recurso online). O número de vagas disponibilizadas pela SEE não necessariamente se configura em matrículas realizadas a cada ano.

Os desafios apontados na implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) – como questões de financiamento e infraestrutura – ganham maior profundidade quando analisados à luz das contradições destacadas por Andrade e Duarte (2023).

Os autores Andrade e Duarte (2023) analisam a implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) no Ensino Médio em Minas Gerais, destacando os desafios e contradições inerentes a essa política, tentando superar as tensões entre diferentes concepções de “integral”, buscando entender o tempo ampliado versus formação multidimensional; como prevê o artigo 205 da LDB.

O estudo de Andrade e Duarte (2023) revela uma tensão central entre essas duas concepções, considerando que tempo ampliado vem a ser uma jornada

estendida, como mera ocupação do estudante na escola, e formação multidimensional é um projeto pedagógico que integra dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Os autores apontam, ainda, a carência de formação específica para os professores trabalharem em jornada integral, exigindo um domínio de metodologias ativas, interdisciplinares, com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras.

O Estado buscou superar as lacunas da permanência estudantil. Para isso, adotou estratégias centrais. Primeiro, promoveu maior envolvimento da comunidade escolar. As diretrizes nacionais foram reinterpretadas e adaptadas às realidades locais. Segundo, implementou um sistema de monitoramento contínuo das escolas ofertantes do ensino médio tempo integral (Andrade; Duarte, 2023).

O estudo de Andrade e Duarte (2023) sobre Minas Gerais revela uma discrepância crítica entre as duas concepções centrais da ETI (Educação Tempo Integral): o Tempo Ampliado - Jornada Estendida que, em MG, a expansão da carga horária, muitas vezes, se restringe a uma ocupação dos estudantes na escola, sem integração clara com um projeto pedagógico inovador. A Formação Multidimensional, onde apenas 25% das unidades conseguiram articular atividades que combinavam dimensões cognitivas, socioemocionais e profissionalizantes, como prevê a BNCC.

A pesquisa destaca que o estado de Minas Gerais não equilibrou plenamente essas duas concepções. Enquanto a Portaria 727/2017 viabilizou recursos para infraestrutura (ex.: reformas de laboratórios), persistiram lacunas na formação de professores e na avaliação de resultados educacionais (Minas Gerais, 2017).

2.2.1 A trajetória do Ensino Médio Tempo Integral em Minas Gerais

A cada ano, a SEE/MG publica documentos orientadores, direcionando as ações pedagógicas das escolas ofertantes de Ensino Médio Tempo Integral para o cumprimento das políticas públicas educacionais, adequando as legislações e resoluções vigentes.

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), segundo os documentos orientadores de 2024 e 2025, tem o potencial de assegurar o direito à escuta e à participação dos jovens, integrando seus interesses e culturas ao currículo. No entanto, sua eficácia está diretamente relacionada à forma como é implementado em cada contexto, seja a nível regional, por Superintendência Regional de Ensino (SRE),

por unidade escolar ou mesmo em cada sala de aula. A adequação da implementação do EMTI pode influenciar diretamente a ocupação das vagas disponíveis.

No ano de 2024, a SEE/MG trouxe, no Documento Orientador da Educação Integral, a apresentação das “diretrizes básicas da operacionalização do Modelo de Educação Integral em Minas Gerais”, de forma que essas orientações chegassem às equipes das SREs e escolas, direcionando as ações e boas práticas pedagógicas. (Minas Gerais, 2024).

O Documento orientador de 2024 estabeleceu como diretriz a expansão qualificada do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em MG. O modelo proposto caracteriza-se pela carga horária ampliada (mínimo 1.400h/ano), também por ser integrado, onde há a oferta da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos (acadêmicos e técnicos-profissionalizantes) que precisam estar mesclados, nos dois turnos, com avaliações formativas, processuais e contínuas. Esse currículo é complementado por componentes dedicados à elaboração do Projetos de Vida (desenvolvimento socioemocional), Pesquisa e Intervenção (desenvolvendo a autonomia dos estudantes) (Minas Gerais, 2024).

Diante desse quadro, um dos principais desafios identificados reside em conciliar a extensão da jornada escolar com a garantia de uma qualidade pedagógica consistente. Nesse contexto, a iniciativa persegue objetivos multifacetados, tais como a redução das desigualdades regionais na oferta educacional; a consolidação da aplicação prática do modelo e a valorização da qualidade pedagógica e de gestão. O propósito final é transformar as escolas ofertantes do EMTI em polos de excelência e referência, capazes de difundir boas práticas e contribuir para o avanço sistêmico da educação no estado.

No ano de 2024, o Documento Orientador indicou que: “O projeto escolar fundamenta-se nos Princípios Educativos (Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação, Protagonismo e Educação Interdimensional) que são operacionalizados pelo currículo” (Minas Gerais, 2024, p. 10). Tal documento definiu ainda como prioridade das ações pedagógicas, o conhecer, reconhecer, valorizar, fomentar a construção do Projeto de Vida de cada um dos estudantes, tendo isso como centralidade das ações escolares.

O Documento orientador de 2023 traz informações sobre a política de EMTI de MG, que tem como objetivo principal a ampliação e qualificação da oferta do EMTI

em Minas Gerais, alinhando-se às diretrizes nacionais (BNCC, Novo Ensino Médio) e às necessidades locais, garantindo formação integral (acadêmica, socioemocional e profissional). O Documento apresenta como princípios norteadores o protagonismo juvenil, a flexibilidade curricular, a equidade, a gestão democrática. Além disso, fomenta as parcerias: articulação com universidades, empresas e terceiro setor para estágios e oficinas. O documento reforça o compromisso do estado com uma educação integral de qualidade, mas reconhece a necessidade de ajustes contínuos para superar desafios estruturais e culturais.

Para acompanhar a implementação do EMTI, a SEE/MG criou os CAFs. Conforme o Documento Orientador EMTI 2023, o “CAF é o Ciclo de Acompanhamento Formativo que acontece presencialmente em todas as escolas do Programa” (Minas Gerais, 2023, p. 32). Ele tem duração de quatro horas, e o EAF tem duração de oito horas. Esse acompanhamento ocorre com visitas remotas ou presenciais, realizadas pelas equipes da SEE e/ou SRE, às escolas ofertantes do EMTI. Nessas visitas, ocorrem conversas e orientações com a equipe gestora, pedagógica, alguns professores e estudantes protagonistas, sendo mais uma oportunidade de apoiar as equipes escolares, colaborando na formação continuada. Após cada uma dessas visitas, deve ser feito, por orientação da SEE-MG, um relatório e preenchido um formulário *on-line*. As informações decorrentes desse preenchimento são enviadas à escola e à SEE/MG e, ali, contam com orientações pedagógicas para as equipes, com os próximos passos sendo baseados na legislação vigente, nos documentos orientadores e memorandos da SEE-MG.

Com isso, a SEE-MG afirma que as orientações disponibilizadas pela SEE/MG, para o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) ou Encontro de Acompanhamento Formativo (EAF), integram-se às fases vivenciadas pelas escolas após a implantação do modelo pedagógico e de gestão das escolas de EMTI. Tais fases consistem em: Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade.

O modelo do ciclo de vida evolutivo, no qual os resultados pedagógicos são diretamente proporcionais à sua maturidade institucional, onde a trajetória inicia-se na fase de Sobrevivência, caracterizada pelo aprendizado experimental diante dos desafios iniciais, pela avaliação formativa dos processos e pela consolidação progressiva do modelo pedagógico e de gestão. Superada essa etapa, a escola adentra a fase de Crescimento, na qual se consolida o domínio dos Princípios

Educativos e das Metodologias de Êxito específicas do EMTI, com o aprimoramento sistemático das rotinas e o desenvolvimento profissional da equipe. Por fim, atinge-se o patamar de Sustentabilidade, estágio em que a escola, plenamente estabelecida, obtém resultados robustos e replicáveis, transformando-se em uma referência disseminadora de boas práticas e demonstrando sua capacidade de gerar valor público contínuo e alinhado à sua missão educacional (Minas Gerais, 2024).

As informações obtidas durante as visitas do ciclo de acompanhamento formativo, realizadas nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, são sistematizadas nos relatórios dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAFs). Esses documentos consolidam dados referentes às ações pedagógicas implementadas nas escolas, às iniciativas desenvolvidas em prol dos jovens estudantes e às atividades formativas conduzidas durante as reuniões do Módulo II.

Os CAFs são uma importante ação que contribui para o cumprimento da Meta 6 do PNE - Plano Nacional de Educação: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 99). Nos CAFs, verifica-se o número de estudantes matriculados em cada uma das escolas ofertantes do EMTI. Assim, comparando com os CAFs anteriores, é possível identificar casos de evasão escolar e fazer o registro dos motivos. Pode-se proceder da mesma forma quanto ao aumento de matrícula, registrando-se os motivos no relatório. Além do registro mencionado, esses dados precisam estar atualizados no Simade, para que possam ser consultados no Painel de Dados⁶ da SEE/MG.

Após cada uma dessas visitas deve ser feito, por orientação da SEE-MG, um relatório é preenchido um formulário on-line Gforms⁷.

O Documento orientador de EMTI de Minas Gerais de 2025 estabelece, como principais diretrizes, a expansão qualificada do Ensino Médio em Tempo Integral, com estrutura curricular composta pela Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários

⁶ O Painel de Dados da Secretaria de SEE-MG é uma ferramenta de gestão e monitoramento que consolida informações estratégicas sobre a rede estadual de ensino, apresentando a quantidade de vagas disponíveis por escola com a quantidade de vagas disponíveis por turmas e a quantidade de matrículas efetivamente realizadas em cada escola.

⁷ Os formulários disponibilizados no Gforms são preenchidos após o fim da visita pela equipe pedagógica da SRE. As informações constantes desses formulários são consolidadas como devolutivas da SEE pós-CAFs, e, a partir desses dados, são gerados dashboards e também são sistematizadas nos relatórios dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAFs).

Formativos flexíveis (IF), com projetos interdisciplinares, tendo como foco estratégico o protagonismo juvenil e projetos de vida, com o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Possibilitando a educação profissional integrada ao currículo, com alguns desafios reconhecidos, a adequação da infraestrutura física das escolas, o equilíbrio entre quantidade e qualidade da oferta, o engajamento da comunidade escolar. Os documentos reforçam o compromisso com uma educação integral que vá além da ampliação da jornada, promovendo formação multidimensional dos estudantes.

Entre os Documentos Orientadores do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Minas Gerais, referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025, é possível identificar uma série de diretrizes comuns que conferem continuidade à política educacional. Uma semelhança fundamental reside no fomento à expansão da carga horária diária para as turmas de Ensino Médio, base estruturante do modelo integral.

Concomitantemente, os documentos reforçam o incentivo ao protagonismo juvenil, prevendo que as ações destinadas à sua promoção sejam integradas ao plano de ação da escola. Nesse contexto, os textos orientadores convergem ao posicionar o Projeto de Vida do estudante como a centralidade do modelo pedagógico. Outro pilar compartilhado é a valorização dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) como fundamentos filosóficos para permear as práticas escolares.

Sobre a rotina escolar, os três documentos destacam a importância do acolhimento diário, realizado pelas equipes escolares no início do turno, como uma prática essencial para a construção de um ambiente propício à aprendizagem. Do ponto de vista curricular, observa-se a manutenção de componentes dedicados ao Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática. Essa iniciativa tem como objetivo explicitar a recomposição de aprendizagens, o nivelamento dos conhecimentos dos estudantes e o estímulo à sua aprendizagem constante ao longo do ano letivo.

Por fim, a área de Ciências da Natureza recebe atenção específica com o componente de Práticas Experimentais. Os documentos orientam que os professores elaborem e executem práticas pedagógicas planejadas que integrem teoria e aplicação, promovendo uma compreensão mais concretizada dos conceitos científicos em sala de aula.

Algumas diferenças entre os Documentos Orientadores do EMTI mineiro (2023, 2024 e 2025) são que os documentos de 2023 e 2024 tratam apenas do Ensino Médio integral, enquanto o de 2025 já trata conjuntamente do Ensino Fundamental integral e do Médio integral; em 2023, ainda era trabalhado o componente curricular pós-médio para os 3º anos, já, nos documentos de 2024 e 2025, esse componente foi substituído por Projeto de Vida; o componente curricular Laboratório de Aprendizagens aparece apenas no documento de 2024. Nesse sentido, emerge uma tensão conceitual entre a retórica da formação integral presente em todos esses documentos e a materialidade de sua implementação, marcada pela precariedade formativa dos profissionais da educação, burocratas de nível de rua, que trabalham diretamente nessa implementação, conduzindo essas alterações previstas nas salas de aula.

Os documentos orientadores de Minas Gerais reforçam a cooperação e a ampliação da jornada escolar, buscando o fortalecimento do projeto de vida do estudante, de seu protagonismo, de sua formação humana tendo como objetivos oferecer educação de qualidade, buscando garantir um ensino diversificado, oportunidades de formação, também promovendo transformação social, assegurando o direito à aprendizagem. Contudo, cabe problematizar a concepção de educação integral presente nesses documentos orientadores, que frequentemente são superestimados se levar em conta os limites da ação pedagógica escolar de qualquer professor, e a dita possibilidade de aprender realmente, desse aprendizado fazer sentido e diferença na vida e esse ascender socialmente em poucos meses e anos, com apenas uma formação dita integral de um membro da família, esse jovem estudante de classe baixa que estava matriculado numa escola de Ensino Médio tempo integral.

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo formar os jovens estudantes de maneira completa, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social. Com a ampliação do tempo na escola, os alunos têm mais horas de atividades, o que permite experiências mais diversificadas e ricas em aprendizagem. Com o foco no desenvolvimento integral, além das matérias tradicionais da Formação Geral Básica, o EMTI precisa trabalhar habilidades cognitivas, físicas e socioemocionais, preparando os jovens estudantes para a vida e para o mercado de trabalho. Com a

possibilidade de formação técnica, dependendo do município e da escola, os estudantes também podem sair com uma qualificação profissional.

O Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais visa promover uma formação mais ampla dos estudantes abordando as dimensões cognitiva, emocional, social e ética dos estudantes, de forma a apresentar uma diversificação das atividades escolares, uma formação mais integral e humana, pois, com essa implementação do Ensino Médio tempo integral, se faz necessário a oferta de atividades além do currículo tradicional, tais como oficinas, projetos comunitários, apoio socioemocional, mas muitas escolas não conseguem e acabam reproduzindo modelos convencionais. Vale questionar até que ponto as diretrizes contidas nos documentos orientadores de fato promovem uma educação integral, ou se limitam a uma racionalidade técnica e performática, reproduzindo entraves, dificuldades e diferenças.

Pensar na qualidade da educação e na formulação de política para o Ensino Médio Tempo Integral em Minas Gerais implica, fundamentalmente, pensar sobre o aumento do tempo dos estudantes nas escolas mineiras. Nesse contexto, é importante destacar que, por um período, o aumento da jornada significou para as escolas e para os estudantes, principalmente, uma oportunidade de reforço escolar, com o intuito de melhorar o desempenho das escolas nas avaliações em larga escala.

No entanto, para compreender a efetiva absorção dessa política, é crucial analisar os dados de matrícula que se referem ao número de estudantes efetivamente inscritos e frequentando turmas de Ensino Médio tempo integral.

De acordo com a Tabela 3, apresentada a seguir, é possível conferir os números de matrículas em Minas.

Tabela 3 - Quantidade de matrículas efetivas no Ensino Médio de Minas Gerais para o período de 2020 a 2024.

Modelos de Ensino Médio	2024	2023	2022	2021	2020
EM	617.686	601.512	597.073	587.675	642.082
EMTI	92.652	82.407	130.758	57.004	30.177

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do Painel INEP, 2025.

Os dados evidenciam uma trajetória de crescimento modesto nas matrículas do EMTI em Minas Gerais, nos períodos de 2023, 2024 e 2025, contrastando com uma tendência de estabilidade no Ensino Médio regular. A consolidação desses

números demonstra um movimento gradual de crescimento do EMTI dentro da educação pública estadual mineira de nível médio.

Contudo, a análise diacrônica revela uma trajetória não linear para o EMTI. Observa-se um crescimento expressivo de 2020 (30.177) a 2022 (130.758). Há uma queda de 2022 (130.758) para 2023 (82.407) no número de matrículas do EMTI que representa uma redução de aproximadamente 37%, seguida por uma contração significativa em 2023 (82.407) e uma recuperação em 2024 (92.652). É importante observar que uma hipótese explicativa plausível é o retorno total presencial pós-pandemia das escolas mineiras. O período de ensino remoto e híbrido pode ter alterado temporariamente a relação dos estudantes com a escola, e a readequação ao regime de tempo integral, mais demandante, pode ter levado a uma migração para o ensino regular ou mesmo à evasão escolar. Embora o Ensino Médio regular mineiro ainda represente a maior parte das matrículas, o EMTI consolida-se como uma modalidade em expansão e ganha participação relativa no total de matriculados a cada ano. A subsequente recuperação em 2024 sugere um processo de reestabilização, indicando que a política de EMTI mantém seu apelo, mas é sensível a choques externos.

Em contrapartida, o Ensino Médio regular manteve-se relativamente estável no triênio 2021-2023, com um patamar próximo de 600 mil matrículas, e apresentou aumento em 2024 (617.686). Este movimento pode estar relacionado, entre outros fatores, à migração de alunos do EMTI para o regular em 2023, bem como a um possível retorno de evadidos ao sistema educacional. A partir dos dados, é possível concluir que, embora o Ensino Médio regular mineiro ainda represente a maior parte das matrículas (cerca de 87% do total em 2024), o EMTI consolida-se como uma modalidade em expansão e ganha participação relativa no total de matriculados a cada ano, superando a marca de 90 mil matrículas e representando uma parcela significativa do sistema.

Conforme o estudo metodológico do INEP (2020), a atualização do cálculo da Média de Alunos por Turma no Brasil, com base no Censo de 2010, não alterou significativamente os resultados para o Ensino Médio, contudo, ao analisar os dados mais recente para Minas Gerais, que é de 27,7 alunos por turma no Ensino Médio em 2024 (INEP, 2024), percebe-se que, embora esse número seja inferior ao limite legal, ele pode ainda representar um desafio para a efetivação de uma educação integral,

que demanda maior atenção individualizada e práticas pedagógicas diversificadas – aspectos frequentemente comprometidos em turmas numerosas, sobretudo em contextos de precariedade infraestrutural como os observados na SRE investigada. No entanto, essa média não revela se tais condições se concretizam nas escolas ofertantes do EMTI, nem se são suficientes para garantir uma formação integral, questionando, assim, a eficácia de indicadores puramente numéricos para avaliar a qualidade da implementação da política.

Santos (2024) nas suas análises identificou que a implementação do programa do EMTI ocorreu de forma impositiva, sem consulta prévia à comunidade escolar, e revela problemas estruturais graves, como infraestrutura precária, carga horária extensa e despreparo dos professores para as disciplinas dos itinerários formativos, resultando em alta evasão e resistência por parte dos alunos, familiares e docentes, essa implementação tem sido marcada por contradições entre as diretrizes políticas e a realidade local, exigindo intervenções que considerem as especificidades da comunidade e garantam não apenas a ampliação do tempo, mas uma educação verdadeiramente integral e de qualidade.

Para Xavier (2024) que investigou a relação entre gestão escolar e protagonismo juvenil num contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender como a gestão escolar pode promover maior envolvimento dos alunos, analisando os principais obstáculos à participação juvenil e propondo estratégias para fortalecer seu protagonismo. Onde os resultados revelaram percepções mistas dos estudantes: por um lado, esses valorizam a maior autonomia e participação nas decisões escolares; por outro, enfrentam dificuldades com o aumento da carga horária e do número de disciplinas. A análise também apontou lacunas na efetivação do protagonismo juvenil, como a falta de consulta aos alunos na escolha de itinerários formativos, a pouca diversificação temática no componente Projeto de Vida e a concentração de pautas burocráticas nas reuniões do colegiado escolar.

Para a efetividade da política de tempo integral, exige-se uma abordagem multidimensional que considere: os contextos socioeconômicos locais nos quais o trabalho precoce ainda compete com a permanência na escola; a qualidade do projeto político-pedagógico que deve engajar os jovens por meio de propostas relevantes e conexão com seus projetos de vida; o diálogo com as comunidades, assegurando que

as políticas sejam construídas de forma horizontal, a partir das demandas locais. A volatilidade na adesão ao EMTI, especialmente a queda de 2023, revela, assim, a necessidade de políticas articuladas que harmonizem dimensões materiais, pedagógicas e sociais, tornando a escola de tempo integral uma opção não apenas disponível, mas efetivamente atrativa e transformadora para a juventude mineira.

As matrizes curriculares do Ensino Médio na rede estadual mineira configuram-se como documentos normativos múltiplos e em constante atualização, refletindo a dinâmica das políticas educacionais mineiras recentes. Em 2023, vigorou a Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022, a qual estabeleceu as matrizes curriculares para o 1º e 2º anos do Ensino Médio regular, bem como para os períodos correspondentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), detalhando os componentes curriculares e a organização da carga horária para o referido ano letivo (Minas Gerais, 2022). No ano seguinte, 2024, a Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023, ampliou o escopo regulatório, dispondo sobre as matrizes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das demais modalidades de ensino, consolidando a reestruturação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais e institucionalizando modelos de Educação em Tempo Integral, com seus respectivos desafios de implementação (Minas Gerais, 2023). Para o ano de 2025, a Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, passou a reger as matrizes curriculares de toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, reafirmando o processo contínuo de adequação curricular às diretrizes nacionais e às demandas locais (Minas Gerais, 2024). Assim, a sequência normativa evidenciada demonstra um movimento progressivo de sistematização e ampliação curricular no ensino médio, característico de um período de transição política e reordenamento da oferta educacional no estado de Minas Gerais. Sendo que o Ensino Médio está sendo um trabalho de formação mais ampla, possibilitando uma tentativa de real formação integral.

Como contribuição prática, a dissertação propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) com medidas para melhorar a comunicação entre gestores e alunos, fomentar metodologias ativas de ensino e fortalecer espaços institucionais de participação estudantil, visando alinhar a implementação do NEM às expectativas e necessidades dos jovens.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL NUMA SRE DO NORTE DE MINAS GERAIS

A SRE pesquisada, iniciou a oferta do EMTI em 2017 em uma escola, em 2 turmas de 1º ano do Ensino Médio integral profissional. Nesse mesmo ano, foram iniciados períodos de formação sobre a temática com as equipes das SRES e as equipes gestora e pedagógica da escola.

Atualmente, a SRE pesquisada conta com dezesseis escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme diferentes etapas de adesão e adaptação previstas pela SEE-MG e pelo MEC. Diante da implementação dessa política, tem-se a seguinte inquietação: como a implementação da educação integral pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens. Em suma: como a política de educação integral pode alcançar os seus objetivos.

Os analistas da SRE, no exercício de suas funções, mantêm uma interlocução de natureza administrativa e pedagógica com as escolas estaduais durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Esta atuação inclui a colaboração direta no desenvolvimento de formações continuadas para as equipes escolares, contribuindo, conseqüentemente, para a efetivação dos Ciclos de Acompanhamento Formativos (CAF) nas unidades de ensino abrangidas por esta Superintendência Regional. Atuo desempenhando essas atividades.

Segundo o Painel de Dados da SEE-MG, em 2025, estão sendo ofertadas 13.547 vagas para o Ensino Médio nas cinquenta escolas da SRE pesquisada. Desse total, 10.981 matrículas referem-se ao Ensino Médio regular e 2.566 são destinadas ao Ensino Médio em Tempo Integral, (Minas Gerais, 2025 B) conforme detalhado na Tabela 4.

Tabela 4 - Quantidade de matrículas efetivadas no Ensino Médio nas 16 escolas da SRE pesquisada no norte de Minas Gerais

Ano		1º ano	2º ano	3º ano	Subtotal	Total
2025	EM Regular	3890	3618	3473	10.981	13.547
	EMTI	1015	791	760	2.566	
2024	EM Regular	3882	3767	3239	10.888	13.316
	EMTI	929	900	599	2.428	

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do Painel de dados SEE-MG 2025 (Minas Gerais, 2025 B)

Na Tabela 4, foram apresentadas as diferenças entre o número de matrículas do Ensino Médio Regular (EM) e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), por dois anos, 2024 e 2025. De imediato, os dados revelam a predominância do Ensino Médio Regular na composição geral das matrículas, representando aproximadamente 81% do total em 2025 (10.981 de 13.547) e 81,8% em 2024 (10.888 de 13.316). Contudo, uma análise mais aprofundada das tendências e da distribuição por ano de escolaridade oferece insights significativos.

O EMTI apresenta um crescimento de 5,7% no período, passando de 2.428 para 2.566 matrículas. Este movimento corrobora a tendência estadual de expansão gradual dessa modalidade, indicando sua consolidação como uma política educacional relevante em Minas Gerais.

Em contrapartida, o Ensino Médio Regular apresentou uma trajetória de estabilidade relativa, com um discreto aumento de 0,85% (de 10.888 para 10.981 matrículas). A quase paridade nos totais sugere que o sistema educacional mineiro manteve sua capacidade de atração no modelo regular, ao mesmo tempo em que expandia a oferta de tempo integral.

O abandono dos estudos, potencialmente agravado por fatores socioeconômicos que pressionam os jovens a ingressarem precocemente no mercado de trabalho, pode conflitar com a jornada ampliada do EMTI. Há possibilidade de alunos transferirem-se do EMTI para o Ensino Médio Regular, devido à dificuldade de adaptação à carga horária estendida ou a inadequações percebidas no projeto pedagógico.

Em síntese, a Tabela 4 demonstra que, na amostra analisada do norte mineiro, o Ensino Médio em Tempo Integral é uma modalidade em expansão, porém enfrenta o desafio da perda de estudantes ao longo do percurso escolar. A estabilidade do Ensino Médio Regular confirma sua centralidade no sistema, mas o

crescimento do EMTI, especialmente no 1º ano, sinaliza uma mudança gradual no panorama educacional local. Os dados reforçam a necessidade de políticas públicas que não apenas ampliem a oferta, mas atuem de forma incisiva na permanência e no sucesso dos estudantes, especialmente a partir do 2º ano, combatendo a evasão e garantindo a conclusão da educação básica.

De acordo com a Tabela 5, que apresenta o percentual de vagas preenchidas nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais em maio de 2025, observa-se que apenas parte das vagas foi ocupada, indicando que aproximadamente três quartos do total disponível foram preenchidos.

Tabela 5 - Percentual de vagas preenchidas nas escolas de Ensino Médio Tempo Integral de uma SRE de Minas Gerais em 2025

Escola	% de vagas preenchidas		
	1º EM	2º EM	3º EM
EE1	74,3%	57,1%	88,9%
EE2	93,9%	91,8%	56,7%
EE3	60,0%	58,6%	54,3%
EE4	100,0%	41,4%	39,06%
EE5	68,6%	82,9%	60,0%
EE6	77,6%	100,0%	55,75%
EE7	56,8%	62,2%	48,6%
EE8	85,1%	91,4%	94,3%
EE9	97,2%	87,5%	79,2%
EE10	93,4%	79,2%	71,4%
EE11	91,7%	61,1%	38,9%
EE12	65,0%	48,6%	51,4%
EE13	80,7%	90,5%	100,0%
EE14	100,0%	95,8%	98,1%
EE15	50,0%	37,5%	76,25%
Média de ocupação das vagas	79,62%	72,37%	67,52%
% total de Vagas preenchidas nos 3 anos de escolaridade	73,17%		

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do "Painel de Dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais", 2025.

De acordo com os dados consolidados na Tabela 5, que apresenta o percentual de vagas preenchidas nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais, constata-se que, efetivamente, apenas parte das vagas foi ocupada, indicando que aproximadamente três quartos do total disponível foram preenchidos com um percentual total de ocupação de 73,17%.

Os dados da SRE estudada em Minas Gerais indicam que a taxa geral de ocupação das vagas no Ensino Médio em Tempo Integral é de 73,17%. Analisando a distribuição por série, observa-se que o primeiro ano apresenta o maior índice de adesão, com 79,62% das vagas preenchidas. Esse percentual decresce progressivamente ao longo da trajetória escolar, atingindo 72,37% no segundo ano e alcançando o seu patamar mais baixo no terceiro ano, com 67,52%. Esse fenômeno de evasão acumulada é ainda mais pronunciado, quando se examina a unidade escolar com os menores índices da regional, (EE11, com 38,9% no 3º ano, e EE15, com 37,5% no 2º ano e 50,0% no 1º ano) cujas taxas de ocupação por série são sensivelmente inferiores à média regional, reforçando a tendência de desafios na retenção de estudantes ao longo do ciclo.

Como apresentado na Tabela 5 - Percentual de vagas, percebe-se uma discrepância entre oferta e demanda de vagas na SRE investigada, nas turmas do Ensino Médio em tempo integral, sendo que 73,17% do total de vagas está preenchida.

Ernica e Rodrigues (2022) investigaram como múltiplas dimensões de desigualdade se articulam para produzir e reproduzir disparidades educacionais em contextos metropolitanos. Na SRE pesquisada, parte das vagas não preenchidas pode ser atribuída às barreiras socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes do norte de Minas Gerais. Muitos adolescentes precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, o que os impede de permanecer na escola em tempo integral, sendo necessárias transferências para o noturno ou para o ensino regular em apenas um turno. Isso pode ser uma hipótese de pesquisa, relevante, plausível, mas ainda não foi comprovada no contexto específico desta pesquisa.

Os autores Ernica e Rodrigues (2022) argumentam que o território urbano não é um mero palco, mas um agente ativo na produção dessas desigualdades. A segregação residencial concentra populações com características socioeconômicas similares em determinadas áreas, o que se reflete diretamente na oferta e na qualidade da educação. Dessa forma, o local de moradia, fortemente marcado pela renda e pela raça, atua como um poderoso mecanismo de estratificação de oportunidades educacionais.

Na SRE pesquisada, os estudantes do norte de Minas Gerais, diante de obrigações tais como auxílio doméstico e as atividades informais, têm na evasão escolar uma consequência esperada. Ernica e Rodrigues (2022) demonstram que as desvantagens associadas ao território e à classe social são intensificadas por marcadores de raça e gênero. Os resultados evidenciam que estudantes negros, em particular os homens, e aqueles de famílias com baixo nível socioeconômico estão sobrerrepresentados nas escolas públicas, localizadas nos territórios mais vulneráveis das metrópoles. Essa interseccionalidade de fatores (território, classe, raça e gênero) cria um ciclo de desvantagem cumulativa, no qual as oportunidades educacionais são profundamente desiguais.

Para uma análise mais aprofundada desse cenário, é essencial compreender o indicador de vagas ofertadas versus matrículas efetivadas. Nesse sentido, convém apresentar as explicações da “Nota Informativa” sobre o aprimoramento metodológico no cálculo do indicador “Média de Alunos por Turma”, publicada pelo INEP (2024). Conforme o documento, o indicador é obtido por meio da “divisão do número de matrículas pelo número de turmas” (INEP, 2024, recurso online), o que permite avaliar a eficiência da alocação de recursos e a demanda real por educação na região. As escolas vinculadas à SEE/MG adotam as referências da Resolução SEE/MG nº 4.869/2023 para a organização de suas turmas, assegurando a conformidade com a legislação vigente, atendimento às vagas ofertadas para cada escola (Minas Gerais, 2023).

Essa lógica de eficiência e otimização de recursos, no entanto, não é um fim em si mesma, mas reflete um paradigma econômico específico que orienta as políticas públicas. Nesse contexto, o artigo de Munarolo, Piovesana e Mendonça (2023) traz a Teoria do Capital Humano como chave explicativa para os reflexos dessa racionalidade na esfera educacional. Parte-se da hipótese de que a Teoria do Capital Humano estabelece um diálogo estrutural com a política educacional, orientando-a para a obtenção de resultados econômicos futuros.

Essa perspectiva se assemelha à realidade investigada, em que as dezesseis escolas ofertantes do ensino médio em tempo integral e a SRE são fomentadas pela SEE-MG a formar um capital humano “qualificado”, alinhado às demandas produtivas atuais. Segundo Munarolo, Piovesana e Mendonça (2023) a ênfase em “resultados” – frequentemente medidos por indicadores de eficiência e empregabilidade – revela

uma instrumentalização da educação, na qual o sucesso escolar é reduzido à sua capacidade de gerar retorno econômico, em detrimento de uma formação integral e crítica. Porém, o contexto social e econômico da região tende a elevar a importância das relações diretas entre educação e emprego para a maioria dos estudantes e das suas famílias.

No entanto, como demonstram Ernica e Rodrigues (2022), essa lógica meritocrática e economicista opera de forma profundamente desigual no espaço metropolitano. Os autores evidenciam que a segregação territorial, articulada a marcadores de raça e classe, concentra as oportunidades educacionais de qualidade, criando um ciclo de desvantagem cumulativa para os jovens das periferias. Embora o estudo enfoque contextos metropolitanos, suas conclusões acerca da segregação territorial e da desigualdade educacional guardam pertinência analítica com a realidade do norte mineiro, região investigada nesta pesquisa.

Dessa forma, a promessa de empregabilidade via educação, fomentada pela SEE-MG, ignora que o próprio acesso a uma formação que garanta tal “resultado” é estratificado pelo território, o que tende a reproduzir, e não a superar, as iniquidades sociais e raciais já existentes. Contudo, ainda que se reconheça o caráter idealizado dessa promessa, a ampliação da oferta educacional de qualidade – via políticas públicas – pode atenuar, ainda que parcialmente, os efeitos perversos da segregação territorial. Não se trata, evidentemente, de uma solução integral, mas também não se pode assumir uma determinação territorial absoluta, como se nenhuma intervenção educacional fosse capaz de enfrentar a força reprodutora do território nas desigualdades sociais e raciais. Tal posição subestima o potencial transformador, ainda que limitado, das políticas educacionais bem fundamentadas e contextualizadas.

De acordo com o ICE (2020), para aferir a eficácia das estratégias implementadas em relação aos resultados almejados, torna-se imperativa a eleição de indicadores de processo. No âmbito escolar, tais indicadores são intrínsecos à rotina educacional, manifestando-se de forma contínua e permitindo um acompanhamento compartilhado inclusive pelos discentes. Essa prática não apenas viabiliza o monitoramento, mas também fortalece o comprometimento e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar. Como exemplos paradigmáticos, podem ser elencados: a frequência dos estudantes, a realização de tarefas para casa,

os dados de utilização da biblioteca escolar, os registros de acompanhamento pedagógico e o nível de participação dos pais e responsáveis.

Como tratado anteriormente na trajetória do EMTI em Minas Gerais, as informações constantes nos formulários preenchidos pela equipe da SRE são consolidadas como devolutivas da SEE pós-CAFs e, a partir desses dados, são gerados *dashboards*.

Conforme o CAF1 Dashboard⁸ 2023, os cinco atributos e seus atendimentos às expectativas nesse ciclo 1 do CAF serão apresentados no Quadro 4 - Cinco atributos com melhor atendimento e os cinco com o menor atendimento às expectativas.

Acessando as informações constantes nesses *dashboards* apresentados no Apêndice B, percebemos que algumas escolas conseguiram implementar ações pedagógicas referentes ao EMTI, outras, contudo, precisam de mais apoio, mais acompanhamento formativo, para que consigam implementar e avançar.

A consolidação do EMTI parece ser comprometida por um conjunto de fatores críticos identificados nos dados. Em primeiro lugar, observa-se a ausência, na maioria das escolas, de um cronograma estruturado de momentos formativos, elemento fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores alinhado à nova proposta. Na dimensão da infraestrutura, os dados apontam deficiências significativas que impactam diretamente a permanência e o bem-estar dos estudantes: banheiros com condições inadequadas; cozinhas e refeitórios de dimensões insuficientes para atender a toda a comunidade escolar; laboratórios de informática limitados, tanto em espaço físico quanto em funcionalidade, com equipamentos frequentemente desconectados da internet; e quadras esportivas que necessitam de reparos e manutenção. Adicionalmente, a carência de escaninhos para os estudantes na maioria das escolas configura-se como uma falha logística que dificulta a organização da rotina integral.

⁸ O Dashboard apresenta as análises consolidadas dos relatórios de visita produzidos durante os Ciclos de Acompanhamento Formativos (CAF/EAF), oferecendo recomendações direcionadas ao período do Interciclo. Esta ferramenta fornece uma visão panorâmica da avaliação geral das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) jurisdicionadas à SRE. A sua interface permite a visualização estruturada das diferentes premissas avaliadas e de seus respectivos atributos. Adicionalmente, possibilita a aplicação de filtros para uma análise granular dos dados, tanto por critério específico quanto por unidade escolar individual.

Diante desse cenário, torna-se imperativa a adoção de uma estratégia integrada de intervenção. Tal estratégia deve articular duas frentes principais: a institucionalização de um processo permanente de formação e com planos de ação e cronogramas definidos em colaboração com as escolas, para sustentar a transição metodológica; e a execução de um plano de investimentos e adequações infraestruturais prioritárias, focado inicialmente em sanar as deficiências que mais diretamente afetam a operacionalização do tempo integral e a qualidade do ambiente escolar, como as condições sanitárias, de alimentação e de conectividade. A superação dessas fragilidades é condição para que o potencial formativo do EMTI seja equanimemente acessado por todos os estudantes da rede.

Quadro 1 - Cinco atributos com melhor atendimento e os cinco com o menor atendimento às expectativas pelo CAF 1 - 2023

Cinco atributos com melhor atendimento às expectativas		Cinco atributos com o menor atendimento às expectativas	
Percentual de escolas que atendem aos atributos	Atributos	Percentual de escolas que atendem aos atributos	Atributos
100%	Satisfação do estudante	80%	Especialista coordenador geral
100%	Indicadores de processo	70%	Reuniões de fluxo
100%	Monitoramento de pedidos de transferência	67%	Guias de Ensino e Aprendizagem
100%	Estudos orientados II	63%	Vagas preenchidas
97%	Práticas experimentais	47%	Formação no modelo

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Dashboard 2023 recebidos da SEE-MG pós CAFs.

Tais formações são importantes, para que esses profissionais conheçam e desenvolvam melhor o uso das novas e diferentes metodologias necessárias para elevar a qualidade do trabalho pedagógico com as turmas do ensino médio tempo integral.

Conforme estabelecido no documento orientador do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Minas Gerais (2023), a proposta pedagógica estrutura-se em cinco premissas fundamentais: a Pedagogia da Presença, o Protagonismo do Estudante, a Corresponsabilidade, a Formação Continuada e a Replicabilidade. (Minas Gerais, 2023).

Esses alicerces orientam a consecução da missão da escola que visa constituir-se como um centro de referência, reconhecido regional e nacionalmente, tanto pela formação integral da juventude quanto pela geração de produtos e processos pedagógicos e gerenciais, destinados prioritariamente às redes públicas de Ensino Médio (ICE, 2019). As premissas, portanto, funcionam como diretrizes basilares para a definição dos objetivos institucionais.

No contexto desta pesquisa, analisam-se, a seguir, as expectativas atendidas pela implementação dessas premissas nas escolas pertencentes à SRE investigada.

Tabela 6 - Percentual do atendimento às expectativas por premissas pelo
Dashboard do CAF 1 - 2023

Premissa	Percentual de atendimento
Preparação básica para o trabalho	100%
Protagonismo	93%
Excelência em Gestão	88%
Formação Continuada	84%
Corresponsabilidade	73%

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Dashboard 2023 (Apêndice B) recebido da SEE-MG pós-CAFs.

A análise dos dados demonstra um notável alinhamento entre as premissas do modelo pedagógico do EMTI e a percepção das escolas da SRE pesquisada. Destaca-se, em primeiro lugar, a totalidade (100%) de adesão atribuída à "Preparação Básica para o Trabalho", um indicador que reflete o êxito do modelo em articular a formação integral à dimensão profissional, um dos pilares do Ensino Médio Tempo Integral.

Em sintonia com a premissa do Protagonismo, um dos fundamentos do modelo (Minas Gerais, 2023), o elevado índice de 93% pode confirmar a centralidade do estudante, podendo ser uma mostra de que a escola tem mesmo contribuído para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. Sendo que o protagonismo se configura como um pilar estruturante, atuando simultaneamente como premissa no modelo de gestão, princípio educativo e prática pedagógica. Nessa perspectiva, o jovem é concebido como agente central da solução e não como um problema a ser resolvido. O objetivo primordial é a formação de sujeitos autônomos,

solidários e competentes, promovendo, de forma genuína, a iniciativa, a liberdade e o compromisso.

Dessa forma, o protagonismo refere-se à construção de um indivíduo ativo e com espírito de liderança, capacitado a tomar decisões e fazer escolhas conscientes, fundamentadas no conhecimento, na reflexão crítica e na consideração de si mesmo e do coletivo. (Minas Gerais, 2023). Com base na análise dos dados referentes ao primeiro ciclo de acompanhamento formativo de 2023, constata-se um índice de 93% de conformidade para o indicador de protagonismo no contexto do CAF.

O dado relativo à Corresponsabilidade (73%), embora expressivo, apresenta-se ligeiramente inferior aos demais, sugerindo um campo potencial para o aprofundamento de estratégias que envolvam de forma mais intensa toda a comunidade escolar neste pacto educativo.

Em conjunto, os resultados não apenas validam a implementação das premissas fundamentais, mas também sinalizam a eficácia do modelo em se estabelecer como uma referência na formação juvenil, conforme preconizado na sua missão institucional.

De acordo com o Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2024), o modelo pedagógico assenta-se nos pilares fundamentais: A Formação Continuada consiste na capacitação de educadores alinhados aos Princípios Educativos do Modelo, assegurando qualificação e comprometimento docente. A Excelência em Gestão refere-se ao foco dos gestores educacionais na otimização de processos e no alcance de metas pactuadas, visando à melhoria contínua. A Corresponsabilidade pressupõe o envolvimento ativo da comunidade, das famílias e de parceiros no projeto educativo da escola. Por fim, a Replicabilidade diz respeito à formulação de políticas públicas sustentáveis por parte da Secretaria, baseadas em bem-sucedidas, e à consolidação de escolas-referência que implementaram com êxito as diretrizes pedagógicas e de gestão do modelo.

A introdução de itinerários diversificados, a precarização das condições de trabalho dos professores e a adoção de avaliações baseadas em desempenho evidenciam uma reorientação da educação para fins produtivistas, na qual o conhecimento é fragmentado e a formação crítica é secundarizada. Essas mudanças não apenas alteram o cotidiano escolar mineiro, mas também redefinem o próprio sentido da educação, privilegiando a formação de mão de obra em detrimento da

construção de sujeitos autônomos, solidários e competentes, politicamente conscientes.

Em complemento, Silva (2024) destaca que, nos países em desenvolvimento, a formulação e a sustentação dessas reformas têm sido predominantemente induzidas por organizações internacionais. Tal cenário posiciona esses organismos como instâncias centrais na governança educacional, o que, conforme alerta a autora, representa um risco potencial de fragilização da educação pública ao subordiná-la a lógicas exógenas.

Portanto, apesar do arcabouço legal e das propostas pedagógicas que fundamentam a política de EMTI, sua implementação efetiva enfrenta resistências estruturais e conceituais significativas. A implementação de políticas públicas é um processo complexo, historicamente condicionado e sujeito a múltiplas interferências. Existe um abismo recorrente entre a legislação idealizada do EMTI e a realidade das escolas estaduais mineiras, onde políticas são implementadas de forma superficial, sem gerar as mudanças substanciais prometidas. A promessa de uma "formação integral" muitas vezes esbarra na falta de infraestrutura, recursos e formação docente adequados. A redefinição da educação sob parâmetros de competitividade e eficiência econômica, desviando o foco das finalidades formativas plenas, suscita rejeição de educadores, estudantes e pesquisadores que defendem uma escola pública emancipatória. Essa resistência conceitual é um obstáculo crucial à adesão e à legitimidade da política. A implementação é constantemente tensionada por diferentes interesses, que podem tanto fomentar apoio quanto catalisar críticas e oposição organizada.

Diante dessa nova realidade busca-se entender com a pesquisa de campo alguns aspectos da implementação da política: como a equipe da SRE pesquisada pode apoiar melhor as escolas na implementação, buscando conscientizar sobre suas atribuições com a participação em Formações continuadas, fomentando para que os Educadores e gestores sejam cada vez mais qualificados e comprometidos, e que incorporem os Princípios Educativos do Modelo em suas práticas diárias; os diferentes conhecimentos ou não dos diretores sobre a implementação da política do EMTI, como o trabalho da SRE pode colaborar para que os gestores escolares trabalhem mais focados, otimizem os processos, alcancem as metas pactuadas com a SEE-MG, trabalhem para a melhoria contínua dos processos educativos mineiros.

3 BASES CONCEITUAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo objetiva analisar a implementação do programa de Ensino Médio em Tempo Integral, em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), do norte de Minas Gerais, com o propósito de identificar fragilidades e potencialidades passíveis de aprimoramento. O referencial teórico que fundamenta a análise está alicerçado nos seguintes conceitos: educação integral, tempo integral, desafios na implementação de políticas públicas e formação continuada, protagonismo estudantil, uso dos materiais pedagógicos.

Para uma compreensão aprofundada do problema de pesquisa, é essencial examinar o contexto empírico de concretização dessa política, considerando suas perspectivas e possibilidades na realidade regional. Desse modo, busca-se elucidar as complexidades inerentes à educação em tempo integral, fortalecendo as premissas para sua consolidação efetiva.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil é um processo complexo, marcado por diferentes concepções políticas e desafios de implementação. Para compreender essa trajetória, é fundamental recorrer à análise histórica, que revela como as bases legais e as prioridades estratégicas evoluíram ao longo das décadas, culminando na lição crucial de que a mera expansão da jornada escolar é insuficiente para gerar melhorias educacionais substantivas.

Em sua análise histórica, Silva (2023) recupera as bases legais da educação nos anos 1990, que determinavam ao Estado a responsabilidade de promover iniciativas voltadas para a Educação Integral e Integrada (Eiti), particularmente nos níveis da educação infantil e ensino fundamental.

Em sua análise do contexto educacional dos anos 2000, Silva (2023) destaca a política de "alunos em tempo integral" que priorizava intervenções pedagógicas (em vez de ampliar investimentos administrativos ou financeiros). O objetivo era garantir que estudantes da educação básica em situação de vulnerabilidade social, e não necessariamente as escolas como um todo, tivessem acesso a uma jornada escolar estendida e a oportunidades educacionais diversificadas.

Os dados de Minas Gerais reforçam que a efetividade da Educação em Tempo Integral (ETI) exige políticas públicas dualistas: financiamento articulado a mudanças pedagógicas estruturais. A superação do modelo de "ocupação do tempo", como bem argumentou Silva (2023), depende de um projeto com metas claras para a formação multidimensional, com avaliações periódicas, algo muito importante, lição crucial para outros estados, pois a simples expansão da jornada escolar não garante melhorias educacionais.

A ideia de educação integral e de educação de tempo integral são conceitos diferentes, muitas vezes eles são tomados como sinônimos, mas são diferentes. A LDB traz, em seu artigo 2º, a ideia de Educação Integral, ao afirmar que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996, recurso online)

A adoção do EMTI teve início em 2017, fundamentada em propostas pedagógicas que priorizavam a ampliação da jornada escolar, a formação integral e integrada do estudante. Tais propostas alinham-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma da estrutura do Ensino Médio, consolidando-se como elementos centrais dessa política educacional.

3.1.1 Educação integral

A Educação Integral, ao preconizar a ampliação das possibilidades de aprendizagem para crianças e adolescentes, vincula-se ao princípio constitucional que estabelece a educação como direito universal e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No entanto, a própria Carta Magna, ao delinear esse direito fundamental, não opera conceitualmente a noção de "ampliação das possibilidades de aprendizagem" inerente à proposta de Educação Integral. Esta ambiguidade conceitual gera uma lacuna interpretativa que demanda investigação, no sentido de esclarecer quais dimensões do desenvolvimento humano e quais esferas da experiência social são efetivamente englobadas por tal ampliação.

Nesse sentido, Arroyo (2003) dialoga com o preceito constitucional, ressaltando que a educação pública integral resulta de uma conquista histórica dos movimentos sociais, que ajudaram a reconstruir a trajetória da educação básica no país.

Para o autor, é a “sensibilidade humana popular” que pressiona o Estado pela oferta de uma escola pública de caráter integral. Nessa perspectiva, “a expansão da escola básica popular se torna realidade [...] pela consciência social reeducada pelas pressões populares” (Arroyo, 2003, pág. 3). Dessa forma, evidencia-se o papel fundamental da escola para a população em geral, como resposta às demandas sociais, consolidando-se como instituição essencial para o atendimento das necessidades formativas da população.

Se, por um lado, Arroyo (2003) destaca a gênese social e política da educação integral, por outro, Andrade e Duarte (2023) detalham a sua operacionalização pedagógica e multidimensional. Para estes autores, a Educação Integral constitui-se, na perspectiva do educador, como a busca pela garantia do desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Para Andrade e Duarte (2023), a Educação Integral é, do ponto de vista de quem educa, a busca da garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural; e do ponto de vista coletivo, da governança, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Para os autores Arroyo (2003) e Andrade e Duarte (2023), do ponto de vista da gestão, configura-se como um projeto de governança compartilhada, envolvendo crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Desse modo, percebe-se que as dimensões política, social e pedagógica são indissociáveis na concretização de uma educação verdadeiramente integral. Essa concepção multidimensional encontra respaldo legal na LDB, que institucionaliza o conceito de “Educação em Tempo Integral”.

A LDB 1996 incorpora o conceito de “Educação em Tempo Integral” para o ensino médio no Art. 35-B.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e

habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extra escolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem. (Brasil, 1996, recurso online)

Dessa forma, observa-se uma significativa convergência entre a base teórica e o ordenamento legal: a LDB oferece o arcabouço para operacionalizar a visão integral proposta pelos autores, ao validar oficialmente as aprendizagens ocorridas para além dos muros da escola, alinhando-se, assim, ao princípio da formação multidimensional e à corresponsabilidade da comunidade previstos no conceito.

Nesse contexto, a formação multidimensional surge como uma chave apresentando as várias dimensões constitutivas do ser humano, tais como cognitiva (intelectual), socioemocional (afetiva, relacional e ética), física (psicomotora e de saúde), cultural, estética e espiritual; reforçando que o "pleno desenvolvimento da pessoa", conforme a Constituição Federal de 1988 não pode ser alcançado de forma isolada (Brasil, 1988). Ela exige uma ruptura com a organização curricular fragmentada, promovendo a interdisciplinaridade, a contextualização do saber e a conexão entre a vida escolar e a experiência social mais ampla. Assim, a simples validação constitucional de saberes extraescolares não assegura que a educação praticada em determinada escola venha a ser, de fato, uma educação integral. Pois a formação multidimensional exige a superação de barreiras históricas do sistema educacional, como a formação inicial e continuada de professores, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a infraestrutura adequada e a avaliação tradicional.

No entanto, em contraste com as práticas adotadas por países desenvolvidos, como Finlândia, Suécia, França e Japão, a educação integral é estrategicamente priorizada desde a primeira infância, reconhecendo esta fase como crucial para o estabelecimento de competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais, o Brasil implementa a educação integral de maneira inversamente proporcional, priorizando sua oferta no Ensino Médio em detrimento da educação infantil (OCDE, 2021). A educação continua a ser um excelente investimento individual e social. Essa abordagem visa, em tese, fomentar transformações no sistema educacional, mas suscita questionamentos quanto à sua efetividade e equidade, uma vez que negligencia etapas fundamentais do desenvolvimento humano, nas quais os alicerces cognitivos e socioafetivos são consolidados.

A Nota Técnica n. 2403 de 2024 afirma que, enquanto nações mais avançadas investem em políticas de educação integral desde os primeiros anos de vida, o caso brasileiro revela uma discrepância que pode comprometer o potencial de tal modelo em promover uma formação verdadeiramente integral e inclusiva e os Relatórios da OCDE (2021), "*Education at a Glance*", destacam a estratégia dos países membros (a maioria nações desenvolvidas) de investir pesadamente na Educação Infantil e nos anos iniciais, apresentando dados que correlacionam esse investimento com melhores resultados educacionais e sociais no longo prazo (D3E, 2024). O Brasil, por seguir a direção oposta, é frequentemente citado como um caso atípico que desafia as evidências internacionais; o caso brasileiro revela uma discrepância que pode comprometer o potencial de tal modelo. Essa inversão de prioridades, ao focar no ensino médio em detrimento da educação infantil, está na contramão das evidências internacionais (OCDE, 2021).

Segundo Andrade e Duarte (2023), a educação integral é concebida, do ponto de vista coletivo e da governança, como um processo que demanda a participação ativa de crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais, reforçando a importância de uma formação abrangente, da diversificação de saberes, da valorização de espaços socioculturais e da integração entre família e escola.

Para o desenvolvimento da plena cidadania, uma característica fundamental é a garantia da aprendizagem. Segundo Burgos (2025), embora se reconheça a dificuldade e a complexidade inerentes a esse processo, é imprescindível valorizar o pensamento crítico e a livre argumentação, elementos indispensáveis à consolidação democrática. A escola, enquanto espaço marcado por conflitos, evidencia os desafios para a compreensão e o exercício efetivo da cidadania, além de revelar sua potencialidade tanto na produção quanto na reprodução de desigualdades. Diante disso, torna-se essencial que a instituição escolar priorize a comunicação, reforçando que a cidadania é um processo dinâmico e em constante construção.

3.1.2 Tempo integral

Tempo integral é a ampliação dos tempos e espaços escolares, com ampliação da carga horária, com duração igual ou superior a sete horas diárias, ampliação da permanência dos estudantes na escola.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p. 2).

A proposta da pesquisa busca entender a importância desse maior tempo na escola, como essa importante política pública se desenvolve no chão da escola, Cavaliere comenta sobre a importância atual das escolas em tempo integral, afirmando que: “A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (Cavaliere, 2007, pag. 7). Conforme a sociedade, a vida que se pretende viver, a escola que se precisa ter para atender a determinada demanda da sociedade, ampliando as possibilidades de oferta, de vivências de atividades, nos espaços escolares. Ela cita que a extensão da jornada escolar pode ser interpretada e fundamentada de várias maneiras, tais como a melhoria no desempenho escolar, a adaptação às demandas sociais, a mudança no papel da escola.

Cavaliere (2007) analisa a evolução da escolarização no Brasil ao longo do século XX, destacando a obrigatoriedade escolar, a padronização dos sistemas de ensino, as mudanças graduais na definição do tempo escolar, a massificação da educação, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o fim do trabalho infantil e a regulamentação das leis trabalhistas.

Souza, Menezes, Coelho e Bernardo (2020) afirmam que é preciso que as escolas tenham condições dignas para a extensão da jornada, tanto no fundamental quanto no ensino médio, sendo necessário que tenham espaços físicos que possibilitem o desenvolvimento de atividades não comportadas pela sala de aula, salas com televisão, e datashow, espaço suficiente para reuniões, demais atividades inerentes ao trabalho coletivo, refeitórios. e humana, com profissionais qualificados para trabalhar com atividades diferenciadas das comumente existentes nos currículos formais de ensino.

3.1.3 Desafios na implementação de política pública

Observa-se que o chamado "Novo Ensino Médio", e, mais recentemente, suas subsequentes reformulações, tem se configurado como um espaço de aplicação de princípios mercadológicos de caráter liberal. Nesse contexto, a educação é redefinida sob a lógica da competitividade e da eficiência econômica, refletindo tendências que subordinam as finalidades formativas às demandas do mercado. Essa reconfiguração suscita debates críticos acerca dos rumos da educação pública e dos reais impactos dessas políticas na qualidade do ensino e na equidade educacional.

Essa reformulação textual mantém o rigor acadêmico, apresentando clareza, objetividade e formalidade, além de estruturar melhor as ideias para uma argumentação mais coesa.

Na implementação de políticas públicas educacionais consideram-se a voz dos cidadãos e também as ações do passado que ainda interferem nas políticas educacionais atuais, considerando que, como bem trouxe Conde (2012), as decisões tomadas no passado agem sobre o presente, impactadas e influenciadas, sendo essas ações anteriores próximas ou distantes no tempo. A implementação ocorre sob a influência de múltiplos contextos. As mídias sociais, em particular, exercem significativa interferência nesse processo, podendo fomentar ou prejudicar a adesão social, o que impacta diretamente a efetividade da política. Cabe à gestão de políticas públicas a ação dos gestores em responder a esses desafios durante a implementação em seus diversos níveis. Contudo, é frequente que políticas sejam executadas sem promover transformações substantivas para a população, mantendo-se distantes da materialização prática prevista em sua fundamentação legal. Essa lacuna entre teoria e prática também se manifesta nos mecanismos destinados a ampliar a participação cidadã na gestão pública. A inefetividade desses canais representa um obstáculo considerável para a implementação bem-sucedida de políticas complexas, como a do Ensino Médio Tempo Integral.

Sobre a minimização do Estado nos gastos sociais e a precarização da oferta educacional OCDE (2021), observa-se uma tendência à minimização da atuação estatal no financiamento de políticas sociais, com reflexos diretos na descontinuidade de investimentos em educação pública de qualidade – e, em particular, na oferta do Ensino Médio. Essa retração estatal materializa-se na precarização das condições estruturais e

pedagógicas que sustentam a modalidade de ensino, comprometendo não apenas seu acesso, mas sua própria eficácia enquanto proposta educativa. Como bem fundamenta Cavaliere (2002), a mera extensão do tempo escolar, quando desacompanhada dos investimentos necessários em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos, esvazia-se de sentido, podendo converter a proposta inovadora da educação integral em uma experiência de baixa qualidade e "tempo vazio". Na realidade investigada, evidencia-se como essa dinâmica opera na prática, com reduções orçamentárias e fragilização da infraestrutura escolar, afetando diretamente a qualidade do ensino médio ofertado, confirmando os riscos apontados pela literatura.

Os efeitos dos impactos das agendas globais na reconfiguração das políticas educacionais locais são palpáveis em Minas Gerais, sobretudo, no que tange à crescente mercantilização da educação. Esse processo, analisado à luz do caso investigado, manifesta-se na transformação da educação em uma *commodity*, submetida a lógicas de mercado que privilegiam parcerias com entidades privadas em detrimento do caráter público e universal.

A materialidade dessa lógica fica evidente na estrutura do Ensino Médio, cuja implementação é sustentada por uma densa rede de cooperação com institutos e fundações privadas, tais como Instituto Unibanco e Instituto Sonho Grande, os quais fornecem desde assessoria técnica a formação de gestores até a concepção de materiais pedagógicos específicos (Minas Gerais, 2023 C). Em vez de um discurso ideológico explícito, essas organizações, institutos e fundações oferecem soluções técnicas imediatas e customizadas para problemas crônicos da gestão escolar, como evasão e baixo rendimento. Este cenário gera um desequilíbrio no debate público: de um lado, agentes privados com capacidade de intervenção concreta e, de outro, vozes críticas (grupos de esquerda, sindicatos de professores e servidores da educação pública) que, ao não preencher o vácuo de apoio técnico, limitam-se à oposição, sem apresentar um projeto operacional alternativo para a melhoria da educação pública.

A própria Secretaria de Educação, em seu portal oficial, descreve a adesão ao programa "Jovem de Futuro", do Instituto Unibanco, como estratégica para a "gestão voltada para resultados" e a "otimização de recursos" (Minas Gerais, 2023-d), linguagem esta que explicita a incorporação de valores mercadológicos na gestão da coisa pública.

Em complemento, Nogueira (2024) ancora sua análise em uma crítica à Teoria do Capital Humano para defender a implementação do ensino médio em tempo integral. Sob uma perspectiva crítica, o autor identifica que essa abordagem fortalece a relação entre trabalho e educação, configurando-a como uma mercadoria capturada pela lógica de (re)produção social para a manutenção da hegemonia do grande capital.

Diante do exposto, a resistência dos profissionais da educação à implementação do EMTI emerge não como uma mera oposição à mudança ou uma defesa corporativista, mas como uma reação crítica fundamentada: Resistência à Subordinação Pedagógica aos Interesses do Mercado.

A análise de Silva (2024) e a materialidade observada em Minas Gerais revelam que a política é percebida como um vetor de mercantilização da educação pública. A atuação direta de institutos e fundações privadas na concepção, gestão e avaliação com ênfase em uma "gestão por resultados" e "otimização de recursos", é lida pelos educadores como a captura do projeto pedagógico por uma lógica exógena. Essa lógica, ancorada na Teoria do Capital Humano conforme crítica de Nogueira (2024), redefine o estudante como "capital a ser otimizado" e a escola como linha de montagem para competências demandadas pelo mercado, esvaziando a educação de seu potencial emancipatório e crítico.

Resistência à precarização real disfarçada de inovação discursiva: A retração do Estado nos investimentos sociais, apontada por OCDE (2021) e exemplificada no contexto mineiro, cria uma contradição insustentável na prática docente. Como alerta Cavaliere (2002), a extensão da jornada sem os investimentos correspondentes em infraestrutura, formação, salários e recursos gera um "tempo vazio" pedagógico. Os profissionais são compelidos a implementar uma política ambiciosa em condições materiais e humanas degradadas, o que leva à frustração, ao desgaste e à percepção de hipocrisia. A resistência surge como uma reação à precarização concreta do trabalho docente e das condições de aprendizagem, mascarada por um discurso oficial de inovação e integralidade.

Resistência à fragilização da soberania educacional e ao esvaziamento da função estatal: A constatação de que reformas são induzidas por organizações internacionais e operacionalizadas por parcerias público-privadas assimétricas (Silva, 2024) gera uma desconfiança profunda quanto às reais finalidades da política. Os

educadores percebem um esvaziamento do papel do Estado como garantidor de um direito social universal e um alinhamento subordinado a agendas globais. A "densa rede de cooperação" com o setor privado não é vista como um apoio, mas como uma terceirização da política pública e uma cedência de soberania sobre o currículo e a gestão escolar. A resistência se configura, assim, como uma defesa da educação pública como espaço democrático e responsabilidade indelegável do Estado.

Portanto, a resistência dos profissionais da educação à política de ensino médio integral constitui uma crítica orgânica e estruturada a um modelo de reforma que amalgama, em sua implementação concreta, a mercantilização das finalidades educativas, a precarização material das condições de trabalho e oferta e a fragilização da esfera pública. Longe de ser um obstáculo irracional ao progresso, essa resistência é um sintoma político-pedagógico crucial, indicando o conflito entre um projeto de educação subordinado à acumulação capitalista – executado por um Estado mínimo na provisão e máximo na regulação mercadológica – e a defesa histórica de uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Ignorar os fundamentos dessa resistência é ignorar as contradições estruturais que perpassam a própria tentativa de implementação da política.

3.1.4 Formação continuada

A implementação de políticas públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais constitui um objeto complexo, cuja eficácia está intrinsecamente ligada à dimensão pedagógica. Nesse cenário, a formação continuada dos educadores emerge como um eixo estratégico fundamental. Para Marin (2002), esse processo deve transcender a atualização técnica e transformar a escola em um lócus de troca coletiva e reconstrução de saberes. Sob essa perspectiva, a formação continuada configura-se como um espaço de interação entre o pessoal e o profissional, permitindo aos educadores assumirem a autoria dos seus processos formativos.

No entanto, a materialização dessa concepção formativa esbarra em desafios estruturais da própria política. A visão inovadora contrasta, frequentemente, com modelos de formação aligeirados e desconectados da realidade escolar, os quais tendem a privilegiar a transmissão de conteúdos em detrimento da reflexão crítica

sobre a prática. Essa lacuna entre a teoria e a prática operacional torna-se particularmente evidente no contexto de expansão do EMTI, onde a pressão por resultados imediatos pode submeter a formação continuada a uma lógica instrumental, esvaziando seu potencial transformador como proposto por Marin (2002). Dessa forma, analisar como as premissas da formação se concretizam, ou não, no chão da escola torna-se imperativo para compreender os reais impactos da política pública.

O sucesso ou fracasso relativo da política de implementação do EMTI está ligado à capacidade de sua implementação reconhecer e incorporar o conhecimento prático dos sujeitos que a executam – os educadores. A concepção dialógica e autoral defendida por Marin (2002) pressupõe que os professores não são meros executores de protocolos externos, mas sujeitos cognoscentes, detentores de um saber construído na experiência concreta com o currículo, os estudantes e a cultura escolar.

A resistência dos profissionais, frequentemente interpretada como obstáculo, pode ser ressignificada analiticamente como um indicador crítico dessa falha na mediação. Quando os modelos de formação são aligeirados, centralizados e descolados da realidade local, eles explicitam um desprezo pelo conhecimento dos sujeitos, tratando-os como objetos da reforma e não como parceiros intelectuais na sua construção. A resistência organizada ou difusa dos educadores sinaliza onde as premissas oficiais colidem com as possibilidades materiais e pedagógicas do cotidiano escolar, onde a retórica da formação integral esbarra na precarização das condições de trabalho, e onde a inovação imposta de cima para baixo ignora a expertise acumulada na base.

Andrade (2021) aborda a formação continuada sob duas perspectivas principais: as recomendações de organismos internacionais e a realidade da implementação prática nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Portanto, o sucesso na implementação, entendido não como mera adesão formal, mas como apropriação crítica e reconstrução local da política, depende da construção de uma governança colaborativa que legitime os saberes docentes. Isso implica transformar a formação continuada em um verdadeiro dispositivo de coprodução da política, onde as diretrizes sejam problematizadas, adaptadas e enriquecidas a partir da reflexão coletiva sobre a prática. Sem esse reconhecimento dos sujeitos como agentes de conhecimento e não apenas de execução, a

implementação do EMTI estará fadada a reproduzir o ciclo histórico de reformas que, apesar de suas promessas inovadoras, falham em alterar substantivamente a qualidade da experiência educativa, mantendo um abismo intransponível entre a teoria das políticas e a práxis transformadora na escola.

A tese de Andrade (2021) ressalta que uma política de educação integral inovadora deveria garantir a formação como uma política de Estado inserida no cotidiano, envolvendo pesquisadores da área e não apenas treinamentos operacionais baseados em manuais do setor privado.

3.1.5 Protagonismo juvenil

O texto de Dayrell (2007) examina a complexa relação entre os jovens e a escola no Brasil contemporâneo, destacando como as mudanças sociais profundas alteraram os processos de socialização, ele argumenta que existe um descompasso entre a cultura escolar rígida e a nova condição juvenil, marcada por identidades plurais, sociabilidades intensas e realidades de pobreza, trazendo que a escola perdeu o monopólio da formação juvenil, exigindo uma reformulação que reconheça a diversidade e a autonomia das novas gerações.

A juventude, como destaca Dayrell (2007), é uma fase marcada por intensos processos de construção identitária, experimentações e múltiplas influências sociais e culturais. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas educacionais reconheçam essa complexidade e promovam ações que dialoguem com os modos de ser e estar dos jovens na escola e na sociedade.

Santana, Meireles e Nacif (2024) analisam a implementação da educação integral em tempo integral no Brasil, defendendo que a verdadeira qualidade educacional exige tanto a ampliação da jornada escolar quanto o foco no desenvolvimento multidimensional do estudante. Estruturando um breve resgate histórico de iniciativas passadas, uma avaliação crítica do cenário atual de matrículas frente às metas do Plano Nacional de Educação e uma análise detalhada sobre os entraves do subfinanciamento e das disparidades regionais.

Com base em Dayrell (2007), o protagonismo juvenil é compreendido dentro de uma "nova condição juvenil", na qual os jovens não são apenas receptores passivos de normas institucionais, mas sujeitos ativos em seus processos de

socialização. Diante da "desinstitucionalização do social", ele argumenta que os indivíduos são cada vez mais levados a construir suas identidades de forma autônoma, atuando sobre si mesmos em múltiplos espaços que concorrem com a escola e a família.

Dayrell (2007) ressalta, contudo, que esse protagonismo é exercido sob fortes tensões, pois a trajetória para a vida adulta tornou-se um "labirinto" incerto que exige que o jovem seja o "mestre da sua própria identidade". Para os jovens das camadas populares, essa autoconstrução é ainda mais desafiadora, pois eles precisam articular seus projetos de futuro e o desejo de experimentação com a dura realidade da sobrevivência material e da precarização do mercado de trabalho.

Silva (2022) destaca que na perspectiva das políticas públicas, o protagonismo é visto como uma ferramenta para o Ensino Médio que estimula o ativismo responsável, a autoconfiança e a autodeterminação. O objetivo maior é a formação de indivíduos políticos e éticos que possam questionar e transformar suas realidades sociais através de uma educação voltada para a liberdade.

Silva (2022) trata como método pedagógico, o protagonismo juvenil busca fomentar uma gestão escolar que permita a participação efetiva dos jovens tanto nas deliberações quanto na formulação de processos emancipatórios. Essa prática cria ambientes acolhedores onde as habilidades dos estudantes são potencializadas para que possam atuar na resolução de problemas reais de suas comunidades e da sociedade em geral. A participação e a autonomia são elencadas como princípios indispensáveis para a materialização da democracia escolar.

Silva (2022), fundamentado em Paulo Freire, enfatiza que participar vai muito além de tarefas colaborativas pontuais; significa ter voz ativa nas políticas educacionais, na organização orçamentária e na construção de um projeto de escola popular e crítica. Desmarais (2011) destaca que, no método freireano, o estudante deixa de ser um objeto passivo para tornar-se o protagonista do seu próprio conhecimento, fazendo ele ser visto como um ser atuante e pensante de sua história, consciente de seu papel social e produtor de cultura.

Procasko e Girraffa (2021) investiga como a atuação dos gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) é determinante para a efetivação da inovação pedagógica e da cultura digital no ambiente escolar. A pesquisa foca na percepção de mestrandos e doutorandos sobre a parceria necessária entre o fazer

docente e a ação gestora, identificando a formação acadêmica (inicial e continuada) como um dos fatores endógenos centrais que podem favorecer ou entravar esse processo. Desmarais (2011) traz a relação dialógica como o elemento central que subverte a lógica da "educação bancária", diferenciando o estudante de um objeto passivo ao transformá-lo em sujeito da sua própria aprendizagem. Enquanto no modelo tradicional o aluno é visto como uma "vasilha" ou receptáculo de depósitos de informações, permanecendo em uma posição de espectador passivo e alienado, o diálogo estabelece uma relação de parceria e horizontalidade.

3.2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada a perspectiva qualitativa, conforme apontam Ataídes, Oliveira e Silva (2021):

uma metodologia de investigação científica que proporciona ao pesquisador fazer uma imersão no campo de pesquisa, a fim de observar e interagir com as pessoas pesquisadas em seu ambiente real, para compreender e elucidar as suas práticas, saberes e culturas (Ataídes, Oliveira e Silva, 2021).

É possível apresentar a comparação das concepções de tempo ampliado, jornada estendida versus formação multidimensional (BNCC, LDB). Enquanto os dados oficiais (SEE-MG) revelam padrões macro, as entrevistas podem aprofundar as contradições locais, permitindo uma análise multidimensional do problema.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, buscando identificar estudos que já tenham tratado sobre o tema pesquisado, bem como os conceitos relevantes para o aprofundamento do entendimento do fenômeno analisado. Foram consultadas legislações federais e estaduais que tratam da implementação da política de EMTI, usando esses dados secundários para aprimorar a pesquisa, de forma a entender onde se aplicam ou não na SRE investigada. Foram consultados o site do INEP, os painéis de dados da SEE-MG e o portal SIMAVE.

Um segundo momento foi a pesquisa documental, onde foram utilizados dados primários da SRE investigada, relacionados ao Ensino Médio Tempo Integral. Os primeiros documentos consultados foram os “*dashboards*” e os relatórios dos Ciclos de Acompanhamentos Formativos (CAF), segundo o Documento Orientador

MG integral (2025, p. 57): o “Ciclo de Acompanhamento Formativo: é uma etapa fundamental no processo de aprendizagem em que os Analistas Educacionais acompanham e verificam a implantação do Modelo Pedagógico nas escolas estaduais de Educação em Tempo Integral”. As visitas são semestrais, acontecem num período definido, esquematizado pela SEE, com pauta padronizada, quer sejam presenciais ou online, com duração de quatro a oito horas em cada escola. Ao final de cada CAF, os analistas respondem questionários relacionados às escolas visitadas, desenvolvidos pela SEE MG e disponíveis no *Google Forms*. Os dados obtidos são tabulados e tratados pela SEE para a geração de “*dashboards*”, contendo informações de cada escola de forma agregada para toda a SRE. Esses materiais gerados contêm informações relevantes para o aprofundamento do conhecimento da implementação do EMTI na regional analisada e foi iniciada a análise desses dados.

A terceira etapa consistiu na realização de pesquisa de campo na SRE e nas escolas ofertantes do EMTI. Para tanto, foram utilizados como instrumentos as entrevistas semiestruturadas. Para os servidores da SRE, quais sejam, o Superintendente, o Diretor Educacional, e parte da equipe DIRE Divep, sendo esses, os analistas referência do Ensino Médio, foram realizadas entrevistas, tendo como objetivo de cada uma delas o entendimento da função de cada um na SRE, suas contribuições, entendimentos, problemas enfrentados e como suas ações impactam ou não a implementação da política do EMTI pesquisada. Foram, também, realizadas entrevistas semiestruturadas com metade dos gestores das escolas ofertantes do EMTI da SRE, sendo escolhidos os gestores das escolas com os melhores e os piores indicadores, identificados baseado nas informações dos CAFs, que terão como objetivo conhecer a percepção desses sujeitos sobre a política pública, as ações realizadas que impactam ou não na implementação da política. Os gestores foram convidados a participar numa reunião convite, realizada com essa finalidade

Toda a pesquisa de campo foi realizada, respeitando a manifestação de colaboração voluntária e possibilidade de desistência de participação a qualquer momento. Todos os participantes assinaram os devidos termos de concordância. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise, tomando sempre o cuidado de realizar a anonimização dos dados coletados.

Já foram pesquisados os dados extraídos dos bancos de dados do Censo Escolar do INEP, com recorte de Minas Gerais e da SRE investigada.

Para a coleta dos dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores da Superintendência Regional de Ensino (SRE) investigada, incluindo a Superintendente da SRE. As entrevistas foram conduzidas diretamente pela pesquisadora no período de 20 a 31 de março de 2026. Não foi possível, contudo, entrevistar a Diretora Educacional, em razão dela estar em Licença para Tratamento de Saúde (LTS) durante o período previsto para as coletas, usufruindo dessa licença legalmente concedida. Da mesma forma, foram entrevistados os gestores de oito escolas ofertantes do EMTI, bem como os analistas de referência do Ensino Médio pertencentes à equipe da DIRE - DIVEP.

Foram analisados os dados secundários via análise dos “*dashboards*” e dos relatórios dos CAFs de 2023, 2024 e 2025, bancos de dados da SEE-MG, tais como Painel de Dados da SEE-MG onde analisou-se a implementação da educação integral e como essa contribuiu para o desenvolvimento integral dos estudantes da referida SRE, promovendo a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens.

Tais pesquisas foram-feitas com base nos objetivos específicos definidos no Capítulo 1 que são: descrever a implementação, mapeando as principais dificuldades pedagógicas relatadas pelos gestores escolares e equipe da SRE na implementação da política de Ensino Médio tempo integral em uma SRE do norte de Minas Gerais, analisar quais dessas dificuldades decorrem de processos internos da SRE (fluxos de comunicação, suporte técnico-pedagógico, logística de formação) que interferem na implementação da política de ensino médio tempo integral em uma SRE do norte de Minas Gerais e propor um plano de ação com melhorias no acompanhamento pedagógico da implementação da política de ensino médio tempo integral numa SRE do norte de Minas Gerais buscando superar os entraves identificados sob sua governabilidade.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada a leitura integral do material, bem como as transcrições das entrevistas. A partir da análise, procedeu-se à categorização dos elementos mais relevantes; para a pesquisa, resultando no estabelecimento de quatro categorias:

Formação continuada, Protagonismo estudantil, Desafios na implementação da política pública do EMTI, e uso dos materiais pedagógicos.

3.3.1 Formação continuada

Nesta pesquisa, entende-se por Formação continuada, a formação de professores que envolve o desenvolvimento da consciência, da subjetividade e a construção de novas identidades profissionais, indo além da mera atualização técnica, que dialoga fortemente com as ideias de Marin (2002).

Enquanto Marin enfatiza as dimensões identitárias e subjetivas da formação continuada, os trabalhos de Andrade (2021) e Andrade e Duarte (2023) focam nas políticas e experiências concretas do o EMTI. Assim, a definição apresentada sintetiza, de um lado, a base conceitual sobre formação continuada inspirada em Marin e, de outro, a aplicação ao campo prático do EMTI estudado por Andrade.

Nas entrevistas realizadas, a categoria “Formação continuada” emergiu de maneira recorrente a partir das menções dos sujeitos a ações formativas promovidas pelas instâncias gestoras, como encontros presenciais, orientações técnicas e oficinas práticas voltadas a diferentes atores escolares. Essas iniciativas foram descritas como fundamentais para alinhar procedimentos, compartilhar exemplos concretos e fortalecer a implementação da política pública.

Contudo, alguns dos entrevistados chamaram atenção para a ausência de uma formação continuada, como a Analista 2 e o Diretor escolar 4. Onde o Analista 2 ao responder sobre a questão se “Há algum aspecto da implementação pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral que você considera relevante e não foi perguntado ou tratado até o momento?” citou que

Falta formação continuada práticas para os professores, principalmente formação para o EMTI profissional, para os componentes curriculares específicos, faltam recursos financeiros para transporte as visitas técnicas, para participação em congressos específicos (Analista 2, 2026).

Esse diálogo teórico, contudo, revela-se tensionado quando confrontado com a realidade empírica da pesquisa, evidenciando uma forte tensão com o idealizado por Marin (2002), para ela, a formação continuada de professores deveria transformar

a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Uma vez que a falta de recursos financeiros e a agenda inviabilizam as 'mentorias' e a formação prática para o EMTI profissional. Assim, a identidade docente desejada (crítica, reflexiva e autônoma) esbarra em condições materiais adversas, revelando um hiato entre a formação continuada como conceito e sua efetivação no cotidiano escolar, sendo um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

A fala do Diretor escolar 4 ao responder a pergunta sobre "Há alguns aspectos da implementação pedagógica que você considera relevantes e não foram perguntados, tratados até o momento?", ele evidencia uma carência múltipla: dizendo que a "ausência de docentes para ministrar os componentes curriculares específicos do EMTI profissional", ele trouxe que recebe alguns questionamentos dos alunos sobre a relevância de certos conteúdos dos Itinerários Formativos, ele também citou que "às vezes os professores o relatam dificuldades em conduzir práticas experimentais em razão de lacunas deixadas pela própria formação inicial".

Essa realidade empírica encontra ressonância no argumento de Andrade (2021), para quem a insuficiência de formação continuada adequada constitui um dos fatores estruturais de precarização das condições de trabalho dos docentes do EMTI. Tal diagnóstico, contudo, não se esgota no plano teórico; exige-se a explicitação dos mecanismos pelos quais esses "desafios adicionais" inviabilizam, na prática, a efetivação da política pública. Nesse sentido, o relato do Diretor escolar 4 é elucidativo ao apontar que a formação continuada no programa se depara com entraves concretos, tais como a carência de diretrizes claras acerca da operacionalização dos planos de curso, a insuficiência de informações sistematizadas destinadas aos docentes e a sobrecarga gerada pela ampla oferta de materiais, como a falta de orientação sobre a aplicabilidade dos planos de curso e a escassez de informações para os professores, que em vez de qualificar o processo, acabam por dificultar a apropriação crítica e situada dos conteúdos por parte dos professores.

Embora a fala do Diretor escolar 4 não estabeleça um diálogo explícito com o referencial teórico, ela dialoga com as proposições de Marin (2002) por uma via negativa, na medida em que expõe, pela carência, exatamente aquilo que a autora postula como indispensável. Para Marin (2002), a formação continuada deve configurar-se como um continuum formativo que converte a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, integrando, de modo indissociável, as dimensões pessoais e profissionais do docente. A entrevista com o gestor, ao relatar a ausência de orientação para a operacionalização dos planos de curso, a escassez de informações sistematizadas, as dificuldades dos professores para conduzir práticas experimentais em razão de lacunas formativas pregressas e, ainda, o estranhamento dos alunos diante de conteúdos por eles percebidos como não essenciais, revela, empiricamente, o avesso desse ideal formativo. Tais elementos configuram-se não como meras dificuldades operacionais, mas como sintomas inequívocos da inexistência de uma política de formação continuada crítica e reflexiva, tal como preconizada pela autora. Nesse sentido, a fala do entrevistado não refuta a teoria; antes, corrobora sua atualidade e necessidade, ao evidenciar que a ausência de um modelo formativo estruturado e permanente fragiliza a própria implementação do EMTI, inviabilizando suas pretensões de qualidade e efetividade social.

Aprofundando a análise, importa examinar em que sentido, alcance e profundidade as dificuldades apontadas pelo diretor constituem óbices concretos à prática docente cotidiana e de que modo uma formação continuada efetiva poderia superá-los. Sob o aspecto do sentido, tais obstáculos não se limitam a problemas técnico-pedagógicos, mas atingem a própria inteligibilidade do trabalho docente, na medida em que o professor, vê-se isolado para interpretar diretrizes curriculares, adaptar conteúdos à realidade local e responder às demandas dos estudantes, o que compromete sua autonomia e seu engajamento crítico. Quanto ao alcance, as dificuldades extrapolam a sala de aula e contaminam a gestão pedagógica como um todo, gerando retrabalho, retenção de dúvidas, baixa articulação entre os professores e descompasso entre o planejado e o executado, afetando, em cadeia, o clima escolar e os resultados de aprendizagem. Em termos de profundidade, a ausência de formação continuada adequada produz efeitos cumulativos e estruturantes: desprofissionalização, desmotivação, esvaziamento do sentido do trabalho e

perpetuação de práticas tradicionais incompatíveis com as inovações propostas pelo EMTI, o que reforça desigualdades e reproduz exclusões.

Diante desse diagnóstico, o PAE proposto nesta pesquisa assume como eixo central a estruturação de formações continuadas destinadas às equipes escolares, concebidas não como eventos pontuais ou prescrições externas, mas como processos formativos situados, dialógicos e reflexivos, que articulem teoria e prática, saberes docentes e demandas institucionais. A aproximação com o PAE se justifica, portanto, pela necessidade de converter as lacunas evidenciadas pela fala do Diretor 4 em objetos de intervenção formativa: oferecer orientação sistemática sobre os planos de curso, construir coletivamente materiais informativos, promover oficinas práticas para o trabalho experimental e criar espaços permanentes de diálogo sobre a seleção e a relevância dos conteúdos, envolvendo também os alunos como partícipes do processo. Desse modo, a formação continuada deixa de ser um anexo burocrático para se tornar o vetor estruturante de uma prática pedagógica coerente com os fundamentos do EMTI, resgatando o protagonismo docente e a qualidade social da educação pública.

Não obstante esse quadro de carências apontado por um dos entrevistados, a presença efetiva da formação continuada, com o devido auxílio da SRE, foi validada por outros participantes da pesquisa, a saber: o Analista 2, o Diretor escolar 1 e o Diretor escolar 3. Diante disso, o Analista 2, afirmou que as “Formações presenciais já foram realizadas na sede da SRE com os professores coordenadores, professores de Projeto de vida, especialistas da educação básica; trazendo orientações, exemplos práticos” (entrevista realizada em 23 de março de 2026). Já o Diretor escolar 1 trouxe um entendimento mais ampliado do que constitui formação continuada, ao declarar: “Então as nossas reuniões são realizadas quinzenalmente; então, a cada reunião a gente considera que é uma formação porque a gente realiza os estudos, né?” (entrevista realizada em 26 de março de 2026).

Essas falas demonstram que, embora haja tensões e ausências significativas, especialmente no que tange à formação prática para o EMTI profissional, também existem iniciativas formativas em curso, ainda que nem sempre formalmente reconhecidas como tal, que buscam suprir, ainda que parcialmente, as demandas apontadas pelos docentes e gestores.

Trazendo o apoio da “formação continuada com as equipes da SRE, as reuniões são esclarecedoras, onde ocorre o esclarecimento de dúvidas, seja por email ou ligações, tudo dentro dos prazos sim, o que colabora e fomenta as ações escolares” (Diretor escolar 1, entrevista realizada em 26 de março de 2026). A fala do Diretor escolar 1 apresenta uma aproximação parcial e uma contradição central com Marin (2002). Aproxima-se quando destaca a 'formação entre pares' e o compartilhamento de 'práticas exitosas', pois isso ressoa com a ideia de troca e reconstrução de conhecimentos no espaço escolar.

Por outro lado, a fala do Analista 2 evidencia uma tentativa de construção de uma formação que vai além da técnica, ao mencionar 'orientações, exemplos práticos' e 'compartilhamento de práticas exitosas', o que remete à prática reflexiva. Isso se aproxima do defendido por Marin (2002), uma vez que ao discutir a identidade docente, o autor defende que essa não é estática, sendo moldada por experiências de formação e pela prática reflexiva, destacando a necessidade de superar concepções técnicas em favor de uma formação que considere a subjetividade e a consciência crítica do educador.

Outro aspecto sobre a Formação continuada que foi ressaltado pelo Diretor escolar 3, de acordo com ele foi

Através dos documentos orientadores, através de resoluções, memorandos, orientações, através do suporte que a própria SRE nos dá. Pelos ‘Documentos orientadores’ anuais, pelas resoluções, com o suporte da SRE, esclarecendo dúvidas, sendo bem assistidos pela SRE, recorrendo a SRE quando necessário (Diretor escolar 3, 2026).

Da mesma forma que o Diretor 2, o Diretor 3 também traz a valorização da atuação da SRE, esse é um ponto importante para observarmos, pois os dois validam a atuação da regional.

Sobre isso, o Analista 2, ao tratar da formação continuada, afirmou que a SRE “Teve iniciativa de realizar reuniões de mentorias, conseguiu algumas, mas faltou recursos financeiros para outras reuniões previstas e agenda disponível, ainda não foi possível realizar todo esse planejamento.”

Se aproxima do entrevistado Diretor escolar 2 que menciona a formação dizendo que

Continua o aprendizado em equipe de forma diária e contínua. Onde os sucessos são os aprendizados. Quase sempre, semanalmente as capacitações da SRE acontecem pelo Meet, ou em visitas presenciais. As capacitações, o Projeto de Vida, o protagonismo dos estudantes, o apoio da SRE é muito válido sempre (Diretor escolar 2, 2026).

Aproximações entre Analista 2 e Diretor escolar 2 estão no reconhecimento da atuação da SRE: ambos partem do pressuposto de que a SRE desempenha um papel ativo na formação continuada. O Analista 2 afirma que a SRE "teve iniciativa" e "conseguiu algumas" mentorias; o Diretor 2 menciona que "as capacitações da SRE acontecem" semanalmente, com a existência de um planejamento formativo conjunto, onde os dois entrevistados reconhecem que há uma intencionalidade por parte da SRE em oferecer formação continuada, seja por meio de mentorias (Analista 2), seja por meio de capacitações semanais (Diretor 2). Também citaram as diferentes formas de capacitações, embora o Analista 2 não detalhe os formatos, ele cita "reuniões de mentorias", sejam elas presenciais ou híbridas, enquanto o Diretor 2 explicita que as capacitações ocorrem "pelo Meet, ou em visitas presenciais" da equipe da SRE.

O afastamento mais significativo, contudo, está na percepção sobre a efetividade e a continuidade dessas formações. Enquanto o Diretor escolar 2 apresenta um relato de funcionamento regular e bem-sucedido ("quase sempre, semanalmente as capacitações acontecem"), o Analista 2, possivelmente por ocupar um lugar institucional que lhe permite ter visão mais ampla do planejamento, revela que as mentorias enfrentaram barreiras concretas (recursos financeiros escassos, agenda indisponível), razão pela qual "ainda não foi possível realizar todo esse planejamento".

Conforme relatado pelo Analista 2, "A referência do Ensino Médio realiza algumas ações virtuais, reuniões de compartilhamento de práticas exitosas." No âmbito da organização da SRE, essa atuação está vinculada à DIRE, responsável pelo trabalho administrativo voltado às referências pedagógicas. Nessa estrutura, o Diretor escolar 1 disse que "A gente realiza as formações nas reuniões de módulo 2, né? Que sempre a gente realiza os repasses, nós já temos o hábito de ter a formação entre pares onde um professor, né? Compartilhando as suas práticas exitosas." Onde cada grupo ou dupla de trabalho dedica-se a estudar e a se apropriar das orientações provenientes da SEE, com o objetivo de melhor orientar e acompanhar as escolas. É

nesse contexto que se inserem as ações virtuais e as reuniões de compartilhamento de práticas exitosas mencionadas.

No entanto, a fala do Diretor escolar 1 distancia-se do ideal crítico de Marin (2002) ao revelar que essas formações ocorrem nas 'reuniões de módulo 2', sugerindo uma lógica mais técnica e burocrática (cumprimento de pauta) do que propriamente um espaço de construção da subjetividade e consciência crítica do educador. A formação parece mais um 'esclarecimento de dúvidas' operacional do que um real momento formativo.

Para Marin (2002), a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Em relação à regulação transnacional, o trabalho de Andrade (2021) destaca que o Banco Mundial incentiva a formação continuada em serviço, preferencialmente via educação à distância, como uma forma mais econômica e eficaz do que a formação inicial tradicional. Para esse organismo, deve haver uma mudança na alocação de recursos da formação inicial para o treinamento em serviço.

A fala do Diretor escolar 2 corrobora a recomendação de valorizar as 'capacitações da SRE pelo Meet' como forma de formação continuada em serviço, a distância e de baixo custo operacional. Porém, o referencial de Andrade (2021) também alerta para os riscos dessa lógica, que pode reduzir a formação a 'treinamentos operacionais'. A fala do diretor 2 não explicita se essas capacitações virtuais conseguem aprofundar questões complexas como o 'protagonismo' e o 'Projeto de Vida' ou se permanecem no nível da orientação técnica.

A fala do Diretor escolar 3 não está de acordo com Andrade (2021) pois enquanto ele conclui que a 'falta de formação continuada adequada' é um fator de precariedade e que seria necessária uma política de Estado com envolvimento de pesquisadores, o Diretor escolar 3 cita o uso dos 'documentos orientadores, resoluções, memorandos' e o 'suporte da SRE'.

Sobre a formação continuada, o entrevistado Diretor escolar 5 ressaltou que as “Reuniões toda segunda, tentam equilibrar, com um cronograma direcionado, às equipes de especialistas, as coordenadoras do integral, cada semana é uma dupla de especialistas que conduz a reunião.” Ele também afirmou que “as formações continuadas estão em pauta semanalmente, mas ainda faltam mais apoio, no entendimento do todo, que é necessário.” Andrade (2021), ao incorporar as recomendações da UNESCO, está parcialmente de acordo com a fala do diretor. Aproxima-se pois o diretor demonstra preocupação com a 'qualidade' e a 'periodicidade' das formações, 'estão em pauta semanalmente', 'cada semana uma dupla conduz a reunião', o que ecoa a ênfase da UNESCO na formação como elemento crucial para o professor atuar como 'facilitador das competências para o século XXI'. Contudo, o próprio diretor admite que, apesar da intenção semanal, o 'entendimento do todo' e as 'discussões mais gerais da escola' acabam ocupando o tempo, e a formação específica fica em segundo plano. Além disso, ao final, ele reduz a formação a 'repassar orientações' recebidas da SRE, o que se alinha mais a uma lógica de treinamento operacional do que à formação crítica e transformadora preconizada pela UNESCO.

A fala do Diretor escolar 6 está de acordo com Andrade e Duarte (2023), pois aborda a questão da formação no contexto da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, focando tanto na preparação de professores quanto na de estudantes, os principais pontos sobre os processos de formação mencionados são a Formação para Professores pois a partir de 2020, com a expansão do programa e a parceria com o ICE, os docentes que atuam no EMTI passaram a receber orientação e formação voltadas para subsidiar sua prática profissional cotidiana.

Nessa mesma direção, ainda que com nuances, o Diretor escolar 5 trouxe um relato que também aponta para movimentos formativos no âmbito da equipe escolar. Segundo ele: “Nós temos uma equipe que envolve especialistas e os coordenadores da integral, então a gente divide. Cada semana uma dupla fica responsável por coordenar a reunião, a pauta dessa reunião é construída pela equipe a gente pensa, planeja junto [...]” A construção coletiva da pauta, expressa na ação de “pensar e planejar junto”, sinaliza um movimento de formação mais participativa, citado pelo

Diretor escolar 5. Distancia-se, no entanto, ao revelar uma contradição prática: 'as formações continuadas entram nessa pauta, mas às vezes a gente não consegue'.

De acordo com Procasko e Girraffa (2021), a formação continuada atua como um potente facilitador das ações escolares quando a formação acadêmica e o interesse pela atualização constante são princípios centrais para uma prática gestora consciente da conjuntura atual, ajudando a regular e orientar as práticas cotidianas. Nessa mesma direção, Andrade (2021) aborda a formação continuada sob a perspectiva das recomendações de organismos internacionais: a UNESCO enfatiza que a qualidade da formação continuada é crucial para que os professores atuem como facilitadores das competências necessárias para a vida no século XXI.

O Diretor escolar 5 trouxe na sua fala a tentativa de utilizarem as reuniões de módulo II para formação, algo recomendado pelas legislações de maneira geral. Ele citou que neste ano de 2026 aconteceram algumas capacitações, com orientações e repasses. Contudo, o relato do Diretor escolar 5 também revela uma contradição prática que o distancia da plena realização desse ideal. Ele próprio admite: “as formações continuadas entram nessa pauta, mas às vezes a gente não consegue”. Essa fala evidencia o hiato entre o planejamento participativo e a efetivação da formação, confirmando que, mesmo em contextos onde há engajamento coletivo e estrutura organizativa, barreiras operacionais, como sobrecarga de trabalho, falta de tempo ou prioridades concorrentes, podem inviabilizar a realização contínua das ações formativas.

Já o Diretor escolar 6 apresentou uma perspectiva complementar e mais alinhada aos referenciais teóricos. Sobre a formação continuada, ele ressaltou que as

formações dos profissionais, dos gestores, no acompanhamento das políticas públicas, na execução do modelo pedagógico, favorece no ser mais dinâmico. Formações mais individualizadas, periodicamente se realizam os CAFs com os analistas da SRE, onde se complementam a formação continuada, esclarecendo dúvidas, formações em serviço, compartilhamento de práticas pedagógicas entre as escolas (Diretor escolar 6, 2026).

O Diretor escolar 6 está de acordo com Andrade e Duarte (2023), pois ambos convergem para a centralidade da formação continuada como condição para a implementação efetiva do EMTI.

O Diretor escolar 5 citou que “Então a gente sempre tem sim o apoio da equipe da Superintendência, nos ajudando, nos orientando.” a aproximação se dá em alguns pontos principais: Formação em serviço: O diretor menciona 'formações em serviço' e 'CAFs com analistas da SRE', o que se alinha diretamente com o que Andrade e Duarte (2023) descrevendo como a orientação e formação voltadas para 'subsidiar a prática profissional cotidiana' dos docentes do EMTI.

A fala do Diretor escolar 6 tratando das 'formações mais individualizadas', do 'compartilhamento de práticas pedagógicas entre as escolas' ressoa com a ideia de que a formação não pode ser homogênea, mas precisa considerar as especificidades de cada contexto escolar e promover a troca horizontal de saberes.

O Diretor escolar 6 inicia sua fala mencionando 'formações dos profissionais, dos gestores', o que está em sintonia com a abordagem de Andrade e Duarte (2023), que não restringem a formação aos professores, mas a estendem a todos os atores envolvidos na implementação do EMTI. O Diretor escolar 6 valoriza o apoio institucional mais próximo (SRE), enquanto a literatura de Andrade e Duarte (2023), destaca a influência de um agente externo. Ambos, contudo, apontam para a necessidade de uma estrutura formal de formação continuada.

O que eu concluo disso é que é possível se fortalecer as formações, para que elas não se limitem a repasses de orientações, reuniões de módulo ou esclarecimento de dúvidas, nos termos de Marin (2002), que integre a prática reflexiva, a troca entre pares e a superação das condições materiais adversas apontadas pelos entrevistados. A análise revela uma tensão permanente entre o ideal de formação crítica e a realidade de formações operacionais e fragmentadas, o que aponta para a necessidade de uma política de Estado que, como alerta Andrade (2021), não reduza o professor a um mero executor de manuais.

É possível fortalecer as formações continuadas no âmbito do EMTI, mas desde que se superem algumas contradições estruturais. Por um lado, os pontos positivos ou aproximações: As formações presenciais, as reuniões de módulo 2, as capacitações virtuais pelo Meet, os CAFs com analistas, o compartilhamento de práticas entre pares e o planejamento coletivo das pautas demonstram que há um reconhecimento generalizado da importância da formação continuada.

A formação continuada não deve ser vista apenas como um acúmulo de saber técnico, para Procasko e Girraffa (2021), mas como um elemento de ressignificação

do papel do gestor, essencial para que a tecnologia e a inovação deixem de ser elementos isolados e passem a compor a dinâmica social e colaborativa da escola.

Diante do exposto, evidencia-se que a formação continuada no âmbito do EMTI em Minas Gerais constitui um território de tensões permanentes entre o idealizado teoricamente e o vivido na prática cotidiana das escolas. Enquanto Marin (2002) propõe uma formação que transforma a escola em espaço de troca, reconstrução de conhecimentos e desenvolvimento da subjetividade docente, as falas dos entrevistados revelam que, na maioria das vezes, as ações formativas resumem-se a orientações técnicas, repasses de informações operacionais e esclarecimento de dúvidas, aproximando-se mais de uma lógica de treinamento do que propriamente de uma formação crítica e reflexiva.

Por outro lado, Andrade (2021) e Andrade e Duarte (2023) alertam para os riscos de se reduzir a formação continuada a práticas descontínuas, fragmentadas e dependentes de agentes externos, especialmente quando desacompanhadas de políticas de Estado consistentes e de condições materiais adequadas. As contradições apontadas pelos entrevistados, tais como a falta de recursos financeiros para desenvolvimento de mentorias, a sobrecarga de agenda que inviabiliza formações mais aprofundadas, a escassez de docentes para componentes curriculares específicos e a dificuldade de integrar a formação ao planejamento coletivo das escolas, demonstram que o hiato entre discurso e efetivação permanece como o principal desafio a ser enfrentado. Contudo, iniciativas como as formações presenciais na SRE, os encontros de compartilhamento de práticas exitosas, as reuniões de Módulo II e as capacitações via Meet indicam que há solo fértil para o fortalecimento dessa política, desde que se avance de formações pontuais e reativas para um sistema formativo contínuo, participativo e contextualizado.

Assim, conclui-se que é possível fortalecer a formação continuada no EMTI, mas isso exigirá a superação das condições materiais adversas, a valorização da troca horizontal entre pares e, sobretudo, o compromisso com uma formação que, nos termos de Marin (2002) e Andrade (2021), vá além do treinamento operacional para efetivamente contribuir com a construção de identidades docentes críticas, reflexivas e autônomas.

3.3.2 Protagonismo estudantil

Nesta pesquisa, o protagonismo estudantil é compreendido como a prática em que o estudante assume papel ativo, responsável e autônomo, deixando de ser mero receptor para se tornar agente de transformação da escola e da comunidade. Essa noção dialoga com Silva (2022) e com Dayrell (2007), especialmente no reconhecimento do jovem como sujeito social, mas é na formulação de Silva (2022), que enfatiza a transformação do ambiente e a condição de produtor de saber, que o conceito encontra sua base teórica mais direta.

As falas dos Analistas 1 e 2 convergem para o reconhecimento do protagonismo como eixo central do modelo pedagógico do EMTI. À luz de Silva (2022), que defende os jovens como sujeitos históricos e críticos, o Analista 1 conecta o protagonismo à vivência transformadora ao afirmar que o Passaporte Mineiro do Conhecimento possibilitou viagens internacionais, experiências que posicionam o aluno como sujeito de sua própria história e ampliam o ambiente escolar dialógico.

O Analista 1 complementa que protagonismo é “o aluno ser parte da solução dos problemas da escola, da convivência e da comunidade”, ecoando a ideia de jovem como agente de transformação local. Nessa linha, Desmarais (2011) acrescenta que o educando se autoconfigura responsavelmente na relação dialógica com o professor. O Analista 2, por sua vez, ancora-se na emancipação e no diálogo ao afirmar que o sucesso da escola reside no protagonismo e nos espaços de participação, nos quais o jovem deixa de ser receptor passivo.

O Diretor Escolar 6 explicita um elemento antes implícito, a articulação entre protagonismo e mundo do trabalho. Ao afirmar que o intercâmbio amplia possibilidades de crescimento acadêmico e incentiva a autonomia e a proatividade, ele esclarece que a participação ativa do estudante não se restringe aos muros da escola, projetando-se para sua inserção social e profissional futura.

Diferentemente dos analistas, que focaram na dimensão interna do modelo pedagógico, o Diretor 6 introduz a dimensão prospectiva, o protagonismo formado no EMTI não visa apenas “resolver problemas hoje”, mas ampliar horizontes acadêmicos e profissionais amanhã. Isso completa o quadro teórico de Silva (2022), mostrando que o jovem como sujeito histórico age no presente projetando seu futuro.

O Passaporte Mineiro do Conhecimento materializa concretamente o protagonismo ao oferecer intercâmbios internacionais e trilhas formativas sobre competências globais e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS. O programa prevê que o estudante intercambista compartilhe suas experiências com a escola, tornando-se ponte entre culturas e fortalecendo o protagonismo coletivo, ainda que o Superintendente reconheça sua seletividade, “não é para todos, é um privilégio” de alguns poucos estudantes.

Os Diretores 3, 6 e 7 aproximam-se do defendido por Abreu (2017), para quem o envolvimento ativo e consciente torna o jovem ator social, sujeito de direitos e pertencente à escola e à comunidade. Eles ressaltam que o protagonismo vai além do aprendizado acadêmico, preparando para concursos, vestibulares, entrevistas e decisões futuras, evidenciando que o estímulo à participação se estende para dimensões fundamentais da projeção de futuro.

Os Diretores 7 e 8 destacam a socialização, a tomada de decisões e os clubes de protagonismo (especialmente o de leitura) como práticas bem-sucedidas. Essas falas dialogam com Dayrell (2007), para quem uma das expressões mais potentes do protagonismo juvenil ocorre quando jovens se tornam “produtores culturais”, utilizando música, dança e vídeo como forma de posicionamento social, construindo autoestima e reconhecimento entre pares.

O Superintendente e o Diretor Escolar 3 conectam o protagonismo aos resultados concretos do EMTI: ingresso em universidades públicas, acesso ao mercado de trabalho e bom desempenho no Enem. Essa visão alinha-se a Silva (2022) e Dayrell (2003), que enfatizam a diversidade das experiências juvenis e a necessidade de políticas educacionais flexíveis para acolher trajetórias plurais.

Por fim, Silva (2022) conclui que a gestão escolar precisa se descentralizar e reinventar suas práticas, deslocando o aluno da condição de agente passivo para agente ativo, condição necessária para uma educação plural, coletiva e comprometida com a emancipação humana. As falas dos entrevistados e as contribuições teóricas convergem, portanto, para um mesmo ponto central: o sucesso das políticas educacionais depende do reconhecimento da pluralidade das juventudes e do fomento à autonomia estudantil como eixo estruturante da prática escolar.

3.3.3 Desafios na implementação da política pública

Nesta pesquisa, os desafios na implementação são definidos como o "teste da realidade" e um "campo de incertezas", no qual o sucesso da política pública depende da complexa interação entre o desenho formulado e as condições locais. Conforme Conde (2012), obstáculos como o excesso de centralização e o distanciamento entre formuladores e os "burocratas de nível de rua" geram falhas críticas na entrega dos serviços. Esses desafios são acentuados pela influência de agências internacionais, que, segundo Silva e Lima (2024), impõem agendas supranacionais focadas na mercantilização, muitas vezes incompatíveis com as realidades territoriais específicas.

Para Conde (2012) a implementação é descrita como o "teste da realidade" e um "campo de incertezas", onde o desenho teórico da política enfrenta as condições concretas do cotidiano escolar. O Analista 2 esclareceu que “a gente tem vários desafios para essa implementação, ela não é, infelizmente, o 100%, o resultado que a gente tem ainda não é o mais adequado.” A percepção de que a fase inicial foi marcada por dificuldades, choques culturais e desafios operacionais, mas que, superadas essas barreiras, foi possível alcançar avanços significativos. Nessa direção, a fala do Analista 1 recordou, ao passo que o Analista 2 esclareceu.

Do mesmo modo, o Diretor escolar 3 admite que “não era cultura da cidade educação e tempo integral, então foi um desafio, né? Alguns gostaram de outros, não, mas nós já estamos hoje. A escola é 100% integral e diante desse quadro conseguimos”, enquanto o Diretor escolar 8 menciona que “teve uma certa dificuldade inicial com o ICE, com as orientações de trabalhos deles, para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola na implementação do EMTI. Depois a escola superou, tendo um estigma mais positivo”.

Conde (2012) ressaltou que a falta de capacitação dos gestores e professores e falhas crônicas de comunicação comprometem a execução da política. Muitas vezes, os profissionais não compreendem os objetivos do programa ou não recebem o treinamento necessário para mediar as novas vivências propostas pelo tempo integral. Sem uma delimitação clara de competências e recursos humanos qualificados, a implementação sucumbe a conflitos organizacionais e à inércia, impedindo que a "montanha" da política pública seja escalada com sucesso.

Essa transição de um cenário inicial adverso para uma situação de estabilidade e resultados positivos é igualmente corroborada pelo Diretor escolar 7, que atribui ao modelo integral a redução da violência:

o êxito, o fim da violência no ambiente escolar, sem tráfegos dentro do espaço escolar, sem bebidas alcoólicas nesse ambiente, atualmente porque convivem por mais tempo na escola, diminuiu a violência. Atualmente o índice de violência que é zero na escola, na comunidade (Diretor escolar 7, 2026).

Conde (2012) destaca que um dos maiores desafios é a distância entre os formuladores centrais e os executores na ponta, os chamados "burocratas de nível de rua", o que pode gerar uma desarticulação entre o que foi planejado e o que é possível executar. Esse processo exige que a política seja crível e passe pelo crivo tanto dos gestores quanto dos beneficiários finais.

Por fim, o Superintendente também reconhece que “no início havia algumas dificuldades com o EMTI, especialmente com relação a carga horária especialmente, atualmente com a carga horária de 7 horas em algumas escolas.” As entrevistas convergem ao demonstrar que, apesar dos obstáculos iniciais, de ordem cultural, pedagógica e operacional, o EMTI consolidou-se como uma política viável, gerando impactos positivos na convivência escolar e na rotina das escolas.

As entrevistas convergem para um mesmo eixo estruturante das dificuldades na implementação do EMTI: a tensão entre a exigência da jornada escolar ampliada e a necessidade premente de os estudantes trabalharem para complementar a renda familiar ou garantir o próprio sustento. Essa contradição, recorrente nas falas, revela um dos principais obstáculos à permanência e à frequência plena dos jovens no modelo integral.

O Analista 1 identifica essa questão logo de início ao mencionar as dificuldades de implementação “nas questões dos estudantes precisarem trabalhar, por questões familiares, por não quererem ficar nas escolas o dia todo.” Na mesma direção, o Analista 2 complementa que “as questões do trabalho dos estudantes, os estudantes relatam nos CAFs, interferem na frequência diária integral dos estudantes.”

O choque inicial da oferta ocorre frequentemente devido a modelos de implementação *top/down* (de cima para baixo), onde diretrizes são impostas sem considerar as especificidades locais, segundo Silva e Lima (2024). Algo que o Diretor

escolar 3 corrobora ao explicitar o contexto socioeconômico: “As pessoas são de baixa renda, os alunos precisam trabalhar, a maioria trabalha para ajudar no sustento da casa.” Essa percepção é compartilhada por outros gestores escolares. O Diretor escolar 5 afirma que “Temos muita dificuldade ainda pois o aluno, quando ele chega no ensino médio, ele quer trabalhar, ele precisa estudar e trabalhar.”

O Diretor escolar 6 sintetiza os desafios como “a permanência, as questões sociais dos estudantes, a contextualização do modelo pedagógico, que impactam a vida dos estudantes.” O Diretor escolar 7 aprofunda a análise ao descrever a realidade periférica da escola:

A escola está num bairro periférico, por isso o trabalho de recomposição é constante, diário [...] falta muita coisa ainda para avançarmos, porque alguns estudantes vão sair para trabalhar por necessidade mesmo, no município temos uma oferta de muito emprego, os meninos aqui são arrimo de família [...] e os que estão aqui ainda a maioria trabalha no espetinho à noite porque depois do horário de aula e tem o sonho de ter esse diploma EMTI técnico. (Diretor escolar 7, 2026).

Segundo Silva e Lima (2024), muitas dessas reformas do Ensino Médio são induzidas por agências internacionais que impõem agendas supranacionais focadas na eficiência e na mercantilização, muitas vezes ignorando as realidades territoriais dos países em desenvolvimento. Algo que ficou evidente na fala do Superintendente que reiterou o mesmo diagnóstico ao mencionar que “Temos dificuldades com as famílias, estamos numa região carente, onde os estudantes estudam e trabalham meio período” e a política do EMTI não leva esses detalhes em consideração.

Em suma, os relatos evidenciam, de forma consistente, que a proposta de educação integral, embora valorizada em seus objetivos pedagógicos, esbarra em uma realidade social concreta: a necessidade precoce de inserção dos jovens no mundo do trabalho, o que fragiliza a adesão plena ao regime de tempo integral e impõe desafios contínuos às políticas de permanência escolar.

Segundo Silva e Lima (2024), essas reformas e implementações de políticas públicas podem resultar em baixos índices de compromisso por parte dos gestores locais, que se sentem excluídos do processo de formulação.

Ao analisar o conjunto das entrevistas, observa-se um ponto de convergência relevante entre os relatos dos diferentes atores institucionais: a percepção de que a

implementação do EMTI é atravessada por fatores estruturais, contextuais e subjetivos que tanto dificultam quanto ressignificam o processo ao longo do tempo. Em comum, os depoimentos apontam para a existência de obstáculos concretos, como infraestrutura escolar insuficiente, questões socioeconômicas das famílias e mobilidade de estudantes, mas também para avanços percebidos na dinâmica escolar, especialmente após ajustes na carga horária e no ambiente pedagógico.

Cavaliere (2007) apontou que a necessidade de os estudantes trabalharem representa um obstáculo social severo, pois a jornada integral entra em conflito com a realidade de jovens que dependem de renda. Essas dificuldades estruturais somam-se a outras dimensões contextuais. No entanto, paralelamente a esses desafios, os relatos também revelam percepções positivas de mudança e adaptação ao modelo. O Diretor escolar 3 avalia que “nos últimos dois anos está sendo muito bem significativo. Nosso trabalho tem tido bastante resultado diante desse nosso quadro que mudou.”

Cavaliere (2007) aponta que traços da cultura brasileira, como a persistência do trabalho informal e doméstico, chocam-se com a exigência de permanência prolongada na escola. Esse cenário é um dos principais fatores para a evasão escolar, com muitos jovens entre 15 e 17 anos abandonando o sistema por não conseguirem conciliar a escola com suas necessidades de subsistência.

Já o Diretor escolar 8 oferece um olhar mais detalhado sobre os benefícios percebidos com a reconfiguração da jornada:

Eu acho que a mudança da carga horária para nós foi extremamente positiva. Por mais que tenha diminuído a quantidade de disciplinas dos professores para a formação dos alunos, eu senti que a escola, eu senti que o ambiente ficou mais leve. [...] A partir do momento que eles saem às 14:20hs. Eu tenho sentido uma melhora substancial. (Diretor escolar 8, 2026).

Outro desafio relevante é o risco da "exclusão pelo interior", conceito citado por Cavaliere (2007) para descrever alunos que, embora permaneçam mais tempo na escola, continuam excluídos do acesso real ao conhecimento e ao capital cultural. Se o tempo integral for apenas um "depósito de alunos" para fins assistencialistas, ele perde seu potencial emancipatório. Para evitar isso, Cavaliere (2007) defende que a ampliação do tempo deve ser acompanhada de uma mudança profunda na própria concepção de educação escolar.

Em suma, os entrevistados compartilham a compreensão de que a implementação do EMTI não é linear nem isenta de tensões; ao contrário, ela é continuamente moldada por condições materiais e sociais preexistentes. Contudo, há um consenso implícito de que, quando ajustes são feitos, especialmente na infraestrutura e na carga horária, tornam-se possíveis avanços significativos na qualidade do ambiente escolar e na permanência dos estudantes, ainda que desafios estruturais permaneçam.

A infraestrutura das escolas é frequentemente inadequada para suportar o aumento do tempo de permanência, sendo um dos problemas mais recorrentes citados. Conde (2012) relata situações críticas de falha técnica, como o envio de computadores para escolas que não possuem energia elétrica ou infraestrutura física mínima.

Os relatos dos entrevistados convergem para uma tensão central no processo de implementação do EMTI: ao mesmo tempo em que se reconhecem avanços significativos, especialmente no que tange à oferta de cursos técnicos profissionalizantes no próprio município, evidenciam-se múltiplas dificuldades estruturais, pedagógicas e de gestão que fragilizam a consolidação plena do modelo. Cavaliere (2007) reforça que, sem espaços preparados para atividades diversificadas, a escola corre o risco de apenas reproduzir o modelo convencional de forma cansativa, o que gera inadaptação e desprestígio da instituição perante a comunidade.

Um dos pontos comuns mais reiterados é a valorização da formação técnica como elemento de atração e permanência dos estudantes. O Diretor escolar 3 destaca que

hoje nós temos os cursos profissionalizantes que têm grande impacto, porque uma vez que o nosso aluno precisava sair do município para realizar os cursos técnicos, sair para adquirir uma especialização fora, hoje a escola oferece isso para eles na porta da casa dele (Diretor escolar 3, 2026).

Na mesma direção, ele complementa que “o ensino técnico profissionalizante atraiu, fidelizou muitos alunos aqui na nossa escola, uma vez que na cidade vizinha já ofertava”. Essa percepção positiva, no entanto, contrasta com as dificuldades operacionais igualmente apontadas pelos demais atores.

Conde (2012) trouxe que a falta de laboratórios e de instrumentos pedagógicos básicos limita a capacidade da escola de oferecer uma educação que vá além da mera instrução. Sem esses recursos, a política falha em proporcionar a "experiência reflexiva" necessária para uma formação integral, tornando o tempo adicional ocioso ou pouco atrativo. A carência de equipamentos e de financiamento contínuo impede que os objetivos de qualidade previstos no desenho original sejam materializados no "chão da escola".

O Analista 2 menciona, por exemplo, “a falta de laboratórios de práticas experimentais, a falta dos utensílios para utilizar nos laboratórios, para desenvolver os clubes de protagonismo”. O Diretor escolar 5 aprofunda essa crítica ao descrever os desafios de gestão diante da multiplicidade de demandas: “a gente tá com dois cursos profissionalizantes, no primeiro é administração, no segundo é agronegócio e o terceiro ano é propedêutico. Então tá bem complicado para a equipe da escola alinhar essas demandas certas [...] a gente ainda não conseguiu situar”. O Diretor escolar 8, por sua vez, acrescenta um problema de ordem funcional: “a falta do coordenador de área, hoje é o coordenador geral que faz as demandas que anteriormente eram feitas pelo coordenador de área”.

A precariedade dos quadros de pessoal também é um tema recorrente. O Diretor escolar 7 relata que

quando falta um profissional para o curso técnico, eu tenho que dois professores que trabalham com todos os conteúdos; se adoecer um professor, ou se ele tirar licença, a escola ficará prejudicada. No ano passado nós ficamos até o mês de maio com ausência de professor, faltavam duas cargas, duas disciplinas completas, não tínhamos professores do curso técnico (Diretor escolar 7, 2026).

A isso se soma a dificuldade de supervisão e expansão apontada pelo Superintendente:

temos dificuldade na expansão do EMTI em algumas escolas de ensino médio únicas em municípios; a dificuldade persiste na expansão do EMTI para outras escolas; a dificuldade é a distância entre os municípios da regional, faltam veículos para o acompanhamento pedagógico mais de perto (Superintendente, 2026).

A influência da Teoria do Capital Humano e de organismos como o Banco Mundial introduz uma lógica de "sustentabilidade fiscal" que muitas vezes prioriza o

corte de gastos em detrimento da qualidade. Nogueira, Lole e Carrara (2024) explicam que essa visão foca no desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, tratando a educação como uma mercadoria. Esse foco na produtividade individual pode resultar em uma "pedagogia da exclusão", onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é transferida inteiramente para o estudante, ignorando as falhas estruturais do sistema.

O Diretor escolar 6 mencionou que

o entendimento dos profissionais, falta mais efetividade no processo pedagógico, mais práticas. Considero que os governos estabelecem políticas, levando em consideração questões sociais, que favorecem a implementação pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral (Diretor escolar 6, 2026).

Em síntese, os entrevistados compartilham a percepção de que, embora a oferta de cursos técnicos no próprio território representa um avanço significativo para a fidelização dos alunos, a implementação do EMTI ainda esbarra em desafios estruturais recorrentes: ausência de laboratórios adequados, insuficiência de recursos didáticos, sobrecarga das equipes gestoras, fragilidade nos quadros docentes e dificuldades logísticas para acompanhamento e expansão do modelo. Assim, o discurso comum que emerge das entrevistas é o de um programa em processo de consolidação, cujos êxitos locais convivem com carências sistêmicas que exigem intervenções articuladas entre as escolas e a gestão regional.

4 PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): Aprimoramento da Implementação do EMTI na SRE Pesquisada

A SRE pesquisada vem apresentando alguns problemas na implementação do ensino médio em tempo integral. No decorrer desta pesquisa, buscou-se analisar o contexto de implementação do ensino médio tempo integral, bem como a forma como a equipe entende a modalidade. Neste capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), visando ao aprimoramento e aperfeiçoamento do ensino médio em tempo integral, com sugestões à SEE-MG, à SRE pesquisada e às escolas pesquisadas baseados nos problemas identificados na pesquisa de campo.

Apresentamos a seguir no Quadro 2 contendo alguns problemas e ações previstas no PAE, esclarecendo que na análise vários outros problemas foram identificados, mas não foram todos apresentados, apenas aqueles para os quais terá uma ação no PAE.

Quadro 2 – Ações previstas no PAE

PROBLEMAS IDENTIFICADOS	AÇÕES PREVISTAS
Ausência de formação continuada prática para professores, especialmente para os componentes curriculares específicos do EMTI profissional	Fortalecimento da formação continuada de professores do EMTI, por meio de diagnóstico participativo.
Ausência de orientação sobre a aplicabilidade dos planos de curso. Formação continuada insuficiente, aos profissionais da educação, limitada a repasses técnicos de documentos, sem reflexão crítica ou prática profunda sobre metodologias ativas e integração curricular.	Formação em serviço.
Escassez de informações para os professores, agravada pela grande oferta de conteúdos disponibilizados sem direcionamento adequado	Organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas nas escolas com participação ativa dos JPs.
Formações ocorrem em lógica burocrática, cumprimento de pauta, não como espaço de construção crítica da identidade docente. Redução da formação a "repasses de orientações" da SRE e SEE, alinhando-se a lógica de treinamento operacional.	Comunidades de prática e mentorias in loco, visando ao aprimoramento pedagógico e à efetivação do protagonismo estudantil.
Distanciamento entre formuladores centrais e executores na ponta, "burocratas de nível de rua".	Comunicação e Engajamento da Comunidade no EMTI.

Política estadual e federal do EMTI não leva em consideração a realidade socioeconômica das famílias de baixa renda	Estabelecimento de canal direto de comunicação (WhatsApp ou telefone da SRE) para dúvidas e sugestões das famílias.
Questionamentos dos alunos sobre a relevância de certos conteúdos dos Itinerários Formativos	Ciclo de palestras com Ações formativas para estudantes do EMTI

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) a partir das entrevistas realizadas em março de 2026.

A escolha da ferramenta de gestão 5W2H para organizar o PAE nesta pesquisa, se baseia no argumento utilizado por Behr, Moro e Estabel (2008) que dizem que ela se fundamenta “em uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem-organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”. Os 5W e 2H representam pronomes interrogativos utilizados nas perguntas diretas ou indiretas, que na língua inglesa referem-se a What (o quê?), When (Quando?), Why (Por quê?), Where (Onde?), Who (Quem?), How (Como?) e à expressão How Much (Quanto?), conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 3 – Utilização da ferramenta de gestão 5W2H

Termos em inglês		Tradução	Aplicação clara e objetiva do termo
5W	What?	O quê?	Que ação será desenvolvida?
	Why?	Por quê?	Qual será o resultado esperado da ação?
	Where?	Onde?	Onde a ação será desenvolvida?
	When?	Quando?	Quando a ação será realizada?
	Who?	Quem?	Quem será o responsável pela implantação da ação?
2H	How?	Como?	Como a ação será implementada?
	How Much?	Quanto?	Quanto será gasto pela implantação da ação?

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Behr, Moro e Estabel (2008).

Essa organização busca assegurar coerência entre os problemas identificados, as necessidades da SRE e as intervenções propostas, permitindo uma visão clara e integrada do conjunto de ações.

Para fins de organização e clareza expositiva, este capítulo estrutura-se em ações distribuídas em 3 eixos, o que permite ao leitor compreender a articulação entre as propostas e as categorias analíticas adotadas na pesquisa. Eixo 1: Fortalecimento da Formação Continuada e Eixo 2: Comunicação e Engajamento da Comunidade, na sequência, o Eixo 3: Protagonismo Estudantil. Em seguida, o texto descreve as condições favoráveis à execução do plano, evidenciando os fatores institucionais, pedagógicos e contextuais que viabilizam ou potencializam a implementação das

ações propostas e, por fim, explicita o cronograma e as considerações sobre a exequibilidade das ações.

As ações previstas no PAE foram organizadas por seções, essa organização busca assegurar coerência entre os problemas identificados, as necessidades da SRE e as intervenções propostas, permitindo uma visão clara e integrada do conjunto de ações.

4.1 AÇÕES DO EIXO 1 – FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO EMTI

Esta subseção reúne as ações do Plano de Ação Educacional voltadas à implementação de uma formação continuada sistemática e reflexiva para as equipes escolares das escolas ofertantes do EMTI. A formação é compreendida como elemento estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas, pois, conforme assinala Marin (2003), o saber docente não se reduz à transmissão de informações, mas se constitui na articulação entre saberes teóricos, experienciais e contextuais.

Parte-se do pressuposto de que a efetividade do EMTI exige coerência entre as diretrizes das gestões escolares e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das salas de aula. Sem um alinhamento conceitual e metodológico, que a formação continuada pode proporcionar, os objetivos de aprendizagem significativa e desenvolvimento integral tornam-se dificilmente alcançáveis.

As especificidades da ação, estruturadas sob a metodologia 5W2H e focadas na escuta ativa e na formação continuada dos profissionais das escolas, estão detalhadas a seguir.

4.1.1 Fortalecimento da formação continuada de professores do EMTI, por meio de diagnóstico participativo

Para operacionalizar o fortalecimento da formação continuada dos professores do EMTI nas 16 escolas sob jurisdição da SRE investigada, elaborou-se o Quadro 4, estruturado a partir da ferramenta de gestão 5W2H. Tal instrumento permitiu sistematizar, de maneira articulada e cronologicamente possível, as ações necessárias à superação das dificuldades pedagógicas e da resistência docente ao

modelo de tempo integral, respeitando-se as diretrizes da Resolução SEE nº 5.222/2025 e o calendário escolar vigente. A proposta ancora-se em um diagnóstico participativo de curto prazo, até seis meses, seguido pela consolidação de comunidades de prática e mentoria continuada em médio prazo, 12 a 18 meses, envolvendo formadores da SEE-MG, analistas da SRE, equipes gestoras, professores, pais e estudantes jovens protagonistas como atores-chave nos processos de escuta, validação e execução das ações. Diferentemente de propostas meramente administrativas, o fortalecimento da formação continuada aqui concebido não se reduz a workshops esporádicos; trata-se de um programa sistêmico e em serviço, com etapas bem definidas, produtos concretos e mecanismos de monitoramento, visando transformar a resistência inicial em engajamento colaborativo e melhoria consistente das práticas pedagógicas no EMTI.

Quadro 4 – 5W2H – Fortalecimento da Formação Continuada no EMTI

O quê? (What)	Programa de Formação Continuada em Serviço para Professores do EMTI, estruturado em três módulos, com carga horária total de 60 horas (40 presenciais/síncronas + 20 assíncronas), baseado em diagnóstico participativo prévio. Módulo 1 – Diagnóstico participativo e alinhamento conceitual (julho/2026 – 20h): - Aplicação de questionário misto, online e grupos focais, com todos os professores das 16 escolas para mapear: principais dificuldades pedagógicas, percepção sobre o modelo de tempo integral, necessidades formativas prioritárias, resistências e sugestões. - Devolutiva analítica do diagnóstico para cada escola, relatório sintético de 5 páginas cada. - Oficina presencial de 4h: “Fundamentos do EMTI e protagonismo juvenil segundo a BNCC e a Resolução SEE nº 5.222/2025”. Módulo 2 – Metodologias ativas e planejamento integrado (agosto a setembro/2026 – 24h): - Workshop 1 (8h): Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas aplicados aos Itinerários Formativos. - Workshop 2 (8h): Avaliação formativa e rubricas no contexto do tempo integral. - Workshop 3 (8h): Integração curricular entre Formação Geral Básica e Itinerários, planejamento colaborativo por área de conhecimento) - Cada workshop inclui estudo de caso real das escolas da SRE e produção de um planejamento de aula ou projeto piloto. Módulo 3 – Comunidades de prática e mentoria continuada (outubro a novembro/2026 – 16h): - Criação de Comunidades de Prática por área de conhecimento ou por escola (encontros quinzenais presenciais de 2h) para compartilhar experiências, analisar dificuldades reais e construir soluções coletivas. - Implementação de Mentoria Continuada: cada professor menos experiente ou com maior resistência é acompanhado por um professor referência (JP, coordenador ou formador da SRE) durante 8 semanas, com roteiro de observação de aula, feedback estruturado e plano de ação individual. - Encerramento com seminário de socialização de boas práticas, presencial na SRE, com duração de 4 horas.
Por quê?	Superar as dificuldades pedagógicas identificadas, lacunas na formação inicial para práticas experimentais, dificuldade de integrar itinerários, resistência ao aumento da carga horária e reduzir a resistência docente ao modelo de tempo integral, promovendo pertencimento, autonomia profissional e melhoria da qualidade do ensino. Sem essa formação estruturada, corre-se o risco de o EMTI se consolidar apenas no papel, com professores desmotivados e práticas pedagógicas idênticas às do ensino regular, inviabilizando o protagonismo juvenil e a permanência qualificada dos estudantes.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI sob jurisdição da SRE investigada, para atividades práticas, comunidades de prática e mentorias, com momentos presenciais concentrados na SRE, oficinas iniciais, seminário final e mediação digital via Google Classroom, disponibilizando materiais, fóruns, tarefas assíncronas.

Quando? (When)	Curto prazo (até 6 meses) – julho a dezembro de 2026: - Julho/2026: Diagnóstico participativo (coleta de dados com devolutivas). - Agosto a setembro/2026: Módulo 2 (workshops mensais, sendo um workshop de 8 horas por mês, preferencialmente em dois sábados letivos, nas reuniões de módulos II). - Outubro a dezembro/2026: Módulo 3 (Comunidades de prática, com encontros quinzenais; mentoria continuada por 8 semanas). Médio prazo (12 a 18 meses) – dezembro/2026 a junho/2027: - Consolidação das Comunidades de Prática como espaços permanentes, incluídas no horário de trabalho de módulo coletivo de cada professor da escola. - Segunda rodada de mentoria, para novos professores ou aqueles que não atingiram os indicadores esperados. - Coleta de primeiros indicadores de impacto: redução da resistência, reavaliação por questionário, aumento do uso de metodologias ativas, observações de aula amostrais, melhoria no planejamento integrado, análise de planejamentos e projetos. O cronograma respeita a Resolução SEE nº 5.222/2025 e os calendários escolares, utilizando prioritariamente horários de módulo II, horários coletivos de trabalho e, quando necessário, sábados letivos, sem acréscimo de jornada aos professores.
Quem? (Who)	Executores e facilitadores: - Coordenação geral: analistas da DIRE/Divep da SRE, referência do Ensino Médio. - Formadores: equipe de formadores da SEE-MG, da Coordenação do EMTI. - Facilitadores locais: diretores, coordenadores pedagógicos do EMTI, professores-referência, jovens protagonistas das 16 escolas. Público-alvo: Todos os professores do EMTI das 16 escolas, estimativa de 160 a 240 docentes. Participantes na escuta e validação: Representantes de pais e estudantes, no diagnóstico participativo e na avaliação das ações.
Como? (How)	Por meio de um programa de formação em serviço com as seguintes estratégias metodológicas: 1. Diagnóstico participativo misto, com questionário online + grupos focais presenciais por escola ou cluster de escolas. 2. Workshops mensais presenciais, 8 horas cada, com alternância de exposição dialogada, estudo de caso, simulação e produção prática, com planejamentos, rubricas, projetos. 3. Atividades assíncronas no Google Classroom: leituras comentadas, vídeos curtos, fóruns de discussão, pequenas tarefas aplicadas, ex: adaptar um plano de aula com metodologia ativa. 4. Comunidades de Prática: encontros quinzenais de 2 horas, presenciais, com roteiro mínimo, check-in, análise de um problema real compartilhado, construção colaborativa de solução, definição de próximos passos. Cada Comunidade terá um facilitador, professor-referência ou coordenador que recebe formação prévia de 4 horas. 5. Mentoria continuada: emparelhamento mentor-mentorado, 1 mentor para até 3 mentorados, com roteiro estruturado: observação de aula, feedback com modelo “pontos fortes + uma sugestão + combinado”, plano de ação de 30 dias, reunião de acompanhamento quinzenal, duração de 30 minutos. 6. Monitoramento de frequência e engajamento: lista de presença em cada atividade, entrega de tarefas no Classroom, registro de mentorias com relatório simplificado.

Quanto? (How much)	Produtos esperados: - Relatório diagnóstico consolidado, SRE + 16 escolas. - Programa de formação com cronograma detalhado, materiais de apoio, tais como apostilas, slides, roteiros e lista de participantes. - Comunidades de prática instituídas e em funcionamento, com atas ou relatórios de encontros. - Relatórios individuais de mentoria, ao menos 1 ciclo completo por professor participante, com planos de ação registrados. - Seminário final para socialização de boas práticas, registro em vídeo ou relatório. Custos financeiros estimados (R\$ 1.500,00 para todo o ciclo) Diárias de formadores da SEE – MG ou SRE (para deslocamento, transporte e alimentação) : R\$ 1.500,00 para todo o ciclo) Diárias formadores SEE–MG ou SRE (para deslocamento, transporte/alimentação): R\$800,00 (4 formadores x 2 diárias). Produção de apostilas e materiais impressos: R\$ 400,00 (cópias simples e encadernação) Observação: Google Classroom, materiais digitais, espaços físicos das escolas e SRE, horários de trabalho dos professores (módulo II/horário coletivo) não geram custos adicionais. Impacto esperado (indicadores): - Curto prazo, até 6 meses: redução da resistência docente medida por reaplicação do questionário diagnóstico, expectativa: ao menos 60% dos professores relatam maior confiança no modelo. - Médio prazo, até 12 meses: uso efetivo de metodologias ativas em pelo menos 50% das aulas observadas, considerando uma amostra por escola; melhoria no planejamento integrado, pelo menos 1 projeto interdisciplinar por escola implantado. - Resultados finais, de 18 a 24 meses: consolidação do EMTI com redução da evasão escolar, tendo como meta: diminuir em 30% em relação ao ano anterior; aumento da aprovação, tendo como meta: 85% de aprovação nos componentes do EMTI; formação de jovens protagonistas, ao menos 2 projetos de intervenção escolar liderados por estudantes por escola.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em síntese, o Quadro 4 evidencia que o fortalecimento da formação continuada no EMTI, nos moldes propostos, constitui um programa sistêmico de formação em serviço estruturado em três módulos interdependentes: (1) diagnóstico participativo e alinhamento conceitual; (2) metodologias ativas e planejamento integrado; (3) comunidades de prática e mentoria continuada.

A progressão pedagógica adotada parte do reconhecimento das necessidades reais dos professores, diagnóstico para o desenvolvimento de competências práticas, workshops e, finalmente, para a sustentabilidade colaborativa, comunidades de prática e mentorias, evitando a lógica fragmentada de “treinamentos” isolados. Os custos financeiros estimados são baixos (R\$ 1.500,00 para todo o ciclo), pois a proposta aproveita estruturas já existentes e utilizadas pela SRE e escolas de EMTI (Google Classroom, espaços escolares, horário de módulo II) e valoriza os próprios professores como agentes formadores, mentores, facilitadores de comunidades de prática. Contudo, a efetividade do programa dependerá criticamente de três fatores: o compromisso da SRE em assegurar que as formações ocorram dentro da jornada de trabalho, módulo II, sem sobrecarga; a qualidade da formação prévia dos mentores e facilitadores de comunidades de prática, sendo 4 horas específicas; o monitoramento sistemático, com reaplicação do diagnóstico e coleta de indicadores, para ajustes contínuos. Almeja-se, como impactos, a redução da resistência docente no curto prazo, o uso efetivo de metodologias ativas e a melhoria do planejamento integrado no médio prazo, culminando na consolidação do EMTI, no aumento da aprovação e na efetiva formação de jovens protagonistas. Desse modo, a aplicação do 5W2H reafirma sua pertinência como ferramenta de planejamento e gestão no contexto educacional, oferecendo à SRE e à SEE-MG um roteiro factível, monitorável e formativamente robusto para a efetivação de uma política de formação continuada alinhada às demandas reais das escolas e à qualidade socialmente referenciada do ensino.

4.1.2 Formação em serviço

Complementarmente às ações de fortalecimento da formação continuada, o Quadro 5 detalha, por meio da ferramenta 5W2H, a proposta específica de formação

em serviço para os professores do EMTI nas 16 escolas sob jurisdição da SRE. Concebida como estratégia central para consolidar o EMTI enquanto política pública voltada ao desenvolvimento integral, à autonomia, ao projeto de vida e às competências socioemocionais dos jovens, essa formação busca impactar diretamente a redução da evasão e o aumento da aprovação, valorizando a aprendizagem colaborativa entre pares, a reflexão sobre a prática e a resolução compartilhada de problemas reais do cotidiano escolar. Diferentemente de formações externas ou pontuais, as Comunidades de Práticas propostas ocorrem dentro da carga horária de trabalho dos professores, nos módulos II, horário coletivo ou tempos destinados a planejamento, sem acréscimo de jornada, e são mediadas pela SRE com suporte da SEE-MG.

Quadro 5 – 5W2H – Formação em serviço

O quê? (What)	Programa de Formação em Serviço baseado em Comunidades de Prática, organizado em três fases progressivas, com carga horária total de 50 horas (30 presenciais/síncronas + 20 assíncronas), ao longo de 8 meses. Fase 1 – Implantação das Comunidades de Prática e alinhamento conceitual (agosto a setembro/2026 – 16h): - Oficina inicial presencial (4 horas na SRE): “O que são Comunidades de Prática? Princípios, funcionamento e papéis” (facilitadores: analistas da SRE e formadores SEE-MG). - Formação de facilitadores das Comunidades de Prática (4 horas): diretores, coordenadores, professores-referência de cada escola recebem roteiro de mediação, técnicas de facilitação de grupos e instrumentos de registro. - Criação das Comunidades de Prática por escola e por área de conhecimento, sendo 8 horas distribuídas em 4 encontros quinzenais de 2 horas já dentro do horário de trabalho: cada Comunidades de Prática tem de 6 a 12 professores, um facilitador interno, seja o coordenador ou professor-referência e um roteiro mínimo por encontro, contendo check-in, problema/tema do dia, análise colaborativa, encaminhamentos, check-out. - Temas iniciais sugeridos, escolhidos pelas próprias Comunidades de Prática a partir de diagnóstico rápido: * Como integrar os Itinerários Formativos à Formação Geral Básica? * Estratégias para trabalhar projeto de vida em turmas com baixo engajamento. * Avaliação formativa no tempo integral: como registrar e dar feedback sem sobrecarga? * Metodologias ativas com poucos recursos, sala de aula invertida, estudo de caso, gamificação simples. Fase 2 – Funcionamento regular e produção colaborativa (setembro a outubro/2026 – 24h): - Encontros quinzenais obrigatórios das Comunidades de Prática (2 horas cada, dentro do horário coletivo de módulo II), totalizando 6 encontros. - Estrutura padrão de cada encontro, roteiro entregue aos facilitadores: 1. Check-in (10 min): cada professor compartilha um sucesso ou dificuldade da semana anterior. 2. Problema ou tema foco (30 min): um professor voluntário traz um caso real, ex: “meus alunos não veem sentido no componente X”. 3. Análise colaborativa (40 min): o grupo faz perguntas, sugere estratégias, compartilha experiências similares. 4. Prototipação de solução (30 min): o grupo ajuda o professor a desenhar um plano de ação para a próxima semana, ex: uma aula diferente, um combinado com a turma. 5. Definição de próximos passos e check-out (10 min): cada professor define uma pequena ação a testar até o próximo encontro. - Produção colaborativa: cada Comunidade de Prática deve gerar ao menos dois produtos ao longo da fase: * Um plano de aula interdisciplinar entre dois componentes do EMTI. * Um instrumento de avaliação formativa (rubrica, checklist, autoavaliação) validado pelo grupo. - Mediação da SRE: um analista da DIRE/Divep acompanha cada Comunidades de Prática remotamente, participa de ao menos um encontro por mês via Google Meet e dá suporte. Fase 3 – Sustentabilidade, mentoria entre pares e avaliação (novembro a dezembro/2026 – 10 horas): - Capacitação interna para sustentabilidade: os facilitadores das Comunidades de Prática recebem mais 2 horas de formação para tocar os encontros de forma autônoma a partir de 2027. - Mentoria entre pares estruturada (4 horas): dentro de cada Comunidades de Prática, os professores mais experientes em determinado tema, ex: metodologias ativas, gestão de sala no tempo integral, oferecem mentorias curtas (30 min) para colegas que solicitarem, com roteiro de observação e feedback. - Seminário final de socialização (4 horas presencial na SRE): cada Comunidades de Prática apresenta um dos produtos gerados (plano interdisciplinar ou instrumento avaliativo) e compartilha uma lição aprendida. Participam professores, gestores, analistas da SRE e convidados da SEE-MG. - Avaliação do programa: reaplicação de questionário diagnóstico para medir evolução da confiança docente, autoavaliação das Comunidades de Prática, sugestões de melhoria.
---------------------	--

Por quê? (Why)	Consolidar o EMTI como política pública que favorece o desenvolvimento integral, a autonomia, o projeto de vida e as competências socioemocionais dos jovens, com impactos diretos na redução da evasão e no aumento da aprovação. Especificamente, a formação em serviço por meio de Comunidades de Prática buscando: - Superar o isolamento docente, comum em escolas de tempo integral com horários extensos. - Transformar a resistência ao modelo em engajamento ativo, ao dar voz aos professores na construção de soluções. - Promover a aprendizagem colaborativa e contextualizada, em vez de formações genéricas descoladas da realidade. - Criar uma cultura de reflexão sobre a prática e melhoria contínua, sustentável mesmo após o término do apoio direto da SRE. Sem essa proposta, as dificuldades pedagógicas tendem a se perpetuar: professores continuam com lacunas da formação inicial, sem apoio para práticas experimentais, e o EMTI se reduz a um mero aumento de carga horária sem inovação pedagógica, agravando a evasão e o desinteresse juvenil.
Onde? (Where)	Nas próprias 16 escolas ofertantes do EMTI sob jurisdição da SRE investigada, as Comunidades de Prática ocorrem nas salas de aula, salas de professores ou bibliotecas de cada escola, em horários já previstos na rotina. Local complementar será a SRE, onde acontecerá a oficina inicial, seminário final, formações de facilitadores. Ambiente virtual: Google Classroom para materiais, fóruns de dúvidas, compartilhamento de produções e acompanhamento remoto pela SRE.
Quando? (When)	Curto prazo (até 6 meses): diagnóstico participativo (junho/2026) e início das formações (julho a setembro/2026). Médio prazo (12 a 18 meses): consolidação das comunidades de prática (outubro/2026), mentoria continuada (novembro/2026) e primeiros indicadores de impacto pedagógico. O cronograma respeita a Resolução SEE nº 5.222/2025 e o calendário escolar. Curto prazo (julho a dezembro/2026): - Julho/2026: Oficina inicial presencial (4 horas) e formação de facilitadores (4 horas). - Agosto/2026: Criação das Comunidades de Prática e primeiros encontros (4 encontros quinzenais de 2 horas). - Setembro a outubro/2026: Funcionamento regular das Comunidades de Prática (6 encontros quinzenais de 2 horas). - Novembro/2026: Capacitação para sustentabilidade (2 horas) + início das mentorias entre pares (4 horas). - Dezembro/2026: Seminário final de socialização (4 horas) e avaliação do programa. Médio prazo (12 a 18 meses – janeiro a junho/2027) : - Consolidação das Comunidades de Prática como espaços permanentes no horário coletivo das escolas, sem mediação direta da SRE, apenas monitoramento remoto bimestral. - Segunda rodada de mentorias entre pares, para novos professores ou temas emergentes. - Coleta de primeiros indicadores de impacto: redução da evasão e da retenção, aumento do uso de metodologias ativas, perceptível através de observações amostrais, percepção docente sobre apoio recebido. O cronograma respeita a Resolução SEE nº 5.222/2025 e o calendário escolar.

Quem? (Who)	Recursos Humanos envolvidos: - Coordenação geral: analistas da referência do Ensino Médio da SRE (DIRE/Divep), 2 analistas dedicados 4h/semana cada. - Formadores iniciais: equipe de formadores da SEE-MG, Coordenação do EMTI, 2 pessoas para oficina inicial e formação de facilitadores. - Facilitadores internos, por Comunidades de Prática: coordenadores pedagógicos, professores-referência ou diretores das 16 escolas, um facilitador por Comunidades de Prática, estimativa de 20 a 30 facilitadores no total. - Público-alvo direto: todos os professores do EMTI das 16 escolas. - Participantes indiretos: representantes de pais e estudantes.
Como? (How)	Metodologia ativa e colaborativa, com os seguintes passos: 1. Diagnóstico rápido inicial, julho/2026, 1 semana: aplicação de questionário online com 10 questões com todos os professores para mapear temas prioritários para as Comunidades de Prática e necessidades formativas. 2. Oficina de sensibilização e formação de facilitadores (agosto/2026 – 8 horas totais): - 4 horas na SRE: Todos os professores participam da oficina “O que são Comunidades de Prática e como funcionam”. - 4 horas na SRE: Formação específica para facilitadores com técnicas de mediação, manejo de conflitos, registro de encontros, uso do roteiro padrão. 3. Criação das Comunidades de Prática (agosto/2026 – 2 horas): cada escola define a composição das Comunidades de Prática, por área de conhecimento, elegendo ou designando facilitadores, estabelecendo calendário quinzenal de encontros. 4. Encontros regulares das Comunidades de Prática (setembro a outubro/2026 – 6 encontros de 2 horas cada): seguem o roteiro padrão detalhado no campo “O quê?” (check-in, problema foco, análise colaborativa, prototipação, check-out). Cada encontro é registrado em ata simplificada (modelo fornecido pela SRE). 5. Produção colaborativa, durante os encontros: os professores constroem, em pequenos grupos, os dois produtos obrigatórios, plano interdisciplinar e instrumento avaliativo, que são compartilhados no Google Classroom. 6. Mentoria entre pares (novembro/2026 – 4 horas): dentro de cada Comunidades de Prática, professores interessados oferecem mentorias curtas (que são a observação de aula + feedback de 30 min) para colegas que solicitarem, com foco em um aspecto específico (ex: engajamento dos alunos, uso de metodologia ativa). 7. Seminário final (dezembro/2026 – 4 horas presencial na SRE): cada Comunidade de Prática apresenta um produto e uma lição aprendida (10 min por Comunidades de Prática). Há premiação simbólica (certificados) para as melhores práticas. 8. Acompanhamento remoto da SRE: um analista da DIRE/Divep participa de ao menos um encontro por mês de cada Comunidade de Prática (via Google Meet ou presencialmente conforme disponibilidade de veículo oficial ou recursos para custeio de diárias e passagens), para dar suporte e monitorar a qualidade dos encontros.

Quanto? (How much)	Produtos esperados: - Diagnóstico detalhado das necessidades formativas dos professores, relatório de 10 páginas. - Programa de formação com cronograma, roteiros de encontro, materiais de apoio, apostila do facilitador, guia do participante e lista de participantes. - Comunidades de Prática instituídas e em funcionamento em todas as 16 escolas, mínimo de uma Comunidade de Prática por escola; escolas grandes podem ter até 3 Comunidades de Prática. - Relatórios simplificados de cada encontro, sendo 16 escolas x 10 encontros = 160 atas/relatórios. - Ao menos 32 produtos colaborativos, sendo dois por escola: plano interdisciplinar + instrumento avaliativo. - Relatório final de avaliação, com indicadores de participação, satisfação, autoavaliação docente. Custos financeiros estimados (R\$ 1.500,00) Diárias de formadores da SEE-MG ou SRE (transporte / alimentação para oficina inicial e seminário final): R\$ 1.500,00 Diárias de formadores da SEE-MG ou SRE (transporte / alimentação para oficina inicial e seminário final): R\$ 600,00 (3 formadores x 2 diárias de R\$ 100,00) Produção de materiais impressos, apostilas dos facilitadores, roteiros, formulários de registro: R\$ 500,00 (cópias, encadernações simples). Impacto esperado, indicadores mensuráveis: - Curto prazo (até 6 meses – dez/2026): * Aumento da confiança técnica dos professores: ao menos 70% dos participantes relatam que as Comunidades de Prática ajudaram a enfrentar dificuldades pedagógicas (pós-teste). * Redução da resistência ao modelo EMTI: ao menos 50% dos professores que se declaravam resistentes no diagnóstico inicial mudam para posição neutra ou favorável. * Participação regular: média de 80% de frequência nos encontros das Comunidades de Prática. - Médio prazo (12 meses – junho/2027): * Melhoria no planejamento integrado: ao menos 80% das escolas implementam o plano interdisciplinar produzido na Comunidades de Prática. * Aumento da participação das famílias e estudantes: ao menos 30% das escolas reportam maior engajamento em conselhos de classe ou reuniões de pais. - Resultados finais (18-24 meses – final de 2027): * Consolidação do EMTI: redução da evasão escolar em 25% em relação ao ano anterior; aumento da aprovação para 85% nos componentes do EMTI. * Sustentabilidade: pelo menos 80% das Comunidades de Prática continuam ativas de forma autônoma após o término do apoio direto da SRE.
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em síntese, o Quadro 5 evidencia que a formação em serviço proposta para o EMTI ultrapassa a lógica de capacitações pontuais ao instituir as Comunidades de Prática por área de conhecimento como eixo estruturante e permanente do desenvolvimento docente, com mediação da SRE nos primeiros seis meses e vocação para autonomia posterior.

A metodologia das Comunidades de Prática, baseada em encontros quinzenais com roteiro estruturado (*check-in*, problema foco, análise colaborativa, prototipação, *check-out*), garante que a formação ocorra dentro da carga horária de trabalho, sem sobrecarga, e que os professores sejam protagonistas na construção de soluções para seus desafios reais, como integração curricular, avaliação formativa e engajamento dos alunos. Os produtos esperados incluem diagnóstico detalhado das necessidades formativas, programa de formação com cronograma, comunidades de prática em funcionamento em todas as 16 escolas, além de planos interdisciplinares e instrumentos avaliativos construídos colaborativamente. Com custos financeiros estimados em R\$ 1.500,00, a proposta é financeiramente acessível e de alto impacto potencial. A cadeia de impactos projetada parte do aumento da confiança técnica dos professores e da redução da resistência ao modelo no curto prazo; avança para a melhoria no planejamento integrado e ampliação da participação das famílias no médio prazo; e culmina, como resultado final, na consolidação do próprio EMTI como política pública eficaz, com redução da evasão, aumento da aprovação e sustentabilidade das práticas colaborativas. Desse modo, a formação em serviço por meio de Comunidades de Prática revela-se vetor estratégico para a transformação da cultura escolar e para a efetivação de uma educação integral comprometida com o protagonismo juvenil.

4.1.3 Comunidades de prática e mentorias

Aprofundando as estratégias de formação em serviço, o Quadro 6 operacionaliza, por meio da ferramenta 5W2H, a implementação de comunidades de prática e mentorias in loco nas 16 escolas ofertantes do EMTI sob jurisdição da SRE investigada. Destinadas ao aprimoramento pedagógico e à efetivação do protagonismo estudantil, tais ações visam promover o uso efetivo de metodologias

ativas e da avaliação formativa, enfrentando diretamente as dificuldades concretas vivenciadas pelos docentes em sala de aula. O cronograma, alinhado à Resolução SEE nº 5.222/2025 e ao calendário escolar, prevê o início das formações no curto prazo (julho a setembro de 2026) e a consolidação das comunidades de prática em outubro do mesmo ano, com mentoria continuada em novembro, contando com a articulação central da SEE-MG, a mediação da equipe DIRE/Divep e o envolvimento de formadores, analistas da SRE, gestores, professores, pais e estudantes nos processos de escuta diagnóstica e validação das ações. Dessa forma, a formação é aqui compreendida como um produto intermediário essencial: sem este alinhamento, os objetivos de aprendizagem significativa tornam-se dificilmente alcançáveis, conforme alertam as avaliações nacionais do ensino médio (INEP, 2020).

Quadro 6 – 5W2H – Comunidades de prática e mentorias

O quê? (What)	Comunidades de prática, com encontros colaborativos semanais entre professores da mesma área ou de áreas afins, e mentorias in loco, com acompanhamento individualizado por formador externo da SEE ou da SRE, ambas focadas no aprimoramento pedagógico e no protagonismo estudantil.
Por quê? (Why)	Superar dificuldades reais de sala de aula, como baixo engajamento dos estudantes, resistência a metodologias ativas e fragilidade na avaliação formativa; promover trocas horizontais entre pares e suporte vertical especializado.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI sob jurisdição da SRE investigada, com articulação central da SEE-MG, Coordenação do EMTI e mediação da equipe DIRE/Divep da SRE. As mentorias ocorrerão prioritariamente nas escolas com maiores índices de dificuldade pedagógica, a serem definidas pelo diagnóstico.
Quando? (When)	Curto prazo (julho a setembro/2026): formação inicial dos líderes de Comunidades de prática e primeiros ciclos de mentoria. Médio prazo (outubro a novembro/2026): consolidação das Comunidades de prática (outubro) e mentoria continuada (novembro). Longo prazo (2027): primeiros indicadores de impacto pedagógico (avaliações internas e externas). O Cronograma respeita a Resolução SEE nº 5.222/2025 e o calendário escolar.
Quem? (Who)	Recursos Humanos envolvidos: SEE-MG: Coordenação do EMTI, formadores regionais. SRE: analistas do Ensino Médio (DIRE/Divep). Escolas: diretores, equipe gestora e pedagógica, professores líderes das Comunidades de prática, demais docentes. Comunidade: representantes de pais e estudantes, que participam na escuta diagnóstica e validação das ações.

Como? (How)	Passo a passo detalhado – envolvendo diagnóstico participativo, formação de líderes, ciclos de mentoria, monitoramento e avaliação. Dificuldade prevista - Limitação de recursos financeiros para diárias de formadores e materiais de consumo Estratégia de mitigação proposta - Utilizar, prioritariamente, recursos já disponíveis na SRE e nas escolas: plataformas gratuitas, tais como Google Classroom, WhatsApp, Canva, materiais impressos em baixa tiragem e equipamentos multimídia já existentes. Diárias solicitadas de custeio da própria SRE. Dificuldade prevista - Sobrecarga docente e dificuldade de conciliar horários. Estratégia de mitigação proposta - Inserir as Comunidades de prática no horário de módulo coletivo previsto na Resolução SEE nº 5.222/2025 (1h/semana). Mentorias realizadas em horários de planejamento ou módulos individuais. Dificuldade prevista - Resistência inicial de professores ou gestores. Estratégia de mitigação proposta - Oficina de sensibilização prévia (julho/2026) com exemplos de sucesso em outras SREs e escolas. Adesão voluntária no primeiro ciclo, com incentivo à certificação pela SEE-MG.
Quanto? (How much)	Produtos mensuráveis: diagnóstico detalhado das dificuldades pedagógicas; plano de ação por escola; relatórios mensais de mentoria com planos de ação individuais dos docentes; portfólio das Comunidades de prática Custos financeiros estimados: R\$1.500,00 para todo o ciclo (diárias de formadores – R\$1.500,00 para todo o ciclo (diárias de formadores–R\$1.200,00; material de consumo – R\$300,00). Priorizam-se recursos já disponíveis: plataformas gratuitas (Google Classroom, WhatsApp, Canva), equipamentos multimídia das escolas, impressões de baixa tiragem.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No Apêndice G encontra-se um Passo-a-passo prático para implementação na SER e nas escolas.

Em síntese, o Quadro 9 demonstra que as comunidades de prática e as mentorias in loco configuram-se como dispositivos privilegiados para a superação das dificuldades pedagógicas no contexto do EMTI, na medida em que partem de um diagnóstico participativo com os professores para mapear suas reais necessidades, oferecendo-lhes, em seguida, mentorias direcionadas por formadores da SEE-MG e da própria SRE, especialmente nas escolas que apresentam maiores desafios. Com custos financeiros contidos, estimados em R\$ 1.500,00 para todo o ciclo e priorizando recursos já disponíveis, tais como plataformas gratuitas, equipamentos existentes, a proposta gera produtos mensuráveis e de alto valor formativo: diagnóstico detalhado das dificuldades pedagógicas, portfólios de Comunidades de prática, planos de ação individuais e relatórios de mentoria. Ao aliar a potência colaborativa das Comunidades de prática ao acompanhamento personalizado das mentorias in loco, o Quadro 9 oferece um caminho factível, sustentável e replicável para a efetiva transformação das práticas docentes, contribuindo decisivamente para a consolidação do EMTI como

política pública comprometida com a qualidade socialmente referenciada do ensino e com o protagonismo dos jovens. O passo a passo detalhado acima permite que qualquer SRE ou escola adapte e execute a proposta com clareza, mesmo com recursos limitados.

Dessa forma, a formação é aqui compreendida como um produto intermediário essencial: sem este alinhamento, os objetivos de aprendizagem significativa tornam-se dificilmente alcançáveis, conforme alertam as avaliações nacionais do ensino médio (INEP, 2020).

4.2 AÇÃO DO EIXO 2 – COMUNICAÇÃO E ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE NO EMTI

A segunda ação deste Plano de Ação Educacional concentra-se na melhoria da comunicação e do engajamento da comunidade escolar, famílias, estudantes e lideranças locais, como condição indispensável para a legitimidade e sustentabilidade do EMTI. Como argumenta Cavaliere (2012), a gestão democrática da educação pública não se efetiva sem a participação ativa das famílias, e essa participação depende, em grande medida, de canais de comunicação claros, acessíveis e bidirecionais.

No contexto específico do norte de Minas Gerais, onde a pesquisa evidenciou forte resistência familiar ao tempo integral devido à necessidade de trabalho dos jovens, a comunicação assume caráter estratégico: não se trata apenas de informar, mas de dialogar, negociar e construir coletivamente o sentido da política pública. Isso está de acordo com o sugerido por Conde (2012) ao destacar que a efetividade de uma política depende da abertura de seus processos decisórios à participação e à negociação entre os atores envolvidos.

As especificidades dessa ação, estruturadas segundo a metodologia 5W2H, são apresentadas a seguir:

4.2.1 Comunicação e Engajamento da Comunidade no EMTI

Para operacionalizar a estratégia de aproximação entre a escola e as famílias no contexto do EMTI, bem como para enfrentar a resistência inicial e a evasão escolar,

propõe-se um plano de comunicação ancorado na metodologia 5W2H, sintetizado no Quadro 7. Este plano parte do princípio do protagonismo juvenil, ao delegar aos próprios jovens protagonistas (JPs), a produção colaborativa de um kit de comunicação, contendo cartilhas, vídeos e apresentações, com o apoio da equipe pedagógica. A iniciativa visa não apenas informar sobre a rotina e os benefícios do EMTI, mas também instaurar um fluxo contínuo de diálogo, que inclui reuniões periódicas, um canal direto via WhatsApp e assembleias comunitárias. Ao prever ações de curto, médio e longo prazos em 16 escolas sob uma mesma SRE, o quadro demonstra uma tentativa sistemática de articular recursos humanos, financeiros e materiais para consolidar uma cultura colaborativa entre família, gestão escolar e professores.

Quadro 7 – 5W2H – Plano de comunicação com desenvolvimento de kit de comunicação

O quê? (What)	Implementação de um plano de comunicação com desenvolvimento de kit de comunicação, cartilhas, vídeos, apresentações, produzido pelos próprios JPs - jovens protagonistas com apoio e acompanhamento dos professores e equipe pedagógica, explicando benefícios e rotina do EMTI
Por quê? (Why)	Para reduzir a resistência familiar e fortalecer a participação das famílias em eventos escolares, consolidar uma cultura colaborativa entre professores, famílias e gestão, e assegurar a sustentabilidade da política pública do EMTI. Busca-se, assim, promover o desenvolvimento integral dos estudantes como jovens protagonistas, fortalecendo o vínculo família-escola-SRE.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI na SRE investigada, com articulação da equipe gestora, pedagógica e da SRE, alcançando também os municípios, bairros, distritos e comunidades onde residem as famílias dos estudantes.
Quando? (When)	Curto prazo (até 6 meses): distribuição do kit de comunicação (junho a agosto/2026). Médio prazo (12 a 18 meses): fomento do kit de comunicação, com distribuição de cartilhas, compartilhamento de vídeos, apresentações, produzido pelos próprios JPs (outubro/2026 a março/2027) e coleta sistemática de feedback (avaliação contínua).
Quem? (Who)	Recursos Humanos envolvidos: equipe de formadores da SEE-MG; equipe DIRE/Divep, analistas da referência do Ensino Médio da SRE; diretores, equipe gestora e pedagógica das 16 escolas; estudantes jovens protagonistas - JPs como facilitadores, mediadores e produtores do conteúdo do kit de comunicação; representantes de pais e familiares. Recursos Financeiros: verba para diárias dos formadores (estimada em R\$ 2.000,00), produção de materiais pedagógicos (cartilhas, vídeos), lanches para reuniões (estimado R\$800,00) e infraestrutura das escolas.

Como? (How)	Por meio de ações articuladas, com a implantação e ampla divulgação de canal direto (WhatsApp ou telefone da SRE) para acolher dúvidas e sugestões das famílias, com resposta em até 48 horas úteis;
Quanto? (How much)	Produtos mensuráveis: kit de comunicação distribuído, seja o físico e digital para todas as famílias das 16 escolas, estimado 3.500 famílias, consideraremos as matrículas ativas no SIMADE; canal de comunicação implementado, divulgado e em funcionamento contínuo; banco de depoimentos de estudantes e professores como evidência qualitativa do engajamento. Custos financeiros totais estimados do eixo: R\$ 2.000,00 (produção de materiais + lanches + diárias eventuais), podendo ser reduzido a quase zero caso se utilizem apenas plataformas digitais gratuitas e parcerias locais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em suma, o plano delineado no Quadro 10 evidencia que a efetividade da política pública do EMTI depende crucialmente de uma comunicação planejada, horizontal e continuada, na qual os estudantes assumem papel de agentes mediadores. Contudo, a viabilidade do plano reside menos no orçamento e mais no engajamento efetivo dos atores, especialmente na capacidade das escolas e da SRE em manter e responder aos canais abertos e, sobretudo, valorizar o protagonismo juvenil como estratégia central. Conclui-se que, ao integrar ferramentas objetivas, WhatsApp, kits, assembleias com uma filosofia de corresponsabilidade, o plano proposto não apenas combate a evasão, mas também almeja a sustentabilidade do vínculo família-escola-SRE, condição indispensável para o desenvolvimento integral do estudante.

4.2.2 Organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas

Diante do principal conflito evidenciado na pesquisa, a tensão entre a jornada ampliada do EMTI e a necessidade de trabalho por parte dos estudantes, a proposta de organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas, detalhada no Quadro 11, surge como estratégia central para enfrentar a resistência discente por meio do diálogo e da transparência. Ancorada novamente na metodologia 5W2H, a ação prevê a realização periódica de encontros nas 16 escolas da SRE investigada, contando com a participação ativa dos jovens protagonistas como mediadores que compartilham histórias de sucesso e esclarecem dúvidas das famílias e dos próprios colegas. Diferentemente do plano de comunicação voltado prioritariamente às famílias

(Quadro 7), este eixo foca diretamente nos estudantes, buscando legitimar o modelo integral ao criar espaços presenciais de escuta, formação e construção coletiva, com reuniões preferencialmente noturnas ou aos sábados para viabilizar a presença daqueles que conciliam estudos e trabalho.

Quadro 8 – 5W2H – Organização de Dias de Formação Continuada e reuniões temáticas

O quê? (What)	Implementação de Dias de Formação Continuada, eventos formativos para famílias e comunidade sobre o sentido, a finalidade e o objetivo do EMTI. Reuniões Temáticas, com encontros dialógicos periódicos com participação ativa dos Jovens Protagonistas, ambas voltadas à redução da resistência familiar e ao fortalecimento do vínculo escola-comunidade.
Por quê? (Why)	Reduzir a resistência dos estudantes e suas famílias ao modelo de tempo integral, pois a pesquisa evidenciou conflito entre jornada ampliada e necessidade de trabalho/renda. Objetiva-se promover comunicação clara, transparente e dialógica, construindo legitimidade social para o EMTI.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI sob jurisdição da SRE investigada, com articulação da equipe gestora, pedagógica e da SRE. As ações alcançarão também os municípios, bairros, distritos e comunidades onde residem as famílias. Os encontros podem ocorrer nos espaços escolares ou em sedes de associações de bairro, conselhos municipais, igrejas, centros comunitários e praças, conforme acessibilidade.
Quando? (When)	Curto prazo (junho a agosto/2026): Dias de Formação Continuada, um por escola ou em polos regionais. Médio prazo (outubro/2026 a março/2027): realização de, no mínimo, 3 Reuniões Temáticas por escola (total de 48 eventos). Contínuo: coleta sistemática de feedback e avaliação a cada evento.
Quem? (Who)	Recursos Humanos: formadores da SEE-MG; equipe DIRE/Divep; analistas da referência do Ensino Médio da SRE; diretores, equipe gestora e pedagógica das 16 escolas; Jovens Protagonistas como mediadores; lideranças comunitárias, convidadas pontualmente. Recursos Financeiros: verba para diárias de formadores (R\$800,00 estimados), produção de materiais pedagógicos (R\$800,00 estimados), lanches/coffee break (R\$800,00), totalizando R\$3.200,00 reais.

Como? (How)	Por meio de: Dias de Formação Continuada com palestras/oficinas para famílias; Reuniões Temáticas com rodas de conversa mediadas por JPs; Assembleias comunitárias abertas aos sábados ou noturno, com registro em ata e devolutiva. Detalhamento no passo a passo abaixo: Objetivo principal: Informar e formar as famílias sobre o sentido pedagógico do tempo integral, direitos e deveres, e o papel do protagonismo juvenil. Duração típica: 4 horas, num turno, seja na manhã ou tarde, ou noturno. Formato sugerido: Acolhimento (30 minutos) Palestra dialógica com especialista ou analista da SRE (1h30) Rodas de conversa por segmento (1 hora) Plenária com perguntas (30 min) Coffee break e atendimento individual (30 min). Público-alvo esperado: Pais, mães, responsáveis, lideranças comunitárias, conselheiros tutelares, agentes de saúde e assistência social. Materiais necessários: Cartilha explicativa, seja impressa ou digital, apresentação em slides, vídeos curtos com depoimentos de JPs, lista de presença, formulário de avaliação. Custo médio por evento (estimativa): Lanches para 50 pessoas: R\$250,00; impressão de cartilhas: R\$250,00; impressão de cartilhas: R\$100,00; Total por escola: R\$200,00. Periodicidade proposta: Um Dia de Formação por escola.
Quanto? (How much)	Produtos mensuráveis: mínimo de 3 eventos por escola (total 48 eventos); atas/relatórios de cada evento; registro de participação (número de familiares); pré e pós-teste de percepção sobre o EMTI. Custos totais estimados: R\$2.200,00, Impactos esperados: curto prazo – redução de 30% nas solicitações de transferência para o turno noturno; médio prazo – fortalecimento do vínculo família-escola; longo prazo – redução da evasão escolar regional.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No Apêndice H encontra-se o detalhamento das Reuniões Temáticas. O Quadro 8 evidencia que a efetividade do EMTI depende não apenas de informar as famílias, mas de instituir um dispositivo formativo contínuo que inclua os estudantes como sujeitos ativos do processo. Para tanto, propõem-se dois tipos complementares de eventos: os Dias de Formação Continuada (eventos de maior porte, com foco informativo-formador, duração de 4 horas, custo médio de R\$550,00 por escola) e as Reuniões Temáticas, encontros dialógicos menores, de 2 horas, custo de R\$550,00 por escola e as Reuniões Temáticas, encontros dialógicos menores, de 2 horas, custo de R\$70,00 por reunião, com três edições por escola. O custo total estimado para o conjunto das 16 escolas seria de aproximadamente R\$12.160,00, mas o PAE prioriza uma modalidade enxuta, custo quase zero, utilizando plataformas digitais gratuitas e

parcerias locais, ou uma modalidade de orçamento reduzido, R\$12.160,00, mas o PAE prioriza uma modalidade enxuta, custo quase zero, utilizando plataformas digitais gratuitas e parcerias locais, ou uma modalidade de orçamento reduzido, algo em torno de R\$2.200,00, concentrando a formação em um único pólo regional e realizando reuniões temáticas sem lanches estruturados. A proposta almeja reduzir em 30% as solicitações de transferência para o turno noturno, um indicador objetivo da resistência discente.

O passo a passo prático descrito, que vai do planejamento institucional à avaliação contínua, passando pela atuação dos Jovens Protagonistas como mediadores e pelo registro sistemático das demandas familiares, permite que qualquer SRE e escola implementem as ações com clareza, mesmo com recursos limitados. Conclui-se, portanto, que os Dias de Formação Continuada e as Reuniões Temáticas representam mais do que uma ação informativa: configuram um espaço de cogestão escolar, onde o protagonismo juvenil se materializa como ferramenta de permanência e de legitimação social da política pública.

4.2.3 - Estabelecimento de canal direto de comunicação

Embora as ações anteriores, o kit de comunicação e os Dias de Formação Continuada, privilegiem o fluxo informativo unidirecional ou os encontros presenciais periódicos, a efetividade de uma política pública participativa exige, sobretudo, a abertura de canais permanentes que acolham as demandas, dúvidas e sugestões das famílias em tempo real. Nesse sentido, o Quadro 9 apresenta a proposta de estabelecimento de um canal direto de comunicação, preferencialmente via WhatsApp ou linha telefônica da própria SRE, com o objetivo de tornar o diálogo entre família, escola e gestão mais ágil, transparente e contínuo. Prevista para implementação já em julho de 2026, no curto prazo, essa ação complementa as anteriores ao oferecer um espaço institucional de escuta ativa, com resposta garantida em até 48 horas úteis, e ao envolver os jovens protagonistas na produção e divulgação do kit comunicativo que a acompanha, consolidando uma estratégia integrada de fortalecimento do vínculo triádico.

Quadro 9 – 5W2H – Estabelecimento de canal direto de comunicação

O quê? (What)	Implementação do estabelecimento de canal direto de comunicação, seja o WhatsApp ou telefone da SRE para dúvidas e sugestões das famílias;
Por quê? (Why)	Para uma comunicação e formação mais clara, transparente e dialógica; fortalecer a participação das famílias em eventos escolares, e assegurar a sustentabilidade da política pública do EMTI. Busca-se, assim, promover o desenvolvimento integral dos estudantes como jovens protagonistas, fortalecendo o vínculo família-escola-SRE.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI na SRE investigada.
Quando? (When)	Curto prazo (até 6 meses): distribuição do kit de comunicação (junho a agosto/2026) e implementação do canal direto (WhatsApp SRE – julho/2026). Médio prazo (12 a 18 meses): fomento da comunicação com as famílias. (outubro/2026 a março/2027), consolidação da comunicação. e coleta sistemática de feedback (avaliação contínua).
Quem? (Who)	Recursos Humanos envolvidos: equipe de formadores da SEE-MG; equipe DIRE/Divep, analistas da referência do Ensino Médio da SRE; diretores, equipe gestora e pedagógica das 16 escolas; estudantes jovens protagonistas (JPs) como facilitadores, mediadores e produtores do conteúdo do kit de comunicação; representantes de pais e familiares (como público-alvo e participantes ativos nas assembleias). Recursos Financeiros: verba para diárias dos formadores (estimada em R\$ 2.000,00), produção de materiais pedagógicos (cartilhas, vídeos), lanches para reuniões (estimado R\$ 800,00) e infraestrutura das escolas.
Como? (How)	Por meio de ações articuladas: desenvolvimento e distribuição por meio físico e ou digital do kit de comunicação explicativo, com linguagem acessível e visual atrativo, produzido colaborativamente pelos JPs sob supervisão pedagógica, prática alinhada ao conceito de protagonismo juvenil;
Quanto? (How much)	Produtos mensuráveis: realização de, no mínimo, 16 eventos de formação continuada/reuniões temáticas no médio prazo; canal de comunicação implementado, divulgado e em funcionamento contínuo; banco de depoimentos de estudantes e professores como evidência qualitativa do engajamento. Impactos esperados: curto prazo – comunicação mais clara e redução da resistência familiar; médio prazo – aumento significativo da participação familiar em eventos (de 15% para 50% de comparecimento), cultura colaborativa mais consolidada entre os atores escolares; resultados finais – desenvolvimento integral dos estudantes jovens protagonistas, fortalecimento sustentável do vínculo família-escola-SRE, maior legitimidade social da política pública do EMTI e consequente redução da evasão escolar regional.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em síntese, o Quadro 9 demonstra que a sustentabilidade do EMTI não se alcança apenas com eventos esporádicos ou materiais impressos, mas com a

institucionalização de um canal de comunicação⁹ bidirecional que funcione como dispositivo de confiança e corresponsabilidade. Ao prever custos reduzidos, cerca de R\$ 2.800,00, passíveis de quase zero com uso de plataformas gratuitas e metas claras, como a realização de 16 reuniões temáticas e o aumento da participação familiar de 15% para 50%, a proposta almeja transformar a resistência inicial em engajamento ativo. Contudo, o sucesso dessa medida dependerá criticamente da capacidade da SRE em manter a agilidade nas respostas, da formação dos profissionais responsáveis pelo atendimento e, principalmente, da efetiva utilização do feedback recebido para reorientar práticas escolares. Conclui-se, portanto, que o canal direto de comunicação não é um mero recurso técnico, mas uma ferramenta política de legitimação social do programa, ao devolver às famílias o direito à palavra e à participação na construção cotidiana do modelo de tempo integral.

Desse modo, a ação aqui delineada não se reduz a uma estratégia meramente instrumental de divulgação institucional, mas constitui um dispositivo político-pedagógico voltado à construção de confiança mútua entre escola, famílias e comunidade. Ao reconhecer as resistências identificadas no norte de Minas Gerais como expressões legítimas de necessidades sociais concretas, e não como obstáculos a serem suprimidos, a proposta fundamenta-se no princípio de que a sustentabilidade do Ensino Médio em Tempo Integral depende da capacidade de a escola se tornar um espaço de diálogo efetivo, negociação contínua e coprodução do sentido da política pública. Nessa perspectiva, a comunicação bidirecional e a escuta ativa dos atores locais assumem centralidade, articulando-se às dimensões teóricas discutidas (Cavaliere, 2012; Conde, 2012) e orientando a operacionalização da ação.

4.3 AÇÃO DO EIXO 3 – PROTAGONISMO ESTUDANTIL

⁹ A utilização do WhatsApp como canal oficial de comunicação entre a SRE e as famílias, proposta neste PAE, observa rigorosamente o marco legal do Estado de Minas Gerais voltado à segurança digital. Destacam-se a Lei nº 25.708/2026, que estabelece diretrizes para a proteção de crianças e adolescentes contra conteúdos inadequados e crimes virtuais, e a Lei nº 25.376/2025, que define estratégias de conscientização tecnológica e de enfrentamento à desinformação e às fake news. Tais normativas asseguram que o fluxo informativo seja não apenas ágil, mas também um espaço seguro e pautado pela veracidade das informações institucionais.

Esta subseção apresenta a ação do Plano de Ação Educacional voltada ao fortalecimento do protagonismo estudantil, bem como à consolidação e ao fortalecimento de práticas inovadoras de participação discentes.

Conforme evidenciado pela pesquisa de campo, embora o protagonismo estudantil, apareça, seja citado em algumas falas dos entrevistados, na participação em algumas ações escolares, sua concretização nos cotidianos escolares ainda ocorre de forma fragmentada. Ademais, conquanto figure como princípio estruturante do EMTI nos documentos e nas legislações estaduais e federais, o protagonismo é, em muitos casos, excessivamente acompanhado e controlado pela equipe escolar, o que compromete o real engajamento dos jovens protagonistas e distorce seu sentimento de pertencimento à escola ofertante do EMTI.

Como argumenta Dayrell (2007) , a escola não pode ser compreendida como mera reprodutora de papéis sociais, mas como espaço de socialização juvenil onde os jovens constroem sentidos, identidades e formas singulares de participação. Essa perspectiva evidencia que a simples prescrição normativa do protagonismo é insuficiente para garantir sua efetivação, sendo necessário que a escola crie condições concretas para que os jovens se reconheçam como sujeitos ativos e legítimos no processo educativo.

À luz da abordagem do Ciclo de Políticas, compreende-se que tais fragilidades decorrem menos da ausência de diretrizes formais e mais das traduções que essas diretrizes sofrem no contexto da prática (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, as ações deste eixo buscam criar condições institucionais concretas para que o protagonismo estudantil ultrapasse o plano discursivo e se efetive como prática cotidiana de corresponsabilidade, autonomia progressiva e gestão democrática da escola, reconhecendo os jovens como agentes centrais na construção da política de tempo integral.

A ação é detalhada segundo a metodologia 5W2H, com a explicitação dos instrumentos, dos sujeitos envolvidos, das informações a serem captadas e dos critérios de observação, assegurando coerência entre diagnóstico, intervenção e resultados esperados.

Com base no diagnóstico apresentado e nos referenciais teóricos adotados (Dayrell, 2007; Silva, 2022), a ação formativa aqui delineada foi estruturada segundo a metodologia 5W2H.

4.3.1 Ciclo de palestras com Ações formativas para estudantes do EMTI

Diferentemente das ações anteriores, voltadas prioritariamente à comunicação com as famílias e à abertura de canais dialógicos, o terceiro eixo da proposta desloca o foco para o público central da política pública: o próprio estudante. Trata-se de uma intervenção formativa sistemática, composta por duas fases complementares, o Ciclo de Palestras e as Ações Formativas, que ocorrerão entre julho e dezembro de 2026, nas 16 escolas ofertantes do EMTI e na própria SRE. Ambas as fases não impõem custos financeiros adicionais à SRE ou às escolas, valendo-se exclusivamente de recursos humanos e materiais já disponíveis, como professores, jovens protagonistas, equipe gestora, espaços físicos escolares e tecnologias digitais já existentes. A progressão pedagógica adotada, da exposição dialogada para o estudo de caso e, finalmente, para a roda de conversa mediada por tecnologias, revela uma compreensão madura de que o protagonismo juvenil não se decreta, mas se constrói progressivamente, à medida que os jovens assumem papéis ativos na análise de desafios reais do cotidiano escolar. Contudo, a efetividade desse ciclo dependerá criticamente da preparação prévia dos mediadores, professores e JPs, da adequação dos estudos de caso à realidade sociocultural dos estudantes e da disponibilidade de infraestrutura tecnológica nas escolas, fatores que podem revelar desigualdades significativas se não forem planejados com cuidado.

Quadro 10 – 5W2H - Ciclo de palestras com Ações formativas para estudantes do Ensino Médio Tempo Integral

O quê? (What)	Ciclo de Palestras com o tema: O que é protagonismo juvenil segundo a BNCC e o EMTI de Minas Gerais (exposição dialogada do tema). Estudos de caso trazendo exemplos reais de protagonismo em escolas mineiras (uma análise coletiva). Realização de rodas de conversa mediadas por tecnologias digitais (debate sobre desafios da escola e possíveis soluções apresentadas pelos Jovens protagonistas). Ações Formativas para complementar o ciclo com foco no “aprender fazendo”: 1. Oficina de mapeamento de problemas da própria escola, buscando um diagnóstico participativo. 2. Oficina de prototipagem de pequenos projetos de intervenção escolar. 3. Simulação de conselho de líderes, tomada de decisão coletiva.
---------------	--

Por quê? (Why)	Promover engajamento, pertencimento escolar e autonomia dos jovens, articulando teoria com as palestras e prática com as oficinas. A progressão metodológica visa transformar estudantes de receptores passivos em protagonistas ativos de sua aprendizagem e da vida escolar. Sem essa ação, corre-se o risco dos estudantes permanecerem mais tempo na escola, mas continuam excluídos do acesso real ao conhecimento e ao capital cultural.
Onde? (Where)	Nas 16 escolas ofertantes do EMTI, para o ciclo de palestras e rodas de conversa. Na SRE, para encontros iniciais de planejamento, como auditório ou sala de reuniões da Dire da SRE.
Quando? (When)	Julho a dezembro de 2026, com periodicidade quinzenal, sendo um encontro a cada 15 dias, totalizando 6 encontros, divididos em 3 palestras + 3 oficinas. Cada encontro terá duração de 1h30 a 2h, preferencialmente no horário dos componentes dos Itinerários Formativos.
Quem? (Who)	Público-alvo: Jovens Protagonistas, líderes de turma e demais estudantes do EMTI interessados, sendo um máximo de 30 por vez, por escola, para garantir qualidade da mediação. Facilitadores: Professores do EMTI previamente capacitados, uma tarde de formação, JPs mais experientes, como monitores e membros da equipe gestora, diretor, vice ou coordenador do EMTI.
Como? (How)	Inicialmente utilizando a Metodologia ativa e progressiva: 1. Exposições dialogadas, com palestras curtas com perguntas e exemplos visuais. 2. Estudos de caso baseados em situações reais de escolas mineiras, ex: conflitos entre turmas, uso de espaços da própria escola, grêmio estudantil, se caso a escola tiver já em funcionamento. 3. Rodas de conversa mediadas por recursos multimodais, tais como vídeos, enquetes por celular, enquetes por Google formulários, se a escola tiver laboratório de informática em funcionamento. 4. Oficinas práticas com roteiro passo a passo, diagnóstico, ideação, plano de ação. 5. Uso de tecnologias digitais disponíveis, computadores, data show, celulares dos próprios alunos com moderação, laboratório de informática. 6. Registro sistemático: ata de cada encontro, fotos e produção dos estudantes, painéis, cartazes.
Quanto? (How much)	Custo financeiro zero para SRE e escolas. Utilizando - Recursos humanos já remunerados, professores, gestores, JPs. - Materiais de papelaria já existentes e adquiridos pela escola, papel, caneta, post-its. - Tecnologias já disponíveis, computadores da sala de informática, celulares pessoais com restrições. - Espaços físicos escolares, salas de aula, auditório, se houver, pátio coberto, se houver na escola. Custo organizacional: formação de 4 horas para facilitadores, articulação de horários, permissão das famílias, assinando o termo de participação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para que o Ciclo de Palestras e as Ações Formativas saiam do papel na SRE e cheguem efetivamente às 16 escolas, recomenda-se seguir a organização por fases, que estão detalhadas no Apêndice I.

Em síntese, o Quadro 10 evidencia uma opção metodológica deliberada pela sustentabilidade financeira sem prejuízo da qualidade formativa, ao aproveitar os próprios jovens protagonistas, professores e equipe gestora como agentes multiplicadores do conhecimento. A progressão pedagógica proposta, da exposição dialogada para o estudo de caso e, finalmente, para a roda de conversa mediada por tecnologias, demonstra um amadurecimento na concepção da ação, que não trata os estudantes como meros receptores de informações, mas como sujeitos capazes de analisar situações concretas e compartilhar experiências em ambientes colaborativos. As Ações Formativas, por sua vez, aprofundam essa lógica ao deslocar o eixo da transmissão de conhecimento para a experimentação e a resolução de casos concretos por meio de oficinas práticas. Contudo, a efetividade desse ciclo dependerá criticamente da preparação prévia dos mediadores (professores e JPs), da adequação dos estudos de caso à realidade sociocultural dos estudantes e, principalmente, da disponibilidade de infraestrutura tecnológica nas 16 escolas, fator que pode revelar desigualdades significativas. Conclui-se, portanto, que o Ciclo de Palestras e as Ações Formativas, embora de baixo custo operacional, carregam alto potencial transformador ao investir naquilo que é mais estratégico para a permanência dos jovens na escola: o fortalecimento de seu protagonismo, sua autonomia e seu sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A sistematização apresentada no passo a passo acima visa assegurar a clareza operacional e a coerência entre os objetivos propostos, os meios empregados e os resultados esperados, permitindo tanto a implementação fiel da intervenção quanto sua futura replicabilidade em contextos análogos.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAE

Acredita-se que a realização do PAE proposto, que poderá, após as necessárias adaptações contextuais, ser estendido a outras regionais do estado, contribuirá significativamente para a consolidação e o aperfeiçoamento dessa importante política pública. Dessa forma, espera-se evitar o abandono de estudantes nas turmas do ensino médio e tornar viável o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG). Entende-se que as ações propostas são perfeitamente exequíveis,

desde que haja engajamento da Equipe de formadores da SEE-MG, Coordenação EMTI, da equipe DIRE/DIVEP, analistas da referência do Ensino Médio da SRE, e dos diretores, equipe gestora, pedagógica, professores das 16 escolas, representantes de pais e estudantes.

Com a finalidade de solucionar os problemas elencados no diagnóstico e comprovados na pesquisa de campo, foi construído o presente PAE, que propõe o envolvimento e a mobilização de toda a comunidade escolar. Por isso, acredita-se que o desenvolvimento do plano e a participação de todos os atores envolvidos são de fundamental importância para o sucesso do programa. Dessa maneira, espera-se que os problemas encontrados possam ser minimizados com as ações apresentadas.

Assim sendo, os desafios e as perspectivas dependem, em grande parte, dos profissionais atuantes na modalidade enquanto formadores e mediadores da aprendizagem. Espera-se, com este PAE, estabelecer parcerias entre as ações do EMTI e os espaços para além da SRE e da escola, sempre buscando a reinvenção pedagógica dos tempos e territórios, ampliando horizontes e revalorizando o território onde a escola está inserida, princípio central da educação integral (Cavaliere, 2010).

Nesse sentido, o PAE não pretende oferecer respostas definitivas, mas contribuir para um movimento coletivo e progressivo de aprimoramento, alinhado às necessidades reais da escola e ao sentido mais amplo do Ensino Médio Tempo Integral. A construção do Plano de Ação Educacional, em especial, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento estratégico, à tomada de decisão baseada em evidências e à articulação entre teoria e prática, constituindo um legado formativo relevante para o exercício profissional do mestrando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização das ponderações finais do estudo, destaca-se que a avaliação ora realizada consistiu na análise das ações e dos resultados possíveis de serem alcançados pela SRE pesquisada. Ao longo deste trabalho, buscou-se responder à seguinte questão: quais são os principais entraves que dificultam ou impedem a efetiva implementação da política, e como tais entraves se relacionam com as determinações e pressupostos do marco legal que rege essa política? Foi possível perceber que as ações propostas, como a criação de comunidades de prática, a produção colaborativa de kit de comunicação por jovens protagonistas e a implantação de canal direto SRE-famílias, todas organizadas sob a lente do 5W2H, respondem diretamente ao problema identificado. Conforme defendem Behr, Moro e Estabel (2008), essa ferramenta permite estruturar o pensamento de forma organizada e materializada antes da implantação de qualquer solução, o que conferiu às intervenções planejadas um caráter factível e contextualizado. As fontes mobilizadas ao longo da pesquisa enfatizaram, ademais, a necessidade de um diagnóstico rigoroso dos problemas locais para que as intervenções promovam o desenvolvimento integral dos estudantes de forma sustentável, em vez de respostas padronizadas e descoladas da realidade.

Este trabalho contribuiu significativamente para minha formação profissional, aprimorando minhas reflexões sobre a temática e favorecendo o avanço acadêmico. O estudo da política do Ensino Médio em Tempo Integral evidenciou que a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a formação integral nem a participação significativa dos jovens. A efetivação desses princípios depende de condições estruturais adequadas, práticas pedagógicas coerentes e processos institucionais que valorizem a escuta, a autonomia e o diálogo, elementos amplamente discutidos pelos autores que tratam das juventudes, da gestão democrática e da formação integral. As orientações acadêmicas e os referenciais teóricos mobilizados destacaram que o sucesso do projeto depende do engajamento coletivo e de uma gestão focada em metas claras, processos inovadores e, sobretudo, na escuta ativa da comunidade.

O texto detalhou estratégias práticas, como a criação de comunidades de prática, a produção colaborativa de kit de comunicação por jovens protagonistas e a implantação de canal direto SRE-famílias, todas organizadas sob a lente do 5W2H,

ferramenta que, como defendem Behr, Moro e Estabel (2008), permite estruturar o pensamento de forma organizada e materializada antes da implantação de qualquer solução. As fontes enfatizaram a necessidade de um diagnóstico rigoroso dos problemas locais para que as intervenções promovam o desenvolvimento integral dos estudantes de forma sustentável, em vez de respostas padronizadas e descoladas da realidade.

Ressalta-se, por fim, que o tempo disponível para a realização da pesquisa não permitiu acompanhar a implementação efetiva das ações propostas, configurando um campo aberto para investigações futuras. Sugere-se, especialmente, um estudo de acompanhamento que avalie, após 18 meses de execução do Plano de Ação Educacional - PAE, os indicadores de evasão, aprovação, engajamento familiar e satisfação docente nas 16 escolas contempladas. Recomenda-se, ainda, que futuros trabalhos analisem e validem se as formações continuadas dos profissionais da educação surtem efeitos nas escolas e se os jovens protagonistas estão realmente atuantes no contexto do EMTI.

Outra possibilidade de aprofundamento consiste em investigar a implementação do EMTI a partir dos estudos sobre organizações, institucionalização e burocracia. Embora essa dimensão não tenha constituído um eixo específico da presente pesquisa, os processos de implementação de políticas educacionais também podem ser analisados considerando as formas pelas quais procedimentos, normas, registros e mecanismos de acompanhamento se institucionalizam no cotidiano das organizações. Nessa perspectiva, estudos futuros poderão examinar em que medida a formalização desses processos contribui para a efetivação dos objetivos da política ou, ao contrário, favorece práticas predominantemente burocráticas, nas quais o cumprimento de procedimentos pode se distanciar de suas finalidades pedagógicas.

Em síntese, esta dissertação não pretende esgotar o debate, mas oferecer um ponto de partida estruturado e factível para que a SRE investigada e outras que enfrentam desafios semelhantes possa trilhar caminhos mais dialógicos, participativos e sustentáveis na consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Por fim, as orientações acadêmicas e os referenciais teóricos mobilizados destacaram que o sucesso do projeto depende do engajamento coletivo e de uma gestão focada em metas claras, processos inovadores e, sobretudo, na escuta ativa da comunidade. O estudo da política do Ensino Médio Tempo Integral evidenciou que

a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a formação integral nem a participação significativa dos jovens. A efetivação desses princípios depende de condições estruturais adequadas, práticas pedagógicas coerentes e processos institucionais que valorizem a escuta, a autonomia e o diálogo, elementos amplamente discutidos por autores que tratam das juventudes, da gestão democrática e da formação integral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo José Reis de; MASCIA, Marcia Aparecida Amador. A reforma do ensino médio: aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 19, p. 89-101, 2018. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/355> Acesso em: 24 abril 2026.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancell. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236120376vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/>. Acesso em: 25 maio 2025.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local**. 2021. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/f6034c8d-0516-48c6-a07c-5328e27321d2>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ARROYO, M. G. Currículo sem fronteiras. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículos sem fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 22/06/2025.

BARROS, Gabriela Thamara de Freitas. SENKEVICS, Adriano Souza; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BORGATTO, Adriano Ferreti. **Indicador de nível socioeconômico dos inscritos no Enem : concepção, metodologia e resultados** / Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.68 p. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/4045/3599>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BEHR, A., MORO, E. L. da S., ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência Da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 maio 2026

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Srx45XZG3Fr8MNMBDJ6BVnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** | Inep, disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 24/05/2025.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** | Inep, Nota Informativa | Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma. disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma> Acesso em 05/07/2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 27/04/2025.

BRASIL. **Escola em Tempo Integral: Conceito**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Ministério da Educação (MEC). Acesso em: 21-06-2025.

BRASIL. **Estudos sobre o Programa Mais Educação**. INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica> Acesso em 28 jan 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Média de alunos por turma**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) – Nota Técnica**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2023_nota_tecnica.pdf. Acesso em 18 jan 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29/03/2025.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente ECA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 27/04/2025.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 21/05/2025.

BRASIL, **lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1 Acesso em 09/05/2025.

BRASIL, **lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023** que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em 21 de jul de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em 04 out. 2025.

BRASIL, PNE - **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em 14-10-2025.

BRASIL, **Portaria MEC Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018** que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em 28/04/2024.

BRASIL, **Portaria Nº 727, DE 13 DE junho DE 2017**, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28/04/2024.

BRASIL, **Programa Escola em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/escola-em-tempo-integral> Acesso em 28/07/2025.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08-06-2025.

BRASIL. Senado Federal. **Comissão de Educação**. Ata da 10ª reunião da Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil, da 1ª sessão legislativa ordinária da 57ª Legislatura, realizada em 03 de agosto de 2023. Diário do Senado Federal, Brasília, 2023. Disponível em: <https://share.google/LOkBJTjQuDuS5O6gd> Acesso em: 28 jan 2026.

BURGOS, Marcelo Baumann. Educação para a cidadania: a Base Nacional Comum Curricular pode contribuir? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e123456, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rMpF9gVFtJWxNb7DpktZD9C/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 83-100, 2012. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osocial27_carrano1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e participação social no Brasil: evidências de um diálogo nacional com jovens de regiões metropolitanas. In: **Congresso Da Associação Latinoamericana De Sociologia**, 26., 2007, Guadalajara. Anais... Guadalajara: Associação Latinoamericana de Sociologia, 2007. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-066/1745.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na Educação Pública . Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - **Especial**, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 22/06/2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. e MAURICIO Lúcia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**. Natal, RN. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), v.42, n. 28, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060/3327>. Acesso em: 23 julho 2025.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em educação**, 2(2), 2012, p. 78–100. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em 23/07/2025.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de formação continuada de professores. In: **Fórum Permanente De Formação Continuada De Professores**, Seminário 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em: 11 abril 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização

juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 abril 2026.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 40–52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abril 2026.

DESMARAIS, Margareth Neves. **O método Paulo Freire e as contribuições político-pedagógicas para a educação brasileira**. 2011. Niterói. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Institutos Superiores de Ensino La Salle. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3875c64a-fc4a-4f76-9e0d-e3955b1ef7a1/content>. Acesso em: 18 maio 2026.

D3E - DISRUPTION & DECISION EDUCATION. Nota Técnica n. 2403: **Educação em Tempo Integral: Desafios e Oportunidades**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2403_educacao-tempo-integral-desafios.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e262407, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxstcpMkz69Vqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21-06-2025.

Ensino médio em tempo integral profissional de Minas Gerais : construção de política inovadora com rede de parceiros / Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. – Belo Horizonte, MG : SEEMG, 2021. 124. Disponível em <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ENSINO%20M%C3%89DIO%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL%20PROFISSIONAL%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf> Acesso em 24 abril 2026.

FILHO, VANDERLEI FERNANDES. **Desafios Na Implementação Do Projeto De Educação Integral Em Uma Escola De Ribeirão Das Neves/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 167. 2017. Disponível em <https://mestrado.caedufjf.net/desafios-na-implementacao-do-projeto-de-educacao-integral-em-uma-escola-de-ribeirao-das-nevesmg/> Acesso em 15/09/2024.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gdt6yz6sw3LW3yQdwxqMjSP/?lang=pt>. Acesso em: 31/12/2025.

GONÇALVES, Vera Lúcia Mira; LEITE, Maria Madalena Januário. Instrumento para mensuração de atitudes frente ao processo de avaliação de desempenho. **Revista**

Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 58, n. 5, p. 563-567, set./out. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/x35gYVWVvKPTMHn5WLsHP6Yq/?format=pdf&lang=pt>
t Acesso em: 07 de maio de 2026.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Caderno 8, **Rotinas e Práticas Educativas**. Recife, PE: JCPM Trade Center, [2020]. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1aYnU94FqL0XMNFYiNoSKGADdc5AGeYOJ/view>.
Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico**. 2. ed. Recife: ICE, 2019.

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1M58RN82PyVWLn_Bn_PJe9boEpFtd4zWf/view.
Acesso em: 09 novembro 2025.

Jornal do Gestor (UFJF). Disponível em

<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/url/view.php?id=3083> Acesso em 26-04-2025.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 22-06-2025.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais de 2018**.

<https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 27/05/2025.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência do Ensino Médio**.

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 27/05/2025.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Ensino Médio Tempo Integral 2023 de Minas Gerais - EMTI**, Disponível em

https://drive.google.com/file/d/1JfiD4pDOMZ_A22zHBqjEf9BeTn7EH23q/view?usp=s
haring Acesso em 25/05/2025.

MINAS GERAIS. **Errata do Documento orientador Ensino Médio Tempo Integral 2023 (B) de Minas Gerais - EMTI**, Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1IG0RZodAiPwM-TdemDZ2VUi9xBAbsOuK/view?usp=sharing> Acesso em 21/06/2025.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da Educação Integral 2024 de Minas Gerais - EFTI e EMTI**, Disponível em https://drive.google.com/file/d/1Je3_iNQtpMGsxACeUX49H8Bk8r2qpef/view Acesso em 29/03/2025.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Ensino Médio Tempo Integral 2025 (A) de Minas Gerais - EMTI**, Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1NBCYTgY4Ncbf8M6VZmcW7RrRpXtqYWkV/view?usp=sharing> Acesso em 25/05/2025.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Ensino Médio Tempo Integral 2026**. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1au1EYg51rjLbzZyeUpb4R6xWmpsklJLo/view> Acesso em 07 maio de 2026.

MINAS GERAIS. **Minas Gerais inicia nova fase de expansão do Circuito de Gestão Mineiro**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023 (C). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/minas-gerais-inicia-nova-fase-de-expansao-do-circuito-de-gestao-mineiro/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MINAS GERAIS. **Programa Jovem de Futuro estará presente em toda rede estadual em 2024**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023 (D). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/programa-jovem-de-futuro-estara-presente-em-toda-rede-estadual-em-2024/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MINAS GERAIS. **Portal das avaliações MG**. Disponível em <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/> Acesso em 06/06/2025.

MINAS GERAIS. **Documento complementar para o acompanhamento pedagógico das escolas ETI: escolas de educação integral. 2026**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sMYxl0SBKSqI1QAV68Pgvpkqo28Z2Lk-/>. Acesso em: 26 maio 2026.

MINAS GERAIS. **Regulamento Projeto Passaporte Mineiro do Conhecimento: 2ª edição, 2025**. Belo Horizonte, 2025 (B). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/0721-Passaporte-Mineiro-Regulamento-2025-1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf>. Acesso em: 29 jan 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023.** Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023 (E). Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1sBMOJnO84foLHANA0EY-2tOgmYS547IM/view>. Acesso em: 30 jan 2026.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE no 4.948, 25 De Janeiro De 2024.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024 (A). Disponível em

<https://drive.google.com/file/d/1xSPc5nZ6KtC2pY0CZSVvtXhil4FCKaX2/view> Acesso em 21/06/2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024.** Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024 (B). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 29 jan 2026

MINAS GERAIS. **Resolução SEE No ° 5.058, de 09 de setembro de 2024.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024 (C). Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/Resolucao-SEE-5.058-2024-Retificacao.pdf> Acesso em 21/06/2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.869, de 05 de julho de 2023 (D).** Disponível em

<https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=205835&marc=> Acesso em 28/07/2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.222, de 4 de dezembro de 2025.** Estabelece o Calendário Escolar do ano letivo de 2026, para as unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/12/5222-25-r-Public.-05-12-25.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Painel de Dados**

Educacionais: Relatório Gerencial SIMADE. Belo Horizonte, 2025 (B). Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios/Gerencial-SIMADE-2025>. Acesso em: 24 maio 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 25.708, de 15 de janeiro de 2026**. Dispõe sobre medidas para a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital. Belo Horizonte, MG, 2026. Disponível em: Assembleia Legislativa de Minas Gerais – Lei nº 25.708/2026. Acesso em: 30 jul. 2026.

MINAS GERAIS. **Lei nº 25.376, de 22 de julho de 2025**. Altera a Lei nº 13.768, de 1º de dezembro de 2000, a Lei nº 20.629, de 17 de janeiro de 2013, e a Lei nº 20.818, de 29 de julho de 2013, para promover o enfrentamento da desinformação, da informação fraudulenta e das notícias falsas no Estado. Belo Horizonte, MG, 2025.

MUNAROLO, Ana Beatriz ; PIOVESANA, Gabriel Franco; MENDONÇA, Samuel. Reforma do Ensino Médio e Teoria do capital humano: uma aproximação. In: **DOSSIÊ: os desdobramentos do golpe e o processo de esfacelamento da gestão democrática da educação**. UESB. Campinas, 2023. Disponível em <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1407249> Acesso em 26-07-2025.

NOGUEIRA, M. B. H.; LOLE, A.; CARRARA, V. A.. Banco Mundial e a Teoria do Capital Humano: educação e conhecimento para o capital. **Serviço Social & Sociedade**, v. 147, n. 3, p. e–6628389, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3TbGyFpCRfyRyYJCBhXYHdw/>. Acesso em 25/07/2025.

OECD. **Education at a Glance 2021: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/education-at-a-glance-2021_dd45f55e/b35a14e5-en.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2025.

PROCASKO, Josiane Carolina Soares Ramos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. A gestão escolar na promoção da inovação pedagógica: percepções de pesquisadores em educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jul. 2021.

QEdU. **O maior portal de dados educacionais do Brasil**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **Educação integral em tempo integral: caminhos e desafios**. São Paulo: D³e, 2024. 14 p. (Nota Técnica, 7). Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2403_educacao-tempo-integral-desafios.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, Karine Oliveira de Freitas. **Os Desafios Na Implementação Do Ensino Médio De Tempo Integral Em Uma Escola Da Periferia Do Município De Betim**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.165. 2024 Disponível em https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/dissertacao-karine_oliveira_de_freitas_santos-vfinal.pdf Acesso em 24 jan 2026.

SCHULTZ, Theodore W. Investimento em Capital Humano. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 62. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k6zmiR6Q-HnLudwP0R82Bgrk4Z1BV7CS/view>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SENRA, S. R. **Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da superintendência regional de ensino de Leopoldina**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016. Disponível em <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/SIDILUCIO-RIBEIRO-SENRA.pdf> Acesso em 27/04/2025.

SILVA, DAYANE IZAETE. **Dificuldades Na Implementação Da Educação Integral Na Escola Estadual Constelação**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 104. 2018. Disponível em https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/DAYANE-IZAETE-SILVA_REVISADA.pdf Acesso em 25/10/2025

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A Concepção Cívico-Militar De Educação Integral E(M) Tempo Integral. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 44, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JXDMYpCR7xk4GLKSMcnYmhD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21-06-2025.

SILVA, Francisco Kelverton Rodrigues da. Protagonismo juvenil na gestão democrática da escola: reflexões e possibilidades. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8725/7470> Acesso em: 14 abril 2026.

SILVA, Soraia Raquel Alves Da et al. A influência do ideário neoliberal na formulação de reformas e políticas educacionais. CONEDU - **Políticas públicas de educação** (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119480>. Acesso em: 25/07/2025.

SILVA, M. R. DA .; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. DE . Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0255069, jan. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bTZ4QLXWksTvv96L48KBHhD/?lang=pt>. Acesso em 25-07-2025.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em 24/05/2025.

SIMADE - **Sistema Mineiro de Administração Escolar da SEE-MG** <https://simade.educacao.mg.gov.br/> Acesso em 25/05/2025.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; BERNARDO, Elisângela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 50, n. 175, p. 190-213, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul de 2025.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Anísio Teixeira E A Escola Pública: Um Estudo Sobre Sua Atuação Político - Pedagógica na Educação Brasileira. **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n. 1 – jan./jun. 2011. Disponível em <https://central.caedufjf.net/jornal-gestor/artigo1.html> Acesso em 26-04-2025.

TAVARES, D E. **A Educação Integral Na Perspectiva Da Cidade Educadora: Uma Possibilidade Para Ampliação Dos Espaços De Aprendizagem**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 161. 2017. Disponível em <https://mestrado.caedufjf.net/a-educacao-integral-na-perspectiva-da-cidade-educadora-uma-possibilidade-para-ampliacao-dos-espacos-de-aprendizagem/> Acesso em 18/09/2024.

TAVARES, Deborah Etrusco. **A Educação Integral Na Perspectiva Da Cidade Educadora: Uma Possibilidade Para Ampliação Dos Espaços De Aprendizagem**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 161. 2017. Disponível em https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/DEBORAH-ETRUSCO-TAVARES_REVISADO.pdf acessado em 22/06/2025.

TEIXEIRA, Anísio. 1997. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Disponível em https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_democracia.html?id=tptLOWAACAAJ Acesso em 27-03-2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Difusão do Conhecimento. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos** / Centro de Difusão do Conhecimento. -- Juiz de Fora : UFJF, 2023. 66 p. : il. Disponível em <https://www2.ufjf.br/biblioteca/wp-content/uploads/sites/56/2023/11/Manual-de-normaliza%C3%A7%C3%A3o-22.11.23-2.pdf> Acesso em 27/04/2025.

XAVIER, Lázaro Rodrigues. **Gestão Escolar e Protagonismo Juvenil: desafios e estratégias na implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual da Cabeceira de São Pedro-Teófilo Otoni/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.168. 2024 Disponível em https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/Lazaro_Rodrigues_Xavier_versao_final-1.pdf Acesso em 24 jan 2026.

APÊNDICE A – TABELA I - Quantidade de vagas disponíveis por escola e turmas X a quantidade de matrículas efetivamente em cada escola de Ensino

Médio Tempo Integral numa SRE de Minas Gerais

Município	Escola	% de vagas preenchidas		
		1º EM	2º EM	3º EM
A	EE 1	-	-	88,9%
A	EE 2	74,3%	57,1%	-

Município	Escola	Tipo	Etapa	Curso	Turmas	Vagas	Matrículas ativas	% de Vagas
A	EE 1	INTEGRAL	3º		1	36	32	88,9%
A	EE 2	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	1	35	26	74,3%
A	EE 2	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Agronegócio	1	35	20	57,1%
B	EE 3	INTEGRAL	1º		3	114	107	93,9%
B	EE 3	INTEGRAL	2º		3	110	101	91,8%
B	EE 3	INTEGRAL	3º		3	120	68	56,7%
C	EE 4	INTEGRAL	1º		2	70	42	60,0%
C	EE 4	INTEGRAL	2º		2	70	41	58,6%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Agronegócio	1	35	39	111,4%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Agropecuária	1	35	33	94,3%
C	EE 4	INTEGRAL	3º		1	35	19	54,3%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Agronegócio	1	35	18	51,4%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Informática	1	35	17	48,6%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Agronegócio	1	35	16	45,7%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Agropecuária	1	35	11	31,4%
C	EE 5	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Agropecuária	1	35	8	22,9%
D	EE 6	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Logística	2	70	48	68,6%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Segurança do Trabalho	2	78	47	60,3%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Informática	2	72	40	55,6%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Segurança do Trabalho	2	68	38	55,9%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	1	39	37	94,9%
D	EE 6	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Logística	1	35	29	82,9%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Segurança do Trabalho	1	19	28	147,4%
D	EE 7	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Informática	1	37	26	70,3%
D	EE 8	INTEGRAL	2º		1	37	23	62,2%
D	EE 8	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	1	37	21	56,8%
D	EE 8	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Logística	1	35	21	60,0%
D	EE 8	INTEGRAL	3º		1	35	17	48,6%
E	EE 9	INTEGRAL	1º		5	175	149	85,1%
E	EE 9	INTEGRAL	3º		4	140	132	94,3%
E	EE 9	INTEGRAL	2º		3	105	96	91,4%
F	EE 10	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	2	72	70	97,2%
F	EE 10	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Informática	2	72	63	87,5%
F	EE 10	INTEGRAL	3º		2	72	57	79,2%

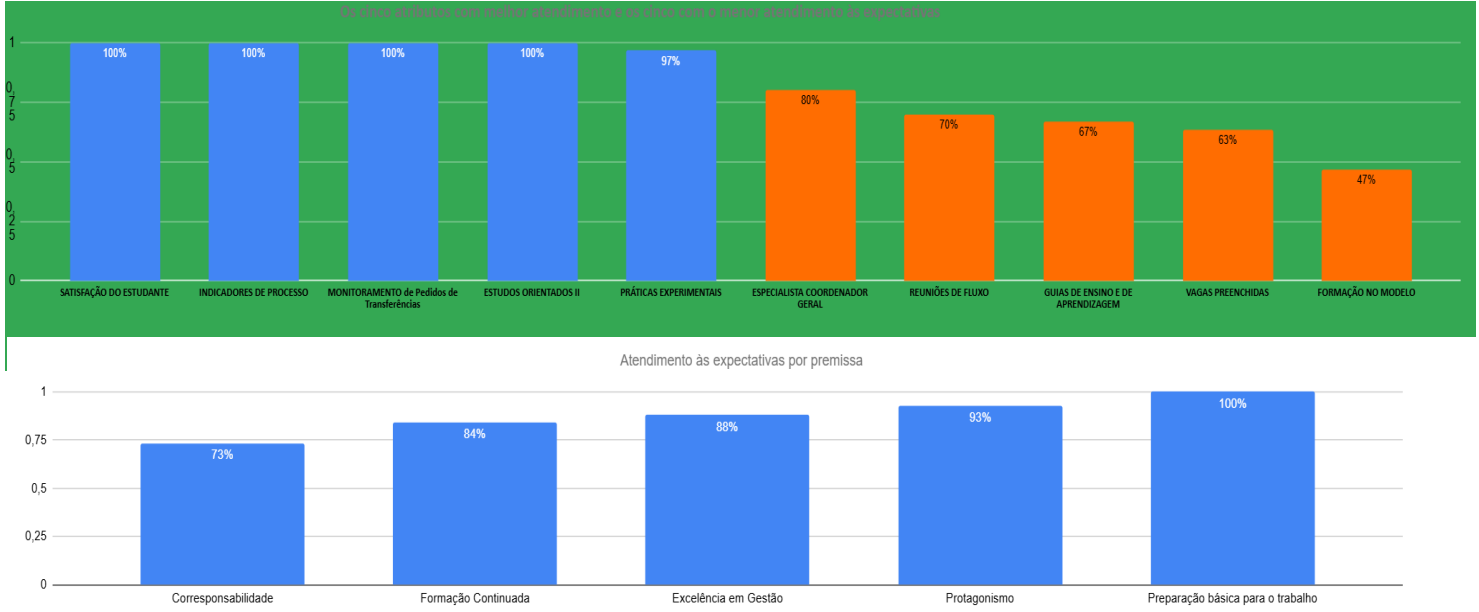
G	EE 11	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	2	76	71	93,4%
G	EE 11	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Informática	2	77	61	79,2%
G	EE 11	INTEGRAL	3º		2	63	45	71,4%
H	EE 12	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Agronegócio	1	36	33	91,7%
H	EE 12	INTEGRAL	2º		1	36	22	61,1%
H	EE 12	INTEGRAL	3º		1	36	14	38,9%
I	EE 13	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Agronegócio	1	40	26	65,0%
I	EE 13	INTEGRAL	3º		1	35	18	51,4%
I	EE 13	INTEGRAL	2º		1	35	17	48,6%
J	EE 14	INTEGRAL	2º		3	105	95	90,5%
J	EE 14	INTEGRAL	3º		2	70	70	100,0%
J	EE 14	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Informática	2	70	63	90,0%
J	EE 14	INTEGRAL	1º		1	35	25	71,4%
K	EE 15	INTEGRAL	1º		5	180	181	100,6%
K	EE 15	INTEGRAL	2º		4	144	138	95,8%
K	EE 15	INTEGRAL	3º		3	108	106	98,1%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Desenvolvi mento de Sistemas	1	40	31	77,5%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	3º	Segurança do Trabalho	1	40	30	75,0%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Agronegócio	1	40	20	50,0%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	1º	Desenvolvi mento de Sistemas	1	40	20	50,0%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Desenvolvi mento de Sistemas	1	40	15	37,5%
L	EE 16	INTEGRAL PROFISSIONAL	2º	Segurança do Trabalho	1	40	15	37,5%
					131	4.586	3.378	73,7%

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do “Painel de Dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”, 2025.

APÊNDICE B – Dashboards do CAF 1 de 2023

1º CAF 2023 - Encontro de Acompanhamento Formativo EMTI - MG								
% EVIDÊNCIAS DO ATENDIMENTO POR PREMISSA								
	Regional	Escola	% Atendimento	Protagonismo	Formação Continuada	Excelência em Gestão	Corresponsabilidade	Preparação básica para o trabalho
1	SRE XX	EE 1	93%	100%	73%	100%	75%	0%
2	SRE XX	EE 14	93%	100%	73%	100%	75%	0%
3	SRE XX	EE 3	93%	50%	82%	80%	75%	0%
4	SRE XX	EE 9	91%	100%	77%	95%	50%	0%
5	SRE XX	EE 15	91%	50%	68%	85%	100%	100%
6	SRE XX	EE 6	90%	75%	91%	100%	50%	100%
7	SRE XX	EE 7	90%	100%	86%	85%	75%	100%
8	SRE XX	EE 4	90%	50%	82%	100%	75%	0%
9	SRE XX	EE 13	87%	75%	68%	80%	100%	100%
10	SRE XX	EE 16	85%	100%	55%	95%	100%	100%
11	SRE XX	EE 11	83%	100%	50%	85%	75%	0%
12	SRE XX	EE 5	76%	100%	55%	70%	50%	0%
13	SRE XX	EE 12	75%	100%	64%	80%	50%	0%
14	SRE XX	EE 10	73%	100%	73%	60%	75%	0%
15	SRE XX	EE 8	73%	50%	59%	60%	75%	100%

1º CAF 2023 - Encontro de Acompanhamento Formativo EMTI - MG



INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Apresento aqui um planejamento mais claro dos instrumentos, onde pretendo utilizar entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com membros da gestão da SRE investigada e parte da equipe DIRE - DIVEP, sendo esses os analistas responsáveis pelo Ensino Médio Tempo Integral e oito gestores de Escolas ofertantes, pois são esses que colaboram na implementação mais diretamente, seja enquanto gestores da implementação ou como agentes responsáveis por essa mais diretamente;

Assim, os sujeitos da pesquisa serão: gestores da SRE pesquisada e gestores de oito escolas ofertantes do EMTI.

Pretendo obter com os gestores da SRE informações sobre as políticas institucionais, investigando o papel da gestão intermediária na implementação da política, analisando a tradução das diretrizes estaduais em ações concretas no âmbito regional, buscando compreender as estratégias de operacionalização e monitoramento da Política de EMTI adotadas pela SRE, identificando como as rotinas e decisões dos gestores da SRE influenciam (facilitam ou dificultam) a implementação da política nas escolas jurisdicionadas.

Com os analistas da SRE, eu pretendo conhecer a implementação das políticas institucionais do Ensino Médio Tempo Integral, analisando as diferentes formas de suporte técnico às escolas, distinguindo os aspectos mandatórios da política daqueles passíveis de flexibilização e adaptação local, buscando conhecer as ações de assessoramento técnico-pedagógico, oferecidas pelas equipes da SRE às escolas que ofertam o EMTI, compreendendo a margem de autonomia e as possibilidades de adaptação das diretrizes estaduais da SEE-MG frente às realidades locais, investigando como a atuação desses analistas impacta a qualidade e o desenvolvimento da política nas escolas.

Já com os gestores das escolas que ofertam o EMTI, eu busco compreender os efeitos da política na ponta do sistema, a partir da perspectiva da gestão escolar, e avaliar a qualidade do suporte recebido da regional, buscando avaliar a percepção dos gestores escolares acerca do suporte recebido da SRE para a implementação do EMTI, identificando como as ações da equipe da SRE são percebidas no cotidiano escolar, seja como apoio efetivo, como entrave burocrático ou como indutor de práticas, levantando as principais dificuldades de ordem pedagógica e administrativa enfrentadas no processo de implementação da política.

Para a coleta dessas informações, serão utilizados roteiros de entrevista semiestruturada. A escolha destes sujeitos justifica-se pela necessidade de mapear as principais dificuldades pedagógicas relatadas na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, abrangendo tanto a visão estratégica da administração regional (SRE) quanto a vivência prática da gestão escolar, permitindo, assim, uma análise sistêmica dos desafios existentes em uma SRE do norte de Minas Gerais.

APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados (Superintendente da SRE)

Entrevista com o Superintendente da SRE

Prezado(a) Gestor(a),

Estou desenvolvendo uma dissertação de mestrado no Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF. Para a elaboração dessa dissertação, preciso realizar uma pesquisa de campo que envolve entrevistas. Agradeço a permissão para gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que garante o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para fins da pesquisa. Todas as observações complementares serão bem-vindas.

1 Como você se identifica?

2 Qual a sua idade?

3 Qual a sua formação acadêmica? (Graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado...)

4 Há quanto tempo você atua na área educacional? E há quanto tempo está na função de gestor na SRE?

5 Como você tomou conhecimento da política de Educação Tempo Integral, do Ensino Médio Tempo Integral do Governo Federal? Comente.

6 Como você tomou conhecimento da política de Educação Integral, do Ensino Médio Tempo Integral do estado de Minas Gerais? Comente.

7 Como foi/está sendo o processo de implementação pedagógico do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba?

8 Quais os êxitos, sucessos pedagógicos que você tem vivenciado, nas ações do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba? Comente.

9 Quais os problemas pedagógicos que você tem encontrado nas ações do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba? Comente.

10 Quais ações pedagógicas a gestão da SRE Janaúba promoveu para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Integral no Ensino Médio Tempo Integral?

11 A gestão da SRE Janaúba já foi convidada a participar de capacitações ligadas ao pedagógico do Ensino Médio Tempo Integral? Caso a resposta seja sim, com que frequência? Descreva sucintamente o tipo de capacitação.

12 Como a atuação da diretoria educacional da SRE Janaúba frente às formações continuadas pedagógicas das equipes gestoras escolares interfere na implementação do Ensino Médio Tempo Integral?

13 Os relatórios dos CAFs e dashboards são utilizados no planejamento das ações pedagógicas da Diretoria Educacional? Se sim, como interferem no planejamento das ações pedagógicas com relação às escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral?

14 Como as suas ações pedagógicas como superintendente colaboram para o fomento da implementação do Ensino Médio Tempo Integral?

15 Qual retorno os diretores escolares dão para você, superintendente, nas reuniões e visitas com relação ao apoio pedagógico na implementação do Ensino Médio Tempo Integral?

16 Há alguns aspectos pedagógicos da implementação do Ensino Médio Tempo Integral que você considera relevantes e não foram perguntados, tratados até o momento?

17 Se você tivesse que prestar uma consultoria a outra SRE da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que, por hipótese, ainda não tivesse implementado a política de Ensino Médio em Tempo Integral, com base na sua experiência com essa política na SRE, quais as principais recomendações que você faria aos seus colegas?

Agradecemos a sua colaboração para a pesquisa

Janete de Jesus Barbosa

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/
CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

Fone: (38) 99904 8367

E-mail: janete.jesus@educacao.mg.gov.br e janetejb.ppgp2023.see@caedufjf.net

APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados (Diretor Educacional da SRE)

Entrevista com o Diretor da SRE

Prezado(a) Diretor (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Agradeço a permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que, toda contribuição é voluntária e antecipadamente informo meu compromisso ético como pesquisador em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para os fins relativos à pesquisa. Todas as observações serão bem-vindas.

1 Como você se identifica?

2 Qual a sua idade?

3 Qual a sua formação acadêmica? (Graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado...)

4 Há quanto tempo você atua na área educacional? E na função de gestor na SRE Janaúba?

5 Como você tomou conhecimento da política de Educação Tempo Integral do Ensino Médio Tempo Integral do Governo Federal? Comente.

6 Como você tomou conhecimento da política de Educação Integral do Ensino Médio Tempo Integral do estado de Minas Gerais? Comente.

7 Você conhece os recursos e materiais pedagógicos, disponibilizados pela SEE MG e pelo MEC, do Ensino Médio Tempo Integral?

7.1 De que forma teve conhecimento?

7.2 Como eles chegaram até você?

8 Como é feita a implementação pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral?

8.1 Quais são as principais dificuldades pedagógicas na SRE Janaúba?

8.2 Quais os principais fatores facilitadores da ação pedagógica?

9 Quais ações a gestão da SRE promoveu para a formação continuada pedagógica dos profissionais que atuam no Ensino Médio Tempo Integral na Educação Integral?

9.1 Em sua opinião, quais foram as principais virtudes dessas ações? Na sua percepção, quais aspectos delas poderiam ser aperfeiçoados?

10 A gestão SRE já foi convidada pela [...] a participar de capacitações pedagógicas ligadas ao Ensino Médio Tempo Integral?

10.1 Caso a resposta seja sim, com que frequência?

10.2 Poderia descrever sucintamente o tipo de capacitação.

11 Como a atuação da diretoria educacional da SRE Janaúba frente às formações continuadas pedagógicas das equipes gestoras escolares interferiu na implementação do Ensino Médio Tempo Integral?

12 Os relatórios dos CAFs e dashboards são utilizados pela SRE no planejamento pedagógico das ações da referência do Ensino Médio?

12.1 Se sim, como interferem no planejamento das ações com relação às escolas que ofertam o Ensino Médio Tempo Integral?

13 Há algum aspecto da implementação pedagógica que você considera relevante e não foi perguntado, tratado até o momento?

Agradecemos a sua colaboração para a pesquisa

Janete de Jesus Barbosa

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/
CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

Fone: (38) 99904 8367

E-mail: janete.jesus@educacao.mg.gov.br e janetejb.ppgp2023.see@caedufff.net

APÊNDICE E – Instrumento de coleta de dados (Servidores da SRE - Analistas)

Entrevista com os Servidores da SRE - Analistas da SRE

Prezado(a) Gestor(a),

Estou desenvolvendo uma dissertação de mestrado no Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF. Para a elaboração dessa dissertação, preciso realizar uma pesquisa de campo que envolve entrevistas. Agradeço a permissão para gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que garante o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para fins da pesquisa. Todas as observações complementares serão bem-vindas.

1 Como você se identifica?

2 Qual a sua idade?

3 Qual a sua formação acadêmica? (Graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado...)

4 Há quanto tempo você atua na área educacional? Há quanto tempo você exerce a função de analista educacional da referência do Ensino Médio na SRE de Janaúba?

5 Em linhas gerais, como você avalia o desenvolvimento pedagógico da política de Educação Tempo Integral, do Ensino Médio Tempo Integral promovida pelo Governo Federal?

6 Você conhece os recursos e materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE MG e pelo MEC, do Ensino Médio Tempo Integral?

Se sim:

De que forma teve conhecimento?

Como eles chegaram até você?

7 Você utiliza, na sua prática diária, os materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE MG e MEC, do Ensino Médio Tempo Integral?

Se sim:

De que forma? De exemplos.

Você considera que eles contribuem de alguma forma para sua prática? Comente.

8 Relate brevemente sobre sua participação na implementação pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba? Em sua percepção, que fatores favoreceram a sua participação? Que fatores mais a dificultaram?

9 Quais os êxitos, sucessos pedagógicos que você tem vivenciado nas ações do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba? Comente.

10 Quais os problemas pedagógicos que você tem encontrado nas ações do Ensino Médio Tempo Integral na SRE Janaúba? Comente.

11 Quais ações a referência do Ensino Médio da SRE Janaúba promoveu para a formação continuada pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Integral, no Ensino Médio Tempo Integral?

12 A referência do Ensino Médio da SRE Janaúba já foi convidada a participar de capacitações pedagógicas, ligadas ao Ensino Médio Tempo Integral? Caso a resposta seja sim, com que frequência?

Descreva sucintamente o tipo de capacitação.

13 Há algum aspecto da implementação pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral que você considera relevante e não foi perguntado ou tratado até o momento?

Agradecemos a sua colaboração para a pesquisa

Janete de Jesus Barbosa

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/
CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

Fone: (38) 99904 8367

E-mail: janete.jesus@educacao.mg.gov.br e janetejb.ppgp2023.see@caedufjf.net

APÊNDICE F – Instrumento de coleta de dados (Diretores escolares de escola ofertante do Ensino Médio Tempo Integral)

Entrevista com o Diretores das escolas

Prezado(a) Gestor(a),

Estou desenvolvendo uma dissertação de mestrado no Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF. Para a elaboração dessa dissertação, preciso realizar uma pesquisa de campo que envolve entrevistas. Agradeço a permissão para gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Esclareço também que toda contribuição é voluntária e, antecipadamente, informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que garante o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa. Os dados serão utilizados somente para fins da pesquisa. Todas as observações complementares serão bem-vindas.

1 Como você se identifica?

2 Qual a sua idade?

3 Qual a sua formação acadêmica? (Graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado...)

4 Tempo na função nesta escola na sua área de formação:

5 Tempo na função nesta escola como gestor (a):

6. Tempo total de atuação nesta escola:

7. Como, de que forma você se informa sobre a política pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral do Governo Federal?

8. Como, de que forma você se informa sobre a política pedagógica do Ensino Médio Tempo Integral do estado de Minas Gerais?

9. Com que frequência se dá o uso dos recursos e materiais pedagógicos na colaboração da implementação da política do Ensino Médio Tempo Integral na sua Escola Estadual?

9. Com que frequência, você utiliza, na sua prática diária, os materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE MG e pelo MEC?

10. Quais os êxitos, sucessos pedagógicos que você tem vivenciado na escola com relação às ações do Ensino Médio Tempo Integral na escola?

10.1 Caso você fosse convidado(a) por um(a) outro(a) diretor(a) de uma escola de outra SRE, que ainda não tivesse implantado a política do Ensino Médio Tempo Integral, a aconselhá-lo(a) sobre o processo de implantação das ações do Ensino

Médio Tempo Integral, que conselhos, a partir da sua experiência, você prestaria a ele(a)?

11. Com que frequência são promovidas ações pela gestão escolar para a formação continuada pedagógica dos profissionais que atuam nessa escola no Ensino Médio Tempo Integral? Comente, como acontecem.

11. A gestão escolar já foi convidada a participar de capacitações pedagógicas ligadas ao Ensino Médio Tempo Integral? Caso a resposta seja sim, com que frequência? Comente sucintamente que tipo de capacitações.

12. Como as ações da diretoria educacional da SRE frente às formações continuadas pedagógicas das equipes gestoras escolares interferem nas ações das escolas com relação à implementação do Ensino Médio Tempo Integral? Comente.

13. Há alguns aspectos da implementação pedagógica que você considera relevantes e não foram perguntados, tratados até o momento?

Janete de Jesus Barbosa

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública/
CAED

Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

Fone: (38) 99904 8367

E-mail: janete.jesus@educacao.mg.gov.br e janetejb.ppgp2023.see@caedufjf.net

APÊNDICE G - Passo a passo prático para implementação na SRE e nas escolas

Para que o PAE seja efetivamente colocado em prática, propõe-se o seguinte fluxo operacional, organizado em cinco fases:

Fase 1 – Diagnóstico participativo (julho a agosto/2026)

Na SRE: os analistas do Ensino Médio (DIRE/Divep) elaboram um questionário diagnóstico digital (Google Forms) e roteiro de grupos focais para mapear: principais dificuldades pedagógicas relatadas pelos professores; necessidades de formação por escola; disponibilidade de horários.

Nas escolas: diretores, especialistas e coordenadores do EMTI aplicam o questionário com todos os docentes do EMTI e realizam uma roda de conversa por escola para validar os dados.

Produto: relatório diagnóstico consolidado por escola e por área do conhecimento, com priorização de três a cinco dificuldades centrais (ex.: uso de metodologias ativas, engajamento dos jovens, avaliação formativa).

Fase 2 – Formação de líderes de comunidades de prática (agosto/2026)

Na SRE: os analistas convidam um professor voluntário por escola, preferencialmente com afinidade colaborativa, para formação de 8 horas, dois encontros presenciais, sobre facilitação de Comunidades de prática, escuta ativa e registro de práticas.

Produto: caderno orientador de Comunidades de prática, produzido pela SRE, baseado no Documento orientador do EMTI e um plano de encontros para o semestre.

Fase 3 – Implementação das comunidades de prática (setembro a outubro/2026)

Nas escolas: cada escola organiza encontros semanais ou quinzenais de 1 hora, no horário de modulo coletivo, por área ou por tema transversal.

Roteiro mínimo:

partilha de uma prática bem-sucedida ou desafio real;

estudo de um recurso ou metodologia (vídeo, artigo, sequência didática);
planejamento de uma pequena ação para a semana ou quinzena seguinte.

Suporte da SRE: os analistas participam de pelo menos um encontro por escola no primeiro ciclo (setembro) e fornecem feedback.

Produto: portfólio digital, no Google Drive compartilhado com registros de cada encontro.

Fase 4 – Mentorias in loco focadas (novembro a dezembro/2026)

Identificação das escolas prioritárias: a SRE seleciona até 6 escolas, aquelas com piores indicadores no diagnóstico e nos primeiros ciclos de Comunidades de prática para mentoria intensiva.

Execução: um formador da SEE-MG ou analista da SRE visita cada escola prioritária por 2 dias (4 horas/dia), realizando: observação de aula, conversa reflexiva com o docente, co-construção de um plano de ação individual, com metas de curto prazo e demonstração de uma prática ativa (aula modelo).

Produto: relatório individual de mentoria assinado pelo docente e pelo mentor, com plano de ação e data de reavaliação, em 30 dias.

Fase 5 – Monitoramento, avaliação e ajustes (dezembro/2026 a março/2027)

Na SRE: os analistas consolidam os relatórios de mentoria e os portfólios das Comunidades de prática, produzindo um relatório-síntese com:

número de encontros realizados;

principais temas trabalhados;

planos de ação implementados;

primeiros indícios de mudança na prática, autoavaliação docente e percepção de estudantes.

Feedback às escolas: devolutiva coletiva, em reunião virtual com diretores e professores da Comunidades de prática e devolutiva individual por escola.

Ajustes: replanejamento das Comunidades de prática para 2027 com base nas evidências coletadas.

APÊNDICE H - Reuniões Temáticas

Objetivo principal: Criar espaço permanente de diálogo com famílias e estudantes, mediado pelos Jovens Protagonistas, para tratar de temas emergentes, dificuldades com horários, saúde mental, transporte, alimentação, projetos de vida.

Duração típica: 1h30 a 2 horas.

Formato sugerido: Abertura com café compartilhado (15 min)

fala de um JP contando trajetória de sucesso (15 min)

círculo de conversa com perguntas dirigidas (45 min)

registro de demandas em mural colaborativo (15 min)

encaminhamentos e agendamento da próxima reunião (15 min).

Público-alvo esperado: Famílias de uma mesma escola, 15 a 30 pessoas, JPs, professores convidados, equipe gestora.

Materiais necessários: Flip chart ou lousa, post-its, canetas, ata digital, Google Docs, câmera para registro, celular.

Custo médio por evento (estimativa):

impressão de convites / folders: R\$50,00;

Impressão de convites / folders: R\$20,00.

Total por reunião: R\$70,00.

Periodicidade proposta: Três reuniões por escola entre outubro/2026 e março/2027 (uma a cada dois meses).

Passo a passo prático para implementação na SRE e nas escolas

Fase 1 – Preparação institucional (30 dias antes do primeiro evento - julho 2026)

Ator: SRE, através da DIRE, equipe Divep.

Ação: Elaborar um plano de comunicação com calendário anual de Dias de Formação e Reuniões Temáticas. Designar um analista referência para cada escola.

Ator: SEE-MG

Ação: Disponibilizar material padrão, cartilha do EMTI para famílias, vídeos institucionais, apresentações prontas.

Ator: Escolas, diretor e equipe pedagógica.

Ação: Mapear as melhores datas e horários para as famílias, pesquisa rápida com os estudantes: "em que dia e horário seus responsáveis podem vir à escola?".

Ator: Jovens Protagonistas,

Ação: Selecionar 2 a 3 JPs por escola para atuar como mediadores. Oferecer oficina de 2 horas sobre comunicação não violenta e escuta ativa, podendo ser feita pela SRE.

Fase 2 – Dia de Formação Continuada (agosto a setembro/2026)

Sugestão A – Descentralizada, um evento por escola:

Convite: escola envia bilhete ao estudante, mensagem no WhatsApp dos responsáveis e fixa cartaz na entrada.

Prazo: 15 dias antes.

Logística: equipe gestora organiza espaço, seja no pátio ou sala, cadeiras, data show, coffee break.

Execução (4h):

8h – Acolhimento com café, uma dupla de JPs recepciona.

8h30 – Fala do diretor, 10 min e o vídeo institucional SEE-MG, uns 10 min.

9h – Palestra do analista da SRE: "O que seu filho faz em tempo integral?" (1h).

10h – Rodas de conversa com os pais, mediadas por JPs: cada roda levanta 3 dúvidas ou sugestões.

11h – Plenária: um dos analistas responde às dúvidas em voz alta.

11h30 – Encerramento com entrega de cartilha e formulário de avaliação.

Pós-evento: equipe pedagógica, digitar atas, anotar sugestões;

SRE consolida relatório.

Sugestão B – Centralizada (um evento polo para todas as escolas):

SRE disponibiliza um auditório, com capacidade para 100 pessoas.

Cada escola envia um ônibus, que pode ser fretado com verba de transporte ou parceria com prefeitura, com até 20 familiares.

Programação similar, mas com painel de JPs de várias escolas contando experiências.

Vantagem: redução de custos, um único coffee break, um único palestrante.

Desvantagem: menor adesão por distância.

Fase 3 – Reuniões Temáticas (outubro/2026, dezembro/2026, março/2027)

Para cada uma das três reuniões por escola:

Definição do tema (com base nas dúvidas levantadas no Dia de Formação).

Exemplos:

Reunião 1: "Como equilibrar o tempo integral com o trabalho do jovem?"

Reunião 2: "Transporte e alimentação no EMTI: desafios e soluções"

Reunião 3: "Projeto de Vida: como a família pode apoiar?"

Convite focado: cada escola enviará um lembrete 7 dias antes, com tema e convite para que os familiares enviem perguntas antecipadas, caixinha de sugestões na secretaria ou formulário digital Gforms.

Formato sugerido (2 horas):

18h30 – Café de boas-vindas (15 min).

18h45 – Fala de um JP (ex.: "Como eu superei a vontade de sair do integral") – 15 min.

19h – Círculo de conversa mediado pela equipe pedagógica + JP: cada participante fala por 1 minuto sobre sua maior dificuldade/expectativa (45 min).

19h45 – Construção coletiva de um mural de soluções (post-its em um flip chart): anota-se o problema e ao lado uma possível ação conjunta (30 min).

20h15 – Encaminhamentos: a escola se compromete a dar retorno na próxima reunião sobre cada sugestão viável (15 min).

Registro obrigatório: ata digital, compartilhada no grupo de WhatsApp dos participantes, com todos os problemas levantados e as soluções acordadas.

Devolutiva: em até 15 dias, a escola envia um áudio ou texto curto, via WhatsApp, respondendo a cada demanda: "o que foi possível fazer" e "o que ainda não foi, por quê", considerando que existem demandas e situações que estão além da escola, da SRE...

Fase 4 – Monitoramento e avaliação (contínuo)

Indicador: Número de familiares participantes por evento.

Ferramenta: Lista de presença assinada.

Periodicidade: Após cada evento.

Indicador: Percentual de redução das solicitações de transferência para o noturno.

Ferramenta: Comparativo mensal, solicitações recebidas pela secretaria escolar.

Periodicidade: Mensal (julho/2026 vs. julho/2027)

Indicador: Satisfação das famílias.

Ferramenta: Formulário com escala Likert¹⁰ (1 a 5) aplicado ao final de cada evento.

Periodicidade: Após cada evento

Indicador: Percepção de melhora na comunicação.

Ferramenta: Pergunta específica: "A escola tem ouvido sua família?" (pré e pós-teste).

Periodicidade: Início (julho/2026) e fim (março/2027)

Fase 5 – Ajustes e sustentabilidade (a partir de abril/2027)

A SRE consolida um relatório de boas práticas com os principais temas recorrentes e soluções criadas pelas comunidades.

As escolas com maior redução de evasão tornam-se referências para as demais, intercâmbio de Jovens Protagonistas entre escolas.

O calendário anual de Reuniões Temáticas é incorporado ao Projeto Político-Pedagógico de cada escola, garantindo continuidade independentemente da pesquisa.

¹⁰ A escala Likert foi desenvolvida nos Estados Unidos na década de 30, e ao contrário de uma pergunta na qual se escolhe entre o sim e o não, às questões construídas a partir da escala Likert apresentam uma afirmação autodescritiva, onde a escala combina a matemática aplicada, através da estatística, à psicologia para promover uma lógica na mente de quem consome. A escala Likert costuma ser apresentada como uma espécie de tabela de classificação.

APÊNDICE I – Cronograma de execução

Fase 1 – Preparação central, na SRE de julho a agosto de 2026

- Designação de um coordenador regional do eixo, um analista da SRE para acompanhar toda a ação.
- Mapeamento das condições de infraestrutura das 16 escolas: data show, internet, sala ou auditório ou quadra para rodas de conversa.
- Elaboração dos materiais-base:

Roteiro padrão das 3 palestras, slides, exemplos de estudos de caso mineiros.

Roteiro padrão das 3 oficinas, com passo a passo com folhas de atividades.

Termo de participação para os estudantes, com o consentimento dos responsáveis.

- Capacitação dos facilitadores, com 4 horas presenciais ou remotas na SRE:

Conteúdo: protagonismo na BNCC, mediação de rodas de conversa, uso de estudos de caso, como evitar constrangimentos e estimular participação igualitária.

Disponibilização e entrega do caderno de orientações, impresso ou PDF, com todos os roteiros.

Fase 2 – Esclarecimento as escolas de agosto de 2026

Reunião com diretores das 16 escolas, preferencialmente presencial na SRE, se não for possível será via Meet, para apresentar a ação, tirar dúvidas e definir cronograma quinzenal.

Cada escola precisa indicar:

1 professor facilitador, preferencialmente de área de ciências humanas ou projeto de vida.

1 JP como monitor, para ajudar na logística e engajar os pares.

Até 30 estudantes participantes, em cada etapa, aberto a todos, com prioridade para JPs e líderes de turma.

Divulgação interna nas escolas, com cartazes, recado em sala, grupo de WhatsApp, com explicação clara do que os alunos ganharão: certificado de participação, desenvolvimento de autonomia e chance de propor melhorias reais na escola.

Fase 3 – Execução de setembro a dezembro de 2026 baseado nesse Cronograma quinzenal modelo (para cada escola):

Encontro	Mês	Conteúdo	Metodologia	Produto esperado
1	Agosto	Palestra 1: O que é protagonismo BNCC e EMTI/MG	Exposição dialogada e vídeo curto	Estudantes identificando exemplos de protagonismo
2	Agosto	Estudo de caso 1: resolução de conflitos na escola	Pequenos grupos analisam caso real de conflitos na escola	Lista de possíveis soluções para esses conflitos
3	Setembro	Roda de conversa: desafios da nossa escola	Mediação com enquetes por celular	Mapa de problemas priorizados, montando um painel
4	Setembro	Oficina 1: diagnóstico participativo	Estudantes coletam dados, através de observação, entrevista rápida.	Diagnóstico escrito da escola
5	Outubro	Oficina 2: prototipagem de projetos	Criação de mini projetos, ex: campanha de limpeza, rádio escolar.	3 a 5 propostas de ação por escola
6	Novembro	Oficina 3: simulação de conselho de líderes de turma	Debate e votação das propostas apresentadas	Plano de execução para 2027

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Registro obrigatório por escola, com envio mensal à SRE:

Ata de cada encontro, seguindo o modelo padrão)

Fotografias, sem expor rostos de menores sem autorização.

Principais conclusões ou projetos gerados pelos alunos.

Fase 4 – Monitoramento e encerramento novembro e dezembro de 2026

Encontro final na SRE, com um representante por escola, incluindo um estudante, para apresentar os projetos criados pelos alunos e trocar experiências.

Relatório síntese da SRE com:

Número de estudantes alcançados, meta: pelo menos 20 por escola → 320 no total.

Principais dificuldades, ex: falta de tecnologia, baixa adesão em algumas escolas.

Propostas de melhorias para 2027, ex: capacitação mais longa para facilitadores, inclusão de mais oficinas.

Certificação simbólica para todos os estudantes participantes, emitida pela SRE.