

**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**

Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Ensino Médio de Tempo Integral: contexto de implementação e seus
desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança - MG

Juiz de Fora

2024

Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Ensino Médio de Tempo Integral: contexto de implementação e seus
desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança - MG

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

Orientador: Profº. Drº. Thiago Gomes de Almeida

Juiz de Fora

2024

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

Rabelo, Patrícia Rodrigues Lima.

Ensino Médio de Tempo Integral : contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança - MG / Patrícia Rodrigues Lima Rabelo. -- 2024.

235 f. : il.

Orientador: Profº. Drº. Thiago Gomes de Almeida
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Educação Integral. 2. Ensino Médio de Tempo Integral. 3. Transferência institucional. I. Almeida, Profº. Drº. Thiago Gomes de, orient. II. Título.

Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Ensino Médio de Tempo Integral: contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança - MG

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

Aprovada em 17 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina Guedes Mattos
Escola Hub

Juiz de Fora, 22/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Gomes de Almeida, Professor(a)**, em 17/12/2024, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Guedes Mattos, Usuário Externo**, em 20/12/2024, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Sayuri Cortes Ouchi Dusi, Diretor(a)**, em 08/01/2025, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2116015** e o código CRC **E825F7D6**.

Dedico este trabalho ao meu amado filho, Arthur, e aos meus futuros descendentes. Ao meu parceiro de vida, Rooseweltt, aos meus pais, Maria e João, aos meus irmãos Marco Antônio e Carlos Henrique, à minha irmã Luciana, e à minha sobrinha, Larissa. Dedico também aos meus afilhados, Clarice e Pedro, e aos(às) estudantes e colegas de ofício que, ao longo de três décadas, encheram minha trajetória profissional e pessoal de alegria e sentido. Foi por cada um de vocês que mantive a cabeça erguida ao longo dessa árdua, mas honrosa e transformadora caminhada. Vocês são a razão do meu eterno amor pela educação!

AGRADECIMENTOS

Ao meu eterno e amado filho, Arthur, por seu amor incondicional, pela presença discreta e amorosa nos momentos de aflição e pela convivência permeada de cumplicidade. Você é o maior motivo da minha gratidão! Enquanto eu viver, *por toda minha vida vou te amar!*

Ao meu esposo, Roosevelt, parceiro de vida e amor, por caminhar ao meu lado, de mãos dadas, oferecendo apoio e suporte nos momentos mais desafiadores dessa jornada. Amo você profundamente!

À minha mãe, Maria, minha irmã, Luciana, meus irmãos, Marco Antônio e Carlos Henrique, e minha sobrinha, Larissa, pelo afeto, amor e apoio. Amo vocês!

Ao meu pai, João, pela vida e a todos os parentes que torcem por mim.

Aos meus cunhados, Rosinete e Rodrigo, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos e amigas que me sustentaram com suas palavras e gestos de empatia e carinho, suportando pacientemente as minhas queixas e o meu cansaço.

Aos agentes de suporte acadêmico Vitor Figueiredo, Andreia Teixeira e Adriana Moreira, pela delicadeza das correções e pelas incansáveis contribuições.

Ao ilustre orientador, Prof. Dr. Thiago Almeida, pela contribuição, confiança, incentivo, por acreditar em mim e abrir novas possibilidades para minha pesquisa.

Às professoras da Banca, Prof^a. Dr^a. Carol Matos e Prof^a. Dr^a. Cristina, pelas generosas análises e assertivas pontuações.

Aos(Às) professores(as), e profissionais das equipes do PPGP, do CAED e da UFJF, que, mesmo em tempos difíceis, não desistem da Educação e da Ciência.

Aos meus companheiros da turma de 2022 do PPGP, com quem tive o prazer de conviver, estudar, divertir e compartilhar esta importante jornada. Em especial, ao amigo Lindomar, que acolheu meus anseios durante todo o curso e que, assim como eu, trilhou uma trajetória de vida marcada por desafios e coragem.

À Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais e ao Projeto Trilhas da Educação e suas equipes, por promoverem e financiarem esta pesquisa.

Aos sujeitos de pesquisa, pela disponibilidade e empenho.

Aos autores e autoras lidos, pelas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos meus professores, pelo inestimado e riquíssimo legado: a educação.

A todos e todas que, de alguma forma, foram redes de apoio ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, meu eterno reconhecimento e gratidão.

*“Se, na verdade, não estou no mundo
para simplesmente a ele me adaptar,
mas para transformá-lo,
se não é possível mudá-lo
sem um certo sonho ou projeto de mundo,
devo usar toda possibilidade que tenho
para não apenas falar de minha utopia,
mas participar de práticas com ela coerentes”
(Freire, 2000, p. 33).*

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Trata-se de um estudo de caso da implementação da política pública do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança (EEPE), localizada em um município no interior de Minas Gerais, pertencente à região Leste do estado. Este estudo busca discutir a transferência institucional da EEPE a partir da implementação do EMTI. Neste sentido, a questão investigativa para o presente estudo é: *quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança pode desenvolver, em parceria com a Secretaria Regional de Ensino e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, para o enfrentamento do desafio de manter os(as) estudantes no Ensino Médio de Tempo Integral?* O objetivo geral deste estudo é analisar a implementação do EMTI na EEPE e seus desdobramentos, além de propor ações para o enfrentamento dos desafios relacionados à permanência dos(as) estudantes na escola. Já os objetivos específicos são três: i) descrever os desdobramentos da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na EEPE; ii) analisar as causas das transferências dos(as) estudantes do EMTI, da Escola EEPE para outras instituições de ensino; iii) propor ações para a permanência dos(as) estudantes da EEPE no EMTI. Para tanto, tem-se como suporte teórico as análises de Arroyo (1988; 2011; 2023), Ball e Bowe (1992; 2002), Morin (2003; 2011), Gadotti (2012; 2014), Moll (2010), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010; 2014), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2016), Mainardes (2006; 2011; 2013), Nóvoa (1992; 2009; 2012; 2013; 2017; 2020; 2022), Freire (1980; 1987; 1997) e Hernandez (2020). A abordagem metodológica desse caso de gestão utiliza a pesquisa qualitativa. As técnicas de coleta de dados escolhidas para a realização do estudo de caso foram: entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes, pedagoga, estudantes e ex-estudantes da EEPE. A análise dos resultados desta pesquisa apontou cinco eixos considerados entraves à implementação do EMTI na EEPE: Eixo 1: A falta de diálogo com a comunidade escolar na implementação de políticas públicas educacionais; Eixo 2: Problemas e desafios da arquitetura curricular do EMTI na prática educacional; Eixo 3: Entraves Infraestruturais, técnicos e tecnológico do EMTI; Eixo 4: Necessidades e desafios da capacitação docente, da falta de um regime de trabalho diferenciado e da inadequação dos recursos pedagógicos no EMTI; Eixo 5: Impactos da falta de políticas de incentivo à permanência discente no EMTI. O estudo propõe, ainda, um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de subsidiar a EEPE, SRE e SEE/MG na superação dos desafios do EMTI e servir como referência para a continuidade do programa em outras escolas de Minas Gerais. Por fim, o estudo traz as considerações finais, abordando dificuldades, lacunas e limitações da pesquisa, a fim de auxiliar novos estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio de Tempo Integral. Transferência institucional.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). It is a case study on the implementation of the Full-Time High School (EMTI) public policy and its implications at the Pedagogia da Esperança State School (EEPE), located in a municipality in the interior of Minas Gerais, in the eastern region of the state. This study aims to discuss the institutional transfer experienced by EEPE as a result of EMTI implementation. In this context, the central research question guiding this study is: what actions can the management team of the EEPE, in partnership with the Regional Education Office and the State Department of Education of Minas Gerais, can develop to face the challenge of retaining students in the Full-Time High School program? The general objective of this study is to analyze the implementation of EMTI at the EEPE and its effects, proposing actions to tackle the challenges related to student retention. The specific objectives are: (i) to describe the impacts of EMTI implementation at the EEPE; (ii) to analyze the causes of student transfers from EMTI at EEPE to other educational institutions; (iii) to propose actions to ensure student retention in EMTI at the EEPE. The theoretical framework is based on the analyses of Arroyo (1988; 2011; 2023), Ball e Bowe (1992; 2002), Morin (2003; 2011), Gadotti (2012; 2014), Moll (2010), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010; 2014), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2016), Mainardes (2006; 2011; 2013), Nóvoa (1992; 2009; 2012; 2013; 2017; 2020; 2022), Freire (1980; 1987; 1997) and Hernandez (2020). This management case study employs a qualitative methodological approach, using semi-structured interviews and questionnaires with teachers, the school pedagogue, current students, and former students of EEPE as data collection techniques. The analysis of the research results identified five key areas as challenges in the EMTI implementation at EEPE: Axis 1: Lack of dialogue with the school community in implementing educational public policies; Axis 2: Problems and challenges of EMTI's curricular architecture in educational practice; Axis 3: Infrastructural, technical, and technological barriers within EMTI; Axis 4: Needs and challenges related to teacher training, lack of differentiated work schedules, and inadequacy of pedagogical resources in EMTI; Axis 5: Impacts of the lack of policies promoting student retention in EMTI. The study also proposes an Educational Action Plan (PAE) to support EEPE, the Regional Education Office, and SEE/MG in overcoming EMTI's challenges and to serve as a reference for the continuity of the program in other schools across Minas Gerais. Lastly, the study presents the concluding remarks, approaching the difficulties, gaps, and limitations of the research, in order to assist future studies about the topic.

Keywords: Integral Education. Full-Time High School. Institutional Transfer.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Atendimento Educação Integral e Integrada de Minas Gerais.....	41
Gráfico 2	– Indicadores percentuais da educação em Tempo Integral da rede pública estadual de Minas Gerais.....	43
Gráfico 3	– Resultados dos(as) estudantes da Escola Estadual Pedagogia da Esperança no Saeb (2017 – 2021).....	58
Gráfico 4	– Resultados dos(as) estudantes da Escola Estadual Pedagogia da Esperança no Enem (2017 – 2021).....	60
Gráfico 5	– Quantidade de matrículas por série do Ensino Médio na Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2015-2022).....	77
Gráfico 6	Respostas dos(as) docentes sobre à participação da comunidade escolar na implementação do EMTI na EEPE	120
Gráfico 7	– Percentual de docentes que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE	122
Gráfico 8	– Percentual de discentes que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE	122
Gráfico 9	– Respostas dos(as) estudantes atuais sobre a distribuição da carga horária curricular do EMTI.....	132
Gráfico 10	– Respostas dos(as) docentes em relação ao estudo de disciplinas ou conteúdos na Graduação voltados para a Educação Integral.....	137
Gráfico 11	– Percentual de docentes que tiveram o regime básico de aulas alterado a partir do EMTI.....	138
Gráfico 12	– Respostas dos ex-estudantes sobre a infraestrutura da EEPE para receber o EMTI.....	146
Gráfico 13	– Respostas dos(as) docentes sobre a necessidade de um regime de trabalho diferenciado no EMTI.....	155
Gráfico 14	– Respostas dos ex-estudantes sobre o destino escolar que tiveram, após transferência da EEPE.....	160
Gráfico 15	– Respostas dos(as) estudantes atuais sobre as dificuldades para se manter no EMTI.....	162
Gráfico 16	– Respostas dos(as) estudantes atuais sobre o principal motivo teve maior peso na decisão de estudar na EEPE.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Matriz Curricular do 1º Ano do Ensino Médio em Tempo Integral ...	66
Quadro 2	– Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral - 2024.....	68
Quadro 3	– Optativas – Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento/2024...	70
Quadro 4	– Projetos Pedagógicos da EEPE.....	83
Quadro 5	– Parcerias Pedagógicas da EEPE.....	85
Quadro 6	– Elementos críticos relacionados à implementação do EMTI na EEPE.....	86
Quadro 7	– Perfil dos(as) Respondentes dos Questionários.....	113
Quadro 8	– Perfil dos(as) Entrevistados(as).....	114
Quadro 9	– Ensino Médio em Tempo Integral 2025 – Mudanças.....	142
Quadro 10	– PAE: Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	172
Quadro 11	– PAE do eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais.....	178
Quadro 12	– PAE do eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional.....	182
Quadro 13	– PAE do eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas.....	186
Quadro 14	– PAE do eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios.....	190
Quadro 15	– Cronograma de formação e capacitação docente para atuação no EMTI.....	191
Quadro 16	– PAE do eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI.....	195

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Educação Integral - Histórico Federal de Legislações e Políticas.....	26
Figura 2	– Balanço da Meta 6 do Plano Nacional de Educação.....	31
Figura 3	– Educação Integral - Histórico Estadual de Legislações e Políticas.....	35
Figura 4	– Abrangência da SEE/MG.....	46
Figura 5	– Matrículas na Educação Básica do município	50
Figura 6	– Proeb/EEPE – Taxas de Proficiência 2019 a 2022 - Matemática	62
Figura 7	– Proeb/EEPE – Taxas de Proficiência 2019 a 2022 – Língua Portuguesa.....	62
Figura 8	– Mapa da distância entre a EEPE e a EEMN	79
Figura 9	– Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe.....	89
Figura 10	– Metodologia para plano de ação 5W2H.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Trabalho e Rendimento no município em que está localizada a EEPE.....	48
Tabela 2	– Quantitativo de escolas por rede de ensino do município.....	48
Tabela 3	– Etapas de ensino ofertadas no município em que está localizada a EEPE.....	50
Tabela 4	– Etapas de ensino ofertadas na rede estadual do município em que está localizada a EEPE.....	51
Tabela 5	– Ideb na rede estadual do município em que está localizada a EEPE, de Minas Gerais e do Brasil (2021)	52
Tabela 6	– Formação do Corpo Docente da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2023).....	55
Tabela 7	– Taxa de rendimento da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (Período de 2017 a 2021)	56
Tabela 8	– Ideb do Ensino Médio.....	59
Tabela 9	– Distribuição dos(as) estudantes por série do Ensino Médio na Escola Estadual Pedagogia da Esperança no início de 2023.....	65
Tabela 10	– Justificativa para transferência da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2018-2022).....	78
Tabela 11	– Número de Aulas dos Componentes Curriculares da BNCC no 1º Ano da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2017-2023).....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EFTI	Ensino Fundamental de Tempo Integral
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
EEPE	Escola Estadual Pedagogia da Esperança
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EVCA	Escola Viva, Comunidade ativa
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEB	Iniciação Científica na Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Programa de Atendimento em Tempo Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PERD	Parque Estadual do Rio Doce
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Política Nacional de Ensino Médio

PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
QEdu	Portal de Dados Educacionais
RB	Regime Básico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE/MGMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade na Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (EEPE)	22
2.1 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRICO	22
2.2. CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS	25
2.3 CONTEXTO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS ..	35
2.4 EMTI NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DA EEPE: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA.....	45
2.5 CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO	488
2.6 A ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (EEPE).....	52
2.7 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA	63
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	88
3.1 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA EEPE SOB À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DA GESTÃO ESTRATÉGICA, DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	88
3.1.1 Os contextos do Ciclo de Políticas	89
3.1.2 Gestão estratégica, integrada e participativa no contexto escolar ...933	
3.1.3 Elementos críticos da implementação do EMTI na EEPE	96
3.1.3.1 <i>As adequações curriculares necessárias para a implementação do EMTI e a importância do bom aproveitamento dos tempos escolares</i>	96
3.1.3.2 <i>Desafios técnicos e infraestruturais do EMTI: limitações e necessidades urgentes</i>	102
3.1.3.3 <i>Docência no EMTI: a urgência de capacitação e provimento de recursos pedagógicos adequados</i>	105
3.1.3.4 <i>Políticas educacionais de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência dos(as) estudantes do modelo de EMTI</i>	107

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	110
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	116
3.3.1 Eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais.....	117
3.3.2 Eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional.....	128
3.3.3 Eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas.....	143
3.3.4 Eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios.....	151
3.3.5 Eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI.....	158
4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA DE GESTÃO PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DISCENTE NO EMTI.	169
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PAE COM O SUPORTE DA METODOLOGIA 5W2H.....	174
4.2 DESCRIÇÕES DAS AÇÕES PROPOSITIVAS POR EIXO DE ANÁLISE	176
4.2.1 PAE do eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais.....	176
4.2.2 PAE do eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional.....	180
4.2.3 PAE do eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas.....	184
4.2.4 PAE do eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios.....	188
4.2.5 PAE do eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI.....	193
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS(AS) DOCENTES E/OU FUNCIONÁRIOS(AS)	213

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) EX-ESTUDANTES.....	219
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) ESTUDANTES ATUAIS (2022 – 2024)	224
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS EX-ESTUDANTES.....	229
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS(ÀS) ESTUDANTES ATUAIS (2022 - 2024).....	231
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS FUNCIONÁRIOS (DOCENTES E PEDAGOGA).....	233
APÊNDICE G – MODELO DE FICHA DE DESLIGAMENTO DE ESTUDANTES DA EEPE.....	236

1 INTRODUÇÃO

"A educação há de ir aonde vai a vida [...] há de dar os meios de resolver os problemas que a vida apresentar"
(Pérez, 2013).

Embora seja um assunto que remonta a escritos do início da história da educação, os termos Educação Integral ou educação em tempo integral, continuam presentes nas recentes propostas educacionais, sendo abordados por vários teóricos e educadores da contemporaneidade, tais como Arroyo (1988; 2011; 2023), Gadotti (2012; 2014), Moll (2010), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010; 2014), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2016), Nóvoa (1992; 2009; 2012; 2013; 2017; 2020; 2022), Freire (1980; 1987; 1997) e Hernandez (2020), entre outros, que traçam reflexões acerca dos ideais de uma formação humana mais completa.

Esses teóricos contribuíram significativamente para a compreensão do conceito e reflexão sobre a Educação Integral, cada um trazendo importantes perspectivas sobre como promover o desenvolvimento completo dos indivíduos, expondo questões fundamentais que envolvem uma visão holística do desenvolvimento dos discentes. Os autores supracitados consideram não apenas aspectos acadêmicos da formação Integral, mas também emocionais, sociais, cognitivos, físicos, contextuais e ambientais, ou seja, discutem a importância da interconexão entre desenvolvimento intelectual e outras dimensões da vida humana.

Dessa maneira, a reflexão e os estudos sobre a Educação Integral são fundamentais, em virtude de que, nas últimas décadas, as iniciativas de programas e projetos que pensam a Educação Integral e a ampliação do tempo escolar como uma forma de promover o direito à educação pública de qualidade vêm ganhando espaço na agenda das políticas públicas da educação básica e está prevista em importantes documentos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Isto posto, estados e municípios também têm se mobilizado em prol da criação de escolas de tempo integral.

As primeiras propostas que deram início à Educação Integral institucionalizada no Brasil, iniciam-se com a concepção escolanovista, movimento organizado no final do século XIX, por educadores norte-americanos e europeus.

Esse movimento questionava o modelo passivo e elitizado da escola tradicional e propunha uma escola que garantisse o acesso à educação pública a todos os cidadãos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Principal referência sobre o tema, o educador Anísio Teixeira foi o idealizador do movimento escolanovista no Brasil e o fundador das Escolas-Parque, projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de Educação Integral em todo o estado para atender crianças até 18 anos. Essa iniciativa foi concebida não como uma educação para a vida, mas como a própria vida, em que se destaca a criatividade e o potencial criador na vida comunitária e na formação global dos discentes (Cavaliere, 2002).

Outra importante experiência de Educação Integral no Brasil foi pensada pelo professor mineiro Darcy Ribeiro, quando foi Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola (1983-1987). Inspirado pelas ideias de Teixeira, Darcy Ribeiro fundou, em 1983, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que ofertavam uma educação com uma proposta pedagógica e organizacional voltada para os filhos da classe trabalhadora, considerados pertencentes às camadas menos privilegiadas da sociedade. A principal premissa desse modelo era proporcionar educação, alimentação, práticas esportivas, assistência médica e diversidade de atividades culturais. Buscava-se pautar na melhoria da dimensão socioeconômica, uma vez que, se as crianças estivessem na escola, as famílias poderiam trabalhar mais para prover os sustentos.

Desde então, outros projetos educacionais que acenaram para a ideia de uma Educação Integral foram implementados e descontinuados, como evidencia Nogueira (2006, p. 13):

Na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Diante dessa premissa, pode-se afirmar que, no Brasil, grande parte das políticas públicas educacionais é descontinuada. Na Educação Integral, não foi

diferente. Existe uma grande diversidade de projetos que, além de não serem capazes de resolver os problemas dos baixos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ainda deixam a desejar, devido à baixa qualidade e ao distanciamento da realidade local na qual são implementadas.

Nessa perspectiva, este estudo de caso analisa a implementação da política pública do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Pedagogia da Esperança (EEPE)¹, localizada em um município no interior de Minas Gerais, pertencente ao Leste do estado. O foco deste caso de gestão é o contexto de implementação dessa política e seus desdobramentos, como a redução das matrículas e o aumento da transferência institucional dos(as) estudantes da EEPE para outras instituições de ensino e a proposição de ações para permanência deles(as) na escola.

O interesse pelo assunto surgiu da minha vivência com a implementação do EMTI na escola em questão, uma vez que leciono o componente curricular Geografia, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Pós-Médio dos Itinerários Formativos (IF), o que me fez vivenciar todas as mudanças e impactos provocados pelo programa. Desde 2002, sou professora efetiva regente da Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais, no componente curricular Geografia, na EEPE. De 2020 a 2023, também coordenei a área de Ciências Humanas e, a partir de 2023, me tornei professora orientadora do Projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB). Além disso, em 2023, ministrei aulas no componente curricular Geografia para dez turmas de Ensino Médio e no componente curricular da educação em tempo integral, Itinerário Formativo (IF) Pós-Médio para duas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Nas duas últimas décadas de atuação na EEPE participei da implementação de várias políticas educacionais que impactaram a escola de diversas formas, sendo a maioria delas descontinuadas ao término de cada período governamental. Porém, em nenhuma dessas políticas percebi um impacto tão rápido e drástico na redução

¹ Nome fictício, inspirado pela obra Pedagogia da Esperança, do filósofo e educador Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira, tendo sido nomeado oficialmente pela Lei nº 12.612, de abril de 2012 (Brasil, 2012).

do número de estudantes como vem ocorrendo desde meados de 2017, ano da implementação do EMTI na EEPE. Neste sentido, a pergunta definida para o presente estudo foi: *quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança pode desenvolver, em parceria com a SRE e a SEE/MG, para o enfrentamento do desafio de manter os(as) estudantes no Ensino Médio de Tempo Integral?* A partir desta pergunta, foi definido o seguinte objetivo geral: analisar a implementação do EMTI na EEPE e seus desdobramentos e propor ações para o enfrentamento dos desafios relacionados à permanência dos(as) estudantes na escola. Os objetivos específicos definidos para este estudo foram: i) descrever os desdobramentos da implementação do EMTI na EEPE; ii) analisar as causas das transferências dos(as) estudantes do EMTI na EEPE para outras instituições de ensino; iii) propor ações para a permanência dos(as) estudantes da EEPE no EMTI.

Como referencial teórico, este estudo de caso foi baseado nas reflexões de autores como Arroyo (1988; 2011; 2023), Ball e Bowe (1992; 2002), Morin (2003; 2011), Gadotti (2012; 2014), Moll (2010), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010; 2014), Libâneo (1994; 2004; 2012; 2016), Mainardes (2006; 2011; 2013), Nóvoa (1992; 2009; 2012; 2013; 2017; 2020; 2022), Freire (1980; 1987; 1997) e Hernandez (2020), entre outros, que traçam reflexões acerca da Educação Integral e educação em tempo integral.

A abordagem metodológica deste caso de gestão utiliza métodos qualitativos. Já as técnicas de coleta de dados escolhidas para a realização do estudo foram: entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes, pedagoga, estudantes e ex-estudantes da EEPE, tratamento de dados e estudos bibliográficos.

O presente estudo está estruturado, além desta introdução, em mais três capítulos. O capítulo dois, de caráter descritivo, é intitulado: “Ensino Médio de Tempo Integral: contexto de implementação e seus desdobramentos na EEPE”. Esse capítulo investiga, detalhadamente, o caso de gestão, a política do EMTI nos contextos nacional, estadual, regional, municipal e institucional, no qual será descrito o cenário contextual em que o objeto de estudo se encontra e a dimensão dos órgãos gestores que se relacionam diretamente com o problema.

O capítulo três, de caráter analítico, reflete, fundamentalmente, os dados obtidos nas pesquisas de campo sobre as possíveis causas da transferência institucional na EEPE, a partir da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e, também, apresenta a análise dos pressupostos teóricos e conceitos

fundamentais sobre o assunto, baseando-se em obras de autores de relevância, como os supracitados, que se dedicam a fazer uma exposição de eixos teóricos e explicações sobre as discussões relativas aos desafios e possibilidades da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral. Em seguida, debruçamos sobre os pressupostos metodológicos de instrumentalização e produção de dados que auxiliaram a sustentação deste estudo.

No quarto capítulo, de caráter propositivo, parte das conclusões sobre o problema analisado para propor um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo fornecer subsídios à EEPE, à SRE e à SEE/MG na tomada de decisões para superar os desafios e limitações do EMTI, bem como servir de referência para a continuidade do programa em outras escolas de ensino médio do estado de Minas Gerais.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, dificuldades enfrentadas, lacunas e limitações encontradas que podem suscitar novos estudos sobre o tema abordado neste trabalho.

2 ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (EEPE)

O objetivo deste capítulo é descrever os desdobramentos da implementação do EMTI na EEPE. Para tanto, o capítulo está organizado em sete seções. A primeira seção aborda o histórico da política da Educação Integral no Brasil. As segunda e terceira seções tratam das legislações e políticas públicas voltadas para a Educação Integral nos contextos nacional e estadual. A quarta seção aborda a implementação do EMTI na Superintendência Regional de Ensino da EEPE. A quinta seção trata do contexto educacional do município. Por fim, as sexta e sétima seções abordam o contexto institucional e de implementação do EMTI na EEPE. Em seguida, apresentamos dados que evidenciam a necessidade do presente estudo de caso.

2.1 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRICO

Ao tratar da Educação Integral, é necessário voltar o olhar para os debates e experiências que influenciaram essa temática ao longo dos séculos XX e XXI, sendo fundamental também compreender que o debate sobre Educação Integral é um espaço de disputa e, muitas vezes, se materializa nas divergências entre os conceitos de escola de Tempo Integral e Educação Integral.

As divergências entre esses conceitos se acentuaram a partir dos anos 2000, quando políticas públicas, programas, projetos, pautas e discussões em torno da Educação Integral ganharam ainda mais destaque no cenário educacional. Desde então, os diferentes governos que transitaram e atuaram nessas esferas desenharam, em seus programas de governo, a defesa de uma Educação Integral em Tempo Integral. No entanto, muitas vezes, de forma controversa, uma vez que Educação de Tempo Integral não é sinônimo de Educação Integral. A ampliação pura e simples do tempo diário dos(as) estudantes na escola não significa que, necessariamente, esses estudantes estarão vivenciando uma experiência de Educação Integral.

Para realizar essa análise, é importante considerar a distinção entre os conceitos de Escola de Tempo Integral e Educação Integral, tendo em conta, para esse fim, a defesa de Cavaliere (2010), em diálogo com Moll (2010), que alertam sobre a importância da reflexão em torno da ampliação do tempo diário de permanência dos(as) estudantes nas escolas versus uma educação realmente Integral, visto que esses conceitos merecem análises distintas.

Quanto ao conceito de Educação Integral, Moll (2010, p. 1) considera que:

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

Portanto, a concepção de Moll (2010) defende uma formação Integral dos sujeitos que seja múltipla, crítica e abrangente.

Nessa mesma linha, Ana Maria Cavaliere (2010, p. 1), afirma que Educação Integral é uma:

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

Por fim, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Educação Integral pode ser entendida como

a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos(as) estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e

participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2015, recurso on-line).

A partir dessas conceituações, fica evidente o entendimento de que garantir a Educação Integral requer mais do que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária. Exige que os sistemas de ensino e seus profissionais das diferentes esferas de governo direcionem suas ações não somente ao compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também para que seja “um projeto pedagógico diferenciado, que priorize a formação dos sujeitos e os investimentos em infraestrutura e outros meios para sua implantação” (Brasil, 2014, p. 28).

Ainda a respeito da ampliação da carga horária do Ensino Médio, Hernandes (2020, p. 579) elucida que:

A ampliação da carga horária e as inovações do currículo, sem política de financiamento para as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social.

Logo, embora a extensão do tempo de permanência do estudante na escola seja uma característica da Educação Integral, uma escola de tempo integral não se resume apenas à ampliação da carga horária, mas também a políticas de financiamento e de incentivo à permanência dos(as) estudantes na escola, a melhores condições de trabalho e carreira salarial para os profissionais da educação, à integração do currículo, ao desenvolvimento socioemocional, cultural e físico dos(as) estudantes e à participação ativa da comunidade escolar.

No Brasil, a compreensão de como a concepção de Educação Integral se desenvolve passa fundamentalmente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930 do século XX. É necessário compreender, como aponta Araújo et al. (2022), que o debate sobre Educação Integral, por tratar de um espaço de disputa, foi e é influenciado por diferentes campos políticos e serve a múltiplas orientações ideológicas.

Nesta linha de reflexão, torna-se evidente que a expansão do período escolar no Brasil ainda não se configura como um direito universal, implicando considerações cruciais sobre a qualidade do tempo dedicado à educação dos(as)

estudantes. Surge, aqui, uma distinção fundamental entre instituições de ensino Integral e salas de aula com jornada ampliada. Ana Maria Cavaliere (2014) nos orienta a compreender que, quando encarada como um direito para todos, a educação em tempo integral desempenha um papel estratégico na construção da cidadania. No entanto, quando restrita a alguns estudantes, ela tende a se transformar em um mecanismo compensatório, segregando aqueles economicamente menos favorecidos.

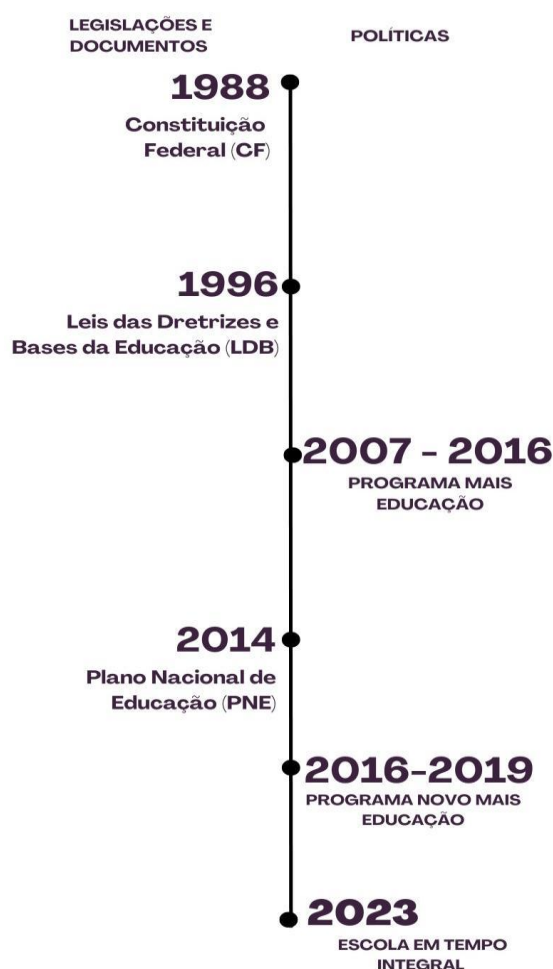
A seção a seguir empreende uma análise da implementação da política de educação em tempo integral no Brasil. Portanto, almeja-se, assim, fornecer uma visão abrangente e multifacetada desta política, destacando sua natureza intermitente e as implicações desta para a educação brasileira em todas as instâncias federativas.

2.2. CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

A implementação da Educação Integral no Brasil está relacionada a diversas legislações e políticas públicas ao longo dos anos. Essas legislações e políticas públicas apontam para a busca por uma abordagem mais abrangente e integrada na educação brasileira, destacando a importância de ir além do ensino puramente acadêmico para promover o desenvolvimento Integral dos(as) estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a efetiva implementação da Educação Integral requer ações coordenadas em níveis federal, estadual e municipal, além do engajamento da comunidade escolar e da sociedade em geral, a fim de que não se configure apenas em mais tempo de uma mesma escola.

A linha do tempo apresentada na Figura 1, a seguir, mostra alguns marcos históricos das principais legislações e políticas federais referentes à Educação Integral no Brasil.

Figura 1 – Educação Integral - Histórico Federal de Legislações e Políticas (1988-2023)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apesar das discussões acerca da Educação Integral no Brasil remontarem ao início do século XX, somente no ano de 1988 foi estabelecido o primeiro marco legal nacional, com a promulgação de uma nova Constituição Federal (Brasil, 1988). Apesar de não cunhar o termo Educação Integral, o texto constitucional traz em seus artigos regulamentações que podem ser entendidas como seus princípios e estabelece, no Art. 205, que

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, p. 40).

Ademais, aliado ao texto constitucional, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990, também reafirma a obrigatoriedade da formação integral do cidadão, conforme é possível verificar em seu Capítulo IV, artigo 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 (Brasil, 1990, recurso on-line).

Dessa maneira, o ECA complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. Ademais, defende que a qualidade da educação, a formação integral e o direito educacional são intrinsecamente ligados, uma vez que essa proteção é essencial para garantir o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes e assegurar-lhes outros direitos fundamentais.

Nesse contexto, Nascimento e Cury (2020, p 691) elucidam que:

comumente confundida apenas com a obtenção de notas altas em testes de larga escala, a qualidade é sobretudo alcançada por meio da imersão do sujeito educando na própria sociedade (comunitária ou global) e pela prática social, vivenciando novas experiências de ampliação da democracia e do exercício efetivo da cidadania, como conquistas de todos. Configura-se, então, como condição fundante para a realização e o usufruto de todos os direitos, sejam estes civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais ou de qualquer outra natureza.

Entretanto, apesar da educação ser um direito social imputado pela Constituição Federal como dever do Estado (Brasil, 1988), não é assim que a Educação Integral e de qualidade se efetiva na prática, uma vez que as relações diretas entre a legislação formal e a realidade empírica do direito não são

alcançadas. Ou seja, o fato de um direito ser formalmente aprovado não garante sua aplicação efetiva.

No caso do presente estudo, a disparidade entre o direito formal e a realidade na prática é evidenciada pela contradição entre os direitos de permanência e manutenção dos(as) estudantes na instituição educacional pública escolhida pela família, e os indicadores de transferências de estudantes da EEPE, relacionadas ao modelo compulsório do EMTI e que serão apresentados nas evidências da seção 2.7 desta dissertação.

Isto posto, é possível afirmar que a promulgação de leis que defendem os direitos educacionais das crianças e dos adolescentes, não resulta, automaticamente, na transformação das realidades e nem na eliminação de conflitos. Para que tais direitos de formação educacional básica Integral e de qualidade se concretizem, é necessário que o Estado (Secretarias de Educação, Conselhos Tutelares, escolas) e a sociedade ajam em colaboração mútua, considerando condições sociais e culturais, políticas e institucionais.

A LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também prevê a possibilidade de organização da educação em tempo integral, sustentando os fundamentos legais presentes na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), que consideram a oferta da Educação Integral como uma das possibilidades para a organização da educação básica, ampliam os conceitos de educação, considerando que a formação da pessoa perpassa pelas experiências adquiridas em todas instituições sociais e colocam a escola como instituição primaz no desenvolvimento desse processo. A LDB ainda prevê, em seu Artigo 34, uma ampliação progressiva da jornada escolar (Brasil, 1996, recurso on-line):

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação Integral da pessoa (Brasil, 2001), semelhantemente ao que ocorre em

2007, em que foi estabelecido, pelo Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007a), a inclusão da Educação Integral no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse sentido, o PNE dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação da União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), e o Decreto Presidencial nº 7.083 (Brasil, 2010), instituíram o Programa Mais Educação, uma iniciativa do governo federal, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que buscava ampliar a jornada escolar dos(as) estudantes, incluindo atividades no contraturno, como esportes, cultura, artes e reforço escolar e, que tinha como objetivo colaborar para a formação Integral de crianças, adolescentes e jovens, apoiando, principalmente, a ampliação da jornada escolar e dos espaços educativos.

Ainda no contexto nacional, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e também trouxe em seu texto a premissa da formação Integral do estudante e a possibilidade de ampliação da jornada escolar, com no mínimo sete horas diárias (Brasil, 2012).

Em 25 de junho de 2014, foi instituída a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014–2024, e estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país (Brasil, 2014). Entre as metas do PNE, há o incentivo à ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contemplado na meta nº 6, que trata de “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) estudantes da educação básica” (Brasil, 2014, p.12).

A fim de possibilitar o atendimento da meta 6, a educação em tempo integral ancora suas bases no § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010), que define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo (Brasil, 2014). O decreto também prevê que a ampliação da jornada escolar diária se dará por meio do

desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2014, recurso on-line).

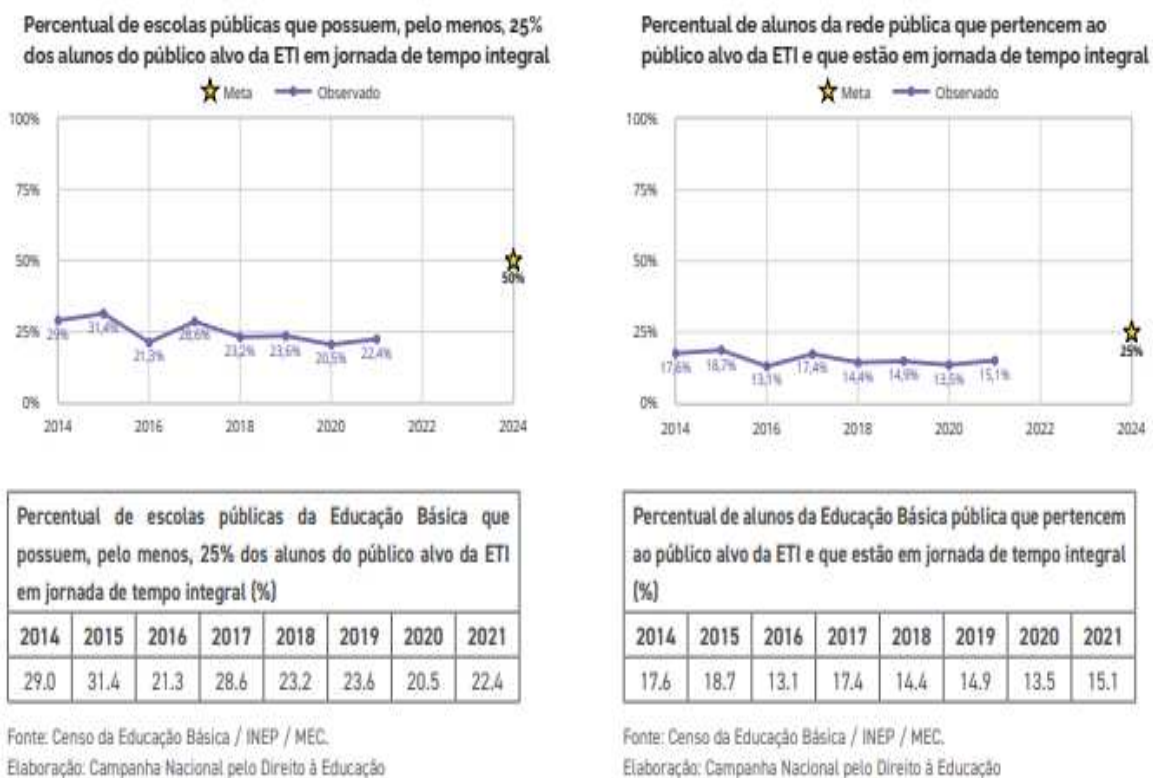
O PNE, ressalta, ainda, na Meta 6, Estratégia 6.1, que é

preciso 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 on-line).

Em linhas gerais, o PNE orienta a promoção de um regime de colaboração entre União, estados e municípios para a construção e ampliação de escolas em tempo integral, para que disponham de projetos arquitetônicos adequados (quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros) ou parcerias com entidades e instituições privadas, a fim de otimizar o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Após quase uma década da instituição do PNE, o governo federal encontra um sistema educacional com dificuldades para o alcance das diversas metas, entre elas a Meta 6, como pode ser observado nos dados apresentados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Balanço da Meta 6 do Plano Nacional de Educação



Fonte: Brasil (2023).

Os dados monitorados apontam que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1%, em 2021. Ainda segundo o relatório, o indicador referente ao percentual de escolas de ETI do país era de 22,4% em 2021. Para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica com pelo menos 25% dos(as) estudantes do público-alvo da EMTI em jornada de tempo integral, seja atendida até 2024, será necessário um crescimento de 27,6%.

No ano de 2016, foram publicadas em 10 de outubro, as Portarias nº 1.144 e 1.145 (Brasil, 2016a; 2016b). A primeira instituiu o Programa Novo Mais Educação, visando à ampliação do tempo de permanência dos(as) estudantes na escola e promovendo atividades que contemplam diferentes áreas do conhecimento, e a segunda, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de escolas em tempo integral, criado pela Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016c).

A MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, promoveu uma reforma no Ensino Médio, conhecida como o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2016c). A MP foi

convertida, em 2017, na Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017), alterando as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e, nº 11.494, de 20 de junho 2007 (Brasil, 2007). A MP foi aprovada em um contexto de intensa crise política e social no país, decorrente, principalmente, do golpe que acarretou em um processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, que governou o Brasil de 2011 a 2016. A medida foi apresentada como uma resposta às demandas por uma educação contemporânea, conectada com as necessidades do mercado de trabalho, que reduzisse a transferência institucional nesta etapa e melhorasse a qualidade do ensino. No entanto, sofreu fortes críticas em decorrência da falta de debate e consulta à sociedade na construção da política, tendo sido alvo de manifestações por parte de diversas entidades como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outros.

Uma das principais críticas se refere à forma como foi apresentada essa política: por meio de uma MP, em caráter de urgência, elaborada pelo Executivo e sem a discussão prévia da proposta com os diversos segmentos da sociedade.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei 11.494 (Brasil, 2007), regulamentando o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituindo a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e definindo as bases para a implementação do NEM (Brasil, 2017). Também, em 6 de dezembro de 2019, foi publicada a Portaria nº 2.116, que estipulou novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2019; 2017).

O princípio regulador mais recente que trata da Educação Integral no Brasil é a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que tem como finalidade fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. O novo programa prevê uma previsão do investimento de um aporte inicial de 4 bilhões para assistência técnico-pedagógica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais sob a responsabilidade da escola), priorizando o atendimento de estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o mecanismo de fomento prevê assistência financeira a todos os entes subnacionais, e o MEC estruturou, o Novo Programa de Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, em cinco eixos norteadores — ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar — articulados juntos a uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados (Brasil, 2023).

Dos marcos legais referentes à Educação Integral, pode-se inferir que, historicamente, apesar da temática vir à tona por diversas vezes ao longo dos séculos XX e XXI e compor várias políticas de Estado, que culminaram na formulação das experiências tratadas nesta seção, “nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação [...] e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades” (Parente, 2017, p. 23). Como foi abordado nesta seção, esse projeto político de desmonte na educação popular é bastante comum na gestão pública federal e também na gestão pública estadual.

As descontinuidades nas políticas educacionais podem ter impactos significativos nas escolas, afetando sua estabilidade, planejamento e eficácia, uma vez que, quando as políticas educacionais são interrompidas ou alteradas, frequentemente as comunidades escolares não participam desses processos e as escolas podem se encontrar sem uma direção clara sobre suas prioridades educacionais. Além disso, essas mudanças compulsórias podem resultar em falta de foco no ensino e na aprendizagem, pois toda a comunidade escolar pode se sentir sobrecarregada para atender às novas diretrizes e demandas das constantes mudanças e ajustes curriculares, de recursos, de pessoal e de instabilidade no planejamento, como ocorreu na EEPE, a partir da implementação do EMTI.

Outros impactos provocados pelas descontinuidades nas políticas educacionais estão relacionados ao desperdício de recursos financeiros e humanos e à dificuldade na avaliação de resultados, já que, frequentemente, essas mudanças exigem investimentos em novos materiais, treinamento de pessoal e programas. Também ocorrem dificuldades para avaliar os resultados dessas intervenções educacionais a longo prazo, uma vez que são tímidas as ações de acompanhamento para identificar o que está funcionando, o que precisa ser ajustado e o que está impedindo o progresso da política.

É preciso entender, conforme pontua Conde (2012, p. 81), que

política envolve relações de poder. [...] Neste campo [políticas públicas], cada parte, cada elemento, não é frequentemente consensual. Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e também sobre os recursos disponíveis, conflitos isolados ou combinados. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações.

É crucial destacar que a concepção de Educação Integral, implementada nas políticas educacionais em Minas Gerais e em nosso país, não parece considerar a importância da participação dos sujeitos e da promoção das discussões democráticas em relação aos dissensos, dado que possui uma característica descrita por Conde (2012) como *top down*², cuja essência da agenda é amplamente conhecida por derivar predominantemente da autoridade do poder constituído. Essa abordagem de construção no nível macro adota uma postura de implementação de cima para baixo, tornando desafiador gerenciar mudanças necessárias quando aplicadas no nível micro.

Enfim, a disputa pelo poder político, a postura *top down* na gestão pública e a desconsideração acerca dos contextos e sujeitos, promovem a frequente rotatividade de políticas públicas, especialmente na área educacional, revelando que as agendas acabam sendo dominadas por políticas de governo em vez de políticas de Estado.

Conforme foi abordado nesta seção, os aspectos ligados às discontinuidades das políticas públicas educacionais são bastante comuns na gestão pública federal e na gestão pública estadual, conforme será evidenciado na próxima seção.

² Uma política pública educacional *top down* (de cima para baixo) é um modelo de formulação e implementação de políticas em que as decisões e diretrizes são estabelecidas por autoridades ou órgãos governamentais superiores e, em seguida, disseminadas e impostas aos níveis inferiores da administração pública e às instituições educacionais. Nesse modelo, o controle e a tomada de decisões são centralizados, sendo as políticas geralmente desenvolvidas por líderes políticos, ministros da educação ou por equipes de planejamento centralizadas, com pouca ou nenhuma participação dos atores locais, como escolas, professores, estudantes e comunidades (Lotta, 2019).

2.3 CONTEXTO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais insere-se na política de expansão da Educação Integral a partir dos marcos legais e das principais políticas públicas do governo federal. Ao analisar essa histórica trajetória de delineamento da política, no período de 1993 a 2020, observa-se um longo histórico das legislações e políticas referentes à Educação Integral no estado de Minas Gerais, apresentado na linha do tempo da Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Educação Integral - Histórico Estadual de Legislações e Políticas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As legislações e políticas referentes à Educação Integral no estado de Minas Gerais foram difundidas pelos vários e descontinuados programas de governo, como os projetos Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte, Programa Aluno de Tempo Integral (PATI), que fez parte do Programa Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), Programa Escola de Tempo Integral (PROETI), Programa Educação de Tempo Integral (NOVO PROETI), Programa Educação Integral (PEI), Programa

Educação Integral Integrada (PEII) e o recente Escola de Tempo Integral (ETI), conforme abordados a Figura 3.

Logo, as ações da Educação Integral têm sua origem em uma política da prefeitura de Belo Horizonte, denominada de Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino, no período de 1993 a 1996. A proposta da Escola Plural foi coordenada e orientada pelo professor Miguel Gonzáles Arroyo (1993-1996), professor titular emérito na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A proposta teve a participação das equipes pedagógicas do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação das nove Administrações Regionais de Belo Horizonte. Trata-se de uma proposta de renovação pedagógica fundamentada no direito à educação, implementada nas escolas públicas municipais da capital mineira. Segundo Miranda (2007, p.1), a proposta da Escola Plural

foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública.

Portanto, a Escola Plural, idealizada por Arroyo, tinha como premissa principal colocar o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem, e seus objetivos eram focados na melhoria da aprendizagem, na redução da transferência institucional e da repetência, no rompimento com a escola tradicional, na incorporação de atividades (artísticas, esportivas, literárias e culturais) e na organização de tempos e espaços escolares mais amplos.

Entretanto, apesar dos pontos positivos desse modelo, essa política foi descontinuada, devido a fatores como mudanças políticas e administrativas, alternância de governos municipais, críticas e resistências relacionadas à falta de estrutura e restrições orçamentárias. A combinação desses fatores levou ao desmantelamento gradual da Escola Plural, que foi substituída por novas políticas e abordagens ao longo dos anos.

Em 2003, foi instituído pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) o Projeto PATI, componente do Projeto EVCA, que teve como

alguns dos principais objetivos dessa política: a redução da violência e a melhoria do rendimento escolar das instituições participantes (Minas Gerais, 2004).

O PATI foi criado com a finalidade de promover o avanço do desempenho educacional a partir de atividades artísticas, culturais e esportivas e ampliação do tempo escolar nas escolas estaduais para, gradualmente, organizá-las para acolher estudantes de tempo integral. Em 2006, o programa foi ampliado para 3.623 escolas estaduais mineiras e 171 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e passou a atender mais de dezenove mil e novecentos(as) estudantes do Ensino Fundamental no contraturno.

Contudo, o PATI passou por diversas reformulações no estado de Minas Gerais e, à medida que ocorriam as trocas de governo, a Educação Integral também era afetada com a implementação de diversos programas ao longo de diferentes governos, evidenciando que a Educação Integral é tratada ainda como uma política de governo e não como uma política pública de Estado. Esses programas são frequentemente interrompidos ou substituídos a cada mudança de administração, como foi evidenciado na Figura 3, fato que impede a consolidação de um sistema educacional coerente e sustentado, prejudicando o desenvolvimento contínuo e a melhoria da qualidade da educação. Para que a Educação Integral se torne uma política de Estado, é necessário um compromisso político e social que transcenda ciclos eleitorais e garanta a continuidade e o aprimoramento das iniciativas educacionais a longo prazo.

Em 2007, o PATI deixou de ser restrito às escolas integrantes do Programa Escola Viva e Comunidade Ativa e tornou-se uma ação do governo do estado e um dos projetos do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). Esse plano foi construído para um período de 20 anos e teve como objetivo principal “Tornar Minas o Melhor Estado para se Viver”, conceito que incorpora quatro atributos fundamentais, sendo eles: prosperidade, qualidade de vida, cidadania e sustentabilidade (Minas Gerais, 2012, p. 6).

Em 2009, o PATI passou a ser denominado Programa de Escola de Tempo Integral (PROETI), que buscava alinhar-se ao Programa Mais Educação (PME), do governo federal, e, segundo a SEE/MG, foi idealizado a partir das propostas liberais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, uma vez que amplia a jornada escolar (Minas Gerais, 2009). Conforme a SEE/MG:

o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI – cria oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios (Minas Gerais, 2009, p. 7).

De acordo com Minas Gerais (2009), o PROETI³ oferece opções diferenciadas de aprendizagens, a partir do fortalecimento da unidade escolar, de novas tarefas, de mais equipamentos e de profissionais com formações diversificadas, pretendendo propiciar aos(as) estudantes e professores uma vivência institucional de outra ordem (Cavaliere, 2009). Como objetivos específicos para o PROETI, a SEE/MG pretendia: “elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas” (Minas Gerais, 2009, p. 8).

Em 2012, buscando ampliar as oportunidades educacionais de estudantes em vulnerabilidade social, a SEE/MG implantou, aliado ao Programa Mais Educação, o Projeto Educação em Tempo Integral para todo o estado, e, a partir da Resolução nº 2.197 (Minas Gerais, 2012), dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, trazendo as diretrizes da educação em tempo integral em alguns dos artigos, conforme apresentado a seguir:

Art.84. A Educação em tempo integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização. Parágrafo único: A jornada escolar ampliada deve ter a duração mínima de 3 (três) horas diárias durante todo o ano letivo e contemplar a formação além da Escola, com a participação da família e da comunidade.

Art.85. As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas (Minas Gerais, 2012, p. 19).

³ O PROETI foi apresentado como política pública no Plano Decenal de Educação (PDE) pela Lei nº 19.481, que previu a ampliação progressiva da jornada escolar diária, no período de 2011 a 2020, visando à oferta de tempo integral para 40% dos(as) estudantes do ensino fundamental, em até cinco anos e para 80% em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social (Minas Gerais, 2011).

Em 2015, a SEE/MG apresentou, como política educacional, a nomenclatura Educação Integral, visando transformar o ambiente escolar, oferecer atividades diversificadas e estender a jornada diária escolar para sete horas. Por fim, somente em 2017, a SEE/MG passou a desenvolver a política estadual de Educação Integral e Integrada, que previa, nos documentos orientadores, a integração das multidimensões afetiva, ética, estética, cognitiva, cultural, social e política. O programa foi intitulado, para o Ensino Médio, de EMTI, tendo como principal objetivo “a garantia e o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, vindo a se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (Minas Gerais, 2017, p.11). Todavia, esse objetivo não foi alcançado integralmente na prática, como será apresentado posteriormente nos dados do presente caso de gestão.

O Programa EMTI foi instituído pelo Decreto nº 47.227, de 2 agosto de 2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2017a). Segundo o Decreto, as diretrizes fundamentais que justificam a implantação de um Projeto de Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do estado de Minas Gerais são:

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

Ao deliberar sobre o termo Educação Integral, a SEE/MG aponta para a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral, uma vez que ambos têm significados metodológicos distintos. A SEE/MG, a esse respeito, assim se expressa:

Costumamos dizer que: o que deve ser Integral é a educação que aborda o sujeito em sua Integral idade e não o tempo. Completando, ter uma jornada escolar ampliada não significa, necessariamente, fazer Educação Integral, pois a extensão do tempo pode servir apenas para repetir o mais do mesmo e assim, não oferecendo

nenhuma atividade significativa e mais qualificada aos(as) estudantes (Minas Gerais, 2015, p. 1).

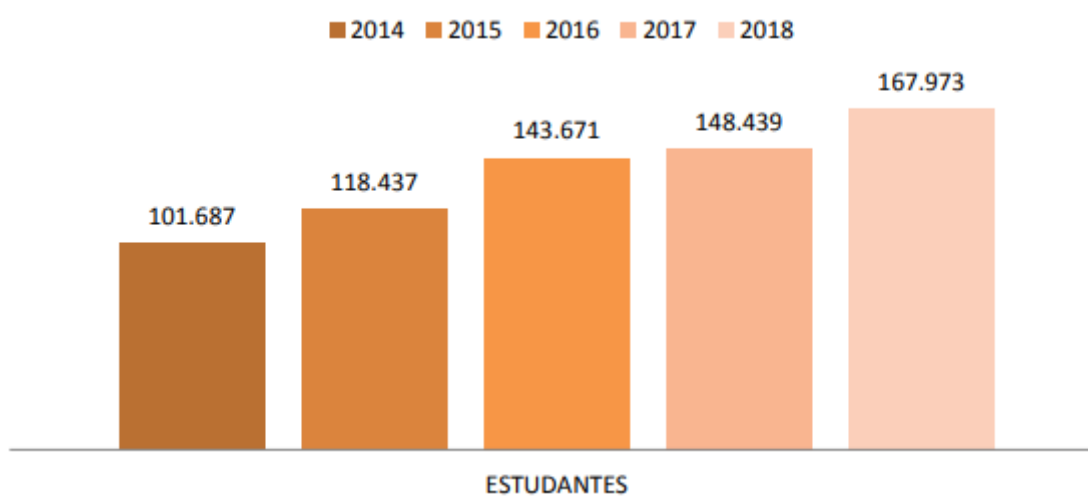
Nessa perspectiva, o termo Educação Integral e integrada deveria ganhar uma ampla e significativa dimensão, uma vez que fortalece a proteção social do sujeito a partir da ampliação do tempo escolar, na busca por alcançar uma formação mais humanizada, completa e integrada dos discentes em suas múltiplas dimensões: cognitiva, física, socioemocional e cultural, posto que, ao implementar programas Educação Integral, como o EMTI, não basta apenas ampliar o tempo escolar e modificar o currículo. É preciso oferecer um ambiente estruturado, seguro e estimulante com profissionais previamente capacitados e valorizados, para que os(as) estudantes possam explorar e desenvolver diversas habilidades e competências. Isso é importante, sobretudo, em contextos vulneráveis, nos quais a escola pode ser um espaço crucial de proteção e de acesso a oportunidades que, muitas vezes, não estão disponíveis fora dela.

Diante disso e da orientação de que os Planos Subnacionais deverão estar articulados ao Plano Nacional, a Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018, instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) em Minas Gerais, que visa o cumprimento das estratégias propostas pela Meta 6 do PNE e dá outras providências como, a ampliação do tempo de permanência do estudante, igual ou superior a sete horas, sob a responsabilidade da escola e a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Minas Gerais, 2018a). Esse documento também trata da implementação de atividades multidisciplinares em espaços educativos, culturais e esportivos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários, e atividades de caráter profissionalizante, de iniciação científica e de promoção da saúde, dos direitos humanos, da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável. Além disso, criou mecanismos de incentivo para que as escolas da rede estadual de ensino que, atualmente, oferecem a Educação Integral pudessem dobrar a oferta até o final do quarto ano de vigência deste PEE, ou seja, até 2022.

Em 2018, o estado de Minas Gerais publicou, no documento orientador do Projeto Educação Integral e Integrada (PEII), que cumpriu a Meta 6 do PNE no que tange ao quantitativo de escolas com Educação Integral, uma vez que, no ano de 2017, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), das

3.665 escolas estaduais em Minas Gerais, 2.158 ofertavam Educação Integral e Integrada, obtendo-se um percentual de 58,88% das escolas. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a dinâmica do quantitativo de estudantes matriculados na Educação Integral e Integrada entre os anos de 2014 e 2018 em Minas Gerais.

Gráfico 1 – Atendimento Educação Integral e Integrada de Minas Gerais (2014-2018)



Fonte: Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017); Plano de Atendimento (2018); SIMADE (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Como pode ser observado no Gráfico 1, há um aumento gradativo de estudantes entre os anos de 2014 e 2018, período em que ocorreu a ampliação da implementação dos programas de incentivo à escola de tempo integral, na rede federal, pelos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação e, na rede estadual de Minas Gerais, pelos projetos e programas da Resolução nº 2.197 (Minas Gerais, 2012), que instituiu o Projeto de Educação de Tempo Integral (Novo PROETI), da Resolução nº 2.749 (Minas Gerais, 2015), que promoveu o Projeto Educação Integral (PEI), e o Decreto nº 47.227 (Minas Gerais, 2017), que instituiu o Projeto de Educação Integral e Integrada (PEII) e o Ensino Médio Integral e Integrado (EMII).

No documento orientador de 2018, a SEE/MG evidenciou que:

O maior percentual de estudantes na Educação Integral e Integrada potencializa o funcionamento da escola. Por fim, a [...] perspectiva a ser analisada se constitui na concretização dos saberes e diretrizes pedagógicas e educativas de uma educação popular e cidadã no dia a dia das escolas que execute um currículo integrado e se constitua na formação Integral do estudante e que tenha a Educação Integral e

Integrada como a gênese e identidade do Projeto Político Pedagógico da escola (Minas Gerais, 2018, p. 6).

Sendo assim, a SEE/MG esclarece que é por meio das concepções explicitadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que a modalidade de ensino dos Projetos de “Educação Integral e Integrada não pode ser compreendida apenas como a ampliação da jornada de carga horária dos(as) estudantes diariamente, e sim como a garantia de direitos de aprendizagem em todos os campos cognitivos, sociais e emocionais” (Minas Gerais, 2018, p. 7).

Contudo, foi somente quatro anos após a promulgação do atual PNE, que o estado de Minas Gerais instituiu o PEE, sob a Lei nº 23.197 (Minas Gerais, 2018a), que definiu as diretrizes, metas e estratégias para a área educacional para o decênio de 2018-2028. São diretrizes deste PEE:

Art. 2º: I – a universalização do direito à educação; II – a universalização da plena alfabetização; III – a melhoria da qualidade da educação; IV – a valorização dos profissionais de educação; V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental; IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade; X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar (Minas Gerais, 2018a, p. 1).

O PEE é composto por 18 metas, sendo que 15 delas foram estruturadas a partir de um planejamento de longo prazo para a Educação de Minas Gerais, com o objetivo de serem atingidas até o final do último ano de vigência do PEE, ou seja, em 2027. Essas metas estão relacionadas, segundo a SEE/MG, ao fortalecimento da gestão democrática e à melhoria do investimento público na educação, ao acesso e permanência dos(as) estudantes, à melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior e, à valorização profissional (Minas Gerais, 2018a).

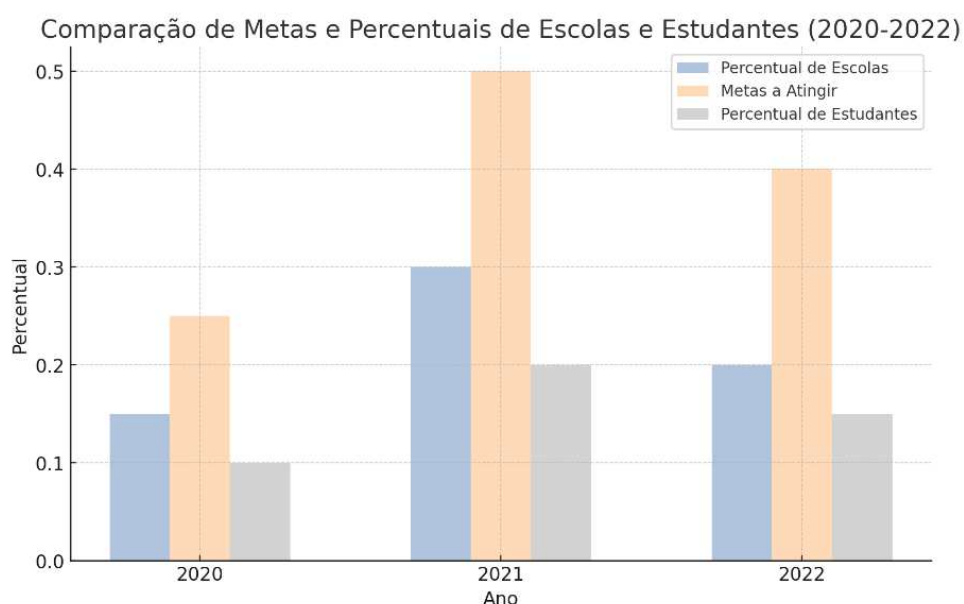
A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, realiza, anualmente, o levantamento dos indicadores relacionados ao cumprimento das metas do PEE,

com a finalidade de monitorar os avanços da política educacional em Minas Gerais e direcionar suas estratégias e ações. Esses indicadores são baseados em dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentre as cinco metas atingidas, encontra-se a Meta 6, do PEE que, no que tange ao quantitativo de escolas com Educação Integral, atingiu, em 2017, segundo a Superintendência de Ensino, um percentual de 58,88%, em cumprimento à Meta 6 do PEE, que, semelhante à Meta 6 do PNE, estabelece “a oferta [do] 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) estudantes da educação básica” (Minas Gerais, 2018b, p. 1).

Entretanto, ao analisar o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação, o indicador percentual de escolas de rede pública estadual de Minas Gerais que oferta educação em tempo integral e o indicador percentual dos(as) estudantes da rede pública estadual de Minas Gerais matriculados na educação em tempo integral, apresentam dados que evidenciam que essas metas foram parcialmente atingidas, conforme pode ser verificado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Indicadores percentuais da educação em tempo integral da rede pública estadual de Minas Gerais (2017-2022)



Fonte: Censo Escolar (2022).

Por conseguinte, no que se refere ao indicador de percentual de escolas de rede pública estadual de Minas Gerais que ofertam educação em tempo integral, os dados do Gráfico 2 apontam um crescimento de 0,13% até o ano de 2021, resultado aquém do previsto de 0,5% para o atingimento da meta.

Já em relação ao indicador de percentual dos(as) estudantes da rede pública estadual de Minas Gerais matriculados na educação em tempo integral, os dados do Gráfico 2 evidenciam um crescimento de 0,11% no ano de 2022, resultado abaixo do previsto em relação à meta de 0,25%.

Ante o exposto, pode-se aventar a hipótese de que, no intuito do cumprimento de metas, tem ocorrido uma celeridade na implementação precoce de programas de tempo integral. Haja vista que o Programa EMTI foi implementado no decorrer do ano letivo de 2017, no mês de agosto, em 44 escolas-piloto, sem preparação prévia e capacitação da comunidade escolar, ausência de uma discussão acerca do currículo e falta de adequação físico-estrutural nas escolas-piloto.

Para a implementação e o desenvolvimento do EMTI no estado, a SEE/MG elaborou, em 2017 e 2018, o documento de orientação do programa, denominado *Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais* (Minas Gerais, 2018b) e realizou o levantamento de escolas que, segundo a SEE/MG, tinham um perfil próximo ao definido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a implementação do programa.

Portanto, em agosto de 2017, das 50 escolas eleitas e enviadas para compor o programa, 44 foram aprovadas. Dentre elas, a EEPE foi uma das três primeiras escolas-piloto escolhidas, de forma açodada, pela Superintendência de Ensino do município da EEPE para o processo de implementação do EMTI.

A partir de 2019, os fundamentos básicos do modelo pedagógico e do modelo de gestão do EMTI em Minas Gerais passaram a adotar o modelo da Escola da Escolha, que chegou ao estado por meio de uma parceria da SEE/MG com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização não governamental e sem fins lucrativos, responsável por implementar metodologia educacional em vários estados brasileiros a partir de uma experiência iniciada em 2000, no Ginásio Pernambucano de Recife (Minas Gerais, 2022).

Segundo o Documento Orientador do EMTI, divulgado em 2022 pela SEE/MG, a sustentação do modelo da Escola da Escolha consiste em apresentar os

modelos pedagógicos e de gestão como estruturas indissociáveis que visam os seguintes Eixos Formativos e Princípios Educativos:

Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI.

Princípios Educativos: o protagonismo - jovem envolvido como solução e não como problema; os quatro Pilares da Educação - desenvolvimento das competências e habilidades; a Pedagogia da Presença - sendo referência de toda ação pedagógica; a Educação Interdimensional - considera outras dimensões e não apenas a cognitiva (Minas Gerais, 2022, p.8).

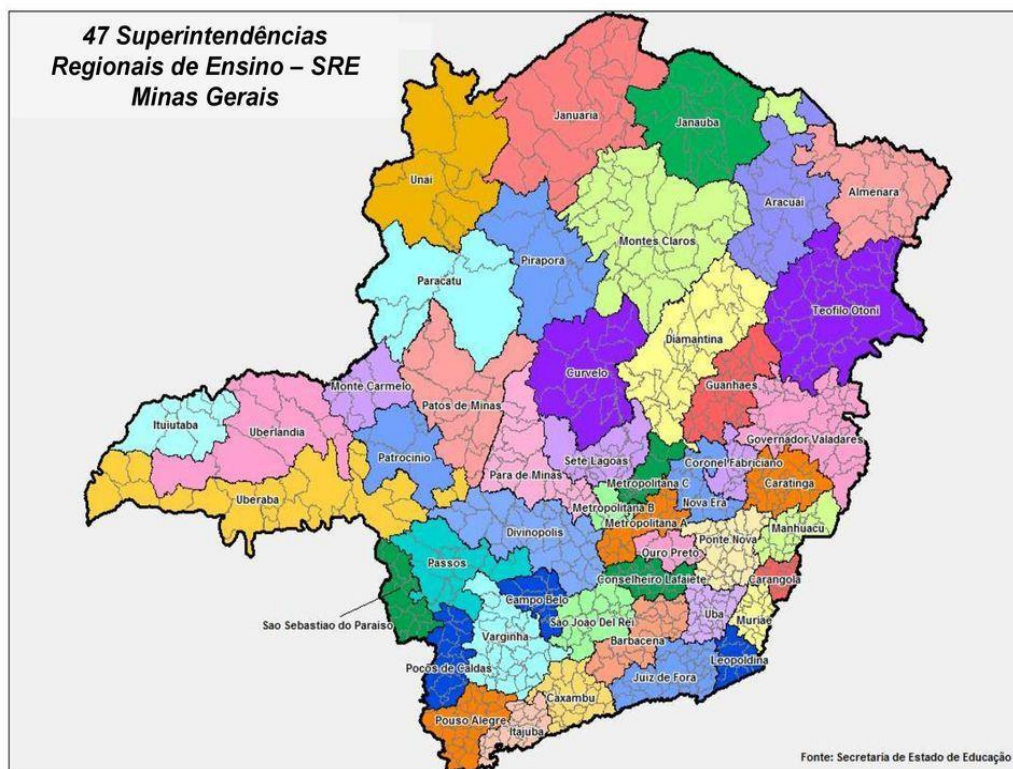
A implementação desse modelo pedagógico e de gestão necessita de investimentos, parcerias, valorização, incentivo e monitoramento para colocar em prática o audacioso programa de EMTI proposto em Minas Gerais. Entretanto, essas premissas não foram integralmente consideradas na prática, como será apresentado posteriormente nas evidências do presente caso de gestão.

Na próxima seção, será apresentada a Superintendência de Ensino do município da EEPE, o processo de implementação da política do EMTI, o funcionamento e os profissionais que atuam no núcleo da Educação Integral e Integrada, e o papel das Superintendências Regionais de Ensino na implementação dessa política que, de acordo com o Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, têm importância fundamental na articulação entre setores, servidores das regionais e comunidades escolares para o êxito da implementação do EMTI.

2.4 EMTI NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DA EEPE: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

A Superintendência Regional de Ensino da EEPE, localizada em um município limítrofe, é um dos 17 Territórios de Desenvolvimento e Microterritórios de Minas e uma das 47 superintendências circunscritas da SEE/MG, conforme evidenciado no mapa representado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Abrangência da SEE/MG



Fonte: SEE/MG (2023)

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) da EEPE é responsável pelo atendimento a 69 escolas estaduais, distribuídas entre 11 municípios. Juntas, essas 69 escolas, oferecem variadas modalidades e etapas de ensino, dentre elas: Ensino Fundamental Regular e Integral, Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular, Integral e Profissionalizante, e Educação para Jovens e Adultos (EJA), com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No que se refere aos núcleos de atendimento, ou seja, a divisão administrativa da Superintendência, Almeida (2018, p. 48) elucida que:

há diferentes núcleos formados por um grupo de analistas educacionais responsáveis pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação dos programas e projetos da SEE/MG nas escolas. Entre eles, tem-se o núcleo da Educação Integral e Integrada, formado por três analistas educacionais que, de forma articulada com o serviço de inspeção escolar, tem a responsabilidade de acompanhar, monitorar e avaliar a implementação dessa política nas escolas da regional. Os analistas educacionais, no entanto, exercem suas funções na própria SRE, enquanto os inspetores

exercem suas funções diretamente nas escolas por meio de verificações *in loco*.

O papel das Superintendências Regionais de Ensino na implementação da política de EMTI foi tema de discussão no Documento Orientador (DO) – Versão 3 da Educação Integral Integrada da SEE/MG, quando aborda a importância da articulação entre setores e funcionários das regionais para uma implementação bem-sucedida do programa. Segundo o DO, as superintendências devem “monitorar as Ações de Educação Integral nos Polos e escolas participantes com visitas a campo e constante interlocução entre os atores envolvidos na execução da Política” (Minas Gerais, 2017b, p. 33).

Ainda conforme enfatizado no documento destacado, inspetores e analistas devem possuir um conhecimento profundo e um bom acompanhamento da implementação do programa em cada escola para contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Integral ofertada, bem como realizar o monitoramento mensal do horário extracurricular e da frequência dos(as) estudantes.

Segundo Almeida (2018), aproximadamente 20 escolas iniciaram o PROETI na SRE da EEPE em setembro de 2007. Cada uma delas com uma turma de ensino fundamental de tempo integral. Em 2009, quatro escolas de ensino fundamental do município da EEPE foram também contempladas com o PME e turmas de Educação Integral (Almeida, 2018). A autora enfatiza ainda que das 43 escolas que implementaram a educação em tempo integral no ensino fundamental em 2016 na SRE da EEPE, apenas 37 lograram manter todas as suas turmas operacionais até o término desse ano. Nesse contexto, seis instituições educacionais da SRE da EEPE apresentaram índices notáveis de infrequência e evasão, resultando no fechamento ou na fusão de turmas (Almeida, 2018).

Já no que tange ao Ensino Médio na SRE da EEPE, Almeida (2018, p. 51) elucida que o “programa Ensino Médio Integral e Integrado (EMII) foi implementado em três escolas da SRE, a partir de agosto/2017, em atendimento à lei da Reforma do Ensino Médio, que determina a implementação gradativa dessa etapa da educação básica em tempo integral no país”. Dessas três escolas escolhidas, uma delas é a EEPE.

Por fim, em decorrência da política de EMTI, a SRE da EEPE, que começou a implementá-la em três escolas em agosto de 2017, conta hoje com doze escolas

de EMTI (Minas Gerais, 2022), com previsão de expansão gradativa dessa modalidade de ensino nos próximos anos.

Na próxima seção, será apresentado o contexto educacional do município da EEPE e traçado o histórico, as características socioeconômicas e o perfil educacional do município no qual está inserida a Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

2.5 CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

O município em que está localizada a EEPE, situado a 211 km de distância da capital do estado (Belo Horizonte), foi fundado há 60 anos, em 1964, após a implantação de uma usina siderúrgica na região, e desenvolveu-se a partir do modelo cidade-indústria. O município teve um crescimento rápido, favorecido pela localização estratégica, às margens da ferrovia Vitória-Minas e da bacia hidrográfica do rio Doce. Segundo dados do Censo de 2020, o município em que está localizada a EEPE é considerado o 4º maior Produto Interno Bruto (PIB) do interior de Minas Gerais e o principal polo econômico e industrial de exportação dessa mesorregião metropolitana (IBGE, 2020).

Trata-se do município mais populoso da região, conta com 267.333 habitantes distribuídos em seus 37 bairros. Esses bairros formam 9 regionais, sendo as regionais 1 e 2, formadas, exclusivamente, por bairros fundados, exclusivamente, pela siderúrgica e que concentram boa parte da renda per capita do município. Conforme dados do IBGE (2020), essa renda per capita alcançou o valor de R\$ 42.001,94, distribuída desigualmente entre as áreas privilegiadas (regionais 1 e 2) e outras vulneráveis socioeconomicamente, sendo 33,8% o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, conforme mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Trabalho e Rendimento no município em que está localizada a EEPE

Salário médio mensal dos trabalhadores formais	2,3 salários mínimos
Pessoal ocupado	74.698 pessoas
População ocupada	28,1 %
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo	33,8 %

Fonte: IBGE (2020).

Segundo dados de 2022, o município em que está localizada a EEPE possui 47 escolas municipais, 25 estaduais, 1 federal e 76 privadas, conforme apresentado na Tabela 2, a seguir. Dentre essas, as escolas das redes públicas municipal e estadual contam com 1.947 professores e atendem a um total de 39.407 estudantes em todos os segmentos (INEP, 2022).

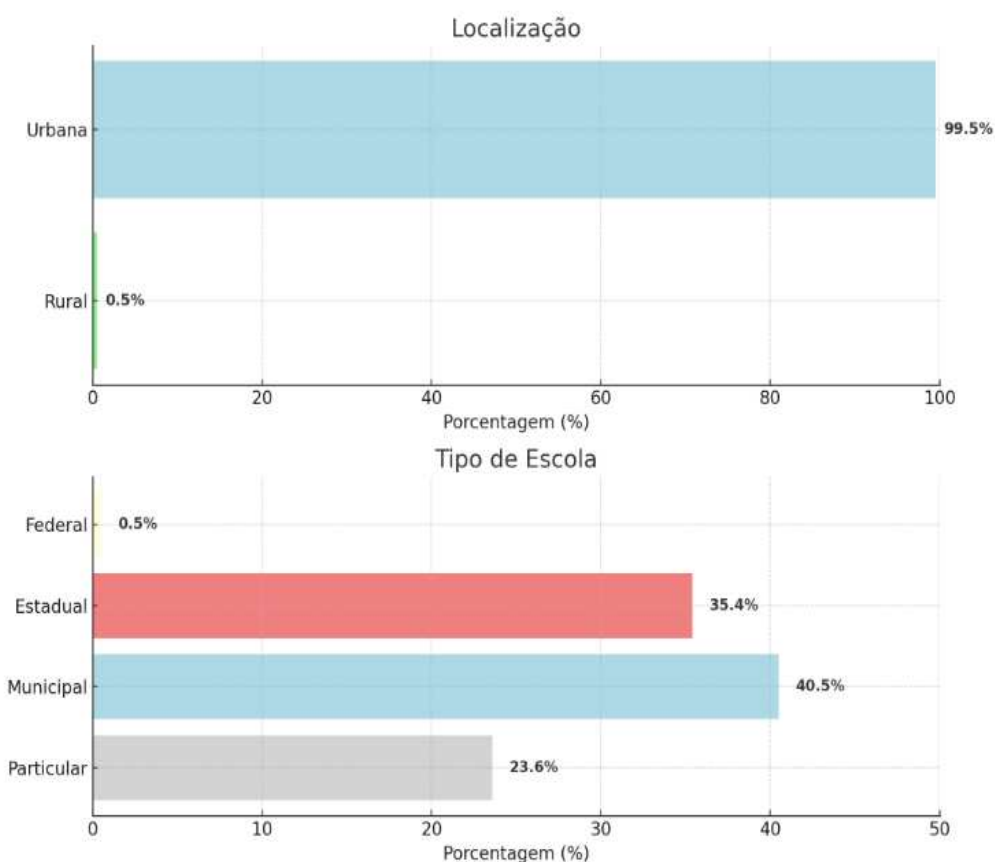
Tabela 2 – Quantitativo de escolas por rede de ensino do município em que está localizada a EEPE

Rede de ensino	Nº de estabelecimentos
Estadual	25
Municipal	47
Federal	01
Privada	76

Fonte: INEP (2022).

No que se refere à localização e às redes de ensino, os percentuais de matrículas por estabelecimentos são distribuídos, conforme mostra a Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Matrículas na Educação Básica do município em que está localizada a EEPE



Fonte: INEP (2022).

A partir da análise dos dados da Tabela 2 e da Figura 5, pode-se concluir que o município em que está localizada a EEPE possui um quantitativo bastante expressivo de matrículas em estabelecimentos educacionais públicos municipais e estaduais. Já no que se refere às etapas de ensino, os estabelecimentos educacionais do município em que está localizada a EEPE ofertam a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio nos quantitativos expressos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Etapas de ensino ofertadas no município em que está localizada a EEPE

Rede de ensino	Nº de estabelecimentos
Educação Infantil	91
Ensino Fundamental	77
Ensino Médio	23

Fonte: INEP (2022).

Ao comparar a oferta das etapas de ensino na Tabela 3 é possível concluir que o quantitativo de estabelecimentos que ofertam o Ensino Médio no município em que está localizada a EEPE é inferior em relação aos estabelecimentos de Ensino Infantil e Fundamental.

No que se refere ao rendimento escolar, o levantamento realizado nas vinte e cinco escolas estaduais do município da EEPE evidencia que as taxas de aprovação por etapa escolar no ano de 2022 foram 99,6% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 98,4% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 94,9% no Ensino Médio. Já no que se refere à distorção idade-série, o município possui os indicadores de 1,8% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 11,2% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 16,7% no Ensino Médio (QEdu, 2021).

A Tabela 4, a seguir, apresenta as etapas de ensino ofertadas nas 25 escolas da rede estadual do município em que está localizada a EEPE.

Tabela 4 – Etapas de ensino ofertadas na rede estadual do município em que está localizada a EEPE

Etapas de ensino	Nº de estabelecimentos
Ensino Fundamental	11
Ensino Médio	05
Ensino Fundamental e Médio	09
TOTAL	25

Fonte: QEdu (2022).

As escolas estaduais de Ensino Médio atenderam, em 2023, a 6.750 estudantes nesse segmento. Dessas cinco escolas exclusivamente de Ensino Médio, apenas duas possuem o EMTI. Ambas as escolas de EMTI do município da EEPE atendem a um total de 846 estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual.

A Tabela 5, a seguir, apresenta o Ideb, edição 2021, nas diferentes etapas da rede estadual do município em que está localizada a EEPE e mostra o comparativo entre os dados do Ideb de Minas Gerais e do Brasil.

Tabela 5 – Ideb na rede estadual do município em que está localizada a EEPE, de Minas Gerais e do Brasil (2021)

Etapas de ensino	Município	Metas	Minas Gerais	Metas	Brasil	Metas
Ensino Fundamental – anos iniciais	6,4	6,4	6,0	6,8	5,9	6,1
Ensino Fundamental – anos finais	5,6	5,6	5,0	5,6	5,0	5,3
Ensino Médio	4,8	4,5	4,0	5,3	3,9	4,9

Fonte: QEdu (2021).

Conforme a análise dos dados da Tabela 5, pode-se inferir que o Ideb das escolas estaduais do município em que está localizada a EEPE, quando comparado às médias de Minas Gerais e do Brasil, apresenta melhores indicadores em todas as etapas de ensino. Além disso, a rede estadual do município em que está localizada a EEPE atingiu a meta fixada para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais e superou a meta fixada para o Ensino Médio, alcançando, nessa etapa de ensino, o índice de 4,8, ou seja, 0,3 acima do índice da meta fixada pelo Ideb.

Na próxima seção, será descrito, detalhadamente, o histórico da escola, os marcos legais que a fundaram, os documentos do Regimento Escolar (RE) e do Projeto Político e Pedagógico (PPP) que orientam seu funcionamento, as características físicas, os indicadores de rendimento e as políticas públicas educacionais implementadas e descontinuadas, como os programas Reinventando o Ensino Médio (2013) e o Projeto Jovem de Futuro (2007), ou seja, o perfil e o contexto histórico e recente da EEPE.

2.6 A ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (EEPE)

A EEPE é uma das 25 escolas estaduais urbanas do município e, desde 2021, passou a funcionar de 7h às 16h35min e, a ofertar apenas a modalidade de EMTI, oferecendo, diariamente, 05 horas-aula de 50 minuto cada, no período matutino (7h às 11h25min), e quatro horas-aula de 50 minutos cada, no período vespertino (13h às 16h35min).

A EEPE iniciou o ano letivo de 2023 com o atendimento a dez turmas, sendo cinco turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano. Atendendo

177 estudantes no 1º ano, 95 no 2º Ano e 64 no 3º ano, totalizando 326 estudantes (SIMAVE, 2023).

A EEPE está localizada em um bairro tradicionalmente residencial, fundado pela usina siderúrgica. A escola foi fundada por um decreto da SEE/MG, em 11 de janeiro de 1980 (Minas Gerais, 1980). Inicialmente, a escola atendia apenas estudantes dos bairros que foram fundados pela usina siderúrgica, mas com as mudanças demográficas de envelhecimento populacional nessas áreas e a ampliação dos transportes, a EEPE passou a receber estudantes oriundos de outras regionais e de diversos bairros da cidade, inclusive da zona rural e de outros municípios.

No que se refere à estrutura física, a EEPE possui 12 salas de aulas, equipadas com, aproximadamente, 40 mesas e cadeiras para estudantes, 1 mesa e 1 cadeira para o(a) professor(a), nichos de armários individuais para estudantes, 3 ventiladores de parede, projetores de imagem e 2 portas: uma convencional com saída para o pátio e outra porta grande de correr, com saída para a lateral, que dá visão para o Parque Estadual do Rio Doce (PERD)⁴ que, além de proporcionar uma visão ambientalmente privilegiada, contribui para amenizar, em parte, o desconforto térmico das salas.

Ainda sobre a infraestrutura física, a EEPE possui 1 refeitório com mesas móveis e de alvenaria, bancos e cadeiras plásticas, 1 cozinha nova, grande e equipada, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 2 blocos, contendo 12 banheiros com 4 áreas comuns, 1 quadra poliesportiva e 6 salas de administração, sendo 1 de administração financeira, 1 de recursos humanos, 2 de gestão, 1 secretaria e 1 dos professores. A maioria delas equipadas com computadores e copiadoras.

A EEPE foi a única escola da Superintendência de Ensino do município da EEPE que fez parte do grupo de escolas de fomento, que fizeram a transição para o modelo de EMTI já em 2017, em Minas Gerais e, apesar da implantação do EMTI ter ocorrido em 2017, somente no final de 2021 é que a EEPE recebeu verba do governo estadual para iniciar uma reforma no espaço físico, a fim de promover

⁴ O PERD constitui monumento público natural tombado em 1960 pelo Decreto nº 5.831 de 06 de julho de 1960, do Estado de Minas Gerais, foi destinado a perpetuar os remanescentes da Mata Atlântica, em sua composição primitiva, banhado pelo rio Piracicaba abrange áreas dos municípios da microrregião metropolitana do município (Minas Gerais, 1960).

melhorias no sistema de segurança (câmeras em todas as áreas externas às salas), nos banheiros, na cozinha, no refeitório, no laboratório e na pintura. Ainda assim, são recorrentes os problemas na infraestrutura, uma vez que as salas de aula não dispõem de conforto térmico (ar condicionado) e acessibilidade (muitas escadarias). No mais, a hidráulica não comporta o escoamento de água, alagando o pátio, a parte elétrica não suporta o funcionamento de ar condicionado, faltam duchas higiênicas nos banheiros e duchas de banho, o laboratório de informática é pequeno, e os 25 computadores recebem pouca manutenção, o laboratório de química ainda não está em pleno funcionamento e carece de equipamento, o refeitório que, mesmo após a reforma, não comporta todos(as) os(as) estudantes no momento das refeições, há ausência de áreas de lazer e convivência (bancos e locais de descanso na sombra) e falta um auditório para reuniões e eventos.

Portanto, ao receber, compulsoriamente o EMTI, a EEPE estava desprovida da infraestrutura adequada para a manutenção dos(as) estudantes em tempo integral, acarretando desconforto e insatisfação da comunidade escolar, como será apresentado nas evidências posteriores.

Sobre a formação do corpo docente, a EEPE possui um total de 59 funcionários, distribuídos conforme a Tabela 6, que apresenta a formação do corpo docente da EEPE em 2023, distribuindo os funcionários em duas categorias: efetivos (professores com contrato permanente) e designados (professores contratados anualmente para preencher cargos vagos ou substituições). Dentre eles, destacam-se 38 professores regentes de aula, sendo 26 efetivos e 12 designados, seguidos por assistentes técnicos (6) e auxiliares de serviços de educação básica (12), em sua maioria contratados. A categoria dos especialistas em educação básica é composta por três profissionais, dos quais dois são efetivos. Essa estrutura destaca uma dependência significativa de contratos anuais, especialmente para funções de apoio e suporte educacional.

Tabela 6 – Formação do Corpo Docente da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2023)

Corpo Docente	Efetivos	Designados*	Total
Professores da Educação Básica - Regentes de Aula (PEB)	26	12	38
Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB)	01	05	06
Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB)	00	12	12
Especialistas da Educação Básica (EEB)	02	01	03
TOTAL GERAL	29	30	59

* Professores designados são aqueles contratados, anualmente, para preencher os cargos vagos ou em substituição.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMADE (2023).

Conforme as definições previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEPE, a equipe pedagógica e o corpo docente têm buscado direcionar suas ações para intercalar um trabalho pedagógico voltado para a pedagogia de projetos e metodologias ativas⁵, com foco no ideário de um Ensino Médio que contemple o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos como dimensões da vida e da formação humana. Essas ações são planejadas em encontros semanais específicos das grandes áreas do conhecimento - Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens - e em encontros quinzenais interdisciplinares, ambos destinados a atender à carga horária de Módulo II, conforme estabelecido pelas normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG):

Art. 7º - A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de PEB, com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse (Módulo II), observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria Unidade de Ensino ou em local definido pela direção, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Minas Gerais, 2022, recurso on-line).

⁵ Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. São formas de aprendizagem nas quais os estudantes se envolvem com tarefas e desafios para resolver problemas ou desenvolver projetos que também tenham ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem de forma autônoma e em equipe (Bacich; Moran, 2017, p.41).

Ainda sobre as ações pedagógicas da equipe docente, de acordo com o PPP da EEPE:

[a escola tem o] dever e a responsabilidade de valorizar e resgatar os conhecimentos humanísticos, numa tentativa de formar sujeitos aptos a lidar com esse universo tecnicista e materialista que se apresenta na contemporaneidade. Temos a convicção de que sujeitos munidos de criticidade, ética, valorização cultural, respeito às diversidades e riquezas imateriais, conscientes de sua cidadania e educabilidade humana possam, não apenas, valorizar os conhecimentos técnicos e científicos, mas também contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais acessível, inclusiva, democrática, plural e justa (EEPE, 2022, p. 12).

A equipe pedagógica e os(as) docentes também realizam ações mensais que promovem estudos, mapeamento, análise e retomadas dos resultados das avaliações externas (Proeb, avaliações diagnósticas, trimestrais; intermediárias; SIMAVE e Enem), com foco no planejamento pedagógico de projetos e ações que priorizem o trabalho com as habilidades com menor desempenho, ou seja, na retomada de habilidades não consolidadas. Além disso, a EEPE possui Colegiado, Grêmios Estudantil, Clube Literário e Clube de Música, Núcleo de Iniciação Científica da Educação Básica, todos atuantes, com o objetivo de fortalecer o convívio democrático e participativo da comunidade escolar e incentivar o desenvolvimento das diferentes aptidões.

No que se referem aos indicadores de rendimento, no período de 2017 a 2021, a EEPE apresentou melhorias nas taxas de reprovação e aprovação, mas instabilidade no indicador de abandono, conforme evidenciado na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Taxa de rendimento da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2017 - 2021)

Ano	Reprovação (%)	Abandono (%)	Aprovação (%)
2017	12,8	0,4	86,8
2018	12,5	1,5	86,0
2019	11,8	0,3	87,9
2020	0,2	2,0	98,0
2021	2,1	0,7	97,2
2022	3,3	1,6	95,1

Fonte: QEdu (2021).

É possível verificar que, no ano subsequente à implementação do EMTI na EEPE, ou seja, 2018, o abandono quase quadruplicou, dado que foi passando de 0,4% para 1,5%. Esse dado pode contribuir para sugerir que a política não foi implementada de forma eficaz ou que houve falhas na execução, levando alguns dos beneficiários a abandonar a escola, devido a dificuldades de acesso, permanência ou manutenção no programa. Além disso, pode evidenciar que a política não foi alinhada às necessidades reais da população-alvo.

A redução das matrículas e o aumento dos pedidos de transferências, dados que serão posteriormente apresentados neste estudo, podem indicar que existem barreiras significativas que impedem as pessoas de participarem plenamente da política. Isso pode incluir as barreiras econômicas, como custos financeiros, a necessidade de trabalhar e de realizar outras atividades, como cuidar de familiares, ou outras responsabilidades, que impedem a participação regular e forçam o desligamento dos(as) estudantes das escolas de EMTI.

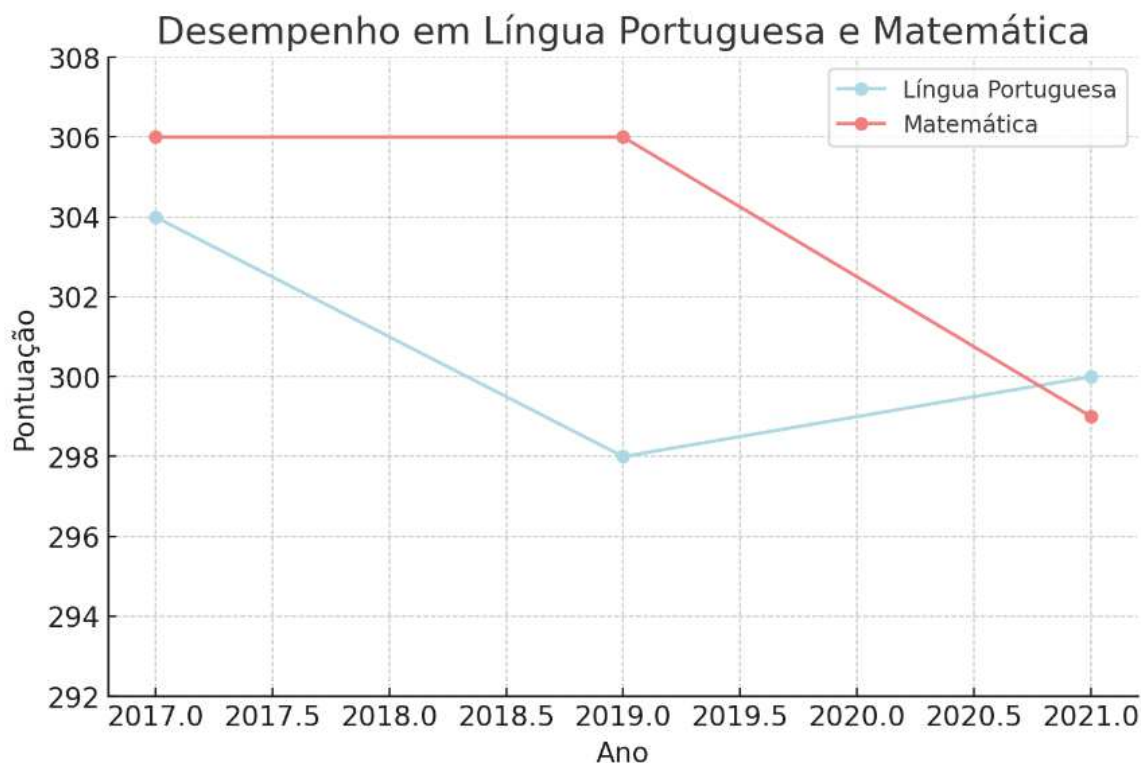
O aumento da taxa de abandono e do elevado número de pedidos de transferência da EEPE, que será apresentado em dados e evidências posteriormente neste estudo, parecem não ter sido considerados sinais de alerta para a SRE e a SEE/MG de que algo estava errado, não somente na EEPE, mas em várias outras escolas que receberam o EMTI, e que exigia uma análise cuidadosa para identificar as causas subjacentes e implementar medidas corretivas eficazes.

Dando continuidade ao perfil da EEPE, segundo o PPP (EEPE, 2022), a escola, no levantamento de 2021, apresentou um Índice Socioeconômico (NSE), nível 5 (médio/alto), uma vez que para a maioria dos(as) estudantes, a mãe/responsável tem o Ensino Médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, e forno de micro-ondas (QEdu, 2021). Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e das avaliações que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em relação à participação dos(as) estudantes da EEPE no Saeb, ocorreu uma queda a partir de 2017, ano da implementação do EMTI, conforme pode ser verificado nos dados do Gráfico 3, a seguir, que apresenta o quantitativo de

estudantes da EEPE que realizaram as avaliações do Saeb entre os anos de 2017 e 2021.

Gráfico 3 – Resultados dos(as) estudantes da Escola Estadual Pedagogia da Esperança no Saeb (2017 – 2021)



Fonte: INEP (2021).

A análise dos índices do Saeb, expressos no Gráfico 3, indica que, ao longo dos quatro anos analisados, ocorreram quedas nesses indicadores e, semelhantes às quedas nas médias da EEPE no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) até 2021, também coincidem com a implantação, em 2017, do EMTI e do IF, assim como com a redução da carga horária das disciplinas previstas pela BNCC.

Contudo, para os anos de 2021 e 2022, a EEPE apresentou quedas nas taxas de participação, uma vez que essa taxa sofreu uma relevante redução de 89% para 70% durante o período da Pandemia de Covid-19, recuperando de 70% para 87% no ano de 2022 (SIMADE, 2023).

O Ideb é realizado desde 1990 pelo Inep, por meio de testes e questionários em larga escala, aplicados a cada dois anos na rede pública, a fim de averiguar a qualidade do ensino, a partir do diagnóstico dos indicadores da educação básica brasileira. O Ideb é calculado com base na verificação do desempenho de

determinadas habilidades e competências dos(as) estudantes em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O Ideb da EEPE apresenta boas médias quando comparadas às esferas estadual e nacional, conforme mostram os dados da Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Ideb do Ensino Médio

Ano	EEPE	Município da EEPE	Minas Gerais	Brasil
2017	4,8	4,1	3,6	3,8
2019	4,8	4,4	4,0	3,9
2021	5,2	4,8	4,0	3,9

Fonte: QEdU (2021).

Os dados da Tabela 8 mostram que, em 2017, a meta do Ideb para a EEPE foi de 4,6, e a escola obteve 4,8. Em 2019, a meta foi de 4,8 e a escola obteve 5,0. Em 2021, pode-se observar que, apesar da EEPE não ter alcançado a meta de 5,3, definida pelo Inep, obtendo 5,2, esse resultado foi bem próximo à meta, além de ser superior às médias municipais (4,8), estaduais (4,0) e nacionais (3,9) (INEP, 2021).

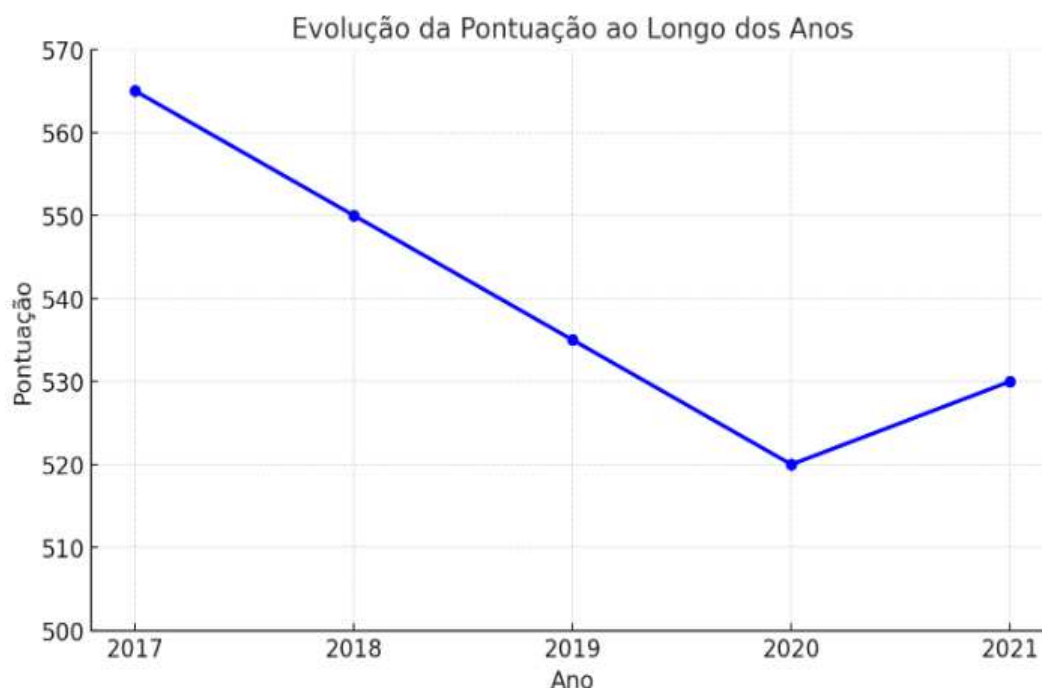
Segundo levantamento divulgado pela SEE/MGMG, a EEPE alcançou, em 2021, o segundo maior Ideb das escolas de EMTI da rede estadual mineira (SEE/MGMG, 2021). Dentre as escolas integrais de ensino propedêutico⁶ do estado, a EEPE obteve o melhor resultado, mesmo não tendo alcançado a meta proposta pelo Ideb.

Além dos resultados do Saeb, é importante mencionar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo Inep, com os objetivos de avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica, oportunizar vagas nas instituições federais de ensino superior, e ofertar bolsas e financiamentos nas faculdades privadas.

Em oposição ao que acontece nos resultados da EEPE no Ideb, no que se refere ao Enem, a EEPE apresentou, a partir de 2017, quedas nos resultados, conforme mostra o Gráfico 4, a seguir, referente ao período de 2017 a 2021.

⁶ O novo modelo da Educação Integral de Ensino Médio propedêutico é pautado em três eixos estruturadores: garantia da excelência no desempenho acadêmico, solidez na formação de valores, desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para transitar e atuar diante dos desafios e das exigências do mundo contemporâneo (Minas Gerais, 2017).

Gráfico 4 – Resultados dos(as) estudantes da Escola Estadual Pedagogia da Esperança no Enem (2017 – 2021)



Fonte: INEP (2021).

O Gráfico 4 mostra que, nos cinco últimos anos de resultados obtidos pela EEPE no Enem houve quedas nas médias das notas gerais da escola em questão a partir de 2018, com uma discreta melhoria apresentada no ano de 2021. Os dados apontam para uma queda maior nos quatro anos subsequentes à implementação do EMTI, ou seja, no período de 2017-2021.

Todavia, foi divulgado, no site oficial da SEE/MG uma matéria que citou uma pesquisa realizada pela AIO Educação, de autoria de Vivas, Vasconcelos e Henfil (2023) e, nessa pesquisa, foram apresentados excelentes dados de desempenho da EEPE na edição de 2022 do Enem, utilizando dados pertencentes ao Inep, uma vez que esses dados não são mais divulgados oficialmente pelo próprio Inep há três anos.

A matéria divulgada pela SEE/MG ressalta que:

Em Minas, entre as escolas públicas que não realizam provas de admissão, a de maior destaque está [é] a Escola Estadual [Pedagogia da Esperança] que obteve média de 817 na redação e 625 geral. 'Nota maior que muita escola particular', ressalta o pesquisador (Henfil) (SEE/MG, 2023, recurso on-line).

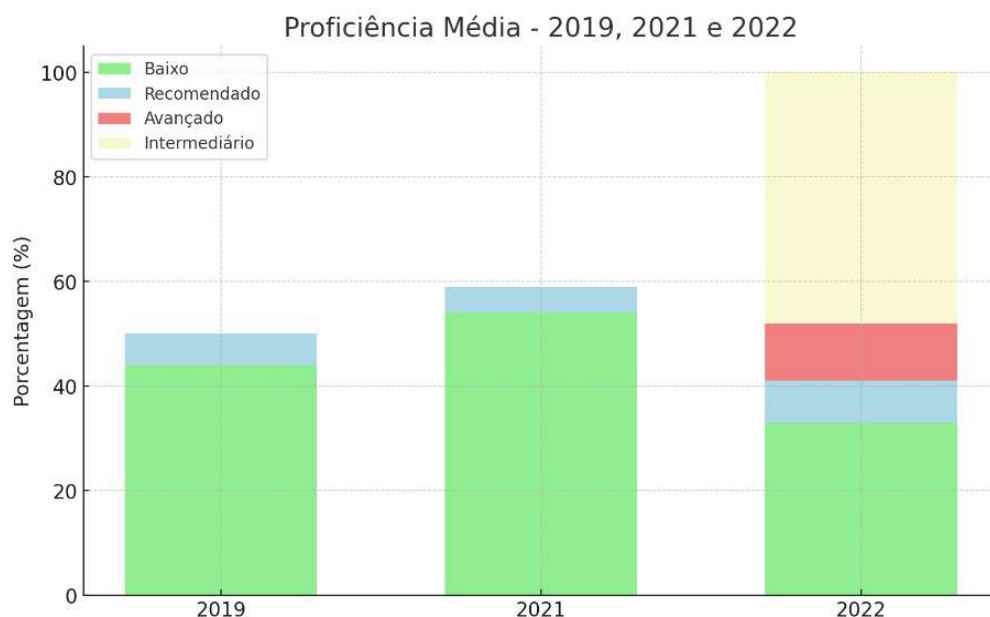
Segundo a pesquisa da AIO Educação, Minas Gerais foi, em 2020, 2021 e 2022, o estado com a maior nota média por escola do Enem e a EEPE foi a escola pública que não seleciona e segmenta, ou seja, aquela que não realiza prova para admissão, com a maior nota nacional no Enem, apresentando médias de 817 na redação e 625 na média geral no Enem de 2022 (AIO, 2023). Esses dados, não oficiais, mostram um grande avanço no resultado da unidade escolar no Enem e têm sido propagados pela SEE/MG.

A partir dos resultados da taxa de participação da EEPE no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), também é possível inferir que é evidente a brusca redução de 146 estudantes somente no 3º ano do Ensino Médio, no período de 2019 a 2022, uma vez que de 225 estudantes em 2019, houve uma redução para 82 estudantes em 2022, o que representa uma perda de 63,5% em apenas dois anos (SIMADE, 2023).

Esse paradoxo, entre o êxito acadêmico de uma escola pública inclusiva e o esvaziamento discente, expõe dilemas estruturais e as limitações das políticas educacionais que priorizam resultados quantitativos sem considerar integralmente as condições de permanência e engajamento dos estudantes. Além disso, tal cenário revela a necessidade de uma análise mais profunda sobre as causas dessas transferências e de um investimento mais eficaz em políticas de suporte que garantam a permanência dos alunos, assegurando que o sucesso não seja apenas uma questão de pontuação, mas de inclusão e equidade para todos(as).

No que diz respeito aos resultados de proficiência obtidos por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), desenvolvido pela SEE/MG, observa-se uma análise detalhada nas Figuras 6 e 7 a seguir. Esses gráficos oferecem uma visão aprofundada dos níveis de aprendizagem dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, permitindo a identificação de padrões de desempenho e lacunas educacionais na rede pública estadual.

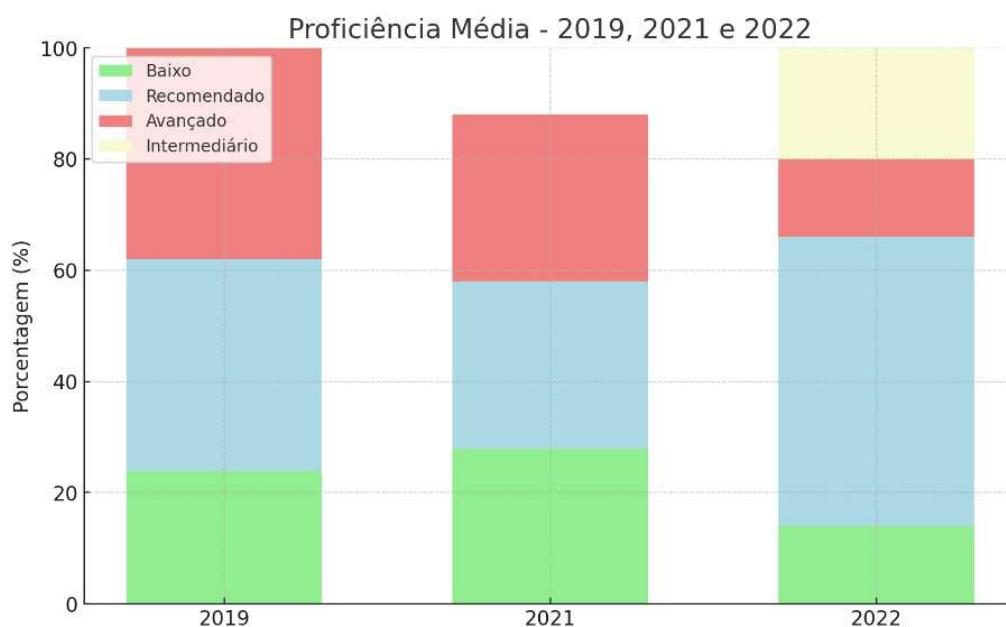
Figura 6 – Proeb/EEPE – Taxas de Proficiência 2019 a 2022 - Matemática



Fonte: SIMADE (2023).

Conforme os resultados apresentados na Figura 6, em relação à proficiência média em Matemática no Proeb, a EEPE obteve uma melhoria de 21 pontos de 2021 para 2022, alcançando um índice de acertos 10% acima da média estadual.

Figura 7 – Proeb/EEPE – Taxas de Proficiência 2019 a 2022 – Língua Portuguesa



Fonte: SIMADE (2023).

Do mesmo modo, conforme os resultados apresentados na Figura 7, em relação à proficiência média em Língua Portuguesa no Proeb, a EEPE obteve uma melhoria de 23 pontos de 2021 para 2022, e um índice de acertos 22% acima da média estadual.

A despeito de os resultados do Saeb serem de grande relevância no contexto da educação mineira, é válida a reflexão de que o Saeb pode não ser a melhor medida de avaliação para o EMTI, uma vez que a avaliação da qualidade da educação do EMTI é uma área complexa que deveria envolver múltiplas dimensões de desenvolvimento formativo, diferentes arranjos curriculares, e variados métodos e métricas para fornecer uma visão abrangente de um desempenho escolar multidimensional.

Todavia, o histórico de bons resultados nas avaliações que tornaram a escola uma instituição de referência da educação pública no município e na região, não minimizou o fato de que a comunidade escolar teve que lidar com uma grave redução de discentes, a partir da implementação do EMTI, fenômeno esse que torna fundamental o estudo sobre os desdobramentos da implementação do EMTI na EEPE e a análise das causas das transferências e redução dos(as) estudantes da escola para outras instituições de ensino, a fim de contribuir na proposição de ações que promovam a permanência dos(as) estudantes na EEPE.

Na próxima seção será analisado o histórico da implementação do EMTI na referida escola que, a partir da implantação do projeto piloto Escola Pólen, passou a conviver com os desafios impostos pela política *top down* do EMTI.

Por fim, serão apresentadas as evidências da redução de matrículas e do aumento de transferências que comprovam a necessidade do presente estudo, além dos principais elementos críticos a serem pesquisados e organizados em um diagnóstico do problema que será objeto de estudo deste caso de gestão.

2.7 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA ESTADUAL PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

A implantação do EMTI na EEPE, em meados de 2017, foi marcada por muita resistência e desconfiança da comunidade escolar, que não participou do processo de forma democrática e que não concordou com a implementação dessa

política, uma vez que a maioria dos(as) estudantes realizam outras atividades no contraturno e o distanciamento geográfico da EEPE não favorecia a permanência desses estudantes, o que poderia comprometer a escola, tanto qualitativa quanto quantitativamente. Ainda assim, apesar das vozes dissonantes e das queixas dos(as) docentes e discentes sobre a ausência de participação da comunidade escolar, a SRE desconsiderou todas as justificativas e anseios contrários referentes ao EMTI e realizou a implementação desse projeto de maneira gradativa, porém verticalizada e unilateral.

Dessa maneira, a mudança compulsória para um regime de tempo integral sem considerar o contexto e o perfil da escola não foi bem recebida por todos(as) na EEPE. Conforme será abordado posteriormente, vários fatores contribuíram para que os(as) estudantes pedissem transferência ou não se matriculassem. Dentre esses fatores, destaca-se que muitos(as) estudantes precisavam cuidar da casa e dos irmãos ou trabalhar para contribuir com a renda familiar e o tempo integral na escola entrou em conflito com essa necessidade. Ademais, a falta de infraestrutura adequada para suportar um programa de tempo integral (como instalações esportivas, laboratórios, bibliotecas, etc.), a falta de professores capacitados e de recursos pedagógicos adequados foram outros fatores que impactaram negativamente a experiência educacional proposta pelo programa.

A transição da EEPE de uma escola regular para um modelo EMTI resultou em mudanças significativas tanto na oferta de séries quanto no número de matrículas. Até meados de 2017, a EEPE era uma escola regular de Ensino Médio que ofertava 2ª e 3ª séries no período matutino e 1ª série no vespertino e atendia a 852 estudantes. À medida que o EMTI foi, gradualmente, sendo implementado, em meados de 2017, as turmas regulares foram sendo substituídas pelas turmas de tempo integral. A partir de 2018, a EEPE passou a oferecer a 1ª série apenas de turmas integrais, em 2019, 1ª e 2ª séries de turmas integrais e, a partir de 2020, passou a oferecer o segmento de EMTI em todas as séries, contando, então, com apenas 326 estudantes matriculados em 2023, distribuídos em séries e turmas do 1º, 2º e 3º anos, conforme pode ser visto na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – Distribuição dos(as) estudantes por série do Ensino Médio na Escola Estadual Pedagogia da Esperança no início de 2023

Série	Nº de estudantes Fevereiro/2023	Nº de turmas Fevereiro/2023
1^a	167	05
2^a	95	03
3^a	64	02
TOTAL	326	10

Fonte: SIMADE (2023).

Por fim, ao analisar a Matriz Curricular do EMTI e a Matriz Curricular NEM na EEPE, pode-se verificar que, a partir da implementação desses programas, ocorreu o surgimento de novas disciplinas, denominadas Itinerários Formativos (IF) que acabam por aumentar, consideravelmente, o número de componentes curriculares do Ensino Médio.

Para Almeida e Vieira Júnior (2023, p. 5):

É importante destacar que, embora a SEE/MGMG já venha implementando o EMTI desde 2017, a Resolução SEE/MG nº 4.657/21 [...] define a matriz curricular também para o 1º ano do EMTI em 2022 [...]. Isso ocorre para adequação da matriz curricular ao formato exigido pelo Novo Ensino Médio, Formação Geral Básica mais Itinerários Formativos, cuja implementação se tornou obrigatória no 1º ano do Ensino Médio em 2022.

Conforme pode ser verificado no Quadro 1, a seguir, que apresenta a organização da matriz curricular para o 1º Ano, adotada em 2022 nas escolas de EMTI de Minas Gerais e, implementada pela Resolução nº 4.657 (Minas Gerais, 2021), as escolas de EMTI passaram a contar com uma extensa matriz curricular, na qual a carga horária ampliada foi destinada ao aumento quantitativo de IF, resultando em 27 componentes curriculares, somente no 1º ano do Ensino Médio. Esse aumento quantitativo de IF's reflete o objetivo de oferecer uma formação mais abrangente e diversificada, alinhada às demandas do novo modelo de ensino integral. No entanto, apesar dessa intenção, o número excessivo de componentes curriculares pode dificultar o aprofundamento em áreas essenciais e sobrecarregar os estudantes, comprometendo a efetividade do aprendizado e limitando os benefícios esperados da formação integral.

Quadro 1 - Matriz Curricular do 1º Ano do Ensino Médio em Tempo Integral – 2022-2023

(Continua)

Resolução 4.657, de 13/11/2021			1ª Ano			
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			2022			
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	
formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	
		Educação Física	1	40	33:20	
		Arte	1	40	33:20	
		Língua Inglesa	1	40	33:20	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20	
		Química	1	40	33:20	
		Biologia	2	80	66:40	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	
		História	2	80	66:40	
		Sociologia	1	40	33:20	
		Filosofia	1	40	33:20	
	SUBTOTAL			18	720	600:00
	Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Projeto de Vida		Projeto de Vida	2	80	66:40	
Eletivas		Eletiva 1	1	40	33:20	
		Eletiva 2	1	40	33:20	
Preparação para o Mundo do Trabalho		Introdução ao Mundo do Trabalho	2	80	66:40	
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20	
Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento		Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20	
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40	
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40	
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00	
Atividades Integradoras		Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20	
		Nivelamento	1	40	33:20	

(conclusão)

		Matemática	1	40	33:20
		Práticas Experimentais	2	80	66:40
		Tutoria	2	80	66:40
		Estudos Orientados	5	200	166:40
SUBTOTAL			27	1080	900:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	1800	1500:00
	LEGENDA	Dias Letivos: 200			
	A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos			
	A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: 9			
	H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40			

Fonte: Minas Gerais (2021).

Para agravar ainda mais a situação evidenciada, as matrizes curriculares que entraram em vigor em 2024 foram reformuladas, reduzindo ainda mais os componentes curriculares da BNCC ou Formação Geral Básica (FGB), uma vez que os Itinerários Formativos (IF) ocuparam o tempo escolar que, anteriormente, era destinado às disciplinas da BNCC, ligadas aos campos científicos e culturais, como pôde ser verificado na matriz curricular apresentada no Quadro 1. Nela foi destinada, por exemplo, apenas uma aula no 1º ano para os componentes curriculares Física, Química e Geografia, em 2022, e Física, Química, Biologia, História e Geografia, em 2023. Já para 2024, ocorreram reduções da BNCC/FGB também nas séries seguintes, como pode ser observado nas matrizes curriculares para o ano em questão, apresentadas pelos Quadros 2 e 3, a seguir, e publicadas pela Resolução nº 4.908, de 11 de setembro de 2023 (Minas Gerais, 2023).

Quadro 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral – 2024

(continua)

ANEXO IX – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – 9 MÓDULOS-AULA SEMANAIS											
			1º Ano			2º Ano			3º Ano		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	4	160	133:20:00
		Educação Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00
		Química	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
Sociologia		1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
		Filosofia	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00	18	720	600:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00						
Tecnologia e Inovação		1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	

(conclusão)

Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00							
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00							
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00							
		Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00							
	Aprofundamento na Área do Conhecimento OPTATIVO*	Componente 1				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 2				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 3				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Componente 4				2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
Nivelamento Matemática		2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00		
Laboratório de Aprendizagens*		2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00		
Pesquisa e Intervenção		2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00		
Práticas Experimentais		2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00		
Estudos Orientados		4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00		
SUBTOTAL			27	1040	900:00:00	27	1040	900:00:00	27	1040	900:00:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	1760	1500:00:00	45	1760	1500:00:00	45	1760	1500:00:00	

LEGENDA	Dias Letivos: 200
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 9
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 45

Fonte: Minas Gerais (2023).

Quadro 3 – Optativas – Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento/2024

(Continua)

* OPTATIVOS: APROFUNDAMENTOS NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO									
Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO			
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	
Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO		Patrimônio Cultural	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Aprofundamento em Linguagens e suas	Escrita Criativa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Tecnologias (LGG)	Olhar e ser visto: Artes, culturas e identidades em movimento	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Artes do Movimento	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Educação Matemática Crítica	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática está em tudo	Matemática na Construção da Cidadania	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Criações, Sustentabilidade e Tecnologias	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Matemática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
		Identidade e juventudes (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	Juventudes	Jovens e o mundo digital (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Direitos e deveres dos cidadãos (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Desenvolvimento pessoal e coletivo (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	

(continuação)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO	Aprofundamento em Ciências da Natureza e as Tecnologias (CNT)	A Ciência do dia a dia	Laboratório Criativo	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Ciências Aplicadas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Energia no Cotidiano	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Ciência das Radiações	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LGG/MAT)	Cidadania Global	Cultura e Cidadania (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Cidadania e Inclusão (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Linguagem matemática na construção da cidadania (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Matemática como instrumento de pesquisa (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LGG/CNT)	Cidadania Global	Linguagens e Tecnologias a serviço da Cidadania Global (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Educomunicação e ambientalismo (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Emergência Climática Global (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Mulheres na Ciência (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

(continuação)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias (CHS/MAT)	Economia e Trabalho	Matemática para Economia e Trabalho (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Matemática e visão de finanças (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Humanidades para Economia e Trabalho (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Desenvolvimento Econômico (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CHS/ CNT)	Cidades Sustentáveis	Construção coletiva nos diversos espaços (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Problema e Ação (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Cidade e Meio Ambiente (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Urbanização Sustentável (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento em Ciências Naturais e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (CNT/ MAT)	Mobilidade Urbana Inteligente	Mobilidade e Tecnologia (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Modelagem do Deslocamento (MAT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Ciência no Trânsito (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Engenharia de Tráfego (CNT)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

(conclusão)

	Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ANO			3º ANO		
				A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Unidades curriculares optativas 2º e 3º ANO	Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/ CHS)	Multiculturalismo	Multiculturalismo no Brasil (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Clube de debate (LGG)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Poder e Organização Social (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Culturas na contemporaneidade (CHS)	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento		Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	Aprofundamento nas 4 áreas do conhecimento	Amadurecimento e Longevidade	Práticas Comunicativas e Criativas	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Núcleo de Inovação Matemática	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
			Saberes e Investigação da Natureza	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

Fonte: Minas Gerais (2023).

Como pode ser aferido nos quadros 2 e 3, ocorreram reduções de aulas dos componentes curriculares de Química, Biologia, Geografia e História no 3º Ano e aumento das aulas de IF.

A partir da redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB, evidenciada nas matrizes curriculares dos Quadros 1, 2 e 3, dos 26 docentes atuantes na escola e especialistas nas áreas de FGB, 17 tiveram que assumir, compulsoriamente e sem a capacitação adequada, carga horária parcial ou total dos IF, visto que ocorreram reduções da FGB e faltaram aulas para completar o Regime Básico (RB) do cargo ocupado. Ou seja, desde a implementação dessa matriz, 70% dos(as) docentes efetivos e especialistas da FGB passaram a ministrar parcial ou totalmente aulas dos IF.

Além disso, a falta de valorização e capacitação profissional e a ausência de um regime diferenciado de trabalho na Educação Integral também são outros desafios no modelo do EMTI. A insuficiência de capacitação e os escassos materiais específicos para os professores lecionarem os componentes curriculares dos Itinerários Formativos e da parte diversificada e flexível do currículo também se apresentaram como empecilhos para o bom funcionamento do programa.

Portanto, a inexistência de políticas e mecanismos específicos de formação e valorização profissional no EMTI, concorrem para que os servidores de carreira não se sintam atraídos ou em condições de se dedicarem, exclusivamente, à escola de tempo integral.

No contexto de formação docente, Nóvoa (2017, p. 4) afirma que é preciso:

um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.

Portanto, a falta de valorização e formação profissional docente são agravantes críticos para a Educação Integral, na medida em que suprimem a possibilidade de dedicação exclusiva para a ampliação da carga horária de planejamento e desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares. Também é fundamental tempos escolares para o desenvolvimento de formações e

capacitações voltadas para apropriação e construção do modelo de Educação Integral que melhor dialogue com a comunidade local. Logo, seria de extrema importância a discussão acerca da dedicação exclusiva, da formação e capacitação continuada de professores do EMTI.

Já no que se refere à carga horária do(a) estudante o NEM, programa que reorganizou o Ensino Médio em 2017, previa 3.000 horas-aula ao fim dos três anos de curso. Destas, 1.800 eram para as disciplinas obrigatórias (FGB), e 1.200 para as optativas (IF). Esse novo modelo de Ensino Médio entrou em vigor em 2018, mas por ter sido alvo constante de críticas que defendem uma redução no tempo destinado às matérias optativas para aumentar a carga horária das disciplinas obrigatórias, em 2023, levou o governo federal a realizar uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. O resultado dessa consulta, divulgado pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, apontou uma posição majoritária de críticas sobre o tempo destinado à Formação Geral Básica e a necessidade de uma maior clareza em relação aos IF, que abrangem as disciplinas optativas (Brasil, 2023a).

Diante disso, o MEC propôs o aumento da carga horária destinada às disciplinas básicas obrigatórias de 1.800 para 2.400 horas, podendo haver exceção no caso dos cursos técnicos, estabelecendo o mínimo de 2.200 horas, a obrigatoriedade da inclusão dos componentes curriculares Espanhol, Arte, Educação Física, Literatura, História, Sociologia, Filosofia, geografia, Química, Física, Biologia e Educação digital e a redução do número de IF, que passam a se chamar "percursos de aprofundamento e integração de estudos" (Brasil, 2023a, p.22).

Após embates e discussões políticas acerca do NEM durante o ano de 2023, o governo federal enviou, dia 24 de março de 2024, para o Congresso, o Projeto de Lei (PL) 5.230, que redefine a Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2023a). O envio do documento com as novas diretrizes para essa etapa do ensino é a mais recente tentativa de eliminar críticas e problemas da reforma que mudou a grade curricular e oferta de disciplinas optativas em todas as escolas do país.

As novas diretrizes do PL 5.230 (Brasil, 2023c) propõem: I) retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio; II) volta da carga horária mínima de 2.400 horas de FGB para os(as) estudantes que cursarem o Ensino Médio sem a integração com um curso técnico; III) retomada da Língua Espanhola como obrigatória em todas as redes, no prazo de 3 anos; IV) permissão excepcional para

que as redes ofertem a FGB de 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas; V) delimitação de 4 possibilidades de IF, com exigência de que cada escola oferte, pelo menos, 2 dos 4 percursos; VI) proibição da oferta dos componentes curriculares da FGB na modalidade de Educação a Distância; e VII) revogação da inclusão de profissionais com reconhecimento de notório saber, não licenciados, na categoria de profissionais do magistério.

Todavia, apesar dos resultados da consulta pública divulgado pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, e dos trâmites realizados pelo atual governo federal para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, divulgados pelo parecer do MEC na Portaria nº 399 e pelo PL 5.230 (Brasil, 2023a; 2023c), o governo de Minas Gerais e a SEE/MG mantiveram o modelo anterior de 1.800 horas/aula para as disciplinas obrigatórias (FGB), e 1.200 horas/aula para as optativas (IF) e não sinalizaram, à época, indicativos de mudanças.

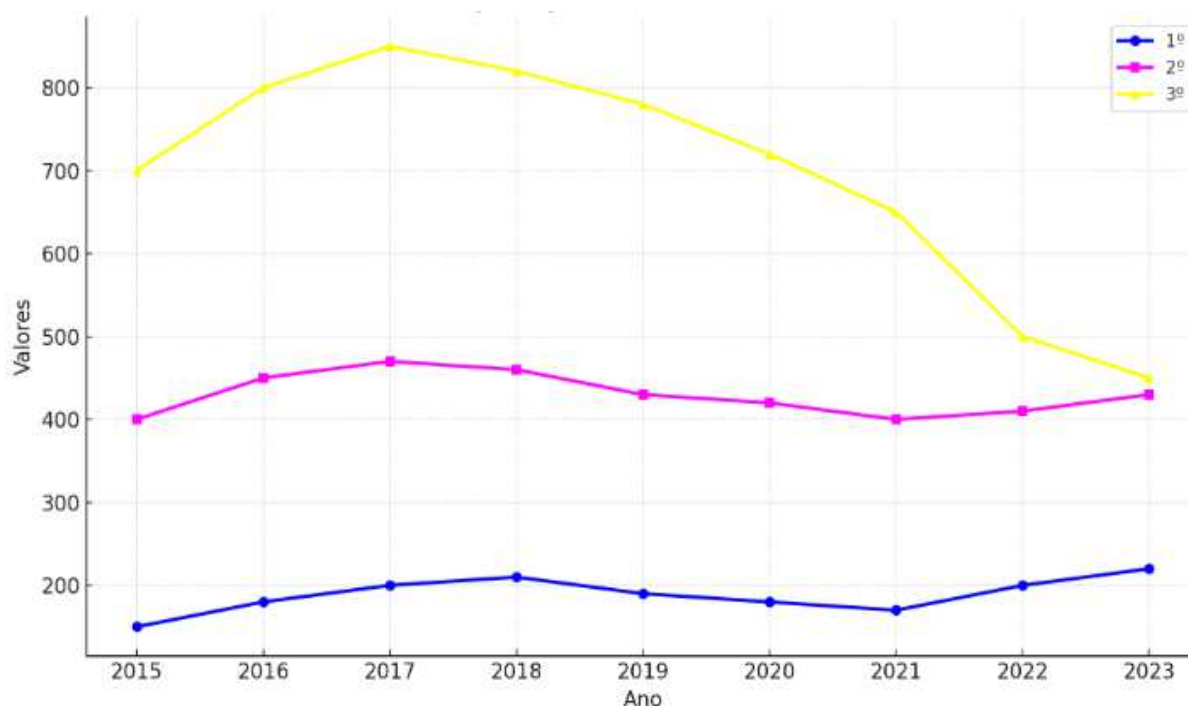
Vale ressaltar que, como a EEPE foi uma das três primeiras escolas de Ensino Médio da SRE da EEPE a receber o projeto-piloto do EMTI, no segundo semestre de 2017, sofreu prejuízo dessa carga horária da BNCC/FGB desde então. Essa realidade de implementação de políticas educacionais *top down* é recorrente para a unidade escolar que, ao longo de sua trajetória, tem sido, constantemente, alvo de projetos pilotos de políticas públicas, como o Reinventando o Ensino Médio (2013)⁷ e o Projeto Jovem de Futuro (2007)⁸.

Dentre todos os projetos-piloto desenvolvidos na EEPE, o EMTI foi o que causou mais apreensão na comunidade escolar pelo fato de que, desde a implementação do programa, em 2017, a escola começou a registrar uma brusca redução no número de discentes, conforme pode ser observado no Gráfico 5, a seguir.

⁷ O Programa Reinventando o Ensino Médio foi criado pela Resolução nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais e prevê que a estrutura curricular do Ensino Médio, deve conter uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada, que é definida a partir das características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela, bem como as áreas de empregabilidade, destinadas à geração de competências e habilidades para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2013).

⁸ O Programa Jovem de Futuro foi implementado, em 2007, pelo Instituto Unibanco, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e teve como objetivos disponibilizar para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta, uma metodologia e instrumentos que dessem suporte ao trabalho de gestão, por meio de cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento (Instituto Unibanco, 2010).

Gráfico 5 – Quantidade de matrículas por série do Ensino Médio na Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2015-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMADE (2023).

O Gráfico 5 evidencia uma sensível redução na quantidade de estudantes provocada pela diminuição de matrículas e o aumento dos pedidos de transferências, resultando numa brusca redução de estudantes ocorrida a partir da implementação do EMTI. De 2017 para 2018, houve redução de 63 matrículas; de 2018 para 2019, a redução foi de 162 matrículas; de 2019 para 2020, houve uma redução de 99 matrículas; de 2020 para 2021, a redução foi de 91 matrículas; de 2021 para 2022, a redução foi de 112, e, de 2022 para 2023, a redução foi de 85 matrículas. Ou seja, desde a implantação do EMTI - período aqui considerado como de 2017 a 2023 - a EEPE teve uma redução média de, aproximadamente, 61,7% do total de estudantes.

As transferências foram solicitadas sob diversas alegações, justificadas e manuscritas pelos(as) estudantes e/ou responsáveis, em formulário próprio de desligamento da EEPE (Apêndice G). As principais queixas podem ser conferidas no levantamento realizado na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Justificativa para transferência da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2018-2022)

JUSTIFICATIVAS	2018	2019	2020*	2021**	2022	Total
Necessidade de trabalhar no contraturno	3	5	45	12	7	72
Necessidade de fazer cursinhos no contraturno	4	7	3	0	6	20
Reclamações acerca do extenso tempo escolar	131	63	32	18	20	264
Falta de atratividade da parte diversificada do currículo do EMTI	1	8	7	0	13	29
Ausência de um certificado diferenciado	3	5	0	0	11	19
Oportunidade de fazer cursos técnicos no Programa Trilhas da Educação	0	0	0	6	12	18
Falta de ajuda de custo para o transporte	17	6	0	0	11	34
Despreparo e desconforto do espaço escolar	2	3	0	0	1	6
Mudança de município/estado/país	1	2	4	0	4	11
TOTAL	162	99	91	36	85	473
TOTAL QUE PEDIRAM TRANSFERÊNCIA PARA ESCOLA DE ENSINO REGULAR	161	97	87	30	69	444
TOTAL DE ABANDONO	12	2	12	4	7	37

* Período letivo total de Educação à Distância, devido à Pandemia de COVID-19.

**Período letivo parcial (até outubro) de Educação à Distância, devido à Pandemia de COVID-19.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos formulários de solicitação de desligamento da EEPE (2018-2022).

Como pode ser observado nos dados presentes na Tabela 10, excetuando 29 estudantes que justificaram “mudanças para outro município/estado/país” ou “oportunidade de fazer cursos técnicos no Programa Trilhas da Educação” e 37 estudantes que abandonaram a escola sem justificativa, 356 estudantes elaboraram justificativas relacionadas ao extenso tempo que passavam na escola de EMTI e a possibilidade de optar por uma escola que oferecesse a mesma certificação com uma carga horária distribuída em apenas um turno. Ou seja, dos 473 estudantes que pediram transferência da EEPE, 444 estudantes justificaram que pediram transferência para estudar em uma escola de ensino regular.

A análise da Tabela 9 também revela que mais de 78%, ou seja, 370 estudantes, apontaram, em suas justificativas, fatores relacionados à ausência de uma política de incentivo à permanência na escola, visto que justificaram nos pedidos de transferências a “necessidade de trabalhar no contraturno” (72 estudantes), a “falta de ajuda de custo para o transporte” (34 estudantes) e outras

“reclamações acerca do extenso tempo escolar” (264 estudantes). Em muitos casos, por exemplo, as justificativas individuais apontaram para mais de um desses fatores.

Ademais, até mesmo os 74 estudantes que pediram transferência, alegando outros fatores, como “falta de atratividade da parte diversificada do currículo do EMTI” (29 estudantes), “ausência de um certificado diferenciado” (19 estudantes), “necessidade de fazer cursinhos no contraturno” (20 estudantes) e o “despreparo e desconforto do espaço escolar” (6 estudantes), apontaram que o modelo de Educação Integral implementado na EEPE não atendeu aos anseios e ao perfil da comunidade escolar.

Por conseguinte, segundo os formulários de solicitação de desligamento da EEPE, no campo de escola de destino, pode-se verificar que a escola de Ensino Médio regular que absorveu grande parte dos(as) estudantes evadidos da EEPE foi a Escola Estadual Mundo Novo que possui indicadores bastante semelhantes a EEPE, conforme os dados do QEdU, de 2021: NSE Médio-alto; classificação NSE 5; Ideb 5,3; 528 pontos na média geral do Enem; e 652 pontos na média da Redação do Enem (QEdU, 2021). Além disso, a Escola Estadual Mundo Novo (EEMN)⁹, localiza-se a menos de 9 km da EEPE, conforme pode ser verificado na Figura 8.

Figura 8 – Mapa da distância entre a EEPE e a EEMN



Fonte: Google Maps (2024).

A Escola Estadual Mundo Novo também possui estudantes oriundos de outros bairros que utilizam os mesmos transportes privados que os(as) estudantes da EEPE.

A redução de estudantes e o aumento de transferências trouxeram consequências para a comunidade escolar, como a diminuição de funcionários e da

⁹ Nome fictício.

carga horária da BNCC/FGB dos professores, forçando-os a lecionar componentes curriculares de disciplinas Integradoras ou IF, os quais não possuem formação específica para atuar. A pressão sobre os recursos da escola também é uma consequência negativa das transferências, pois à medida que ocorre uma queda no número de estudantes, conseqüentemente, também há uma redução de funcionários e de financiamento destinado à unidade.

Outro agravante em relação ao currículo é que muitos dos componentes curriculares das disciplinas dos IF parecem pouco interessar aos discentes, uma vez que, cotidianamente, reclamam com os(as) docentes e gestores sobre o esvaziamento de conteúdos dessas disciplinas e da ociosidade que essa falta de material e conteúdo provocam. Para agravar ainda mais a situação, a extensão da jornada de aula contou com a redução de componentes curriculares da BNCC, que foi ocupada por componentes curriculares da parte diversificada, denominados IF. Exemplos que podem confirmar essa redução são os componentes curriculares de Física, Química e Geografia que, em 2017, contavam com 2 aulas semanais no 1º ano, e, em 2023, passaram a contar apenas com 1 aula semanal, conforme apresentado na Matriz Curricular do Quadro 2, anteriormente, e na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Número de Aulas dos Componentes Curriculares da BNCC no 1º Ano da Escola Estadual Pedagogia da Esperança (2017- 2023)

Componentes Curriculares da BNCC	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Física	02	02	02	02	02	01	01
Química	02	02	02	02	02	01	01
Geografia	02	01	01	01	01	01	01

Fonte: Elaborado pela autora com base na Matriz do quadro 2, da Resolução 4.657, de 13 de novembro de 2021 (Minas Gerais, 2021).

A pouca ou quase inexistente formação e qualificação dos profissionais para ministrar aulas da parte diversificada dos IF (compostos por três unidades curriculares: I - Aprofundamento da Área do Conhecimento e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT), II - Projeto de vida e III - Eletivas) e a carência de suporte técnico e materiais pedagógicos, também são entraves ao desenvolvimento de aulas mais atrativas, uma vez que a implantação da parte diversificada do EMTI não foi acompanhada de qualificação específica e material

pedagógico adequado. A exemplo, pode-se citar o componente Eletivas que, nos dois primeiros anos de implementação (2018 e 2019), teve que ser elaborado pelos professores da própria escola, devido à ausência de materiais pedagógicos.

Apesar da pouca disponibilidade de recursos pedagógicos para a realização de estratégias para colocar em prática um plano de gestão que atraiam e mantenham os estudantes no EMTI, a SEE/MG, direcionou, em 2021, verbas para a melhoria da estrutura física da EEPE, como política de investimento para o EMTI. A partir dessas verbas, foi possível os investimentos em armários individuais e na instalação de ventiladores para amenizar o desconforto das salas, reformas na cozinha e nos laboratórios de informática e de química, bem como ampliação do refeitório, reforma da quadra poliesportiva, aquisição de jogos de tabuleiros e reforma dos banheiros com instalação de duchas para banho.

Mesmo diante desses investimentos, a EEPE ainda enfrenta desafios frente à infraestrutura inadequada e a falta de suporte técnico para o bom funcionamento do EMTI. Essa estrutura física limitada pode ser exemplificada por aspectos como: salas sem conforto térmico e com falta de acessibilidade; hidráulica e elétrica com problemas estruturais; ausências de duchas higiênicas e de banho; laboratórios pequenos, com equipamentos insuficientes e falta de suporte técnico; mesas e cadeiras inadequadas e insuficientes para almoço e descanso; e falta de áreas de lazer e convivência.

O desconforto e a falta de atratividade da estrutura física da EEPE contribuem para o cansaço e o desânimo de docentes e discentes. Logo, é fundamental corrigir desigualdades de investimentos para garantir uma infraestrutura necessária para a escola de tempo integral, destacando-se a demanda pela construção de uma política de investimentos articulada, unindo o governo federal e o estadual, para melhorar a estrutura escolar existente e disponibilizar recursos pedagógicos e de tecnologia, especialmente nas escolas de tempo integral.

Para enfrentar os problemas de infraestrutura, somados à elevada redução de estudantes na EEPE, devido aos pedidos de transferências, a partir da implementação do EMTI e aliados à ausência de dados sobre as causas dessas transferências, os(as) docentes e as equipes diretiva e pedagógica da escola em questão passaram a implementar medidas para mitigar o problema, como, por exemplo, campanhas publicitárias, *outdoors*, participação em reuniões de pais em escolas de ensino fundamental nas imediações, professores(as) dos componentes

da BNCC passaram a lecionar as disciplinas das integradoras e dos itinerários formativos, a fim de promover aulas com abordagens interdisciplinares. Ou seja, a comunidade escolar passou a adotar abordagens e estratégias multidisciplinares que envolveram educadores, pais, outras comunidades escolares e recursos externos.

Além disso, ocorreram intervenções precoces, programas de apoio acadêmico e a criação de um ambiente escolar positivo, que têm contribuído, gradativamente, para a redução da transferência institucional e promovido bons resultados nos indicadores de rendimento, especialmente nos indicadores relacionados à avaliação externa do Enem, a partir de 2022.

A comunidade tem se empenhado muito para tornar a escola e o currículo atrativos, visto que os professores efetivos dos componentes da BNCC têm buscado uma melhor articulação curricular, assumindo lecionar os componentes dos IF da parte diversificada e flexível, desde 2021, a fim de minimizar o esvaziamento de conteúdos da BNCC. A comunidade escolar também vem realizando várias ações de dimensões gerenciais, como a participação em reuniões de pais de outras escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais, a fim de divulgar o trabalho da escola e motivar a matrícula desses estudantes na EEPE, reuniões com os gestores dessas escolas em busca de parcerias e ações pedagógicas como o desenvolvimento de projetos com temáticas que interessam aos(as) estudantes, diversas parcerias com instituições de ensino superior para visitação e palestras, trabalhos de campo e visitações, conforme constam no PPP e apresentados nos Quadros 4 e 5, a seguir.

Quadro 4 – Projetos Pedagógicos da EEPE

(Continua)

Projetos	Objetivos	Duração	Público-Alvo
Clube Literário	Promover a leitura: desenvolver habilidades de análise crítica, estimular a expressão verbal, promover a diversidade literária e criar um senso de comunidade.	Todo o ano letivo	Todas as turmas da escola
Jornal do Protagonismo	Estimular o empoderamento e o protagonismo estudantil e juvenil: desenvolver habilidades de comunicação, estimular a criatividade, fomentar o engajamento escolar, criar um canal de comunicação entre escola e comunidade, incentivar a reflexão crítica, promover a diversidade de vozes, registrar o histórico do cotidiano escolar, fortalecer o sentimento de orgulho escolar e desenvolver competências e habilidades para a pesquisa, inovação e tecnologia.	Todo o ano letivo	Comunidade escolar
Jogos Interclasses	Incentivar a atividade física: estimular o espírito esportivo, desenvolver habilidades sociais, promover a integração, fortalecer o espírito de equipe, desenvolver liderança, estimular o orgulho escolar, contribuir para o desenvolvimento emocional, melhorar a saúde mental, estimular a inclusão, fomentar o respeito às regras, criar memórias positivas, promover a saúde competitiva e desenvolver habilidades motoras.	3º Bimestre	Todas as turmas da escola
Júri Simulado	Desenvolver habilidades de oratória: promover a compreensão do sistema legal, estimular o pensamento crítico, fomentar a pesquisa jurídica, promover a ética profissional, desenvolver habilidades de trabalho em equipe, estimular a empatia, fortalecer o conhecimento legal, preparar para futuras carreiras jurídicas, estimular o respeito às instituições jurídicas, promover a autoconfiança, desenvolver habilidades de resolução de problemas, enfatizar a importância da justiça e criar conexões interdisciplinares.	2º Bimestre	Todas as turmas da escola
Clube de Música	Desenvolver habilidades musicais: promover a expressão criativa, fomentar o trabalho em equipe, melhorar a autoestima, desenvolver o senso de comunidade, a inclusão e a diversidade, estimular a aprendizagem musical, promover valores éticos, preparar para carreiras na música, promover a integração com outras disciplinas, desenvolver uma audiência crítica e promover a saúde mental.	Todo o ano letivo	Todas as turmas da escola

(Conclusão)

Projetos	Objetivos	Duração	Público-Alvo
Grêmios Estudantis	Promover uma cultura escolar participativa, democrática e inclusiva: proporcionar uma cultura de representação estudantil, oferecer oportunidades para que os(as) estudantes desenvolvam habilidades de liderança, participação cívica e democrática, aprendam a trabalhar em equipe e assumam responsabilidades na organização e execução de eventos e projetos. Fomentar o engajamento social e a mediação de conflitos em busca da promoção da diversidade e da inclusão, incentivar a organização de eventos e atividades culturais e colaborar com a administração e gestão escolar.	Todo o ano letivo	Comunidade escolar
Projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB)	Promover a alfabetização científica: engajar os(as) estudantes em projetos de pesquisa científica para desenvolver suas competências nessa área.	2021 - 2024	24 estudantes protagonistas – 1º, 2º e 3º Anos
Jovem de Futuro	Contribuir para a garantia da aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais: assegurar o avanço contínuo da educação pública, por meio de uma gestão orientada para o progresso no Ensino Médio.	Todo o ano letivo	Comunidade escolar
Trabalho de campo e visitas diversas	Promover trabalhos de campo: ampliar o repertório cultural, geográfico-ambiental e histórico-patrimonial dos(as) estudantes, por meio de visitas a mostras profissionais e feiras realizadas por universidades federais e estaduais.	Todo o ano letivo	Todas as turmas da escola
Mostra do Conhecimento e Feira do Empreendedorismo	Realizar a Mostra do Conhecimento e a Feira do Empreendedorismo: durante a Semana de Educação para a Vida, abrir essas atividades para toda a comunidade escolar, com o objetivo de divulgar os trabalhos e as atividades realizadas ao longo do ano no EMTI.	Out/Nov.	Comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP da EEPE (2023).

(Conclusão)

Quadro 5 – Parcerias Pedagógicas da EEPE

Projetos	Objetivos	Duração	Público-Alvo
SIDERÚRGICA LOCAL	Desenvolver projetos de mentoria e mercado de trabalho e Feira do Livro.	3º e 4º bimestres	3º Ano
PROJETO ECOLÓGICO	Promover iniciativas ecológicas: incentivar a horta comunitária, o plantio de árvores e passeatas ecológicas.	Todo o ano letivo	Comunidade escolar
FACULDADES PITÁGORAS, ÚNICA, FADIPA, UNILESTE e DOCTUM	Promover o projeto Giro de Profissões, uso de salas na organização da aula da saudade do 3º ano. Cessão de laboratórios para aulas práticas, promover seminários e feiras técnicas. Fornecer orientação vocacional e simulados: realizar testes vocacionais e simulados do Enem com seletiva para bolsas de estudo.	Todo o ano letivo	Todas as turmas
GENOMA	Promover o acesso a cursos preparatórios: doação de bolsas e descontos para cursinhos Pré-Enem, palestras e simulados do Enem.	Todo o ano letivo	3º Ano
FIBONACCI	Promover a doação de bolsas, descontos em cursinhos Pré-Enem e participação em simulados ENEM.	3º e 4º bimestres	3º Ano
INSTITUTO INTERAGIR	Incentivar a Educação Ambiental: promover ações de conscientização ambiental e trilhas educativas.	1º e 2º bimestres	1º Ano
MOVIECOM CINEMAS	Democratizar o acesso cultural: eventos culturais e exposições cinematográficas.	Todo o ano letivo	Todas as turmas
Escolas estaduais e municipais (Anos Finais) da regional.	Divulgar experiências do EMTI: participar de reuniões de pais e realizar visitas às turmas de 9º ano de todas as escolas da regional para apresentar experiências exitosas do EMTI e atrair novos(as) estudantes para a EEPE.	Set/Out/Nov.	Escolas de Ensino Fundamental dos arredores
APA RPPN LOCAL	Realizar atividades educativas e ambientais: visitas guiadas, trilhas, palestras de educação ambiental, trabalhos de campo e concursos de redação.	1º, 2º e 3º bimestres	Todas as turmas
UFMG/UFV/UFOP	Participar de eventos científicos e profissionais	Todo o ano letivo	Todas as turmas
ESTAÇÃO HISTÓRICA DA PMI	Realizar visitas guiadas, trabalho de campo e promover concursos de Redação.	1º, 2º e 3º bimestres	Todas as turmas
PERD	Realizar visitas guiadas, trabalho de campo e trilhas ambientais.	1º, 2º e 3º bimestres	Todas as turmas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP da EEPE (2023).

Todavia, apesar das tentativas da comunidade escolar em tornar a escola mais atrativa e do grande destaque da EEPE no Enem, a partir de 2022, no geral, vale ressaltar que foram muitos os fatores e elementos críticos que interferiram na permanência dos(as) estudantes na EEPE. Dentre esses fatores, cabe destacar, principalmente, que na implementação do EMTI foram desconsiderados aspectos que influenciam na qualidade educacional, tais como o currículo, a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores e as condições de vida dos(as) estudantes.

Com base nas evidências deste caso de gestão, os principais elementos críticos relacionados à transferência institucional no contexto de implementação do EMTI na EEPE são complexos e não se limitam apenas aos citados a seguir, no Quadro 6. No entanto, os problemas enfrentados pela comunidade escolar e percebidos pela análise exploratória e experiência institucional desta pesquisadora, os seguintes elementos críticos podem ser enfatizados:

Quadro 6 - Elementos críticos relacionados à implementação do EMTI na EEPE

(continua)

Elementos Críticos	Síntese
1 - A falta de diálogo com a comunidade escolar na implementação de políticas públicas educacionais (Gestão participativa)	<ul style="list-style-type: none"> - Caráter impositivo da implementação do EMTI na EEPE, com ausência de participação, falta de diálogo e escuta ativa; - Negligenciamento das reais necessidades da comunidade escolar da EEPE; - Promoção de um sentimento de desconfiança e resistência da comunidade escolar em relação às autoridades educacionais e às políticas implementadas.
2 - A necessidade de uma revisão curricular para o EMTI	<ul style="list-style-type: none"> - Relevante esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC/FGB na matriz curricular do EMTI; - Continuidade do número excessivo de componentes curriculares; - Redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB; - Os componentes curriculares da parte flexível do currículo promoveram uma docência compulsória e sem qualificação adequada para o IF e as Integradoras.
3 - A falta de infraestrutura e suporte técnico adequados à escola de tempo integral	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de investimentos diferenciados em infraestrutura física, suporte técnico e tecnológico e recursos humanos para o EMTI; - Infraestrutura inadequada para atender às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência dos(as) estudantes durante o período de tempo prolongado do EMTI.

(conclusão)

Elementos Críticos	Síntese
4 - EMTI: A escassez de capacitação dos(as) docentes, a ausência de um regime de trabalho docente diferenciado e a pouca disponibilidade de recursos didáticos e técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de investimentos em capacitações e materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento das aulas da parte diversificada e flexível do currículo proposto pelo EMTI; - Insegurança e desmotivação do corpo docente em relação à docência compulsória dos conteúdos específicos dos IF e das Integradoras; - Ausência de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva que possam atender às necessidades específicas do EMTI.
5 – A Ausência de políticas educacionais de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência dos(as) estudantes do modelo de EMTI	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de programas de suporte acadêmico para promover a permanência dos(as) estudantes na escola de tempo integral; - Ausência de políticas de combate à evasão institucional próprias para o EMTI; - Falta de políticas de incentivo à permanência no programa de EMTI, como bolsa e/ou poupança, transporte estudantil e outras formas de apoio financeiro.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, diante desses elementos críticos e dos desafios postos pelos recentes documentos orientadores da política “Escolas de tempo integral”, do Ministério da Educação, instituídos pela promulgação da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), torna-se fundamental que o programa do EMTI de Minas Gerais construa diálogos e promova a participação em comunidades de aprendizagem, para que os sujeitos e as redes educacionais envolvidas na política pública possam apoiar e mediar a construção do PPP da escola e do Currículo do EMTI no qual a Educação Integral, integrada e integradora, seja realmente a base desse projeto educativo e cultural, que precisa ser endógeno, cooperativo, adaptado e diverso nas áreas do conhecimento, nas experiências cotidianas e nos saberes locais.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo é desenvolvido com o objetivo de analisar os desafios e as possibilidades da implementação do EMTI na EEPE. Para isso, o capítulo está organizado em duas seções. A primeira delas, a seção 3.1, intitulada *Desafios na implementação do EMTI na EEPE sob a luz do ciclo de políticas e da gestão estratégica, integrada e participativa no contexto escolar*, é composta de três subseções, quais sejam: a subseção 3.1.1, *Os contextos do Ciclo de Políticas*, a subseção 3.1.2, *A gestão estratégica, integrada e participativa no contexto escolar*, e a subseção 3.1.3, *Elementos críticos da implementação do EMTI na EEPE*. Em seguida, a seção 3.2, denominada *Metodologia e Instrumentos de Pesquisa*, versa sobre os pressupostos metodológicos e de instrumentalização, bem como sobre a produção de dados que auxiliarão a sustentação deste estudo. Por fim, a proposta metodológica será delineada por meio deste estudo de caso, realizado na escola pesquisada, com vistas à compreensão do problema identificado.

3.1 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA EEPE SOB À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DA GESTÃO ESTRATÉGICA, DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

O campo de pesquisa sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de modelos analíticos por meio dos quais as políticas podem ser interpretadas e avaliadas, de acordo com Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 143), “Tanto no cenário nacional quanto internacional, [...] vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”. Diante disso, torna-se fundamental para o desenvolvimento do presente estudo de caso a análise e avaliação da política do EMTI à luz do ciclo de políticas, que, conforme descrito por Mainardes (2006), propõe uma abordagem abrangente que pode ser eficaz na análise da trajetória de programas educacionais.

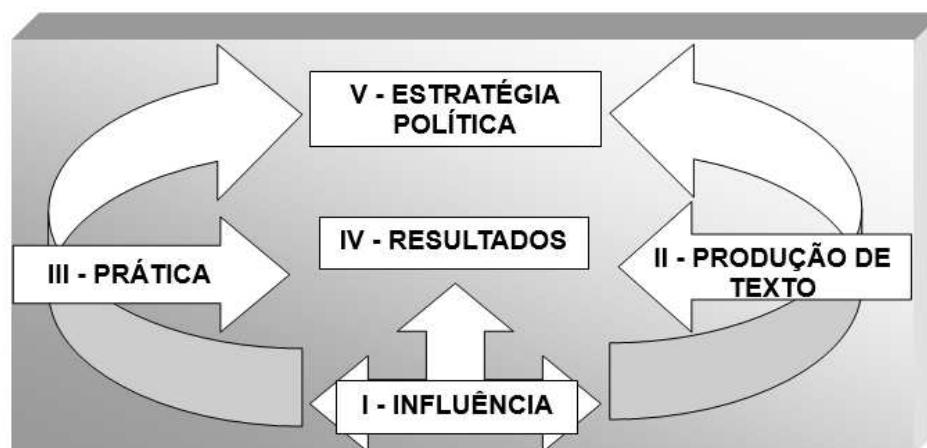
A presente seção é composta por três subseções. A subseção 3.1.1, denominada *Os contextos do Ciclo de Políticas*, aborda o ciclo de políticas conforme

a perspectiva de Ball e Bowe (1992; 2002), detalhada nos estudos de Mainardes (2006; 2011; 2013). A subseção 3.1.2, intitulada *A gestão estratégica, integrada e participativa no contexto escolar*, pauta-se nos estudos de Libâneo (1994; 2004; 2012; 2016) e Nóvoa (1992; 2009; 2012; 2013; 2017; 2020; 2022). Enquanto a subseção 3.1.3, chamada *Elementos críticos da implementação do EMTI na EEPE*, toma como base os estudos e análises de autores como Arroyo (1988, 2011; 2023), Morin (2003; 2011), Gadotti (2012; 2014), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010; 2014), Freire (1980; 1987) e Hernandez (2020).

3.1.1 Os contextos do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas, que adota uma orientação contemporânea, baseia-se em um importante e referenciado modelo desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, em 1992, que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48) e envolve cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política. A representação gráfica a seguir (Figura 9) situa os contextos propostos pela abordagem de Ball e Bowe (1992) sobre o Ciclo de Políticas.

Figura 9 – Contextos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992)



Fonte: Adaptado pela autora de Ball e Bowe (1992, p. 20).

Os contextos do ciclo de políticas, propostos por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), quando inter-relacionados, oferecem uma perspectiva basilar para compreender, acompanhar, analisar e avaliar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, uma vez que, nesse modelo, é possível reconhecer cada contexto dentro do outro e as relações de interdependência entre eles. De acordo com Mainardes (2006, p. 15):

Os autores [Ball e Bowe] desenvolveram essa abordagem e a aplicaram no exame de políticas educacionais inglesas, cuja análise é crítica, interrogadora e autônoma. Este referencial pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Durante a fase específica do **contexto de influência** ocorre, por exemplo, a análise do processo de formação, fase importante para o entendimento de como as políticas são moldadas por forças externas que incluem, apesar de não estarem limitadas a isso, pressões políticas, sociais, econômicas e culturais. Essas influências provêm de diversas fontes ou arenas que abrangem redes sociais, grupos de interesse, partidos políticos, governo e processo legislativo, bem como especialistas na área da educação, entre outros. A importância de compreender as diversas forças que contribuem para moldar a agenda política e, subsequentemente, influenciar a formulação de políticas é enfatizada quando se considera o contexto em que essas influências ocorrem. Nesta perspectiva, Mainardes (2006, p. 51) afirma que:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

No contexto da **produção do texto**, os textos são elaborados e expressos utilizando a linguagem do interesse público em sua forma mais abrangente. No caso do presente estudo de caso, os principais textos são as legislações estaduais acerca da política educacional do EMTI. Eles servem como representação da política em si. Dentro desse cenário, encontramos uma variedade de materiais, como textos legais, documentos orientadores oficiais e políticos que são resultados de debates, disputas e, eventualmente, acordos entre os políticos envolvidos. As arenas e grupos de interesses incluem políticos que desejam controlar a representação política. É neste contexto que ocorre, conforme Santos e Oliveira (2013, p. 502), “a caracterização dos textos das políticas educacionais” e afloram os conflitos e divergências para definir o texto escrito.

No que se refere ao **contexto da prática**, a política se sujeita à interpretação e recriação, gerando efeitos e consequências que podem provocar mudanças significativas na política original. Esta dinâmica se desenrola, principalmente, em locais como escolas e entre os profissionais da educação. As arenas e grupos envolvidos incluem professores e outros profissionais que desempenham um papel ativo na implementação das políticas educacionais, como burocratas em nível de rua.

Portanto, a partir dos pressupostos do contexto da prática, é pertinente afirmar que é na prática cotidiana das escolas que a política se materializa. Quando a política educacional chega à escola, é reinterpretada pelos profissionais da educação, que lançam mão da discricionariedade para adaptá-la e reinventá-la de acordo com o contexto. Essas políticas curriculares são interpretadas de formas diversas, influenciadas por experiências, valores e interesses variados. E, assim, a interpretação e adaptação realizada por estes profissionais representa, de acordo com Mainardes (2006, p. 53), “transformações significativas na política original”. O fato é que, de acordo com Mainardes (2006, p. 53),

os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais. Além disso, interpretação é uma questão de disputa.

A compreensão e interpretação dos professores e demais profissionais da educação em relação ao texto das políticas educacionais, desempenham um papel

crucial no processo de implementação da política educacional. Se percebem a política como coerente com seus valores e práticas, é mais provável que se envolvam ativamente na sua implementação.

Todavia, contrariando esses pressupostos, tem-se tornado, cada vez mais evidente, a desvalorização docente, denominada por Nóvoa (2017) como a “desprofissionalização do professorado” que:

manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. [...] O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão (Nóvoa, 2017, p. 4).

Ainda de acordo com Nóvoa (2017), essa desprofissionalização, também tem sido acompanhada de ataques às instituições educacionais e universitárias de formação docente e de uma crescente sanha de privatização da educação.

No **contexto de resultados**, a política começa a ter um impacto mensurável na sociedade, na economia ou no setor específico que visa afetar. Esses impactos podem ser tanto positivos quanto negativos e, frequentemente, requerem avaliação por parte de pesquisadores, órgãos de controle e outros intervenientes interessados. Ademais, os resultados das políticas educacionais devem ser avaliados não apenas com base em indicadores quantitativos, mas também por meio de uma análise cuidadosa dos contextos e experiências vivenciadas pelos diferentes atores envolvidos no sistema educacional.

Por fim, no estágio do **contexto das estratégias políticas** é que ocorre o controle e a avaliação, visto que é nessa etapa que a política é finalmente avaliada quanto à sua eficácia, eficiência, equidade e outros critérios relevantes. Isso pode envolver a coleta e a análise de dados, as avaliações de impacto, auditorias e outros métodos destinados a determinar se a política está alcançando os objetivos pretendidos e se está sendo implementada de maneira apropriada e ética.

Em síntese, todos os contextos do modelo do ciclo de políticas são cruciais para a análise dos estágios da implementação de políticas públicas educacionais, especialmente da envergadura do EMTI. Sendo assim, analisar as políticas públicas

por meio da compreensão de uma ou mais fases ou por meio de seu ciclo é, portanto, uma opção metodológica importante, uma vez que o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) fornece uma estrutura para entender o processo pelo qual as políticas educacionais são formuladas, implementadas e avaliadas.

Portanto, ao aplicar o modelo de Ball e Bowe (1992) na política educacional do EMTI, ele poderá permitir a análise dos contextos de formulação, construção, implementação, avaliação e controle do programa, contribuindo, assim, para a melhoria do sistema educacional como um todo.

3.1.2 Gestão estratégica, integrada e participativa no contexto escolar

Instituída na LDB – Lei 9.394 (Brasil, 1996), a gestão democrática da escola pública tem sido amplamente debatida e defendida na educação brasileira nas últimas décadas. Nesse contexto, as contribuições de Libâneo (2004) são fundamentais, já que enfatizam a importância da gestão democrática das escolas e da participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. O autor acredita que gestão democrática promove a descentralização e incentiva professores, estudantes, pais e funcionários na tomada de decisões. Defende também a ideia de que a gestão escolar deve ser participativa e envolver ativamente os diferentes setores da comunidade escolar.

Para Libâneo (2004), a participação não se limita à academia e nem aos sistemas governamentais, mas também inclui a interação com as comunidades locais e os atores sociais. O autor recomenda que decisões importantes, no que se refere às escolas, sejam tomadas coletivamente, para evitar o sentimento de não pertencimento e a concentração excessiva de poder nas mãos de poucos. Libâneo (2004, p. 102) enfatiza ainda que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

O autor reconhece a importância de uma gestão estratégica que leve em conta as características específicas do ambiente escolar. Portanto, o planejamento estratégico deve ser sensível às necessidades locais e às características da comunidade e concebido para atingir objetivos educativos específicos. Por fim, defende a autonomia escolar como elemento-chave da gestão integrada e participativa. A autonomia permite que as escolas adaptem as suas práticas às necessidades locais, aumentando assim a flexibilidade e a eficácia na prestação de programas educativos.

As ideias de Libâneo (2004) destacam sua visão sobre a importância da democracia, da gestão participativa e estratégica como elementos fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade nas escolas, ou seja, evidenciam a importância da participação de toda a comunidade escolar na implementação de políticas educacionais para alinhar expectativas e discutir os obstáculos, uma vez que o sucesso, por exemplo, de uma política educacional como o EMTI, depende fortemente da participação dos atores locais.

Por conseguinte, as políticas educacionais de Educação Integral devem ser pensadas, primordialmente, a partir da participação democrática dos atores do contexto da prática, haja vista que para um programa de tal proporção, como o EMTI, responder, pontualmente, às demandas educacionais, sobretudo quando trata de qualidade na educação, é necessário mobilizar os diversos atores e estruturas hierárquicas, alinhando diretrizes de organização e oferta nacionais e aquelas produzidas pelo próprio sistema de ensino, aos programas de financiamento e políticas formativas. Sobre o tema, Gadotti (2014, p. 6), elucida que:

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais.

O caráter impositivo dos processos de implementação do EMTI na EEPE, acabou promovendo um negligenciamento das reais necessidades da comunidade escolar, uma vez que desconsiderou o perfil da escola e dos(as) estudantes que, em grande parte, deslocam-se de bairros distantes para estudar na instituição. Como

não ocorreu a participação prévia e o envolvimento ativo da comunidade escolar da EEPE nos processos decisórios, conseqüentemente, ocorreram muitas angústias que, ao serem ignoradas, aventaram o risco de ineficácia na implementação do EMTI. Essa falta de diálogo também resultou em um sentimento de desconfiança e resistência em relação às autoridades educacionais e às políticas implementadas.

É fundamental lembrar, constantemente, que o diálogo é essencial para a existência humana; por meio dele, as pessoas se conectam, compartilham reflexões e colaboram como agentes ativos na busca pela transformação e humanização do mundo. Freire (1980, p. 82), elucida que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Segundo a acepção freiriana, o diálogo é fundamental na existência humana, logo, precisa ser considerado na implementação de políticas educacionais para que sejam debatidas e, constantemente, avaliadas de forma dinâmica e dialogada com os sujeitos envolvidos, relacionando-as aos contextos e realidades em que serão implementadas. Esse processo dialógico visa uma análise crítica da realidade, buscando avançar na compreensão dos desafios de implementação de programas educacionais e na formulação de soluções viáveis para mitigá-los.

Em suma, o EMTI é um tipo de programa educacional que, além de estratégico, também precisa ser dialógico, integrado e participativo, uma vez que a articulação e o alinhamento entre programas, diretrizes e ações da comunidade escolar são essenciais para o êxito de uma política que se propõe como pilar na construção de uma escola verdadeiramente Integral.

Na próxima seção, serão tratados os fatores e elementos críticos que, também interferiram na permanência dos(as) estudantes na EEPE. Dentre esses fatores, cabe destacar, aspectos que influenciam na qualidade educacional, tais como a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores e as condições de vida dos(as) estudantes.

3.1.3 Elementos críticos da implementação do EMTI na EEPE

Esta terceira subseção será dedicada à abordagem fundamental de Morin (2011), Gadotti (2012; 2014) e Cavaliere (2002; 2014) em relação aos elementos críticos deste estudo de caso. Dentre esses elementos, os seguintes foram elencados como os mais relevantes para o estudo de caso em questão: seção terciária 3.1.3.1 trata *As adequações curriculares necessárias para a implementação do EMTI e a importância do bom aproveitamento dos tempos escolares*; a seção terciária 3.1.2.2 expõe os *Desafios técnicos e infraestruturais do EMTI: limitações e necessidades urgentes*; a seção terciária 3.1.2.3 explana sobre a *Docência no EMTI: a urgência de capacitação e provimento de recursos pedagógicos adequados*; e, por fim, a seção terciária 3.1.2.4 aborda as *Políticas educacionais de combate à transferência institucional e de incentivo à permanência dos(as) estudantes no EMTI*.

3.1.3.1 *As adequações curriculares necessárias para a implementação do EMTI e a importância do bom aproveitamento dos tempos escolares*

A matriz curricular do EMTI, aliada às mudanças curriculares do NEM, promoveu relevante esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC/FGB, uma vez que a carga horária da EEPE foi fragmentada em um número excessivo de componentes curriculares, 27 somente no 1º ano, que pouco favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e torna questionável a concepção de qualidade da educação apregoada pelo projeto do EMTI.

Portanto, a partir da ampliação da carga horária e com a organização curricular flexível da parte diversificada, ocorreu redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB, acarretando desafios no cotidiano de distribuição de aulas da EEPE, haja vista que as docentes, especialistas nas áreas da BNCC/FGB, tiveram que assumir, compulsoriamente e sem a capacitação adequada, a carga horária dos IF para completar o RB de aulas do cargo ocupado. Ou seja, desde a implementação dessa matriz, muitos professores atuam parcialmente com aulas de sua especialização e outros somente lecionam aulas de IF. Assim, a redução da carga horária de 2.400 h/a para 1.800 h/a nas disciplinas da

BNCC acabou por promover esses desafios e fortalecer ainda mais a descrença da comunidade da EEPE em relação ao modelo do EMTI.

Além disso, diante do desinteresse dos(as) estudantes da EEPE pelo modelo de EMTI que foi implementado, evidenciado pelo esvaziamento da escola após passar a ofertar a modalidade, a partir de 2017, também emerge a necessidade de analisar a importância de uma matriz curricular adequada ao EMTI e do bom aproveitamento do tempo escolar, tomando como pressupostos teóricos os estudos de Freire (1980), Morin (2011), Zanardi (2016) e Cavaliere (2007).

Conforme afirmado na subseção 2.1.2.1, o EMTI contempla 27 componentes curriculares somente no 1º ano do Ensino Médio. Já o Ensino Fundamental de Tempo Integral (EFTI), por sua vez, compreende, além dos 9 componentes curriculares obrigatórios, mais 9 disciplinas das atividades integradoras. Em ambas as etapas de escolarização, os conteúdos da parte diversificada pouco interagem entre si e com a BNCC, dado que a grande fragmentação curricular promoveu a existência de vários componentes curriculares lecionados por muitos(as) docentes. Essa fragmentação e os escassos espaços e tempos escolares destinados à articulação interdisciplinar entre esses componentes e docentes não proporcionam a construção de um planejamento integrado e adaptado à realidade da escola e nem contribuem para promover experiências interessantes e contextualizadas e aprendizagens significativas aos(as) estudantes.

Sobre a fragmentação do conhecimento, Morin (2011, p. 16) alude que:

A supremacia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Diante do exposto, é possível afirmar que uma organização curricular fragmentada contradiz o fundamento de uma formação integral. Ademais, a excessiva fragmentação dos componentes curriculares e a ausência ou insuficiência de tempos e espaços escolares para a necessária articulação entre os saberes são impeditivos para o atendimento com qualidade e equidade da ampla diversidade educacional, especialmente a do vasto estado mineiro.

Ainda sobre o excessivo número de componentes curriculares, Morin (2011, recurso on-line) defende que:

As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Assim, para a implementação do EMTI, torna-se fundamental a construção de um currículo que dialogue com a realidade em que a escola está inserida e com os interesses e demandas dos(as) estudantes. Ou seja, um currículo que não “menospreza o potencial crítico-transformador do diálogo entre os saberes e, até mesmo, a curiosidade dos sujeitos da escola” (Zanardi, 2016, p. 82).

Desse modo, faz-se pertinente uma revisão curricular. Essa revisão deve ser pensada considerando a diversidade do estado mineiro, a realidade e a autonomia da unidade escolar e, portanto, deve ser pautada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos envolvidos, para que o currículo construído seja um bem coletivo e pertencente também à comunidade escolar, e não alheio a ela. Ou seja, diretrizes curriculares centrais que constituem documentos portadores de força simbólica e prática sobre o que se desenvolverá nas escolas.

Em paralelo, seria, também, de grande valia a proposição de programas e projetos articulados com a sociedade de contrapartida do estado, fomentando as relações intersetoriais e articulando as potencialidades locais e regionais em torno dos objetivos do EMTI. Esses programas, então, em funcionamento na rede, seriam oportunos para a produção de materiais de apoio para o desenvolvimento de ações e atividades específicas nos campos da parte diversificada e flexível do currículo.

Além do currículo, a qualidade do tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentada como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a Educação Integral. Essa abordagem é importante, uma vez que os projetos na educação básica pública, que têm como característica marcante a criação da jornada integral, estão em ascensão no país.

Para Cavaliere (2007, p. 1017), o tempo se constitui em uma das “formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade, sendo o tempo de escola uma

importante referência para a organização da vida em família e da sociedade em geral”. Isto porque a ideia do tempo escolar é considerada não como algo “natural”, mas como um elemento político de aceitação social, que reflete os interesses, exigências e desejos de uma dada sociedade que credita à escola a guarda ampla de suas crianças para a contemplação das prioridades do mundo adulto.

Nessa perspectiva, é possível problematizar o entendimento de que uma escola de tempo integral deveria investir e garantir 8 a 9 horas diárias de atividades diversificadas que propiciem colaboração e bem-estar e que favoreçam a qualidade, o aproveitamento e o êxito da educação. Diante dessa premissa, o estudo e aprofundamento dos conceitos e das possibilidades do tempo escolar podem ampliar as pesquisas sobre a Educação Integral e contribuir para a construção de um Plano de Ação Educacional que contemple o bom aproveitamento do tempo escolar na EEPE.

Assim, torna-se fundamental que a proposta político-pedagógica da Educação Integral priorize o bom aproveitamento do tempo escolar que, aliado aos investimentos nas estruturas físicas da unidade escolar e na formação e valorização dos(as) docentes, exerce inegável influência sobre a qualidade do ensino. Portanto, a proposta político-pedagógica é um alicerce importante na Educação Integral. Mediante isso, as pesquisas e estudos que a presente dissertação levanta devem levar em consideração esse fato, para que o uso do tempo, associado à permanência extensiva obrigatória dos(as) estudantes na escola, não provoque a transferência dos(as) estudantes para outras escolas de ensino regular, como tem ocorrido na EEPE.

Cavaliere (2007, p. 1017) afirma que “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes”. No entanto, percebe-se que, na implementação do projeto de educação de tempo integral, como no caso da EEPE, o uso inadequado desse tempo não configura qualidade em termos educacionais, mas apenas a dilatação temporal sem ganhos no processo educativo e, conseqüentemente, sem atratividade para os adolescentes e jovens. Dessa maneira, ao tratar da temática do tempo escolar ampliado na Educação Integral, não é possível associá-lo à qualidade em educação, uma vez que nem sempre as condicionantes da extensão do tempo garantem melhorias no ensino-aprendizagem

que, sobretudo, apresentam bons resultados a partir do desenvolvimento de currículos apropriados, projetos qualitativos e metodologias adequadas.

Para Cavaliere (2007, p. 1017), “o tempo é um elemento fundamental dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas e elemento imprescindível ao processo de incorporação do capital cultural”, uma vez que a qualidade do tempo escolar é a mola propulsora para a manutenção e formação dos(as) estudantes e que, nem sempre, esse tempo está diretamente relacionado ao bem-estar dos discentes, porque geralmente teve uma construção “administrativa ou burocrática, sendo sua definição resultado de conflitos, interesses e negociações” (Cavaliere, 2007, p. 1018).

É fundamental discutir esses conflitos, interesses e negociações para entender a organização do currículo e seus desdobramentos intra e extraescolares e analisar os elementos que seriam os paradoxos do aumento do tempo da Educação Integral, uma vez que, como ocorreu na EEPE, “houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades alinhadas ao contexto da unidade escolar, gerou o efeito contrário ao esperado” (Cavaliere, 2007, p. 1019).

Não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho escolar. Logo, é preciso investir em um modelo de EMTI no qual o desprestígio e o conceito negativo não se estabeleçam. Para Cavaliere (2007, p. 1028), ainda prevalece o forte estereótipo

de cunho assistencialista, [que] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo ‘atendimento’. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’.

Diante dessa perspectiva, o tempo integral não pode ser considerado um depósito de crianças e jovens para a conveniência dos adultos, mas um grande aliado para garantir qualidade em termos de uma educação emancipatória, defendida por Freire (1987) como uma educação problematizadora, libertadora, que

contraria toda forma de domesticação e que valoriza a criticidade e a subjetividade humana. Concordando com Freire (1980, p. 39):

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Partindo dos pressupostos freirianos, é possível afirmar que, para formar um cidadão consciente, crítico e capaz de enfrentar os desafios de forma desalienada, é preciso oferecer definições curriculares compatíveis, infraestrutura e uma exitosa organização do tempo e dos espaços escolares, nos quais ocorram experiências de reflexões e compartilhamento colaborativo que potencializem as atividades cotidianas, de modo que possam adquirir cunhos educativos. Ou seja, mais tempo nas escolas, porém, para a implementação de um modelo de escola que seja realmente de educação integradora, que tenha significado e que seja significativa.

Em suma, entende-se que a Educação Integral pode incluir o aumento do tempo, mas não é só isso. É também a ampliação dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, reconhecer e articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região com acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias é elemento condicionante do processo.

Face a essas concepções relacionadas ao currículo e ao tempo escolar, pode-se afirmar que um dos maiores desafios da escola na implementação da Educação Integral é a adaptação dos documentos oficiais de pactuação das esferas federal e estadual na construção e aplicação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e um currículo que traduzam uma proposta escolar que vá além dos saberes sistematizados nos diversos campos do conhecimento, mas que apontem caminhos práticos para superar o desafio de aproveitar com qualidade o tempo escolar e de construir um currículo que contribua para mitigar a fragmentação dos conhecimentos e vinculá-los às práticas sociais e à vida cotidiana dos discentes.

3.1.3.2 Desafios técnicos e infraestruturais do EMTI: limitações e necessidades urgentes

Dentre os problemas que a EEPE enfrentava anteriormente à implementação do EMTI, destacavam-se os relacionados à falta de investimentos em infraestrutura física e ao insuficiente suporte técnico no laboratório de informática. Isso fica claro pela apresentação dos dados da pesquisa exploratória, na seção 2.6, que evidencia os recorrentes problemas na infraestrutura da EEPE.

Em consequência, com a chegada do EMTI, os problemas infraestruturais se agravaram, posto que o EMTI requer uma infraestrutura adequada para atender às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência dos(as) estudantes, que permanecem na escola durante um período de tempo prolongado. No caso da EEPE, esses desafios são recorrentes e bastante relevantes, tendo em vista que interferem diretamente no conforto e bem-estar da comunidade escolar.

Apesar da reforma predial promovida após a implementação do EMTI, a EEPE ainda enfrenta problemas como desconforto térmico nas salas de aula, pouca ou quase inexistente oferta de suporte técnico e equipamentos adequados nas salas de informática e laboratório de ciências, biblioteca pouco abastecida e com restrito espaço para o desenvolvimento de habilidades de leitura e pesquisa. A EEPE também possui poucas áreas de conveniência e espaços de convívio para o desenvolvimento de aulas de música, dança, teatro e artes visuais, refeitório que não comporta todos(as) os(as) estudantes no horário das refeições, banheiros e vestiários com carência de duchas higiênicas e de banho. Por fim, a instituição possui pouco aparato de infraestrutura tecnológica, com ausência de cobertura de wi-fi para professores e estudantes e poucos computadores para apoiar a integração de tecnologia no processo de ensino.

O problema do subfinanciamento de escolas de Educação Integral é um desafio enfrentado por muitos sistemas educacionais, incluindo o estado de Minas Gerais. A implementação eficaz de escolas integrais requer recursos financeiros substanciais para garantir infraestrutura adequada, profissionais qualificados, atividades extracurriculares, materiais didáticos e outros elementos essenciais para a oferta dessa modalidade com qualidade.

Quando a escola não recebe financiamento adequado, isso pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino e na capacidade de proporcionar uma experiência educacional completa. Esta é a realidade da EEPE e de várias escolas de tempo integral, que pode impactar desde a infraestrutura física até a oferta de atividades extracurriculares, alimentação, transporte e outros elementos que contribuem para uma educação de qualidade.

A falta de infraestrutura e de recursos técnicos e pedagógicos pode ter diversos impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem, afetando tanto os educadores, que podem enfrentar uma sobrecarga de trabalho ao tentar compensar a falta de material pedagógico desenvolvendo seus próprios recursos ou adaptando materiais existentes, quanto os(as) estudantes, já que a falta desses materiais pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Para Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013, p. 78):

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

Diante dessa proposição, pode-se afirmar que o processo de ensino é complexo e requer a interação de múltiplos fatores para prosseguir com qualidade. Exige muitos investimentos, que vão desde um corpo docente qualificado até condições adequadas de infraestrutura escolar, incluindo materiais didáticos, equipamentos tecnológicos e estruturas físicas. Se não houver apoio laboral suficiente, o desempenho dos professores será afetado. Ou seja, para que os professores possam realizar um bom trabalho educativo, especialmente nas escolas de tempo integral, é necessário dispor de um aporte adequado de materiais em um ambiente confortável e próprio para receber discentes que irão permanecer cerca de 9 horas consecutivas na escola.

Portanto, o investimento em infraestrutura é fundamental para a criação de um ambiente educacional completo que vá além das atividades estritamente acadêmicas e abranja aspectos sociais, culturais e físicos. Esse investimento pode ter um impacto positivo no desenvolvimento global dos(as) estudantes,

proporcionando-lhes as ferramentas e o apoio de que necessitam para atingirem o seu pleno potencial.

É fato que uma infraestrutura adequada nas escolas de tempo integral em muito contribuirá para que o ambiente escolar seja mais propício à aprendizagem. Salas de aula bem equipadas, bibliotecas, laboratórios de ciências, espaços recreativos e áreas de convivência social são vitais para criar um ambiente estimulante e confortável.

O investimento em recursos tecnológicos, tecnologia educativa e conectividade também pode melhorar o acesso a recursos de aprendizagem on-line, aumentar a alfabetização digital e preparar os(as) estudantes para enfrentarem os desafios tecnológicos do mundo de hoje.

Ademais, infraestruturas adequadas apoiam o desenvolvimento de atividades extracurriculares que ajudam a desenvolver habilidades sociais, criatividade e talentos pessoais.

A infraestrutura também inclui medidas de segurança para proteger estudantes, professores e funcionários, como instalações de alimentação adequadas e uma abordagem nutricionalmente equilibrada, que se tornam vitais para apoiar a saúde e o bem-estar dos(as) estudantes nas escolas de tempo integral. Na mesma linha, ambientes com conforto térmico e acústico adequado podem promover espaços apropriados à aprendizagem, oportunizando condições ideais de concentração, interação e acessibilidade, uma vez que as escolas devem ser acessíveis a todos os(as) estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Em suma, é fundamental o investimento em infraestrutura, na construção de materiais pedagógicos e na orientação de currículos contextualizados e adequados ao EMTI, os quais precisam valorizar a diversidade das realidades locais do vasto território mineiro, promovendo, assim, o interesse e o protagonismo juvenil na busca pela solução de problemas sociais, a partir da apropriação e produção cultural, tecnológica, científica e de conhecimento.

3.1.3.3 Docência no EMTI: a urgência de capacitação e provimento de recursos pedagógicos adequados

Desde a implementação do EMTI, a EEPE tem lidado com a falta de investimentos em capacitações e materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento das aulas da parte diversificada e flexível do currículo proposto. Isso gerou muita insegurança no corpo docente, que se viu alijado de sua área de formação e atuação, sendo necessário se lançar na aventura da docência e da elaboração de materiais para as novas disciplinas sem capacitação e materiais pedagógicos adequados.

Por conseguinte, ocorreu grande desmotivação dos(as) docentes, que passaram a enfrentar muitas dificuldades ao lidar com novos métodos de ensino e com conteúdos específicos dos IF, para os quais não tinham formação adequada, nem tempo e espaço escolar para se prepararem e desenvolverem o material necessário. Além da falta de valorização e capacitação profissional, também não houve a implementação de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva, que pudesse atender às necessidades específicas da Educação Integral.

No campo da formação de professores, Libâneo (2004) apresenta contribuições significativas. Para o autor, a formação de professores abrange tanto as dimensões técnicas quanto as políticas. O autor argumenta que os professores devem ser bem capacitados, mas também devem compreender as questões sociais e políticas que permeiam a educação. Nesse sentido, defende que a formação de professores deve promover a construção do conhecimento pedagógico, ou seja, em sua visão, os professores precisam ter um conhecimento profundo do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é necessário que se adaptem às necessidades dos(as) estudantes e do ambiente escolar, incentivando os educadores a refletir sobre as suas práticas de ensino e a considerar as implicações éticas, sociais e políticas do seu trabalho (Libâneo, 2004).

O autor argumenta que a construção da política e da prática docente deve ser resultado de um processo deliberativo e democrático. Enfatiza também a importância da formação contínua e sólida, tanto na dimensão técnica quanto na dimensão ética e política dos profissionais da educação, como elemento essencial

para o sucesso da gestão escolar. Para o autor, “a aprendizagem profissional não deve ser vista como algo estático, mas como um processo contínuo de aprimoramento” (Libâneo, 2004, p. 32).

Nesse sentido, como estratégia para dialogar acerca dos desafios enfrentados pela escola de tempo integral, é importante a promoção de uma pauta permanente e contínua de formação continuada, que seja estimulada e construída pela própria equipe gestora. É imprescindível que essa jornada formativa seja capaz de estimular o grupo de professores a manter-se atualizado, sobretudo com relação aos temas e debates que permeiam o atual cenário educacional brasileiro, além de fomentar processos de conscientização, reflexão e discussão de pautas internas para resolução de problemas e desenvolvimento de equipe.

Nesse contexto, Nóvoa (2017) entende que, dentro da lógica da profissionalidade docente, os conhecimentos devem estar conectados tanto às disciplinas científicas quanto às práticas, com uma dimensão instrumental. Isso implica em um processo de reconfiguração pedagógica dos conhecimentos oriundos de diferentes áreas do saber humano. Além disso, é crucial destacar que os professores adotam um conjunto de normas éticas e constroem, a partir delas, sua identidade profissional.

A realização de formação continuada também pode contar com a parceria entre escola, instituições de ensino superior, órgãos, entidades e redes de referência ou com experiências exitosas em Educação Integral. De acordo com Hernandez (2020, p. 579):

A ampliação da carga horária e as inovações do currículo, sem política de financiamento para as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social.

A defesa de Hernandez (2020) dialoga com a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que trata da valorização do magistério e da equiparação de rendimentos com demais profissionais com formação equivalente. Dentre as estratégias previstas nesta meta, está o cumprimento da jornada de trabalho dos profissionais do magistério em um mesmo estabelecimento de ensino.

Ainda sobre as estratégias que se relacionam com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação, também existe a possibilidade de concentração da carga horária total do professor na escola de tempo integral, sem prejuízo da lotação na escola de origem, construindo parcerias com as redes municipais para a adjunção, sem prejuízo financeiro ou de contagem de tempo para o servidor (Brasil, 2014).

Outras estratégias, como vencimentos adequados e prêmios de dedicação exclusiva em escolas de tempo integral, também podem ser ventiladas. Assegurar que os professores que atuam em regime diferenciado recebam uma remuneração adequada, reconhecendo o valor do trabalho adicional e a complexidade das atividades desenvolvidas, também é um fator crucial para o atendimento das demandas da Educação Integral.

O regime de trabalho de dedicação exclusiva permitiria a ampliação da carga horária de planejamento dos professores na escola, assim como o desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares. Aliado a isso, encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de formações voltadas para a apropriação e construção do modelo de Educação Integral, em diálogo com o proposto.

O regime diferenciado de trabalho para professores de Educação Integral deve ser concebido de forma a reconhecer as particularidades desse modelo educacional. Ou seja, proporcionar flexibilidade na carga horária para acomodar atividades além das aulas regulares, como planejamento colaborativo, reuniões pedagógicas, orientação de projetos, participação em atividades extracurriculares e outras que visam proporcionar uma formação mais abrangente e integral aos(as) estudantes.

3.1.3.4 Políticas educacionais de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência dos(as) estudantes do modelo de EMTI

Tendo em vista os dados apresentados neste estudo, que apontam para a diminuição do número de matrículas no EMTI na EEPE, uma das estratégias propostas perpassa a elaboração de políticas de permanência e apoio estudantil, as quais garantam condições para que crianças e adolescentes permaneçam na escola

em período integral, especialmente aqueles que apresentam maiores fragilidades econômicas, a fim de mitigar o problema da transferência institucional.

As evidências apresentadas no capítulo 2 mostram que parte dos(as) estudantes da EEPE precisam se dedicar ao trabalho em casa ou ingressar, precocemente, no mercado de trabalho precário para ajudar no sustento familiar e/ou acessar recursos, como transporte e apoio financeiro.

Por consequência da implementação compulsória do modelo do EMTI na EEPE e devido aos fatores socioeconômicos somados à falta de programas de suporte acadêmico para promover a permanência dos(as) estudantes na escola de tempo integral e combater a transferência institucional, a unidade escolar vivenciou uma realidade preocupante de transferência institucional provocada pelo programa.

Ademais, as altas taxas de transferência institucional também promoveram pressão e queda no financiamento da escola, além de desafios na manutenção de um ambiente de sala de aula positivo e produtivo, uma vez que a constante entrada e saída de estudantes dificultou o planejamento de aulas, bem como o estabelecimento de vínculos significativos. Desse modo, os(as) estudantes da EEPE necessitam de políticas de incentivo à permanência no programa de EMTI, como bolsa e/ou poupança, transporte estudantil e outras formas de apoio financeiro que garantam aos discentes a possibilidade de permanecerem na escola em tempo integral, sem que haja a necessidade de evadirem da instituição para trabalharem no contraturno.

Para Arroyo (2011), a transferência institucional carece de ser entendida e abordada não apenas como um problema individual, mas como resultado de questões sociais e políticas mais amplas. O autor enfatiza que o abandono escolar está frequentemente ligado a fatores socioeconômicos e culturais, analisando ainda como as condições sociais e econômicas adversas levam os(as) estudantes a abandonar a escola. Para Arroyo (1988, p. 4), as políticas educacionais precisam

Reconhecer que não se trata de acidentes pessoais ou familiares de alguns alunos(as), mas sim de vitimações, opressões sociais sobre os coletivos populares que vão chegando nessa quase universalização da escola. São os quase últimos a chegar, os mais pobres dos pobres, roubando tempos de sobrevivência por tempos de escola. A pedagogia e os projetos e políticas são obrigados a superar visões individualizadas de cada aluno carregando seu

problema para vê-los como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias.

Arroyo (1988) identifica a política educacional como um determinante do abandono escolar. Ele critica políticas que podem criar condições desvantajosas para a permanência dos(as) estudantes na escola, como a falta de recursos, a má qualidade do ensino, um currículo rígido e a falta de consideração pelas diversidades locais.

Além de todos esses pressupostos, fundamentais para entender como a transferência institucional pode prejudicar a vida dos discentes, é importante ressaltar que políticas como o EMTI devem contemplar aspectos como bolsas de apoio estudantil, para garantir aos(as) estudantes, especialmente do Ensino Médio, a possibilidade de permanecerem na escola em tempo integral, sem que haja a necessidade de trabalharem no contraturno para contribuir com a renda familiar.

Outro aspecto a ser contemplado é a promoção de parcerias, tanto com universidades e institutos de ciência e tecnologia quanto com empresas, visando o desenvolvimento de ações voltadas para a formação acadêmica e profissional dos(as) estudantes, garantindo a oferta de iniciação científica, estágios e experiências de imersão que estejam articuladas ao currículo escolar.

É necessário também o planejamento estratégico no desenvolvimento de programas e políticas, de forma que os programas voltados para os(as) estudantes não sejam concorrentes com a educação em tempo integral, como vem acontecendo com o EMTI em relação ao Programa Trilhas de Futuro, em Minas Gerais.

Para tanto, propõe-se a articulação com entidades especializadas em empreendedorismo, profissionalização e desenvolvimento econômico local, como, por exemplo, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo objetivo deve estar focado no aspecto formativo na perspectiva da Educação Integral, e não de maneira arbitrária e desarticulada com os objetivos educacionais.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foi escolhida a abordagem qualitativa, por meio da metodologia de estudo de caso da própria comunidade escolar, uma vez que esse método permitiu à pesquisadora um contato denso com a realidade a ser investigada e, conseqüentemente, o acesso direto aos dados e elementos necessários ao desenvolvimento das análises (Gil, 2008). Ademais, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso estão intimamente relacionados, porque “o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real” (Yin, 2001, p. 23).

A estratégia do estudo de caso também está diretamente relacionada às características do objeto de estudo. Conforme Yin (2001, p. 32), essa abordagem é especialmente indicada em situações que envolvem eventos contemporâneos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, impossibilitando a manipulação de comportamentos relevantes. Além disso, o estudo de caso se torna preferível quando o foco recai sobre fenômenos atuais inseridos em contextos da vida real e quando as questões centrais da investigação são do tipo "como" e "por que".

Nessa perspectiva, a escolha metodológica do estudo de caso numa abordagem qualitativa foi realizada como forma de diagnosticar os problemas relacionados ao contexto de implementação do EMTI e seus desdobramentos na EEPE. Assim, o método de estudo de caso contribuiu para a identificação de situações-problemas, bem como para mapear as evidências desses problemas existentes, as quais justificam a pertinência da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada a partir da utilização dos seguintes instrumentos e técnicas: questionários, previamente elaborados no *Google Forms*, entrevistas, análise documental, justificativas de desligamento dos(as) estudantes e pesquisa bibliográfica.

Desse modo, apesar do montante de 11 entrevistas e 129 questionários aplicados, a ênfase deste estudo de caso não está no número de participantes, mas na profundidade e qualidade das informações que foram coletadas. Isso porque o objetivo principal é explicitar fenômenos, experiências, motivações e significados em um contexto específico, complexo e subjetivo. As experiências dos participantes em

um determinado contexto são mais valiosas do que a representatividade estatística, uma vez que o objetivo é entender esses contextos em profundidade.

Com vistas a responder às questões sobre quais fatores têm levado às transferências e à redução de matrículas na EEPE, ocorridas a partir da implementação do EMTI, foram aplicados questionários, com duração de, aproximadamente, 10 a 12 minutos, no *Google Forms* para vinte docentes, pedagogas e gestoras, oito ex-estudantes e cento e um estudantes da EEPE.

O questionário utilizado (Apêndices A, B e C) apresenta características típicas de uma pesquisa quantitativa. Contudo, é fundamental esclarecer que, embora o instrumento permita a coleta de dados quantitativos, sua aplicação insere-se no contexto de um estudo de caso de natureza qualitativa. Assim, os dados gerados não têm como objetivo oferecer explicações generalizáveis sobre o comportamento dessa amostra em um universo mais amplo. Em vez disso, busca-se explorar fatores específicos relacionados ao caso estudado, preservando, portanto, o caráter qualitativo da abordagem adotada.

Segundo Marconi e Lakatos (1991, p. 201; 202):

O processo de elaboração [do questionário] é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. [...] O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações.

Nesse sentido, para os autores, a elaboração de um questionário é um processo que demanda planejamento cuidadoso, pois envolve aspectos metodológicos cruciais para garantir a validade e a eficácia da coleta de dados. Além disso, os autores alertam que o equilíbrio na extensão do questionário é essencial: um instrumento extenso pode gerar cansaço e desinteresse nos respondentes, comprometendo a qualidade das respostas, enquanto um questionário excessivamente curto pode ser insuficiente para captar informações relevantes. Dessa forma, o êxito de um questionário depende de sua capacidade de oferecer dados significativos sem sobrecarregar ou desmotivar os participantes.

Em face da importância do questionário, por sua confiabilidade, possibilidade de anonimato e maior abrangência, foram aplicados questionários aos seguintes sujeitos: 1) docentes e funcionários(as), 2) ex-estudantes e 3) estudantes atuais, na tentativa de entender causas, características e consequências da implementação do EMTI e sua relação com a transferência institucional da EEPE. Os dados que compõem o perfil dos respondentes, como a relação, o gênero, a faixa etária e o grau de escolaridade dos entrevistados(as), estão apresentados no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Perfil dos(as) Respondentes dos Questionários

Segmento/Atores	Total	Faixa etária	Gênero (%)			Grau de escolaridade (%)				
			M*	F*	O*	EF*	EM*	ES*	E*	M*
Questionário 1 - Docentes, pedagogas e gestoras	20	31 a 62 anos	30	70	-	-	-	5	60	35
Questionário 2 - Ex-Estudantes	8	16 a 25 anos	25	62,5	12,5	50	37,5	12,5	-	-
Questionário 3 - Estudantes (2022-2024)	101	16 a 18 anos	47,5	52,5	-	100	-	-	-	-
Total	129	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda: *M (Masculino); F* (Feminino); O* (Outros); EF* (Ensino Fundamental); EM* (Ensino Médio); ES* (Ensino Superior); E* (Especialização); M* (Mestrado).

O questionário 1 foi aplicado a 16 professores, que correspondem à maioria da totalidade dos(as) docentes efetivos da EEPE, 2 pedagogas e 2 gestoras, e teve como objetivo pesquisar as percepções desses sujeitos sobre: I) a possível relação entre o EMTI e a transferência institucional; II) o grau de participação da comunidade escolar na implementação do programa na EEPE; III) as possíveis resistências da comunidade escolar ao programa; IV) o perfil/contexto e os aspectos infraestruturais da EEPE durante a implementação do EMTI; V) a ocorrência, ou não, de capacitação/formação preparatória para atuação no EMTI; VI) as mudanças, ou não, no Regime Básico de aulas (RB); VII) as mudanças no currículo e na carga horária

destinada ao IF e às Integradoras; VIII) os pareceres acerca de um regime de trabalho e/ou incentivo diferenciados para a atuação no EMTI; e, por fim, IX) a percepção de aspectos positivos e negativos do EMTI na EEPE. O questionário 2, por sua vez, foi aplicado aos 8 ex-estudantes que se disponibilizaram a respondê-lo, e o questionário 3 foi aplicado a 101 estudantes matriculados no período de 2022-2024, com vistas a pesquisar as percepções desses sujeitos sobre: I) a possível relação entre o EMTI e a transferência institucional; II) as possíveis resistências da comunidade escolar ao programa; III) o perfil/contexto e os aspectos infraestruturais da EEPE durante e após a implementação do EMTI; IV) os principais motivos que tiveram/têm maior peso na decisão de pedir, ou não, transferência da EEPE; V) as dificuldades enfrentadas, ou não, durante o tempo que estudam na instituição; e, por fim, VI) as escolhas e os pareceres sobre os IF e as Integradoras.

Para cada segmento respondente dos questionários, foram realizadas perguntas relacionadas ao contexto da realidade do EMTI na EEPE. Ainda para a coleta de dados, foram realizadas 11 entrevistas com ex-estudantes, estudantes, docentes e uma pedagoga, pois, na visão de Yin (2001, p. 112), “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. O autor enfatiza, ainda, que, embora frequentemente associadas a levantamentos de dados, as entrevistas no contexto de estudos de caso permitem explorar em profundidade as percepções e interpretações dos participantes sobre os eventos estudados. Além disso, ele ressalta a importância de o pesquisador ser um bom ouvinte e estar atento às respostas dos entrevistados, adaptando as perguntas conforme necessário para aprofundar a compreensão do fenômeno investigado.

Nesse contexto, após o levantamento de dados dos questionários supracitados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas pelo Google Meet com três segmentos da EEPE. Para cada segmento entrevistado, foram realizadas perguntas relacionadas ao contexto da realidade do EMTI na EEPE. A relação, os códigos de identificação, o gênero, o grau de escolaridade, o tempo na instituição e a idade dos entrevistados(as) estão apresentados no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Perfil dos(as) Entrevistados(as)

Atores/Segmentos	Código de identificação	Gênero	Grau de escolarização	Tempo na instituição	Idade
Ex-Estudantes	EE1	M	Ensino Médio	3 anos	19 anos
	EE2	M	2º Ano/EM	2 anos	16 anos
	EE3	F	2º Ano/EM	2 anos	16 anos
Estudantes atuais (2022-2024)	EA1	M	2º Ano/EM	2 anos	17 anos
	EA2	M	2º Ano/EM	2 anos	17 anos
	EA3	F	2º Ano/EM	2 anos	16 anos
	EA4	F	3º Ano/EM	3 anos	18 anos
	EA5	F	3º Ano/EM	3 anos	18 anos
Docentes	DO1	F	Especialista	18 anos	50 anos
	DO2	M	Mestre	05 anos	34 anos
Pedagoga	PE	F	Especialista	11 anos	38 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As entrevistas realizadas na EEPE sobre a política EMTI buscaram, a partir da escuta ativa e prática dialógica, explorar e aprofundar a percepção dos diferentes grupos de atores envolvidos, a fim de levantar dados mais detalhados e complexos que não foram contemplados, com profundidade, pelos questionários. Para ex-estudantes e estudantes atuais (2022-2024), as questões abordaram: os motivos que tiveram maior peso na decisão de pedir transferência ou de permanecer na EEPE, dificuldades enfrentadas na instituição, participação nas discussões sobre o EMTI, resistências da comunidade escolar ao programa, perfil, contexto e infraestrutura da escola antes e depois do EMTI, escolhas relacionadas aos IF e Integradoras e a relação desses componentes curriculares com as necessidades atuais dos jovens, distribuição da carga horária do EMTI, relação entre o EMTI e transferências institucionais e sugestões para enfrentamento dos desafios. No caso de docentes e da pedagoga, o foco foi o contexto de implementação do EMTI, com ênfase no diálogo com a comunidade escolar, na formação e capacitação docente para atuar nos novos componentes curriculares, na adequação curricular, infraestrutura e suporte técnico, no regime de trabalho e recursos disponíveis, nas

necessidades e sugestões de políticas para combater transferências e no incentivo à permanência dos estudantes no programa.

Pelas entrevistas realizadas foi possível coletar dados nos relatos orais sobre o que as pessoas fazem, como fazem e por que fazem, além de investigar como as pessoas se sentem e em que circunstâncias elas se sentem assim. Ou seja, as entrevistas ajudaram a identificar tendências, comportamentos e muitas outras possibilidades, como entender causas, características e consequências da implementação do EMTI, assim como sua possível relação com a transferência institucional da EEPE.

Para definir o número de participantes de uma pesquisa, é preciso determinar a amostra e, para calcular o tamanho da amostra, é necessário ter uma estimativa do desvio padrão. Entretanto, neste estudo de caso, em vez do cálculo de desvio padrão e do número fixo de participantes, foi adotada a fundamentação da “saturação teórica, que ocorre quando novos dados não acrescentam novas informações ou ideias relevantes à análise, indicando que a coleta de dados pode ser interrompida” (Glaser; Straus, 1967, p. 104). Logo, os respondentes das entrevistas foram escolhidos(as) porque são atores que participam diretamente do contexto da prática escolar da EEPE e, conseqüentemente, da política educacional do EMTI. Os 11 respondentes tiveram a entrevista agendada com a pesquisadora, sendo 9 agendamentos (estudantes do período de 2022-2024, docentes e pedagoga) realizados oralmente na escola, e 3 realizados via WhatsApp. Já os participantes que responderam os questionários foram voluntários(as) aleatórios(as) e o fizeram por meio de links enviados nos grupos do WhatsApp. Igualmente importante para o presente trabalho foi a pesquisa realizada em documentos orientadores do EMTI, no PPP da EEPE, em atas de implementação do EMTI na EEPE e em formulários de desligamento de estudantes no ato da transferência da EEPE, uma vez que proporcionaram uma base sólida para a formulação de perguntas relevantes, contribuindo, assim, para o embasamento teórico do presente estudo de caso.

Em suma, ao detalhar a metodologia e os instrumentos da pesquisa, é possível delinear os procedimentos deste estudo de caso, que intenciona apreender a ligação entre a implementação do EMTI, a redução das matrículas e o aumento da transferência institucional da EEPE, para buscar responder quais ações a equipe

gestora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança pode desenvolver, em parceria com a SRE e a SEE/MG, para o enfrentamento do desafio de manter os(as) estudantes no Ensino Médio de Tempo Integral.

Para uma melhor interpretação dos resultados obtidos no contexto da prática, foi realizada uma análise a partir da triangulação dos dados pesquisados com os três segmentos de respondentes da pesquisa (ex-estudantes, estudantes atuais, docentes/pedagoga) e a articulação desses dados com o referencial teórico das temáticas envolvidas no contexto do caso, além da interpretação e reflexão da pesquisadora.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção, propomos analisar e discutir os entraves apontados pelos(as) participantes da pesquisa que atuam no EMTI da EEPE, local no qual este estudo de caso foi desenvolvido, com o objetivo de identificar as supostas dificuldades enfrentadas por esses atores, para, posteriormente, sugerir um Plano de Ação Educacional (PAE).

A partir dos dados obtidos, tornou-se possível identificar os elementos críticos e desafios enfrentados pela política educacional do EMTI, tomando como base, a partir dos dados da pesquisa, cinco eixos fundamentais de análise: 3.3.1 *Eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais*; 3.3.2 *Eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional*; 3.3.3 *Eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas*; 3.3.4 *Eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios*; 3.3.5 *Eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI*.

Tanto a análise quanto a discussão foram organizadas em cinco subseções que discorrem sobre os cinco eixos citados anteriormente e que compõem o capítulo analítico. Nele, reiteramos a distinção entre a concepção de Educação Integral e Educação de Tempo Integral e apresentamos as percepções dos(as)

entrevistados(as) e respondentes dos questionários sobre os elementos críticos relacionados à participação da comunidade na implementação da política, ao desenho curricular, aos recursos infraestruturais, ao regime de docência e capacitação, e às políticas de permanência discente no EMTI como desafios imediatos na implementação da política de EMTI na EEPE.

A análise e a discussão dos resultados desta pesquisa foram realizadas com base nos achados da pesquisa de campo, no cotidiano de vivências da autora na EEPE e no suporte teórico de autores relacionados aos eixos apresentados, dentre eles: Arroyo (1988; 2011; 2023), Ball e Bowe (1992), Morin (2011), Gadotti (2012; 2014), Moll (2010), Cavaliere (2002; 2014), Libâneo (2004), Mainardes (2006), Nóvoa (2013; 2017), Freire (1980; 1987) e Hernandes (2020).

3.3.1 Eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais

Retornando à distinção entre os conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, apresentada no segundo capítulo deste estudo, é fundamental afirmar que existe um fosso que distancia uma escola de Educação Integral de uma escola, prioritariamente, de tempo integral. Esse fosso, de distinção e percepção complexas, diferencia as características institucionais da escola de Educação Integral em contraste com a jornada ampliada dos(as) estudantes no tempo integral.

As escolas de Educação Integral são instituições que oferecem não somente uma estrutura educacional com carga horária ampliada, mas que sejam, segundo Cavaliere (2009, p. 61), “mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento”. Ou seja, o foco das escolas de Educação Integral não está apenas na jornada estendida do aluno, mas nas atividades complementares e numa proposta pedagógica diferenciada, democrática, integrada e integradora.

Nessa mesma linha de raciocínio, a Educação Integral pode ser entendida como:

a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos(as) estudantes. Um

projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (Brasil, 2015, p. 04).

Partindo dessa distinção conceitual, conclui-se que apenas ampliar o tempo de permanência do estudante na escola não é suficiente para sua formação Integral, sendo necessário reformular a concepção pedagógica e a estrutura da escola para garantir que o tempo adicional resulte em um desenvolvimento educacional mais amplo e integrado.

Diante dessas concepções de Educação Integral e do modelo da política de EMTI adotado pela SEE/MG na EEPE, buscamos traçar um paralelo entre o contexto teórico e o contexto da prática, com base nos dados de pesquisa que abordaram, especialmente, os desafios relacionados à participação da comunidade na implementação do EMTI, ao currículo, à infraestrutura, ao regime de docência e às políticas de permanência discente no EMTI.

Para iniciar a análise dos dados obtidos em campo, também é importante retomar o Ciclo de Políticas, elaborado por Ball e Bowe (2002) e abordado anteriormente neste capítulo, que tratou dos aspectos teórico-analíticos dos desafios da implementação do EMTI na EEPE, uma vez que essa abordagem explica que “as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações [e] criações” (Mainardes; Gandim, 2013, p.149). Ou seja, são as pessoas que colocam em prática as políticas públicas, transpondo as ações previstas nos textos teóricos para o uso cotidiano.

Todavia, ao indagar os respondentes das entrevistas sobre o papel que tiveram na elaboração ou ajustes da política de EMTI, os resultados apontam no sentido contrário ao orientado pelos contextos do ciclo de políticas, como pode ser verificado no relato da DO1, que atua há 18 anos na EEPE e participou ativamente do processo de implementação.

O EMTI [...] foi implantado meio que goela abaixo, né? Chegou para a gente a proposta, não houve discussão com a gente a princípio; simplesmente disseram que a escola havia sido contemplada com o EMTI. No meio do ano letivo, a gente já estava com a caminhada já iniciada com os alunos, com o planejamento feito e, de repente, nós tivemos que fazer uma mudança na nossa trajetória, naquilo que nós havíamos organizado para aquele ano. E foi assim, de certa forma, foi algo muito complicado para aquele ano para todo mundo (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

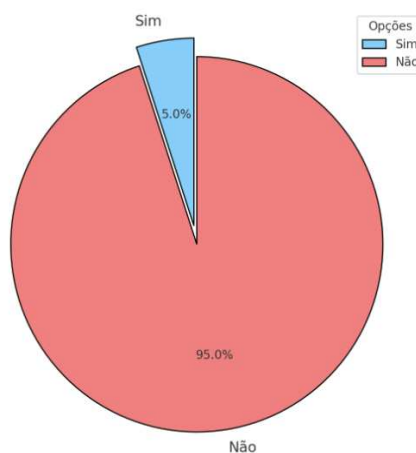
Ainda sobre o processo de implementação da política, a entrevistada EE3, ao ser questionada se já participou de alguma discussão ou avaliação da política de EMTI, respondeu: “Não, nunca. Ninguém nunca teve, tipo, chegar na gente, perguntar se a gente estava gostando, se precisava de mudar em alguma coisa. Nunca houve isso.” Nesse mesmo sentido, na questão de número 18 do questionário 1 do *Google Forms* (Apêndice A), foi feita uma pergunta sobre a participação do corpo docente em relação à implementação do EMTI na EEPE, e um(a) dos(as) respondentes anônimos(as) apontou que:

O corpo docente não foi ouvido, a nossa escola não possuía o perfil para escola em tempo integral [...]. Além disso, não nos foi oferecida nenhuma formação para que iniciássemos o EMTI. Ademais, a implantação ocorreu no meio do ano letivo, não levando em consideração toda a organização escolar para o ano corrente fazendo-nos aceitar de forma arbitrária o processo implantado (Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Os relatos evidenciam que, apesar de a EEPE ter sido escolhida pela SRE e SEE/MG como escola Pólen/Piloto para a implementação do EMTI, faltaram diálogos para clarificar os critérios de escolha da instituição para a implementação da política. Além disso, não houve um processo sistemático e criterioso de monitoramento e feedback para verificar se os objetivos da política estavam sendo alcançados, levantar dados e indicadores, analisar impactos, custo-benefício e resultados, o que corrobora nossas percepções iniciais, apontadas anteriormente neste texto.

Nesse contexto, a questão 26 do questionário dirigido aos(as) docentes (Apêndice A) revelou que 95% dos(as) respondentes afirmaram que a implementação do EMTI na EEPE não considerou a participação da comunidade escolar, conforme mostram os dados do Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Respostas dos(as) docentes sobre a participação da comunidade escolar na implementação do EMTI na EEPE



Fonte: Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Ainda em relação à implementação e acompanhamento do EMTI na EEPE, o entrevistado DO2 evidencia:

Foi uma escola pioneira em relação ao estado de Minas. Precisava ali de uma participação, de uma presença maior da SRE, no sentido de orientar, de fazer alguns estudos, algumas análises ou escutar os próprios professores, a equipe da escola como um todo. Sobre quais eram os impactos da implementação desse novo modelo ali. Então, é até interessante essa coisa da escola piloto, da escola modelo, porque quais são os critérios que eles utilizam para avaliar essa experiência? [...], mas e depois da redução do número de matrículas, de evasão escolar, como que fica isso? Por que a gente nota que houve uma diminuição das turmas? [...] O ano passado foi o ano mais crítico. Sempre com esse receio de fechar turmas, de remodelar todo o horário, toda a rotina individual nossa mesmo, planejamentos de ensino. Então, o que a gente nota, mesmo, de presença da Secretaria Regional de Educação são as sessões, os encontros de fiscalização mesmo, né? Para saber se o modelo está sendo implementado e se a escola adere ao sistema. Desde o início a capacidade de escuta foi muito baixa. Os nossos questionamentos, as nossas questões eram sempre relegadas ao estacionamento. Não me esqueço disso: um quadro onde perguntas fora do contexto eram colocadas para serem respondidas depois, e elas geralmente não eram. E o que são essas perguntas fora do contexto? Se, na verdade, era o contexto dos professores, o contexto da escola, a angústia de vivenciar toda aquela desestruturação ou uma nova estruturação que a gente não via muito futuro (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

Nesse depoimento, DO2 denuncia as dificuldades dialógicas vivenciadas pela EEPE, mesmo sendo a instituição pioneira na implementação do EMTI. Essa falta de comunicação e escuta receptiva em relação às autoridades aponta para um modelo de política implementado à revelia e não avaliado de forma participativa, no qual as experiências e apreensões dos professores não foram consideradas. A queda nas matrículas e a reestruturação das turmas foram apontadas, mas não foram levadas em conta no diálogo, postergando, com indiferença, as frustrações dos profissionais no nível de base. Isso reflete a pouca conexão entre o que é feito em nível institucional e a experiência real da comunidade escolar.

Por conseguinte, um dos elementos críticos do presente estudo de caso trata-se da carência de gestão participativa, a qual Libâneo (2004, p. 8) denomina de “participação coletiva de todos os atores envolvidos”. Para o autor, “a participação e o diálogo como princípios educativos envolvem tanto os processos organizacionais internos da escola como a articulação com os movimentos e organizações da sociedade civil”. Desse modo, a gestão participativa permite o envolvimento de todos(as), incluindo profissionais da educação, estudantes, pais e a comunidade, para que se engajem no processo decisório e no funcionamento geral da escola, com o propósito de garantir uma gestão mais democrática, mais justa e com menos concentração de poder, favorecendo a inclusão e a diversidade de vozes dissonantes nas decisões educativas.

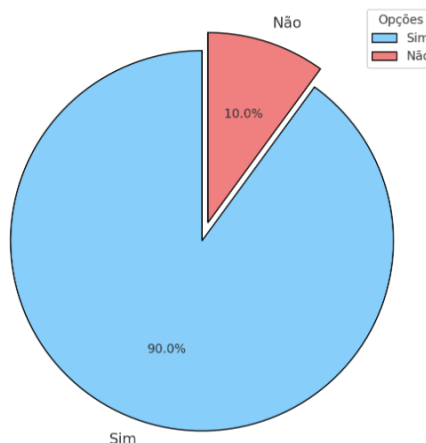
Assim sendo, Ciseski (1997, p. 14) elucida:

Como diz Carlos Drummond de Andrade (1988, p. 70), ‘As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis’. A administração escolar na perspectiva democrática não pode ser implantada por decreto. Ela exige uma nova forma de organização do trabalho na escola, bem como a presença de sujeitos ativos e comprometidos com o projeto de democratização no interior dela.

Isso posto, pode-se afirmar que o processo democrático em ação ajuda a tornar a tomada de decisões mais transparente, o que pode contribuir para construir confiança entre diferentes grupos dentro da escola. A fim de compreender como ocorreu essa participação da comunidade escolar nas discussões, os dados da questão 20 do questionário destinado aos(as) docentes e funcionários(as) (Apêndice A) apontaram, conforme o Gráfico 7, a seguir, um resultado alarmante: 90% dos(as)

respondentes afirmaram que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE.

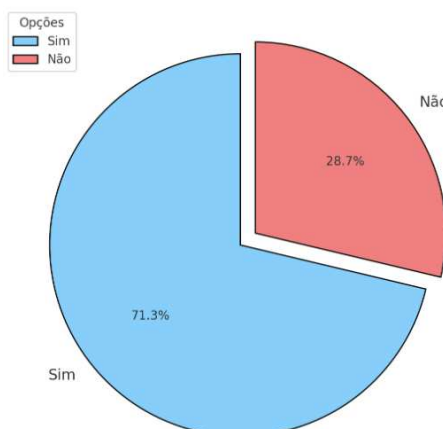
Gráfico 7 – Percentual de docentes que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE



Fonte: Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Nesse sentido, a questão 17 do questionário destinado aos discentes (Apêndice C) também apontou um resultado no qual 71,3% dos(as) respondentes afirmaram que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE. O gráfico 8, a seguir, representa a proporção da preocupação que envolve esse cenário

Gráfico 8 - Percentual de discentes que percebem resistências dos(as) estudantes à implementação do EMTI na EEPE



Fonte: Questionário Estudantes Atuais *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

A resistência da comunidade escolar ao EMTI pode ser explicada por uma série de fatores que afetam tanto a estrutura educacional quanto o bem-estar dos(as) estudantes. Além disso, a implementação do EMTI ocorreu de forma abrupta, no meio do ano letivo, sem que houvesse uma preparação adequada ou diálogo transparente com a comunidade escolar, conforme afirma a PE:

no que diz respeito à participação, na verdade, não houve. A gente recebeu o comunicado de que a escola havia sido convidada, indicada para ser uma escola de EMTI, na época, a escola Pólen, que seria a primeira escola daqui a ofertar EMTI. A primeira questão, quando a gente fala do diálogo, é porque nós fizemos alguns questionamentos, porque gostaríamos de entender o porquê dessa escolha. Entendendo que o nosso público, como não é um escola que atende a comunidade do bairro, seria desafiador manter esses alunos o dia todo. No entanto, as respostas aos nossos questionamentos, nesse momento específico com a equipe [SRE], para falar sobre o motivo dessa escolha, o porquê que isso aconteceu, não houve (PE. Entrevista concedida em 22/08/2024).

Portanto, o fato de o EMTI ter sido implementado sem ampla discussão com os principais interessados, como funcionários, estudantes e suas famílias, gerou insatisfação quando foi colocado em prática, uma vez que o contexto da prática, segundo Ball e Bowe (1992, p. 21), “é o lugar onde a política está sujeita à interpretação e recriação, é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Assim sendo, para Ball e Bowe (1992, p. 21), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e são, então, ‘recriadas’, posto que:

os atores que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (Ball; Bowe, 1992, p. 22).

Logo, o fator resistência também está relacionado à imposição, ou seja, ao caráter impositivo da implementação do EMTI na EEPE, com ausência de

participação, falta de diálogo e escuta ativa, além do negligenciamento das reais necessidades da comunidade escolar.

Ainda sobre os problemas enfrentados na implementação da política, DO1 afirma que:

os alunos queriam ir para lá [EEPE], porque buscavam uma educação de qualidade, e nós não tínhamos esse perfil de aluno para que pudesse ter implantado o tempo integral. Portanto, nós perdemos vários alunos que queriam fazer um cursinho, outros que tinham outros objetivos e não poderiam ficar na escola o tempo todo. Então, a nossa escola, dentro do contexto do EMTI que nos foi apresentado, não era adequada e daí à situação que nós vivíamos e que nós vivemos ainda hoje (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

O depoimento de DO1 demonstra que o balizador que legitimou a afirmação de desrespeito com o contexto da EEPE está no modelo de projeto que foi apresentado e no perfil das escolas que seriam alvo desse modelo. Segundo Cavaliere (2007, p. 1028), a visão assistencialista dos modelos de escola de tempo integral a caracteriza como um “espaço destinado aos desprivilegiados”, cuja função seria suprir lacunas na formação geral dos(as) alunos(as).

Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 20) analisa que:

as escolas de países pobres assumem duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino o que Nóvoa (2009) chamou de ‘transbordamento de objetivos’, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. E conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e ao trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagens de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

Por conseguinte, políticas educacionais de escola de tempo integral em países periféricos não se focam no conhecimento, mas sim em “ocupar o tempo das crianças e promover sua socialização, substituindo, em parte, o papel da família”

(Cavaliere, 2007, p. 1029). O termo "atendimento" é frequentemente utilizado, comparando a escola a um lugar onde os(as) alunos(as) são tratados de forma semelhante a pacientes. Esses modelos induzem à ideia de que "a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão 'atendidas' de forma semelhante aos 'doentes'" (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Ademais, o descaso com os sujeitos pode promover um sentimento de desconfiança e resistência da comunidade escolar em relação às autoridades educacionais e às políticas implementadas, uma vez que o modelo da política educacional não considerou as realidades e as necessidades da comunidade escolar. No contexto da EEPE, a maioria dos(as) estudantes tinha rotinas nas quais encaixavam atividades extracurriculares, trabalho ou deveres familiares, e a educação em tempo integral significava ter que passar mais tempo na escola, sendo que muitos(as) desses(as) estudantes não podiam participar dessas atividades, gerando uma sensação adicional de que suas vozes não eram ouvidas.

Sobre essa ausência de gestão democrática e participativa, DO2 exemplifica:

Alguns agentes do ICE nas reuniões de avaliação do EMTI só faziam perguntas assim, de notas de rodapé do material de estudo. Os próprios alunos questionavam, nas reuniões, algumas ações, algumas propostas sobre o futuro deles e os agentes desconsideravam a parceria, a participação dos alunos. Tanto que essa escuta, ao longo do tempo, foi sendo reduzida. Cada vez mais reduzida. Então, o incômodo dos alunos era lido por eles como se os professores tivessem treinados os alunos a responder daquela forma, como se eles não tivessem competência para decidir, para pensar o próprio futuro. Isso na própria contramão da ideia de protagonismo, né? Então, os estudantes são protagonistas ou eles são, sei lá, consciências rasas que a gente está ali para ficar depositando conhecimento? Todo o processo que foi implementado, sugeriu para a gente essa falta de escuta, essa falta de estudo desse contexto. Em uma escola que apresentava bons índices de desempenho escolar, como a comunidade não iria questionar toda aquela desestruturação que estávamos vivendo? (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O depoimento de DO2 faz uma forte crítica ao processo de avaliação realizado pelos agentes do ICE nas reuniões do EMTI, trazendo à tona um conflito com a proposta de protagonismo estudantil e a prática de ignorar a voz dos(as)

estudantes. A sensação de que as opiniões e preocupações dos(as) estudantes foram desqualificadas demonstra uma tensão entre teoria e prática: enquanto o discurso institucional alega promover o protagonismo juvenil, as ações dos agentes parecem tratar os discentes como incapazes de participar de forma autônoma e crítica.

Sobre a importância da gestão democrática, Gadotti (2014, p. 01) afirma:

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente. [...] A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país.

Portanto, tal contradição entre proposta pedagógica, realidade vivida e ausência de uma gestão participativa potencializa a exasperação da comunidade escolar, o que, em uma escola de bom desempenho, naturalmente coloca em xeque intervenções que desorganizam o ambiente educacional. Também enfatiza a percepção de que o desconforto dos(as) estudantes foi mal interpretado e, de alguma forma, atribuído erroneamente, conforme o depoimento de DO2, a uma suposta influência dos professores, o que reforça a ausência de diálogo genuíno e escuta ativa.

Além disso, outros fatores importantes a serem considerados foram relatados nas questões discursivas dos questionários destinados aos ex-estudantes e aos(as) estudantes atuais (2022–2024). Neles, os participantes apontaram o esgotamento físico e emocional devido à longa carga horária, além de uma sensação de perda de autonomia sobre o uso do tempo. Esse sentimento de exaustão, tanto física quanto mental, relatado pelos(as) estudantes, veio acompanhado de comentários de que o EMTI é muito cansativo e pouco útil, conforme afirma a EE3:

Eu tentei ficar o primeiro ano todo, aí no segundo ano eu vi que já não era pra mim. Fui procurar escolas de tempo regular, porque, nossa! Não dava pra mim! Era muito cansativo. Assim que eu consegui, já saí, e muitos saíram da mesma maneira. Outros, nem ficaram um ano lá. Nem metade do ano. Já saíram logo no início (EE3. Entrevista concedida em 19/09/2024).

Do mesmo modo, muitos(as) respondentes apontaram que ficar na escola por longas horas os impedia de participar de atividades extracurriculares que ajudariam em seu desenvolvimento e os fariam se sentir bem, como aulas de música, atividades esportivas e de lazer ou, ainda, como afirmou a EA4: “Temos que sair para trabalhar ou estudar um curso técnico, ou fazer um curso pré-vestibular e o EMTI não permite e não supre essas necessidades” (EA4. Entrevista concedida em 07/09/2024).

A sensação de surpresa em relação à pouca ou quase ausência de atividades extracurriculares de interesse dos(as) discentes, no modelo estabelecido pelo EMTI, contribuiu para a frustração e o aumento nas transferências escolares. Muitos(as) estudantes estavam acostumados a uma rotina que conciliava escola, trabalho ou responsabilidades familiares no turno oposto, e a obrigatoriedade de passar o dia todo na escola impactou diretamente essa dinâmica. A falta de flexibilidade da política foi vista como uma barreira para o equilíbrio entre estudo, lazer e outras responsabilidades.

Nesse sentido, a DO1 analisa que

ainda tiveram outras necessidades por causa do perfil dos nossos alunos que não era atendido. [...] ‘eu quero fazer um cursinho, eu quero fazer isso, eu quero fazer aquilo, e ficando aqui na escola o tempo todo, eu não tenho oportunidade para executar aquilo que eu quero’. Ou ‘quero me preparar, eu quero fazer algo diferente, e eu não consigo, porque eu estou na escola o tempo todo’. Essa foi a maior reclamação dos nossos alunos, né? Porque nós tínhamos um perfil de aluno que não pensava só no ensino médio, que pensava em ir muito além do ensino médio (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

Todavia, a resistência ao EMTI também pode ser explicada pela dificuldade de adaptação a um novo modelo educacional. A transição exigia mudanças nos métodos de estudo e na gestão do tempo, e a ausência de um modelo consonante à realidade da EEPE, aliada à falta de uma comunicação clara sobre os benefícios do

novo formato, fez com que muitos(as) estudantes questionassem sua real utilidade. Em suma, a implementação do EMTI encontrou forte resistência por parte da comunidade escolar, refletindo uma série de problemas relacionados, principalmente, à falta de diálogo com os principais afetados pela mudança: os atores da comunidade escolar. Tal realidade apontou para a importância de um processo de implementação de políticas educacionais mais inclusivo, que leve em consideração as necessidades dos contextos e as expectativas dos sujeitos.

Na seção a seguir, serão apresentados os dados relacionados ao desenho curricular do EMTI, outro importante elemento crítico, frequentemente apontado pelos participantes da pesquisa como um entrave à permanência na EEPE.

3.3.2 Eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional

O conceito de currículo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desafia “a articular as experiências e os saberes dos(as) alunos(as) com os conhecimentos historicamente acumulados e permeados pelas relações sociais” (Brasil, 2010, p. 4). Nesse sentido, pressupõe-se que a perspectiva de uma educação em tempo integral colaboraria para uma melhor aplicabilidade de um currículo amplo e eficaz. Conseqüentemente, uma proposta curricular bem fundamentada, que leve em consideração os diferentes contextos das escolas de EMTI de Minas Gerais, teria uma contribuição de peso para uma educação, assumidamente, integral e que tenha potencial para o enfrentamento dessa nova configuração do tempo-território escolar.

No entanto, a arquitetura curricular apresentada pela política do EMTI, detalhada anteriormente na seção 2.7 do capítulo 2, se revelou como um dos maiores entraves na prática educacional, uma vez que foi apontada pelos participantes das entrevistas e questionários como um importante fator de contribuição para as transferências da EEPE para outras instituições de ensino.

Nesse sentido, a EA1, ao ser questionada sobre o motivo de insatisfação com o modelo do EMTI, declara que:

O principal motivo que eu citaria aqui é a grade curricular. Não gosto da grade curricular. Eu diria que seria das matérias integradoras e dos itinerários. As da base são perfeitas! Mas as matérias integradoras não motivam a ficar lá o tempo inteiro. Sinto que não vale a pena, pois, os professores que eu tenho na base são ótimos e das outras matérias, nem sempre (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).

O depoimento da EA1 evidencia uma insatisfação em relação à estrutura curricular que o EMTI oferece, sobretudo com os componentes curriculares das Integradoras e dos IFs. Segundo a depoente, a maioria desses componentes curriculares não é interessante para a formação dos(as) estudantes em comparação aos componentes da FGB.

Ainda sob a ótica do desinteresse dos discentes em relação a essas disciplinas, a entrevistada EE3 explicita:

Não adianta nada achar que só porque o aluno está na escola, ele está estudando. Não, porque se não for interessante a gente fica mais é de tempo livre, à toa mesmo, fazendo vários 'nadas'. Por exemplo, tinha gente que dormia na sala de aula, porque não aguentava. Então, acho que seria muito importante eles diminuírem essas matérias. [...] Não seria tão pesado assim para o estudante ficar o dia inteiro preso na escola (EE3, Entrevista concedida em 09/09/2024).

A declaração evidencia que essa discrepância de percepção dos(as) discentes em relação aos dois grupos de disciplinas — da FGB e da parte diversificada —, evidentemente, motivou as frustrações das depoentes EA1 e EE3 e promoveu, além do desinteresse, questionamentos sobre a real utilidade de permanecer em um programa educacional que apresenta um currículo complementar de pouca relevância, ministrado por professores(as) que não foram qualificados para fornecer uma experiência educacional mais coerente e satisfatória.

Outra crítica recorrente em relação ao desenho curricular do EMTI tem sido direcionada à tendência de diminuição da carga horária dos componentes vinculados à BNCC e à FGB, o que acentua o descompasso entre o que a política proporciona em termos de formação e as diretrizes nacionais. Sobre esse entrave, a EA4 declara:

Eu tenho muitos problemas com os itinerários, porque sinto que a Formação Geral Básica foi perdida, né? Só uma aula de Geografia,

uma aula de Química, uma aula de Biologia, no lugar de uma carga horária que antes era maior e melhor (EA4. Entrevista concedida em 07/09/2024).

A fala indica que a percepção da EA1 é de que o currículo diversificado do EMTI oferece pouco ganho de conhecimentos específicos fundamentais para o projeto de vida da estudante. Ainda que o currículo do ensino médio sob orientação técnica deva garantir aos(as) alunos(as) uma formação básica e transversal, o forte foco em Integradoras e IFs traz um consequente exagero no aprofundamento de competências gerais, o que leva a uma inconsistência com a proposta inicial da BNCC e sua operacionalização no âmbito do EMTI, deixando lacunas na aprendizagem dos(as) alunos(as).

De forma semelhante, a entrevistada EE2 também aponta:

Eu acho que essas matérias não agregam em nada, são só matérias que a gente é obrigado a ter. O governo manda só a apostila para a gente fazer, sendo que a gente não tem nenhum estudo, nenhum professor indicado na área para a gente fazer o estudo completo da matéria, né? [...] foi um dos motivos também que me chatearam, até eu sair de lá, porque tinha muita aula extra e poucas das áreas da base. Poucas matérias da base, muita matéria de itinerários, né? [...] Eu acho que as da base eram muito mais importantes para a gente ter mais conhecimento (EE2. Entrevista concedida em 04/09/2024).

Em consonância com o depoimento de EE2, pode-se afirmar que a proposta dos componentes curriculares das Integradoras e IFs, parte essencial do currículo do ensino integral, também foi mal recebida pela forma e modelo como foi construída e implementada: sem diálogo com as escolas e de cima para baixo (top down). Outro agravante dessa rejeição ao currículo ocorreu porque professores(as), tradicionalmente atuantes em áreas específicas, foram designados(as) para ensinar conteúdos que não estão dentro de suas especializações, resultando em desconhecimento e práticas pedagógicas pouco qualificadas e desalinhadas com as necessidades dos(as) discentes.

Nessa perspectiva, Morin (2011, p. 13) assevera que:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer.

Essa falta de introspecção sobre o próprio ato de conhecer, apontada pelo autor, impede que os(as) estudantes compreendam as limitações e complexidades do conhecimento, resultando em um “desalinhamento” do contexto em que vivem, conforme pode ser verificado no depoimento de EE1, a seguir.

Nas integradoras, eu sentia uma coisa meio rasa às vezes, sabe? Era meio, tipo assim, era uma coisa um pouco fantasiosa demais, sabe? O que estava sendo passado, porque não estava muito na realidade de alunos de Ensino Médio, sabe? (EE1. Entrevista concedida em 13/08/2024).

Mantendo o mesmo enfoque, o entrevistado DO2 declara que:

O foco foi num projeto de vida, por exemplo, por muitas vezes, foi colocado como uma infantilização do próprio aluno, porque o material foi construído para realidades muito diferentes daquela que a nossa escola, ou escolas como a nossa, vivenciavam, sabe? Os alunos que chegam em nossa escola já têm, não todos, evidentemente, o público da escola estadual é muito heterogêneo, mas não acontecia aquela situação de vulnerabilidade social tão extrema, tão marcante, quanto o projeto de vida parecia tentar resolver, sabe? Então, o material do componente Projeto de Vida, era bastante desconectado com a nossa realidade, e isso para mim é um argumento muito importante, porque a gente sempre frisa que o aprendizado tem que ser significativo para o aluno, né? (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024)

Quando os depoentes afirmam que os componentes curriculares da parte diversificada são “rasos” e “infantilizados”, em uma política educacional implementada de maneira compulsória, conclui-se que, além de os(as) discentes e docentes estarem sujeitos a uma carga horária excessiva, ainda têm que lidar com conteúdos distantes de suas reais necessidades.

Partindo da premissa de significância, instigada pelo depoimento de DO2, é possível concluir que a implementação de um modelo de escola que se propõe a ser integrador e significativo na teoria precisa também sê-lo na prática. Para que isso ocorra, é fundamental que as políticas educacionais sejam construídas a partir da participação coletiva.

Sobre a imposição de modelos e programas, mesmo que bem-intencionada, Freire (1987, p. 55) alerta:

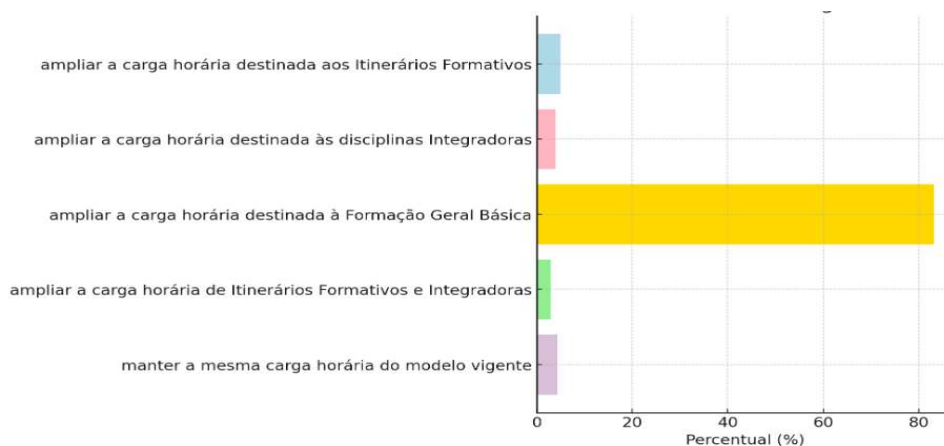
Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de 'invasão cultural', ainda que feita com a melhor das intenções.

Partindo dessa premissa, pode-se perceber que, quando esses programas não atendem à comunidade escolar, os resultados podem ir na contramão dos objetivos iniciais, como ocorreu com o EMTI da EEPE. Ao invés de atrair os(as) estudantes do Ensino Médio, contribuiu para a ampliação das transferências de estudantes para escolas regulares, em busca de alternativas mais flexíveis e compatíveis com seus interesses e necessidades.

Outro ponto de tensão no currículo do EMTI é o número persistentemente excessivo de componentes curriculares. Esse incremento de disciplinas no EMTI não aumentou a diversificação produtiva e ainda sobrecarregou tanto estudantes quanto professores(as).

Em resposta à pergunta sobre a distribuição da carga horária curricular do EMTI, do questionário aplicado a 101 estudantes atuais (Apêndice C), o Gráfico 9, a seguir, apresenta um expressivo percentual de 83,2% que indicaram a necessidade de ampliar a carga horária destinada à FGB. Esse resultado reflete a percepção de que essas disciplinas desempenham um papel essencial na formação dos(as) estudantes, justificando a demanda por um tempo maior no currículo.

Gráfico 9 – Respostas dos(as) estudantes atuais sobre a distribuição da carga horária curricular do EMTI



Fonte: Questionário Estudantes Atuais *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Nessa perspectiva, a PE entrevistada, afirma que o currículo do EMTI promoveu

uma prática pedagógica cada vez mais fragmentada, porque a gente tenta cumprir ali com o que é necessário e a gente se perde em relação ao excesso de componentes. Porque nós temos 26 a 27 componentes curriculares. Isso é muito para o estudante e para a gestão pedagógica da escola, entendeu? Então, será que era realmente necessário tudo isso? De repente, pensar num currículo mais enxuto, mas que contemple o que é realmente essencial, seria tão mais interessante! (PE. Entrevista concedida em 22/08/2024).

Para a entrevistada, a exposição a um grande número de disciplinas dificulta a assimilação do conteúdo e gera dispersão de esforços, o que precipita uma carga de trabalho insustentável e compromete a qualidade do ensino. Fica evidente que, para a depoente, o produto final é uma educação fragmentada, que não permite um aprofundamento significativo em todos os campos do conhecimento.

De maneira análoga, a DO1 entrevistada afirma observar:

vimos que com essa nova implementação de currículo, os conteúdos da base de suma importância perderam espaço. E aí acabou que os meninos ficaram com uma grade muito grande de conteúdo, uma bagagem, nem sei se é bagagem, poderia chamar bagagem, de conteúdos que, às vezes, não trazem essa formação que eles buscam. Então, com essa perda dos conteúdos da base, realmente, o currículo ficou esvaziado (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

Não obstante a queixa sobre a extensa grade curricular, a DO1 também evidencia o “esvaziamento” promovido pela fragmentação curricular, visto que os componentes da parte diversificada focam mais no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e projetos de vida que, embora fundamentais, ocorrem em detrimento de uma formação acadêmica mais robusta e aprofundada. Consequentemente, as chamadas disciplinas da FBG perdem espaço e acabam sendo relegadas a segundo plano, o que pode ser prejudicial a uma formação integral dos(as) alunos(as), bem como à sua preparação para o ensino superior e os desafios do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o participante EE1 argumenta, a seguir, que o desenho curricular foi fundamental na decisão de pedir transferência da EEPE.

Além da falta do conhecimento de mundo em geral, era a questão dos vestibulares que mais me incomodava, né? Tendo em vista que você saía do Ensino Médio e os vestibulares vão cobrar coisas além dessas matérias, mas das matérias tradicionais, sabe? Então, foi por isso que eu saí da [EEPE]. Porque eu senti esse desfalque. Eu senti que no futuro ia precisar ter uma noção bem boa dessas matérias. A gente via que a turma não estava engajada nas matérias integradoras e nem nas matérias dos itinerários formativos. A aula acabava ficando vazia, por assim dizer, sabe? Era evidente a insatisfação de como aquilo estava só atrasando a gente, sabe? (EE1. Entrevista concedida em 13/08/2024).

Uma preocupação adicional ao esvaziamento de conteúdos, denunciado por EE1 e outros participantes, trata-se também do fato de que diversos componentes curriculares da parte diversificada foram, forçosamente, envoltos em uma aparência mais “moderna e juvenil”, prometendo atratividade em substituição ao excesso de conteúdos específicos das disciplinas tradicionais. Desse modo, ao implementar esse desenho curricular, o resultado foi que disciplinas como Geografia, Física, Química, História, Sociologia e Educação Física perderam espaço na grade horária. Em contrapartida, temáticas como Identidade e Juventudes, Jovens e o Mundo Digital, Direitos e Deveres dos Cidadãos, Emergência Climática Global, Ciência no Trânsito, Cidade e Meio Ambiente, Multiculturalismo, entre outras, foram promovidas a componentes curriculares, contando com uma carga horária de, aproximadamente, 160 horas-aula anuais (detalhamento na seção 2.7, do capítulo 2).

Sob essa ótica, a entrevistada EA5 relata:

O Enem não cobra os itinerários novos que foram adicionados, né? Como pessoa, como indivíduo, eu acho que é importante e interessante, sabe? Estamos estudando multiculturalismo, porque a gente tem uma matéria de multiculturalismo, e como indivíduo eu acho que é bom a gente entender as relações e tal, porque a gente sempre está estudando sobre empatia nessa matéria, mas em relação ao Enem e esses vestibulares que a gente vai ter que enfrentar e que a gente já realiza, não tem muita conexão. Não é muito positivo, sabe? Por exemplo, nós temos, infelizmente, poucas aulas, de Geografia e História. A gente tem uma aula por semana. Eu acho isso muito absurdo! Então, poderia pegar o itinerário, colocar como tema e aumentar a carga horária dessas matérias da base (EA5. Entrevista concedida em 07/08/2024).

Mantendo o mesmo enfoque, a EA4, também ressalta:

Temos matérias importantes, mas que poderiam ser 'linkadas' às outras matérias da base. Como falar, por exemplo, sobre a cultura em Sociologia, falar sobre a cultura em Geografia. Mas não, nós temos uma matéria específica e com muitas aulas para isso (EA4. Entrevista concedida em 07/09/2024).

Ou seja, para as discentes EA4 e EA5, embora os conteúdos desses IFs sejam importantes eixos temáticos das quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Brasil, 2018) —, não deveriam ser promovidos a componentes curriculares com uma carga horária tão excessiva, mas, sim, serem abordados como núcleos de conteúdos pertencentes às disciplinas da FGB. Como exemplo dos riscos promovidos por um currículo “esvaziado”, pode-se recorrer ao tema da redação do ENEM, edição 2023: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil” (Brasil, 2023d, recurso on-line). Segundo Marcondes (2023, p. 2), nessa edição do ENEM:

Mais de 2 milhões de jovens brasileiros foram desafiados a argumentar sobre o trabalho da mulher que é invisibilizado, desvalorizado, não remunerado. Da mulher que é mãe, trabalhadora, cuidadora. Desafiados, precisariam construir um texto que trouxesse reflexões sobre a divisão sexual do trabalho, o debate político acerca do salário para os trabalhos domésticos, a opressão de gênero, a hierarquização do trabalho, a desigualdade de gênero e sendo desejável que abordassem a interseccionalidade das relações de gênero/raça/classe e discussões sobre a colonialidade do poder, de gênero e da sexualidade. Uma economia do cuidado foi colocada em pauta. Nossa sociedade patriarcal, que tem como referência o homem branco, naturaliza o trabalho do cuidado como sendo tarefa das mulheres. Como estudantes deste Novo Ensino Médio (NEM) estariam preparados para as discussões propostas pelo tema de redação do ENEM? De que maneira, sem aulas de História, Filosofia e Sociologia, estaria esse jovem em condições de pensar a desigualdade de gênero e a divisão sexual do trabalho?

Segundo a autora, reduzir a carga horária dos componentes de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outros, compromete a reflexão crítica dos discentes sobre questões estruturais, como desigualdade de gênero, divisão sexual do trabalho e relação entre gênero, raça e classe. Para Marcondes (2023), essas

disciplinas básicas são fundamentais porque promovem a compreensão dos contextos históricos e sociais e desenvolvem o pensamento crítico.

De forma semelhante, Morin (2003, p. 5) defende a importância do desenvolvimento de um “pensamento complexo [que] nos abre o caminho para compreender melhor os problemas humanos”. Dessa maneira, um currículo muito focado em áreas técnicas ou socioemocionais específicas pode comprometer a preparação dos(as) estudantes para discutir as complexas questões sociais e reduzir a percepção das relações entre práticas sociais e processos históricos.

Em consonância com essa ideia, Paulo Freire, no capítulo 2 do livro *Pedagogia do Oprimido*, discute “o processo educativo como meio de conscientização”, numa “abordagem crítica e libertadora”, analisando o processo ensino-aprendizagem como um caminho para a “conscientização política e social” e refutando uma “educação ‘bancária’, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos” (Freire, 1987, p. 40).

Ainda sobre a perspectiva de reformas no Ensino Médio e de implementação de novas arquiteturas curriculares, Frigotto (2016, recurso on-line) assevera:

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo - Filosofia, Sociologia e diminuir a carga de História, Geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno detesta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos, trabalhando em duas ou três escolas, em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece.

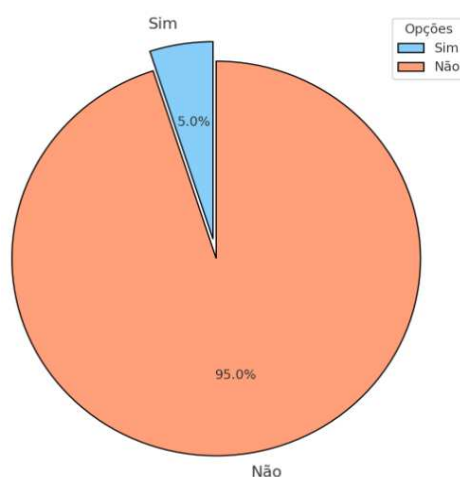
Para o autor, a alegação do suposto excesso de disciplinas tradicionais no currículo escolar encobre, na verdade, uma agenda de desvalorização de áreas essenciais ao desenvolvimento crítico dos(as) estudantes. A maior evidência disso pode ser verificada nas grades curriculares do Ensino Médio, que tinham de 13 a 15 componentes curriculares e passaram a ter, como no caso do EMTI, aproximadamente 26 a 27 disciplinas (detalhamento nos quadros 1 e 2, p. 65; 67). Além disso, o autor também tece uma crítica ao pretexto de que os(as) alunos(as), por serem “digitais”, não suportam um ensino conteudista. Segundo Frigotto (2016),

esse argumento é uma justificativa superficial que desvia o foco da precarização das condições educacionais e dos reais problemas enfrentados pelas escolas públicas. Em suma, para o autor, esse cenário de degradação do ambiente escolar leva ao adoecimento da classe docente, compromete o bem-estar dos discentes e, conseqüentemente, resulta na perda de qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Frigotto, 2016).

Outro agravante no currículo do EMTI refere-se às mudanças, frequentemente compulsórias e realizadas sem qualquer capacitação no RB dos(as) docentes dos componentes curriculares específicos.

Nesse contexto, a questão 10 do questionário dirigido aos(as) docentes (Apêndice A) revelou que 95% dos(as) respondentes afirmaram que, no curso de graduação, não estudaram disciplinas ou conteúdos voltados para a Educação Integral, conforme pode ser verificado no Gráfico 10, a seguir. Esse dado sugere uma lacuna significativa na formação inicial dos professores, uma vez que a carência de formação e capacitação também pode impactar diretamente a eficácia da implementação do currículo, já que a falta de preparo prévio dificulta a adaptação dos(as) docentes a práticas pedagógicas que atendam às demandas desse formato.

Gráfico 10 – Respostas dos(as) docentes em relação ao estudo de disciplinas ou conteúdos na Graduação voltados para a Educação Integral

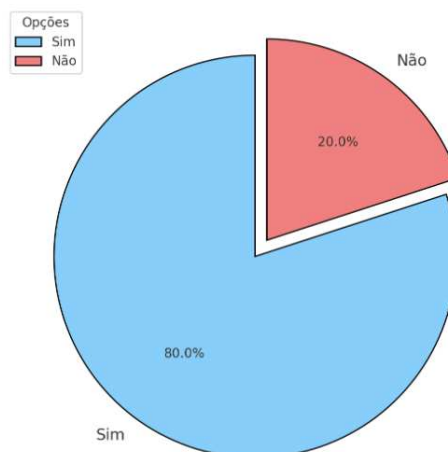


Fonte: Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Nessa perspectiva, o Gráfico 11, a seguir, apresenta que 80% dos(as) docentes tiveram alterações em sua carga horária (RB) a partir do EMTI e

precisaram atuar, muitos(as) deles(as), de forma compulsória, na parte diversificada do currículo (Integradoras e IFs) do EMTI (Apêndice A).

Gráfico 11 – Percentual de docentes que tiveram o regime básico de aulas alterado a partir do EMTI



Fonte: Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Esse dado sugere uma adequação forçada dos(as) docentes às demandas curriculares do EMTI, refletindo desafios na alocação de profissionais para essas áreas específicas e o subaproveitamento da formação específica desses profissionais.

Ainda sob o ponto de vista relacionado à parte diversificada do currículo (Integradoras e IFs), EE2 relata:

Eu acho que a base [BNCC] era muito mais importante para a gente ter mais conhecimento do que as Integradoras e os Itinerários. Eles terem colocado mais material integrador do que matérias da base prejudicou muito o EMTI. No final, essas matérias não servem para nada. Como que eu vou prestar um ENEM de qualidade tendo uma aula de História, uma aula de Física por semana? (EE2. Entrevista concedida em 04/09/2024).

O relato de EE2 traz uma crítica contundente à ênfase atribuída às Integradoras e aos Itinerários Formativos em detrimento das disciplinas consideradas tradicionais. A limitação de carga horária para matérias consideradas essenciais, como História e Física, é percebida por EE2 como um descompasso entre as necessidades formativas e o projeto pedagógico do EMTI, sugerindo um

possível desequilíbrio entre o currículo estabelecido pela BNCC e o currículo do EMTI.

Nesse sentido, EA1, em sua vivência escolar, acredita que a arquitetura curricular do EMTI

só serve para criar uma defasagem maior entre a escola pública e a escola privada. Minha opinião é essa. Só serve para isso. Porque eles tiram no final das contas, o nosso objetivo maior no Ensino Médio, que é chegar bem preparado no Enem. E cada decisão que eles tomam é para diminuir a formação que eu vou ter, para reduzir minhas possibilidades no Enem. Tudo que eles fazem é para diminuir isso (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).

O depoimento de EA1 é de grande relevância, posto que, muitas vezes, a adoção de políticas e escolhas curriculares desconsidera as crescentes desigualdades estruturais entre a educação pública e privada. Além de não promover a equidade, essas escolhas parecem agir contra a preparação adequada para o Enem, principal porta de oportunidades para os discentes ingressarem no ensino superior.

Nesse contexto, EA1, emocionado durante o final da entrevista, expõe sua angústia:

É impossível ter um desempenho comparado com o do aluno de escola privada, que tenha revisão e assistência constante desses conteúdos [BNCC]. É impossível! Me pedem igualdade com eles. E isso, pra mim, alimenta, o que mais me deixa chateado que é a narrativa de que escola pública é ruim, entendeu? A escola pública não é ruim. Modelos assim é que são ruins. Eu não tenho escolha, entendeu? Como que eu vou competir em igualdade. Eu não tenho escolha. Não tem nada que eu possa fazer que vai mudar isso, entende? (EA1. Entrevista concedida em 09/08/2024).

O entrevistado destacou o sentimento de impotência frente a um sistema que, a seu ver, prejudica as chances de sucesso dos(as) estudantes das escolas públicas ao privilegiar um modelo de ensino que, segundo ele, não oferece a base necessária para competir em igualdade de condições com os(as) estudantes do ensino privado. O relato também critica uma narrativa social recorrente que associa a educação pública a uma educação de baixa qualidade, perpetuando esse estigma que alimenta os ciclos de desigualdade. Para EA1, o problema não é a qualidade

das escolas públicas em si, mas o modelo curricular imposto, que limita o potencial dos(as) alunos(as) para o desenvolvimento acadêmico.

No entanto, é preciso ponderar que essa questão curricular também levanta o debate sobre o papel da Educação Integral. Embora a necessidade de otimização do tempo e concentração em disciplinas essenciais seja bem compreensível, há um risco que pode, de alguma forma, limitar a educação ampla e diversa, posto que disciplinas complementares desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, culturais e práticas, fundamentais na promoção de uma educação que transcenda a mera preparação dos(as) estudantes para o ENEM. Esse tipo de educação deve cumprir os pressupostos e diretrizes da LDB e da CF/88, voltando-se à formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados (Brasil, 1996, 1988).

Conforme apresentado no capítulo 2 deste estudo, a revogação da Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), e a revisão do NEM, anunciada pelo Ministério da Educação por meio do PL 5.230 (Brasil, 2023c) e da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023b), estabeleceram: reintegração de todas as disciplinas obrigatórias no Ensino Médio; retorno da carga horária mínima de 2.400 horas para a FGB para os(as) alunos(as) que cursarem o Ensino Médio sem vínculo a um curso técnico; definição de quatro opções de IFs; proibição da oferta de componentes curriculares da FGB na modalidade de Educação a Distância; e revogação da possibilidade de inclusão de profissionais com notório saber, mas não licenciados, na categoria de professores.

Embora o governo federal tenha realizado a reestruturação da política nacional do NEM, conforme apresentado no parecer do MEC na Portaria nº 399 e no PL 5.230 (Brasil, 2023a; 2023c), o governo de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) mantiveram o modelo anterior de 1.800 horas/aula para as disciplinas obrigatórias (FGB) e 1.200 horas/aula para as optativas (IF) durante os anos de 2023 e 2024.

Portanto, o atraso do governo de Minas Gerais no que se refere à reestruturação da política nacional do NEM e, conseqüentemente, do EMTI, causa insegurança e apreensão na comunidade escolar, conforme pode ser percebido no depoimento de DO1, a seguir:

Eu já ouvi uma fala negativa com relação a isso. De que [o governo de Minas Gerais] não iria adotar, e eu não sei até que ponto essa fala procede. [...] se o nosso governo agir dessa forma, nós sabemos que vai retroagir. Porque a necessidade do aumento das matérias da base para essas 2.400 horas precisa ser vivenciada dentro da escola. Então, é o pensar no aluno, na formação Integral do aluno, no conhecimento do aluno (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

Todavia, a SEE/MG anunciou, em uma live exibida no canal do YouTube Estúdio Educação MG, no dia 09/10/24 (Minas Gerais, 2024, recurso on-line), as "mudanças na matriz curricular do ensino médio para 2025, com foco nas modificações introduzidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024)", que altera a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), modifica parcialmente a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016c) e define novas diretrizes para a Política Nacional de Ensino Médio (PNEM).

Segundo a SEE/MG, os detalhamentos da nova matriz curricular para 2025 serão divulgados ainda no ano de 2024, em uma resolução específica. No entanto, durante a live, foi apresentado um quadro com as principais alterações na distribuição da carga horária geral do EMTI, propedêutico, de 45 horas/aula semanais, que irá impactar diretamente toda a realidade pedagógica da EEPE e de todas as escolas de tempo integral de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, o anúncio das mudanças na matriz curricular do ensino médio para 2025 pela SEE/MG revela um contexto de incertezas e desafios para a comunidade escolar da EEPE. Sendo assim, é crucial que o processo de reestruturação curricular seja acompanhado por uma escuta ativa dos(as) docentes e estudantes, garantindo que as diretrizes não apenas atendam às expectativas legais e políticas, mas também contribuam para uma educação que seja inclusiva, significativa e capaz de fomentar o desenvolvimento integral dos jovens.

Conforme pode ser verificado no Quadro 9, a seguir, a carga horária da FGB, após sete anos de prejuízo devido à considerável redução, será ampliada de 1.800 horas/aula para 3.000 horas/aula, e os IFs terão a carga horária atual de 2.700 horas/aula reduzida para 1.500 horas/aula. Ou seja, há um aumento de 1.200 horas, passando de 1.800 para 3.000 horas. Essa mudança parece responder à demanda de garantir uma base comum mais sólida para todos os estudantes, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ademais, a ampliação da Formação Geral

Básica reforça a uniformização curricular, o que é importante para garantir equidade no acesso ao conteúdo mínimo.

Quadro 9 - Ensino Médio em Tempo Integral 2025 – Mudanças

EMTI Propedêutico - 45h semanais	
Comparativo/Alterações Centrais	
EMTI em 2024	EMTI a partir de 2025*
Formação Geral Básica: 1.800 horas	Formação Geral Básica: 3.000 horas
Itinerário Formativo: 2.700horas	Itinerário Formativo: 1.500 horas
*Implementação em todos os anos do EMTI.	

Fonte: Minas Gerais (2024)

Segundo a SEE/MG, essas mudanças curriculares foram realizadas para atender às alterações introduzidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) e, “principalmente, a pedidos recorrentes dos sujeitos das comunidades escolares” (Minas Gerais, 2024, recurso on-line). Essa declaração indica que as frustrações e angústias geradas pelo desenho curricular do EMTI não são uma realidade exclusiva da EEPE, mas sim de toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Diante do exposto, é legítimo interpelar sobre os prejuízos que a arquitetura curricular do NEM e do EMTI promoveu, ao longo do período de 2017 a 2024, no cotidiano escolar e na formação dos(as) discentes. Ademais, também é válido propor questionamentos e solicitações de revisões em relação ao novo modelo de currículo proposto para 2025, principalmente quanto à pertinência e eficácia de algumas disciplinas. Entretanto, é uma questão que precisa ser bem dialogada com a comunidade escolar, posto que não é possível subestimar a necessidade de revisão e atualização curricular para o desenvolvimento de habilidades e competências para o Século XXI, tampouco impor modelos curriculares compulsórios, construídos às portas fechadas.

Em vista disso, pode-se considerar que a construção de políticas públicas hierarquizadas e compulsórias, por parte dos órgãos superiores, tende a não considerar contextos, depoimentos e avaliações do público-alvo inseridos no contexto da prática, elemento fundamental do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), abordado anteriormente no capítulo 3 deste estudo. Sendo assim, gera-se uma ausência de interpretações, adaptações e recontextualizações, elementos que poderiam produzir efeitos e consequências capazes de provocar mudanças significativas na política original.

Em síntese, é de grande primazia que as arquiteturas curriculares sejam construídas, monitoradas e redesenhadas em trâmites democráticos e coletivos, tendo como foco principal a busca de equilíbrio e diálogo entre as experiências tradicionais dos atores envolvidos, os contextos regionais e saberes locais, e as necessidades contemporâneas do processo ensino-aprendizagem.

Na seção seguinte serão abordados os dados relacionados aos entraves infraestruturais, técnicos e tecnológicos da EEPE, tendo como foco as limitações e os reflexos desses desafios na política do EMTI e, conseqüentemente, na redução das matrículas e na evasão institucional.

3.3.3 Eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas

O PEE, instituído pela Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, determina “a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade” (Minas Gerais, 2018a, recurso on-line). Além disso, estabelece, no âmbito da Meta 6:

Viabilizar, em regime de colaboração com a União e os municípios, a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, respeitadas as peculiaridades locais e regionais [...]. Viabilizar a ampliação e reestruturação das escolas da rede estadual de ensino, a fim de garantir a infraestrutura necessária ao atendimento da educação em tempo integral, com instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, recursos de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos (Minas Gerais, 2018a, recurso on-line).

Como mencionado no Capítulo 2, seção 2.6, a EEPE passou por uma reforma parcial em 2021, quatro anos após a implementação do EMTI. No entanto, devido aos problemas estruturais já existentes, grande parte dos recursos, que deveriam ter sido direcionados para a reforma propriamente dita, precisou ser utilizada para solucionar questões urgentes. O depoimento de DO2, a seguir, corrobora para o entendimento dessa realidade.

As escolas já apresentavam muitos problemas estruturais. Então, grande parte dessa verba [reforma] foi para tapar esses buracos. Por exemplo, a gente não conseguia ampliar o refeitório sem antes conter um vazamento de esgoto que vinha do banheiro e caía dentro do refeitório. E aí isso já era um gasto muito grande. A ampliação da cozinha foi interessante, mas ela não veio acompanhada da ampliação de profissionais que trabalham dentro da cozinha. O laboratório veio, mas veio desamparado de materiais. O que veio foram materiais desnecessários, uma quantidade absurda de armário, de cadeira, que a escola não tem nem onde colocar. Para uma pessoa passar nove horas do seu dia dentro de uma instituição ela tem que ter o mínimo de conforto, né? (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

Dito isso, pode-se concluir que a reforma que deveria ter proporcionado melhorias infraestruturais mais abrangentes na EEPE acabou servindo, na realidade, para solucionar problemas antigos e urgentes, como o conserto de vazamentos de esgoto. Nessa perspectiva, Hernandez (2020, p. 582) declara que “transformar as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral implica diversas condições estruturais, como ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção de refeitórios, laboratórios, oficinas”. Logo, a ausência de condições estruturais e a ampliação do tempo escolar com a implementação do EMTI resultaram em um grave desconforto, evidente na declaração de EE2, a seguir:

Eu ficava muito cansado quando estudava na [EEPE], porque não tinha um lugar de descanso com conforto, né? O banheiro também não era adequado. Somente um banheiro com ducha de banho. Pode considerar que lá a gente não tinha como tomar banho direito. Durante o dia, principalmente em dias de calor, faz muito calor. Aqui é uma cidade que tem uma média térmica muito alta, porque existe uma indústria siderúrgica próxima à escola. Por isso o pátio também fica muito quente (EE2. Entrevista concedida em 04/09/2024).

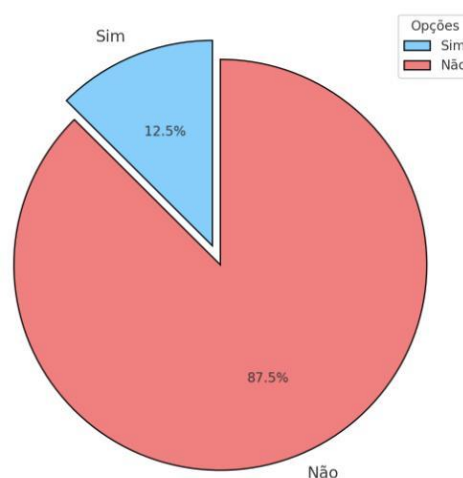
De maneira análoga, EA3 também relata:

Na hora do almoço o refeitório da escola não suporta todos os estudantes. Então, têm alunos comendo atrás das portas das salas, nas escadas ou sentados nos cantos da escola, porque não têm lugares para todo mundo. As salas de aula são muito quentes, alguns ventiladores não funcionam, ou fazem muito barulho atrapalhando o professor na hora da explicação. Os banheiros não conseguem atender a todos os estudantes. Às vezes não conseguem fazer reposição de papel e sabonete. Essas coisas de higiene básica, sabe? E também não há sanitário para todo mundo. O espaço de tomar banho é pouco. Só uma ducha que não atende a tantos estudantes que têm na escola (EA3. Entrevista concedida em 07/08/2024).

Os depoimentos dos entrevistados EE2 e EA3 indicam que a persistente situação de desconforto na EEPE contradiz o estabelecido pelo PEE, compromete a permanência dos discentes e, conseqüentemente, interfere nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, também configura uma violação constitucional, pois infringe direitos fundamentais garantidos nos Artigos 205 e 206 da CF/88, que estabelecem objetivos e princípios que integram “o direito fundamental à educação, o qual deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, recurso on-line).

Nesse contexto, a questão 25 do questionário dirigido aos ex-estudantes (Apêndice B) também revelou que 87,5% dos(as) respondentes indicaram que a determinação de implementar o EMTI na EEPE desconsiderou os aspectos infraestruturais da instituição, conforme mostra o Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Respostas dos ex-estudantes sobre a infraestrutura da EEPE para receber o EMTI



Fonte: Questionário Ex-Estudantes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

No relato a seguir, extraído da entrevista de DO1, é possível perceber que os anseios da comunidade escolar e as resistências contra a compulsoriedade da implementação do EMTI foram respondidos, pela SRE e SEE/MG, com promessas de investimentos em infraestrutura. No entanto, a maioria dessas promessas não se concretizou na prática.

Olha, eu não sei se a gente pode chamar de resistências, porque chegar com um projeto, com o nosso trabalho já caminhando e a gente ter que aceitar e adequar isso tudo no meio do ano. De certa forma, a princípio, nós realmente fomos contrários à ideia. Tentamos, junto à SRE, chamamos a comunidade, discutimos e, aí tentaram mostrar para a gente que seria algo benéfico, que a escola sofreria mudanças, que o prédio e a estrutura física da escola seriam modificados. Mas, para nós, que estamos lá, sabemos que muito daquilo que prometeram, em 2017, não foi cumprido até hoje. Vemos os nossos meninos, por exemplo, no intervalo de almoço deles, levam de casa uma colcha para jogar no pátio, para jogar atrás da escola, no espaço que tem entre as salas, para um descanso. O banheiro com apenas um chuveiro para as meninas tomarem um banho, principalmente no calor, porque aqui é uma cidade muito quente, a nossa escola é quente até no inverno. Então, assim, a gente percebe que houve propostas que não foram cumpridas (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

O sentimento de frustração e angústia, percebido nesse trecho da entrevista de DO1, é um exemplo de como promessas vazias, fornecidas por entidades

públicas e governos, eventualmente levam à manipulação, desenvolvendo ainda mais desilusão e desencanto nos indivíduos quando percebem que foram enganados por discursos otimistas e inflamados, repletos de promessas de melhoria, investimentos em infraestrutura e bem-estar. No entanto, geralmente são apenas mais cortinas de fumaça acenadas na face pública da política educacional. Isso também prejudica a credibilidade das autoridades públicas e enfraquece a democracia, porque faz as pessoas se sentirem impotentes e afastadas de decisões que afetam suas vidas.

O depoimento retirado da entrevista de DO2 também corrobora para mostrar a realidade infraestrutural da EEPE ao sinalizar as duras condições de vida e a resiliência dos discentes para enfrentar essas adversidades.

O aluno passa a maior parte do seu dia de maneira desconfortável, deitando pelo chão, em lençóis. No meu mestrado utilizei muito dos conceitos que cabem aqui, o da tática e da estratégia. Na vida cotidiana a gente vai mobilizando essas duas coisas para poder sobreviver. Estratégia é aquela coisa que você tem um tempo para poder pensar, que você vai elaborando e vai construindo alternativas para sua vida. Tática é aquilo que você tem que elaborar de maneira instantânea, para sobreviver mesmo. E é muito triste perceber que os estudantes criam muito mais táticas, porque eles precisam lidar com as mudanças bruscas de temperatura que a gente tem vivido. Então, se eles trazem um forro para forrar o chão em dias de frio extremo, esse forro já não é suficiente em dias de calor e, também, não dá para poder permanecer ali, deitado no chão de concreto. Os estudantes comem espalhados pela escola, porque não têm um refeitório que comporta a todos. Eles vão criando essas táticas de cada dia um leva um prato, um leva um outro, ou deixa espalhado pelo chão, lá da escola. Não tem trabalho que a gente tente fazer que dê certo, porque, no final das contas, a gente fica passando a culpa de um para outro, mas a culpa toda é do desenho, de como tudo isso foi construído (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O relato de DO2 indica que a realidade da EEPE força os(as) estudantes a buscar alternativas para problemas cuja resolução imediata é improvável. Esse reajuste constante, essa busca por soluções paliativas, denominadas por DO2 como “táticas”, identifica um sistema que não atende às necessidades básicas dos(as) estudantes, que precisam se organizar de maneiras improvisadas e drásticas. Essa crítica sobre como tudo foi construído na política do EMTI deve ressoar como uma invocação para a reflexão coletiva sobre como é preciso construir ambientes que

“estrategicamente” apoiem a dignidade e o aprendizado, em vez de perpetuar um ciclo de culpa e ineficácia.

Destarte, a falta de recursos infraestruturais adequados para o desenvolvimento do EMTI impede que os(as) estudantes desfrutem completamente de seus direitos e compromete a busca pela qualidade na educação. Para agravamento da situação anteriormente exposta, ainda ocorre uma ausência de retorno e soluções práticas por parte da SRE e SEE/MG, apesar dos diversos retornos negativos e das solicitações feitas pela gestão da EEPE nos encontros de monitoramento do EMTI.

Não obstante, a legislação (CF/88; ECA; PEE) estabelece princípios que regulamentam garantir às crianças e adolescentes o acesso a um ambiente de estudo que contemple a formação pedagógica e o desenvolvimento por meio de atividades culturais, esportivas e sociais (Brasil, 1988; 1990; 2018a). Todavia, os entraves infraestruturais são limitadores ou impeditivos para que o cumprimento desses preceitos legislativos seja percebido no cotidiano da EEPE.

Outro agravante, destacado na pesquisa de campo, é a falta de suporte técnico e tecnológico, além de recursos humanos adequados ao EMTI.

Neste sentido, DO1, enfatiza:

Então você prepara uma aula na sala de informática ou na sala de multimídia e você não consegue desenvolver, porque esses espaços não estão aptos para trabalhar, não tem manutenção e quando você precisa de um reparo, de um técnico da SRE, por exemplo, para os computadores não têm. Esse ano nós vivenciamos isso, praticamente dois ou três meses com o laboratório de informática parado, porque precisava de fazer alguns reparos em alguns aparelhos. Então, há também uma defasagem nesse aspecto aí. De recursos técnicos, mas também humanos (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

Essa falta de recursos técnicos para a manutenção dos equipamentos, como foi revelado por DO1, causa interrupções em quaisquer atividades em desenvolvimento que necessitem diretamente desses suportes materiais. Ademais, essa limitação pode comprometer todo o planejamento das aulas, provocar o aumento de conflitos e culpabilizações entre os sujeitos e frustrar os(as) estudantes que, muitas vezes, têm acesso a esses aparatos tecnológicos apenas na escola.

Outro entrave, além da falta de equipamentos funcionais, apontado no depoimento de DO1, é a ausência de assistência técnica disponível com frequência

para atender às demandas de reparos desses equipamentos, posto que são pouquíssimos os técnicos da SRE para realizar o atendimento a várias unidades escolares. Isso agrava ainda mais o acesso de discentes e docentes a ferramentas úteis para o aprendizado.

Nesse sentido, segundo Arroyo (2023, p. 68):

A precariedade física das escolas públicas, desde a ausência de material didático até a falta de condições básicas de funcionamento, coloca os professores em um cenário de constante improvisação, o que compromete a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos.

Um exemplo da “improvisação”, enfatizada pelo autor, é a falta de internet nas salas de aula da EEPE, forçando professores(as) e estudantes a utilizar pacotes de dados digitais pagos, afetando o acesso das pessoas menos favorecidas economicamente. Isso também contraria diretamente as propostas dos eixos formativos do EMTI, que visam adequar as escolas da rede mineira às competências de inovação do século XXI.

A contradição, mencionada anteriormente, pode ser comprovada pela declaração de PE, quando afirma que:

A escola conseguiu comprar os projetores, mas não tem internet nas salas de aula. Então isso é lamentável, né? Diante de uma educação que está na era de valorização das tecnologias e a gente não consegue otimizar o uso da tecnologia na sala de aula em decorrência dessa questão. Então, a gente pensa também que é outro fator que não combina com uma escola de tempo integral, pioneira dessa modalidade de ensino na região (PE. Entrevista concedida em 22/08/2024).

Esse anacronismo, denunciado por PE, mostra que a proposta educacional do EMTI aponta para uma dominante tendência à inovação tecnológica. Porém, esses entraves tecnológicos e a falta de recursos humanos prejudicam o acesso dos(as) estudantes a conteúdos interativos e digitais que poderiam enriquecer sua experiência de aprendizagem. A depoente PE também tece uma crítica pertinente ao afirmar que essas contradições não “combinam” com o pioneirismo da EEPE, considerando que, por se tratar de uma escola-piloto do EMTI na região, as infraestruturas e as possibilidades metodológicas deveriam estar de acordo com as

demandas educacionais modernas e inovadoras. Essa falta de conexão se apresenta como um grande obstáculo à implementação de uma educação tecnológica e de qualidade no EMTI.

Nessa perspectiva, EA1 também afirma que “quando a gente chega a usar o nosso laboratório de Tecnologia e Inovação, a maioria dos computadores não funciona” (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).

Além disso, outro agravante relacionado à falta de acesso aos aparatos tecnológicos trata-se da incongruência que esse entrave provoca na parte diversificada do currículo, como pode ser confirmado no relato de EE3, a seguir:

Quando eu estudava na [EEPE] a gente tinha matéria de Tecnologia e Inovação, né? Porém, os computadores não funcionavam. Era sempre uma dificuldade enorme! Os professores ficavam bastante estressados com a gente, sendo que a gente não tinha culpa, né? Por exemplo, eles pediam para fazer e entregar o trabalho no mesmo dia, mas se o computador ‘decidisse’ não funcionar, não tinha como. Mesmo assim, eles queriam o trabalho, sendo que não era culpa nossa, mas, sim, das péssimas condições materiais que o governo fornecia ‘prá’ gente (EE3. Entrevista concedida em 19/09/2024).

Frente a tamanho descaso relatado por EE3, outros(as) estudantes, também insatisfeitos(as) por permanecerem tanto tempo diário em uma escola que não oferece recursos, acabam solicitando a transferência para outras instituições de ensino regular. Portanto, esses entraves técnicos e infraestruturais do EMTI na EEPE refletem desrespeito à dignidade humana e obstrução ao desenvolvimento integral dos jovens, exigindo ações efetivas do Estado para garantir um ambiente escolar que atenda às suas necessidades.

Por fim, cabe aqui também destacar o desmonte do financiamento público em Minas Gerais, como o caso do Fundeb e outros fundos educacionais. Sem fluxos de recursos contínuos, o sistema educacional permanece travado, com consequências sérias para o desenvolvimento de longo prazo. Dessa forma, a prioridade urgente no modelo de EMTI é o investimento em infraestrutura arquitetônica e tecnológica e no suporte humano, o que é completamente essencial para um ambiente educacional eficaz, produtivo e emancipador.

Na próxima seção, serão analisados os dados referentes às necessidades e desafios da capacitação docente, ao regime de trabalho dos professores, bem como à escassez de recursos pedagógicos, considerando o contexto da política do EMTI.

3.3.4 Eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios

A Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que instituiu o PEE para o período de 2018 a 2027, estabelece diretrizes essenciais para o desenvolvimento da educação no Estado, dentre as quais se destaca a valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, a meta 15.2 visa aperfeiçoar, até o terceiro ano de vigência do PEE, um programa estadual de formação continuada para os profissionais da educação básica, que considere as necessidades e demandas específicas do sistema de ensino, garantindo a oferta regular e permanente de formação ao longo da carreira dos servidores, em todas as regiões do Estado, de acordo com as áreas de atuação dos profissionais (Minas Gerais, 2018a).

Segundo Arroyo (2023), “a qualificação de professores transcende meras credenciais acadêmicas; ela abrange uma jornada contínua de desenvolvimento profissional que promove uma compreensão profunda de diversos ambientes de aprendizagem” (Arroyo, 2023, p. 67). Nesse sentido, a capacitação docente, o regime de trabalho e os recursos pedagógicos, no contexto do EMTI, desde a implementação em 2017 na EEPE, possuem necessidades específicas que demandam investimentos nas carreiras dos profissionais e adaptações pedagógicas para atender à realidade de um ensino em tempo integral que vise à qualidade do trabalho docente em favor da formação integral dos(as) estudantes.

Nessa perspectiva, “a falta de investimentos na educação causa fracasso potencial das [...] políticas públicas educacionais, [indicando assim a] inter-relação entre reforma educacional, recursos financeiros e investimentos na carreira docente” (Nóvoa, 2020, p. 579). Dessa forma, o autor aborda um ponto crucial sobre a implementação de reformas educacionais, especialmente no que diz respeito à ampliação da carga horária e à introdução de inovações curriculares nas escolas públicas, como ocorreu na política de EMTI. Essa elucidação é relevante, pois

enfoca as condições de trabalho dos(as) docentes, discutidas neste eixo do estudo, evidenciando a importância de melhores salários, capacitação, regime e condições de trabalho docente para o sucesso das reformas educacionais. Diante disso, o autor contribui para a discussão deste eixo de análise quando assume uma posição crítica em relação ao papel central desempenhado pelos professores na implementação de qualquer transformação na educação.

Em consonância com essa ideia, DO1 declara:

Formação e capacitação nós não temos recebido. Nós tivemos no início, bem depois da implantação na escola de tempo integral, [...] recebemos uma formação de um final de semana, de uns dias, três ou quatro dias, e foi isso. No mais, nós buscamos, nós nos capacitamos, nós é que estamos tentando nos melhorar como profissionais para [...] poder dar o nosso melhor também para os nossos alunos (DO1 Entrevista concedida em 20/08/2024).

A declaração de DO1 destaca lacunas significativas na formação contínua dos(as) professores envolvidos na implementação do EMTI. A entrevistada menciona que, após uma formação inicial, não houve continuidade na política de capacitação fornecida pelos órgãos responsáveis, e os professores tiveram que procurar, por conta própria, as qualificações para cumprir os requisitos desta modalidade de ensino. Como resultado, a formação de professores(as) foi reduzida a momentos pontuais e insuficientes, ignorando a complexidade e a dinâmica do EMTI, que requer não apenas preparação inicial, mas também capacitação e suporte pedagógico contínuos, visto que “a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo, que se estende por toda a trajetória profissional do educador” (Nóvoa, 2017, p. 55).

Ao transferir para os(as) docentes a responsabilidade por sua própria capacitação, o Estado não só desampara esses profissionais, como também compromete a qualidade da educação oferecida aos(as) estudantes da escola pública, perpetuando as desigualdades e dificultando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e formativa.

Em relação aos momentos pontuais de formações, DO2 relata:

Eu lembro que nós precisamos ficar no encontro que teve a semana toda fora de casa para escutarmos calados ali toda aquela ação do ICE, sem a presença, inclusive, das autoridades proponentes do modelo. Sem explicação, parecia que era até uma estratégia para

evitar brados dos professores. Da maneira como tinham sido propostas foram capacitações forçadas e baseadas nas escolas de Pernambuco. O pior é que depois não houve um aproveitamento desses profissionais que foram formados ali, naquele encontro. E fomos, todos os anos, submetidos às reuniões e fiscalização do ICE nesses moldes (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O relato de DO2 destaca o desconforto e a frustração dos(as) docentes durante os encontros relacionados à implementação do EMTI, particularmente em relação à atuação do ICE. O depoimento também revela a ausência das autoridades diretamente responsáveis pelo modelo, o que gerou um sentimento de imposição e de falta de diálogo, visto por DO2 como uma estratégia deliberada para evitar questionamentos e a manifestação de descontentamento dos(as) docentes, contribuindo para um clima de desvalorização e ausência de participação crítica. Outrossim, a citação da metodologia utilizada, baseada em experiências de escolas de Pernambuco, deu a entender que pode ter ocorrido uma desconexão entre o modelo de Educação Integral implementado e as realidades específicas dos contextos das escolas mineiras.

O relato ainda evidencia a falta de continuidade e de aproveitamento das formações realizadas, com os profissionais capacitados sendo pouco valorizados e submetidos, ano após ano, a novos encontros e processos conduzidos pelo ICE, que, sem um propósito claro a não ser o de fiscalizar, utilizou uma metodologia que se assemelhou ao que Foucault (1987, p. 190) denomina de um “modelo maior desta utopia [...] o Panóptico, o olho que tudo vê.”

Nesse sentido, além da falta de continuidade das capacitações, também ocorreu uma falha na necessária conexão entre a prática e a teoria, defendida por Nóvoa, ao afirmar que “não é primeiro a teoria e depois a prática [...] como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais reflectida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados” (Nóvoa, 2022, p. 2).

Além das capacitações inadequadas, outros entraves apontados na pesquisa foram relacionados à docência compulsória dos conteúdos específicos dos IF e das Integradoras, devido à redução da carga horária de FGB e, ainda, à falta de materiais pedagógicos consistentes e específicos para o desenvolvimento dessas aulas. Esses entraves promoveram insegurança e desmotivação por parte dos(as)

docentes e refletiram as falhas nas condições de trabalho e formação continuada dos(as) educadores.

Nesse contexto, DO2 expõe:

Temos professores muito bem formados [...] grande parte do nosso efetivo possui uma pós-graduação, tem mestrado e formação em boas universidades. Nossa equipe pedagógica é bastante comprometida também, então eu acho que a [EEPE] se destaca nesse ponto da qualidade do ensino que vem sendo precarizada, com a introdução dessas outras disciplinas. Porque a introdução dessas outras disciplinas, com exceção do projeto de vida e do que eles chamam de metodologias de êxito, vieram sem nenhum material pedagógico para a gente pelo menos se basear, para os alunos pelo menos se basearem. Ao contrário do que eles disseram e do que o nome integração sugere as disciplinas da FGB foram completamente desintegradas, num currículo muito voltado ao mercado de trabalho. (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O depoimento de DO2 expõe uma tensão entre a elevada qualificação específica do corpo docente e pedagógico da EEPE e os desafios impostos pela introdução de novas disciplinas no currículo escolar que, apesar de serem designadas como integradoras, acabam desestruturando o ensino. De pouco adianta docentes e pedagogas bem qualificados, frente às dificuldades decorrentes da falta de capacitação, de tempos escolares e de materiais pedagógicos específicos e bem estruturados para essas disciplinas recém-incorporadas no currículo. De acordo com Nóvoa, "é fundamental que a formação inicial do professor articule teoria e prática, para que os(as) docentes possam lidar com a complexidade do ensino" (Nóvoa, 2012, p. 45).

Nessa perspectiva, DO1, relata:

A gente assume disciplinas e projeto que vão até além do que nós poderíamos fazer para que a escola realmente continue a existir, para que o nosso trabalho continue sendo realizado. Então, é o que eu já falei, [...] eu volto a repetir, o amor à escola. É lógico que nós trabalhamos porque precisamos, [...] temos as nossas necessidades, mas o nosso amor àquela comunidade, àquela escola, fala muito alto. (DO1 Entrevista concedida em 20/08/2024).

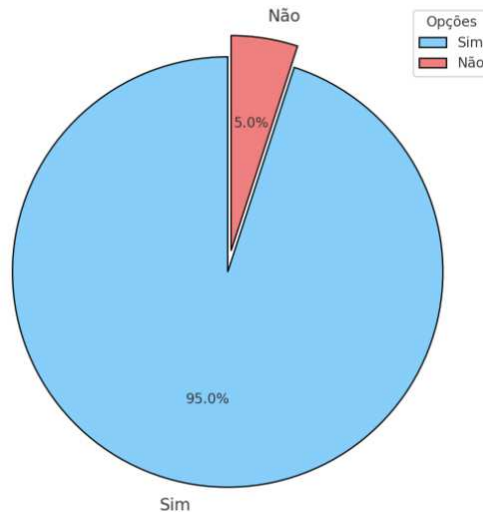
O depoimento de DO1 reflete o comprometimento do corpo docente da EEPE com a função social e educativa da escola, transcendendo os limites das atribuições formais e excedendo em suas funções, muitas vezes sem os recursos e o suporte pedagógico adequados, movidos pelo vínculo emocional e pelo senso de

responsabilidade com os(as) discentes. No entanto, esse vínculo afetivo, mencionado por DO1, embora louvável e necessário, é muitas vezes, segundo Nóvoa (2022), romantizado como um “amor vocacional” ou idealizado como uma missão sacerdotal, a fim de naturalizar a precarização, a vulnerabilidade e a sobrecarga do trabalho docente, isentando de responsabilidade as instituições educacionais e o Estado pela falta de condições adequadas. Para o autor, essa visão simplista trata-se de uma estratégia que “reduz a profissão a um ato de amor ou vocação”, com a finalidade de desconsiderar as condições materiais e estruturais necessárias para o exercício adequado da docência (Nóvoa, 2022, p. 5).

Outro elemento apontado na pesquisa como desafio à implementação do EMTI trata-se da ausência de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva que possa atender às necessidades específicas da Educação Integral.

Nesse sentido, o Gráfico 13, a seguir, apresenta a percepção dos(as) docentes sobre a necessidade de um regime diferenciado de trabalho (Apêndice A).

Gráfico 13 - Respostas dos(as) docentes sobre a necessidade de um regime de trabalho diferenciado no EMTI



Fonte: Questionário Docentes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

O dado evidencia uma percepção praticamente unânime entre os(as) docentes sobre a importância de um regime de trabalho ou incentivos diferenciados para atuar no EMTI, uma vez que 95% deles responderam positivamente. Esse dado indica que as exigências específicas do modelo de EMTI são consideradas, pelos(as) professores(as), como justificativas para a criação de condições de

trabalho adaptadas e incentivos que valorizem suas funções. Essa demanda reflete, possivelmente, um entendimento de que a dedicação necessária ao EMTI exige maior tempo escolar, apoio e valorização profissional, o que pode ser essencial para a retenção e a motivação dos(as) docentes nesse contexto educacional específico.

Nesse sentido, DO1, relata:

Quantas reuniões diárias nós fizemos após o nosso horário, né? Quantos momentos nós sentamos, nós discutimos situações da escola? [...] precisávamos até de um tempo maior às vezes, mas como nós temos que dedicar a um outro cargo para o nosso sustento, nos desdobramos muito, principalmente no início da implantação [do EMTI] e nos desdobramos até hoje. Então, eu acho que o professor, aliás, eu tenho certeza que se o professor da escola em tempo integral tivesse uma dedicação exclusiva àquela escola, o resultado seria completamente diferente do que nós temos hoje pelo país afora, por Minas Gerais afora (DO1 Entrevista concedida em 20/08/2024).

O relato de DO1 destaca a sobrecarga de atribuições e o esforço constante dos(as) professores(as) da EEPE, que, além de cumprir seu horário regular, estendem-se em reuniões e discussões fora do expediente para dar conta de tantas demandas institucionais. O depoimento revela uma crítica à ausência de um regime de dedicação docente exclusivo. Essa ausência, na análise de DO2, prejudica a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os resultados educacionais. Essa situação aponta um dilema entre a necessidade de uma docência adequada ao EMTI e a atual realidade dos(as) docentes que, muitas vezes, necessitam trabalhar em outros cargos para garantir uma remuneração menos indigna. A análise de DO1 não só reflete as tensões no processo de implementação do EMTI na EEPE e em Minas Gerais, mas também aponta para uma crítica estrutural que relaciona condições de trabalho e qualidade da educação a nível nacional.

Na perspectiva dos entraves provocados pela ausência de um regime de trabalho diferenciado e específico para o EMTI, DO2 relata:

Eu vejo, inclusive, que foi uma deficiência da proposta, essa de não dar ao professor flexibilização de tempo e autonomia pedagógica. Como que eu construo uma integração curricular sem horários para professores diferentes se encontrarem? O caminho mais curto acaba sendo oferecer para o professor da base algumas disciplinas integradoras para que ele possa desenvolver ali alguns conteúdos transversais ou que tangenciam a matéria que ele está desenvolvendo. Então, esse modelo é uma coisa, é um *frankenstein*,

isso parece, assim, sabe? É um bicho composto de várias partes destoantes. Não existe a integração, os professores são vistos como incompetentes e a SEE/MG engessa ainda mais a rotina deles. Nessa proposta, é preciso repensar ali qual que está sendo o regime de trabalho e a valorização do profissional que está ali dentro, dentro da escola. O que o EMTI exige é uma dedicação exclusiva que o professor não consegue realizar, porque ele também tem que sobreviver. Ele precisa comprar o arroz, ele precisa comprar o feijão e, para isso, ele precisa trabalhar em mais uma escola, né? (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O depoimento de DO2 revela incongruências entre a proposta idealizada de integração curricular da parte diversificada do currículo e a realidade prática que, sem tempos ajustáveis e espaços para planejamento coletivo docente, resulta em sobrecarga profissional e falta de coesão pedagógica. O uso da metáfora de "frankenstein" reflete a percepção de um sistema disfuncional e fragmentado, onde múltiplos elementos incompatíveis são forçados a coexistir, criando um ambiente de trabalho restritivo e pouco produtivo. Além disso, o entrevistado aponta para o dilema financeiro enfrentado pelos(as) profissionais da educação que, devido à ausência de um regime diferenciado ou de dedicação exclusiva, são obrigados a buscar outros empregos para garantir seu sustento. Essa afirmação também nos convida a olhar detidamente para os baixos salários dos(as) docentes, uma vez que é necessário acumular mais de um emprego para conseguir uma remuneração menos indigna. Por fim, o relato de DO2 instiga uma reflexão crítica sobre o regime de trabalho dos(as) docentes do EMTI e sobre a necessidade de uma reavaliação da carreira que alinhe as condições de trabalho docente com os objetivos pedagógicos e as necessidades do EMTI.

Em síntese, a implementação de políticas de valorização, remuneração, capacitação, suporte pedagógico e dedicação exclusiva para docentes em escolas de tempo integral emerge como uma estratégia central para reconhecer o trabalho dos professores envolvidos nesse regime, uma vez que "valorizar professores vai além do reconhecimento; envolve criar um ecossistema onde suas contribuições são valorizadas e suas vozes são ouvidas na formulação de políticas educacionais" (Arroyo, 2023, p. 89). Esses incentivos buscam reconhecer o esforço adicional e a complexidade das funções desempenhadas, possibilitando maior tempo para planejamento, desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares. Ademais, o regime de dedicação exclusiva favorece a capacitação contínua dos(as) docentes,

permitindo um atendimento mais apropriado que contemple as particularidades do modelo de Educação Integral, posto que essa modalidade de ensino “demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar ensino compatível com tempo integral” (Hernandes, 2020, p. 582).

Na próxima e última seção, serão analisados os dados referentes aos impactos da falta de políticas de incentivo à permanência discente, especialmente no contexto do EMTI, e como a ausência de políticas de apoio afetou a redução de matrículas e as transferências da EEPE para outras instituições de ensino regular.

3.3.5 Eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI

O mais recente Programa Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023b), e visa ampliar o número de matrículas em tempo integral na educação básica. Um ponto primaz dessa lei é a promoção de incentivos diretos para que as escolas consigam mitigar os desafios impostos pela jornada ampliada e desenvolver atividades pedagógicas mais atrativas. A intenção é reduzir a evasão do programa, fornecendo projetos pedagógicos que incluam aspectos culturais, esportivos e comunitários (Brasil, 2023b).

No entanto, ao analisar a realidade específica de Minas Gerais, em especial no contexto da implementação compulsória do modelo EMTI na EEPE, evidencia-se uma lacuna significativa entre os objetivos instituídos pela Lei nº 14.640 e o programa de Minas Gerais, especialmente na efetiva execução prática. O processo de implementação do programa mineiro do EMTI foi marcado pela ausência de mecanismos específicos e explícitos de incentivo à permanência dos(as) estudantes que, somado aos fatores socioeconômicos adversos que afetam diretamente a comunidade escolar, resultou em uma preocupante realidade de redução de matrículas e transferência institucional na EEPE, conforme testemunha DO2:

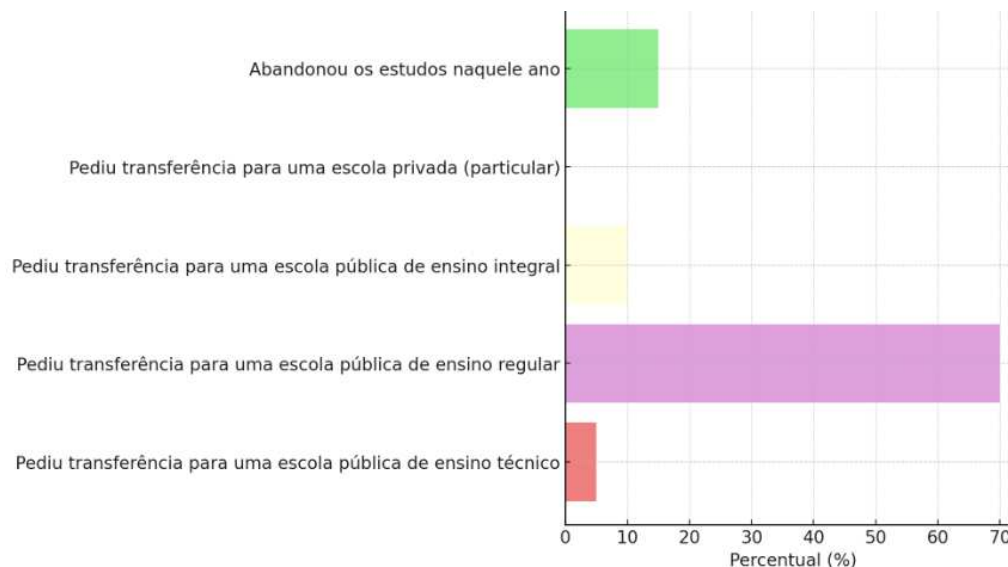
A gente teve tanta evasão de aluno que, recentemente, nós lidamos com esse conceito. Não era evasão que a gente sofria, era transferência de escola de EMTI para as escolas que ainda permaneciam como regulares. Todo ano esse drama de fechar turmas pela quantidade de aluno que sai, e em todas às vezes que eu escutei a justificativa do aluno, não era por conta dos profissionais ou de situações de conflito que a escola passava, era porque o aluno precisava trabalhar, era porque estava puxado, era porque o aluno queria fazer um esporte, era porque o aluno precisava de uma consulta psiquiátrica, então, tinha esse conflito entre o EMTI e as outras necessidades do aluno. E os pais não têm condição. E eles querem participar do mercado também, né? Querem ser consumidores também. Então, por mais que a gente tente convencê-los de que a educação é o caminho mais longo, porém o melhor caminho, eles estão lá também enfrentando as necessidades imediatas da vida deles (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

O testemunho de DO2 revela que a decisão dos(as) estudantes de deixarem o EMTI não decorreu de problemas com os profissionais ou com o ambiente escolar, mas sim de conflitos entre as demandas do programa e as urgências cotidianas, como a necessidade de trabalhar, de cuidar da saúde mental, de praticar esportes ou, ainda, a pressão econômica que recai sobre as famílias, levando os jovens a enfrentar as necessidades materiais imediatas. A análise do depoimento de DO2 revela que o ideal de formação integral proposto pelo EMTI se choca com as condições concretas de vida dos(as) estudantes que, diante das adversidades econômicas e sociais, priorizam as necessidades imediatas em detrimento do investimento educacional, apresentado por DO2 como um caminho de maior valor a longo prazo.

Portanto, essa realidade “reverbera, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores [...], ou estão em busca de trabalho e não teriam como se dedicar ao Ensino de tempo integral” (Hernandes, 2020, p. 582).

Nesse sentido, ao serem questionados sobre o destino escolar que tiveram após a transferência da EEPE (Apêndice B), 14,3% apontaram que foram cursar uma escola com ensino técnico, 14,3% assinalaram que foram para outra escola EMTI e 71% dos ex-estudantes responderam que pediram transferência para uma escola pública de ensino regular, conforme o Gráfico 14, a seguir, indicando, possivelmente, uma busca por modelos menos intensivos ou que melhor se ajustem às suas necessidades.

Gráfico 14 - Respostas dos ex-estudantes sobre o destino escolar que tiveram, após transferência da EEPE



Fonte: Questionário Ex-Estudantes *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Nesse contexto, ao ser questionada sobre a redução de estudantes que entram em contato com o modelo de EMTI, EA1 relata que:

A desistência, de fato, foi muito grande. A minha turma, no primeiro ano, começou com 45 alunos e, no final do ano a gente estava com 34. Claro que a gente percebeu o afunilamento. No primeiro ano tem cinco turmas, no segundo tem quatro, no terceiro eram duas. Muitos dos alunos que saíram da escola eram meus amigos, e muitos deles saíram por esse motivo. Porque eles sentiam que eram grandes perdas de tempo ficar ali, nessa carga horária. Porque eles acharam que não ia ajudar em nada. Muitos tiveram que sair para trabalhar e, por outros fatores, mas o EMTI foi um fator de grande relevância. (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).” (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).

O relato de EA1 expõe de maneira clara o impacto do EMTI na EEPE, uma vez que demonstra a drástica redução de estudantes ao longo dos anos. A entrevistada deixa claro que a diminuição progressiva das turmas ao longo dos três anos é um reflexo evidente do “afunilamento” provocado pelo modelo da política, cuja carga horária extra foi percebida por muitos discentes como uma perda de

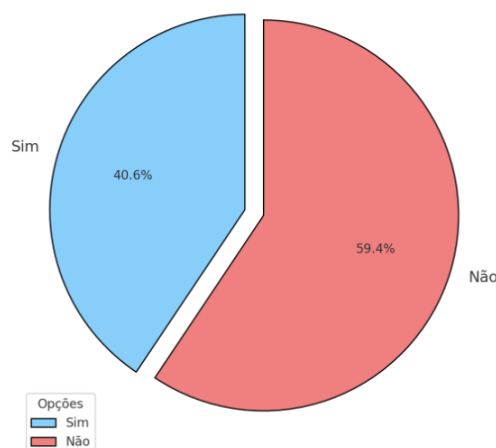
tempo e um empecilho para conciliar outras atividades, consideradas pelos jovens como essenciais.

Esse depoimento também revela que os jovens e “as crianças não se evadem da escola, não a deixam porque querem, mas sim são expulsas deste espaço” (Freire, 1987, p. 74). No caso do EMTI, essa “expulsão” se deu em função da desconexão entre o modelo proposto e as expectativas dos(as) estudantes que, de acordo com o relato de EA1, não perceberam, na extensão da jornada, um benefício significativo para o seu desenvolvimento pessoal ou para a melhoria de suas condições socioeconômicas.

Por conseguinte, a ausência de políticas educacionais de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência dos(as) estudantes no modelo de EMTI, que deveria incluir medidas de amparo financeiro, certificação diferenciada e programas complementares de apoio pedagógico, agravou a vulnerabilidade dos(as) estudantes, que passaram a ver na transferência para escolas regulares uma saída frente às exigências do modelo.

Em resposta ao questionário, aplicado a 101 estudantes atuais (Apêndice C), 59,4% apontaram que enfrentam dificuldades para se manter no EMTI, conforme evidencia o Gráfico 15 a seguir, e, na descrição dessas dificuldades, relataram, principalmente, as dificuldades econômicas, a necessidade de trabalhar, o custo do transporte, a falta de estrutura, o número excessivo de matérias, a falta de tempo para atividades esportivas e culturais extracurriculares e o cansaço devido ao tempo extra do Integral.

Gráfico 15 – Respostas dos(as) estudantes atuais sobre as Dificuldades para se manter no EMTI



Fonte: Questionário Estudantes Atuais *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Sob essa perspectiva, DO2 afirma que:

Eles [estudantes] gostam dos projetos. Esses, do protagonismo. Para o EMTI, por exemplo, tem um projeto federal, o “Pé de Meia”, que já poderia vir direto para toda a Educação Integral, porque a primeira alternativa é uma motivação financeira. Ela podia vir a partir de qualquer visão política que se tinha, ou universal para todos os alunos ou a partir de mérito de desempenho, com base nas disciplinas, sabe? [...], mas eu acho que primeiro vem por esse sentido financeiro de permanência. (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

Nesse cenário, EA2 relata:

Eu tenho uma dificuldade, mas não chega a ser, como no caso de alguns colegas, uma dificuldade extrema. Porém, eu estudo um pouco longe da escola, então eu tenho que pagar o transporte para ir e vir. Quando acontece emergências, às vezes, é muito complexo para meus pais virem buscar, porque eu moro longe e a passagem é cara. A principal dificuldade é essa, a distância entre a minha casa e a escola. (EA2. Entrevista concedida em 06/08/2024).

Os depoimentos de DO2 e EA2 revelam perspectivas complementares acerca das dificuldades financeiras enfrentadas pelos(as) estudantes da EEPE. Enquanto DO2 destaca que seria relevante para o EMTI iniciativas como a do governo federal, referindo-se ao programa “Pé de Meia”, política de incentivo

financeiro estudantil criada pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), que, de acordo com o entrevistado, poderia ser uma mola propulsora e motivacional para a permanência dos(as) estudantes, para EA2 a dificuldade é a distância entre a residência e a escola, devido às dificuldades financeiras em arcar com os custos do transporte, bem como à complexidade em lidar com emergências devido à distância.

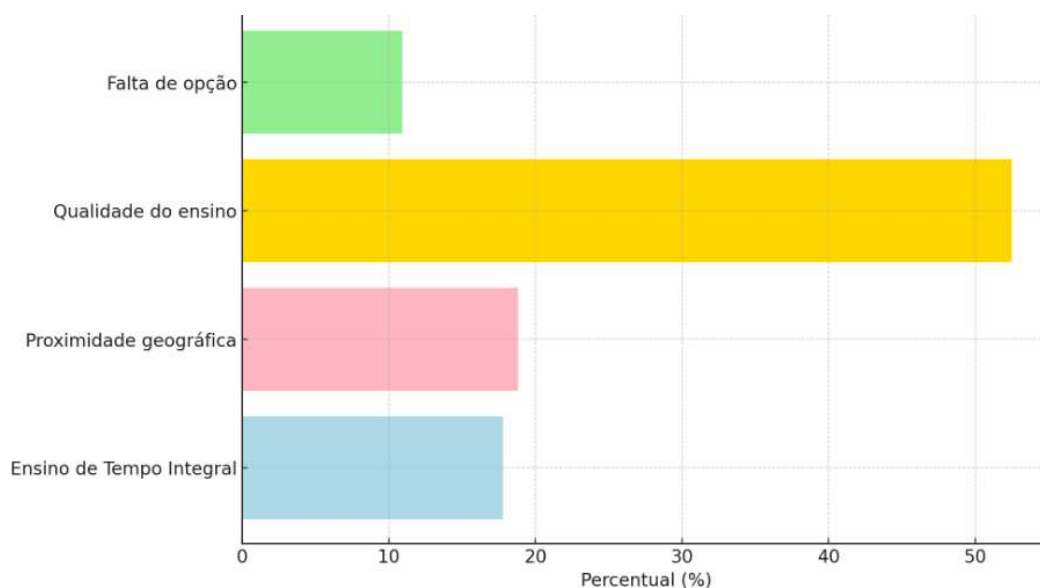
Portanto, os depoimentos apontam para a necessidade premente de ações voltadas para reduzir os desafios práticos e financeiros enfrentados pelos(as) discentes, principalmente aqueles(as) que vivem distantes das instituições de ensino.

Em contrapartida, ao ser questionado sobre os motivos de permanência na EEPE, EA4 afirmou:

A [EEPE] é uma escola muito boa em relação aos professores. São maravilhosos! O estudo é muito bom. Os meus irmãos estudaram aqui e o contato que eles tiveram com a [EEPE], a formação acadêmica deles futuramente para uma faculdade foi muito importante. Eu pude me sentir confortável com os professores e ter esse aprendizado melhor. (EA4. Entrevista concedida em 07/09/2024).

Sob a mesma ótica, EA5, relata: “eu acredito que a relação que os profissionais da escola têm com os alunos, tanto comigo quanto com os outros, eu vejo um carinho, um cuidado, sabe? Eu acho isso muito incrível! É uma sensação muito boa. (EA5. Entrevista concedida em 07/08/2024). Ademais, em resposta à pergunta do questionário aos(as) estudantes atuais (Apêndice C) sobre o principal motivo que teve maior peso na decisão de estudar na EEPE, 10,9% indicou a falta de opção, 17,9% o fato da EEPE oferecer o EMTI, 18,8% apontou a proximidade da escola e 52,5% dos 101 estudantes atuais responderam que a qualidade do ensino foi determinante na escolha, conforme evidencia o Gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16 – Respostas dos(as) estudantes atuais sobre o principal motivo teve maior peso na decisão de estudar na EEPE



Fonte: Questionário Estudantes Atuais *Google Forms* aplicado no período de 02/08/2024 a 10/09/2024).

Além disso, a respeito do que teve maior peso na decisão de permanecer na EEPE, EA1 relatou que se trata do

quanto essa escola é aberta ao diálogo. A [EEPE] abriu muito meus olhos sobre as coisas da vida também. Eu tive e tenho aqui acesso a diferentes colegas e assuntos que eu nunca tive contato antes, entende? Desde quando eu era criança até aqui eu tive colegas de todas as religiões de todas as sexualidades, mas era tudo muito fechado. Já a nossa escola sempre foi muito aberta ao diálogo. Essa diversidade da escola, eu acho incrível! De fato, como ser humano me fez evoluir bastante no fator pessoal, me ajudou muito, me focou bem mais nas relações do que em outros tempos. (EA1. Entrevista concedida em 09/09/2024).

O resultado evidenciado no Gráfico 16 e os depoimentos de EA1, EA4 e EA5 destacam a qualidade das relações interpessoais e o ambiente acolhedor e diverso, proporcionado pelos profissionais, como um aspecto fundamental na permanência dos(as) estudantes na EEPE. Além disso, EA1 destaca o quanto a EEPE fortalece o respeito à diversidade religiosa e sexual e à pluralidade de ideias. Para Gadotti, “a diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada” (Gadotti, 2012, p. 2).

Por outro lado, EA4 enfatiza a qualidade do ensino ofertado pela escola e a contribuição significativa que essa formação oferecida teve para seus irmãos em suas trajetórias acadêmicas, enquanto EA5 valoriza o vínculo afetivo e o cuidado demonstrado pelos profissionais da escola. Esses relatos apontam que a permanência dos(as) estudantes na EEPE está intimamente ligada à qualidade do ensino, das relações humanas e ao ambiente de apoio, respeito, acolhimento e valorização que os profissionais da escola conseguem proporcionar aos(às) discentes.

Sob esse contexto, DO1 evidencia:

Porque nós, de certa forma, realizamos ações para combater essas transferências. Senão, nós já teríamos fechado, né? E entre elas [...], a maior ação de todas é o ensino de qualidade. É o trato que nós temos com os nossos alunos. Muitos já responderam o seguinte, quando perguntamos por que você ainda está aqui? Por vocês [professores]! Você já deve ter ouvido isso. Eu já ouvi e outros colegas já ouviram, que eles só se mantiveram na escola, devido à equipe de professores que a [EEPE] tem. Então, esse grupo de professores comprometido, que arregança a manga e trabalha, que se dedica [...] é o maior causa da permanência dos nossos alunos. A nossa escola é uma escola humanizada, que olha para o aluno e vê que existe uma pessoa, um ser humano, que precisa ser tratado como gente, como ser humano, né? Com carinho, com amor, dando o nosso melhor, nos dedicando àquilo que nós fazemos. Então, esse é o diferencial da escola. Além disso, o que que nós fazemos? Ações para buscar aluno, para aumentar a matrícula, que estava muito reduzida. E aí nós vimos, no decorrer desse tempo todo, diretor, pedagogo, professor, visitando escolas das regiões, fazendo a divulgação dos nossos trabalhos, dos nossos projetos, participando de reuniões de pais em outras escolas, divulgando, usando rede social. Então, assim, a gente tem feito um trabalho de visibilidade da escola junto ao município. [...] desde então, quando nós começamos a perder alunos, a gente engajou nisso, né? E esse trabalho tem sido feito todos os anos (DO1. Entrevista concedida em 20/08/2024).

Sob essa perspectiva, DO2 também afirma:

Primeiro eu acho que o que a gente mais investe ali dentro da escola é no que a gente tem de potente, que é mostrar como os profissionais de lá são capazes, são estudados. Temos também a Feira do Conhecimento que é aberta ao público. A gente visita as escolas de ensino fundamental, conversa com os pais, conversa com os alunos. A gente faz essa ação de tentar atrair os alunos para a escola. A gente também, e aí eu acho que é um mecanismo de resistência, busca encontrar um espaço dentro das integradoras para trabalhar alguns conteúdos da base. Eu acho que isso prende o

aluno, sabe? A gente sempre busca também trabalhar com profissionais externos, com palestras, para dar um foco no Enem, principalmente, com o terceiro ano, por mais que o EMTI não ofereça essa possibilidade. O trabalho de redação, os trabalhos interdisciplinares que nós desenvolvemos, a preocupação que a escola tem de buscar parcerias com a faculdade para fazer simulados para os alunos. Então eu acho que esses são alguns exemplos de como que a gente faz com que o aluno permaneça e como que a gente atrai também alunos para a escola (DO2. Entrevista concedida em 27/08/2024).

Os depoimentos de DO1 e DO2 demonstram que, apesar do cenário de evasão institucional enfrentado, a EEPE conseguiu promover a permanência dos(as) estudantes após a implementação do EMTI, por meio do investimento em ações e estratégias pedagógicas cruciais. Entre essas iniciativas, destacam-se o compromisso com um ensino de qualidade, a valorização das relações interpessoais, a construção de um ambiente escolar humanizado, o uso eficaz das redes sociais para comunicação, as atividades de captação de estudantes provenientes do ensino fundamental, além dos projetos interdisciplinares e institucionais. Ademais, o trabalho de redação, voltado para a preparação dos(as) discentes para o ENEM, e a parceria com faculdades foram elementos cruciais para reforçar o vínculo dos(as) estudantes com a escola, contribuindo significativamente para sua permanência no EMTI.

Freire enfatiza que "a pedagogia do oprimido [...] faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação" (Freire, 1987, p. 72). Portanto, partindo dessa premissa, pode-se observar que, frente a um currículo inadequado, com redução da carga horária da BNCC, os(as) docentes procuram criar espaços para trabalhar conteúdos de interesse dos(as) estudantes que funcionam como "mecanismo de resistência", conforme aponta DO2.

Todavia, apesar dos esforços da comunidade escolar, ainda se fazem necessários avanços nas estratégias e ações da própria escola, como a criação de espaços de lazer e descanso e o fortalecimento dos clubes juvenis, em prol da redução dos impactos da falta de investimentos em infraestrutura e em programas e políticas de incentivo à permanência dos(as) discentes no EMTI. Esses avanços foram reivindicados nos depoimentos de EA2:

Outra coisa importante são os clubes juvenis no tempo integral. Eles não são totalmente valorizados. Sou líder do Clube de Jogos do [EEPE] e sinto que o clube de jogos não é tão valorizado. Por exemplo, nós não temos uma grande variedade de jogos. Eu gostaria que os clubes tivessem essa reforma também, porque os clubes é um meio do aluno descansar e esvair um pouco dos estudos, né? Porque a gente precisa um pouco de entretenimento. Então, com os clubes juvenis sendo realizados da maneira correta, por exemplo, com mais jogos, com uma estrutura melhor, com uma sala melhor, mais confortável, seria muito melhor. (EA2. Entrevista concedida em 06/08/2024).

Nessa perspectiva, PE afirma que:

A sala de descanso é uma reivindicação dos alunos. Chega o horário do intervalo e eles não podem ficar nas salas de aula, porque não tem como monitorar essa participação do aluno na sala nesse horário de intervalo. E, de repente, uma sala de descanso, iria agregar um ambiente de estudo mais confortável para o estudante, considerando, por exemplo, a atuação dos clubes de protagonismo, que é esse momento livre que eles têm (PE. Entrevista concedida em 22/08/2024).

Os depoimentos de EA2 e PE indicam que existe uma necessidade urgente de reforçar e reorganizar os espaços e atividades extracurriculares no ambiente escolar, nomeadamente no que diz respeito aos clubes juvenis e áreas de repouso nos intervalos. A declaração de EA2 destaca a subvalorização de clubes como o de jogos, que carecem de recursos e infraestrutura adequados, limitando o seu potencial para proporcionar aos(as) estudantes momentos de lazer e relaxamento, fundamentais para equilibrar a pesada carga horária de estudo. A apresentação de PE complementou essa visão, apontando a falta de salas de descanso e enfatizando a importância de um ambiente adequado para que os(as) discentes possam usufruir de intervalos mais confortáveis e proveitosos.

De acordo com Gadotti, “o que as diferencia [educação cidadã] da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais” (Gadotti, 2012, p. 9).

Em síntese, ambas as declarações enfatizam que a criação e melhoria desses espaços informais de descanso e atividades extracurriculares não são apenas vitais para o bem-estar dos(as) estudantes, mas também para promover

um ambiente educacional mais inclusivo e equilibrado, onde a aprendizagem formal está integrada com o desenvolvimento social e emocional.

A seguir, apresentaremos o capítulo 4, no qual será delineado o PAE, com o objetivo de propor intervenções focadas na mitigação dos problemas identificados pela pesquisa e relacionados às limitações e aos impactos da implementação do programa EMTI na EEPE, que resultaram na redução das matrículas e no aumento da evasão institucional.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTA DE GESTÃO PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DISCENTE NO EMTI

Este estudo teve como objetivo geral analisar a implementação do EMTI na EEPE e compreender quais ações a equipe gestora da escola pode desenvolver, em parceria com a SRE e a SEE/MG, para superar os desafios decorrentes dessa implementação, especialmente os relacionados à permanência dos(as) estudantes na escola. Além do objetivo geral, a pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos específicos: i) descrever os desdobramentos da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na Escola Estadual Pedagogia da Esperança; ii) analisar as causas das transferências dos(as) estudantes do Ensino Médio de Tempo Integral na Escola Estadual Pedagogia da Esperança para outras instituições de ensino; iii) propor ações para a permanência dos(as) estudantes da Escola Estadual Pedagogia da Esperança no Ensino Médio de Tempo Integral.

O principal interesse para a realização da pesquisa decorre do fato de a autora ter acompanhado toda a trajetória de implementação do EMTI na EEPE, com a gradual transição da escola para o modelo de tempo integral, iniciada em 2017 com a 1ª série do ensino médio, ampliada em 2018 para as 1ª e 2ª séries, e concluída em 2019 com todas as três séries, conforme descrito no segundo capítulo desta dissertação. Também por ter vivenciado, junto à comunidade escolar, a angústia provocada pela brusca redução no número de estudantes, resultado do aumento de pedidos de transferências para outras instituições de ensino regular após a implementação do EMTI, uma vez que, durante esse período, observou-se uma baixa taxa de permanência dos(as) alunos(as) no turno integral.

Outra motivação para a realização deste estudo é que o EMTI representa uma experiência inédita no estado de Minas Gerais, o que exige atenção especial ao processo de implementação, tanto pelos órgãos públicos responsáveis (SEE/MG; SRE) quanto pela unidade escolar, para assegurar melhores resultados do programa na instituição.

Para a discussão e delineamento do caso de gestão, foram utilizadas as contribuições de autores renomados e a fundamentação legal e documental sobre o tema, além de pesquisa de campo (questionários e entrevistas) realizada ao longo do curso.

Os dados levantados e analisados anteriormente, no capítulo 3, indicaram que a implementação do programa de EMTI trouxe muitos desafios para a comunidade escolar da EEPE e desconsiderou que implementar um programa em uma escola de tempo integral exige gestão participativa e diálogo com a comunidade escolar, organização infraestrutural adequada do espaço e disposição coerente do tempo escolar, desenho de um currículo que realmente promova a formação integral dos(as) estudantes, capacitação, regime de trabalho diferenciado e recursos pedagógicos para uma atuação docente específica e exitosa, além da promoção de políticas de incentivo para a permanência dos(as) estudantes no EMTI.

Os resultados da pesquisa apontaram para entraves e desafios da implementação do EMTI na EEPE, compilados em cinco itens: I) o caráter impositivo da implementação do EMTI na EEPE por parte da SEE/MG e SRE e o negligenciamento das reais necessidades da comunidade escolar; II) a redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB, aliada ao número excessivo de componentes curriculares da parte diversificada do currículo e ao relevante esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC/FGB na matriz curricular do EMTI; III) a infraestrutura, suporte técnico e tecnológico inadequados para atender às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência dos(as) estudantes durante o período de tempo prolongado do EMTI; IV) a ausência de investimentos em capacitações e materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento das aulas da parte diversificada e flexível do currículo proposto pelo EMTI, promovendo insegurança e desmotivação do corpo docente em relação à docência compulsória dos conteúdos específicos dos IF e das Integradoras, bem como a ausência de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva que possam atender às necessidades específicas do EMTI; V) a ausência de políticas de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência no programa de EMTI, como bolsa e/ou poupança, transporte estudantil e outras formas de apoio financeiro.

Com base na pesquisa de campo, nas respostas dos entrevistados e na análise dos dados, este estudo propõe um PAE que tem como objetivo apresentar propostas para aprimorar a implementação do EMTI na EEPE. Além disso, busca servir como referência para que a SRE e a SEE/MG ampliem sua compreensão

sobre a Educação Integral em Minas Gerais, identifiquem as principais dificuldades na implementação do programa e apliquem as propostas sugeridas, com o intuito de ajustar a condução do EMTI no estado e em outras escolas que venham a adotar essa iniciativa no futuro.

De acordo com Fullan (2008, p. 34; 2012, p. 51; 2018, p.22), o PAE não deve ser considerado

um conjunto rígido de passos, mas como uma estrutura adaptável e colaborativa. [...] A mudança não pode ser roteirizada. Planos bem-sucedidos precisam deixar espaço para adaptação e inovação à medida que surgem desafios e o contexto muda. [...] Mudança eficaz requer melhoria contínua. Não basta implementar um plano e depois seguir em frente; deve haver um ciclo constante de feedback, onde sucessos são aproveitados e falhas levam a novas abordagens. [...] A mudança é um processo, não um evento. O problema com uma lista de verificação é que ela transforma um processo complexo em uma simples série de tarefas. Mudanças eficazes são, fundamentalmente, um processo colaborativo.

Em resumo, o autor descreve planos de ação como estruturas adaptáveis e aborda a flexibilidade e a colaboração como elementos-chave de planos de ação educacional. Para o autor, a mudança efetiva depende de estruturas dinâmicas que envolvam todos os atores em um processo de feedback e evolução contínua.

Em vista disso, o presente PAE propõe ações e estratégias que firmam parcerias entre os órgãos envolvidos (EEPE, SRE e SEE/MG) e responsáveis pelo enfrentamento dos desafios relacionados à permanência dos(as) estudantes na EEPE e, conseqüentemente, nas escolas estaduais de EMTI que vivenciam limitações semelhantes. Ou seja, este capítulo, de caráter analítico, tem como objetivo apresentar um PAE que sugere soluções para a questão principal deste trabalho: *quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança, em parceria com a SRE e SEE/MG, podem desenvolver para o enfrentamento do desafio de manter os(as) estudantes no Ensino Médio de Tempo Integral?*

O Quadro 10 sintetiza, a seguir, os dados da pesquisa e as ações propositivas para cada eixo de análise.

Quadro 10 – PAE: Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(Continua)

Nº	Eixo de análise/ Elemento crítico	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais	Caráter impositivo da implementação do EMTI na EEPE por parte da SEE/MG e SRE e negligenciamento das reais necessidades da comunidade escolar.	Organização de Comitê de Diálogo e Assembleia Regional com os conselhos escolares das instituições regionais de EMTI para elaboração de um Plano Colaborativo referente à Educação Integral.
2	Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional	Redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB, número excessivo de componentes curriculares da parte diversificada do currículo e relevante esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC/FGB na matriz curricular do EMTI.	Acompanhamento e monitoramento do novo currículo para o EMTI (redesenho dos IF's e das Integradoras e a reintegração de todas as disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias no Ensino Médio) em consonância com a BNCC e com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).
3	Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas	Infraestrutura, suporte técnico e tecnológicos inadequados para atender às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência dos(as) estudantes durante o período de tempo prolongado do EMTI.	Descentralização de recursos para EMTI a nível regional (SRE) e/ou escolar, a fim de garantir a compra de materiais ou execução de obras e reformas, conforme realidade da escola e contratação de técnicos para manutenção dos equipamentos e treinamento de docentes e discentes para o uso adequado.

(Conclusão)

Nº	Eixo de análise/ Elemento crítico	Dados de pesquisa	Ação propositiva
4	Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios	Ausência de investimentos em capacitações e materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento das aulas da parte diversificada e flexível do currículo proposto pelo EMTI, promovendo insegurança e desmotivação do corpo docente em relação à docência compulsória dos conteúdos específicos dos IFs e das Integradoras, além da ausência de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva que possam atender às necessidades específicas do EMTI.	<p>Institucionalização no calendário escolar de um cronograma de formação continuada, aliada à aquisição de materiais pedagógicos aos profissionais envolvidos com foco no EMTI e na parte diversificada do currículo.</p> <p>Desenvolvimento de um conjunto de diretrizes educacionais específicas de formação e capacitação, revisão das carreiras e remuneração e flexibilização da jornada de trabalho dos professores que atuam no EMTI.</p>
5	Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI	Ausência de políticas de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência no programa de EMTI, como bolsa e/ou poupança, transporte estudantil e outras formas de apoio financeiro.	<p>Desenvolvimento de um programa permanência na Educação Integral de Minas Gerais com o objetivo de oferecer suporte financeiro, social e acadêmico, visando mitigar a evasão do EMTI.</p> <p>Estruturação de ambientes de descanso, lazer e de desenvolvimento de clubes juvenis, em prol da redução dos impactos da extensa jornada do EMTI nos intervalos de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos cinco eixos de análise identificados como elementos críticos e nas valiosas contribuições fornecidas pelos entrevistados durante a pesquisa detalhada no capítulo 3, a próxima seção deste estudo tem como objetivo aprofundar a discussão metodológica e estrutural empregada na elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE). Nessa perspectiva, serão apresentados de forma pormenorizada os procedimentos adotados para compor o PAE, destacando as etapas seguidas, as estratégias metodológicas utilizadas e a fundamentação teórica que embasou a escolha das ações propostas.

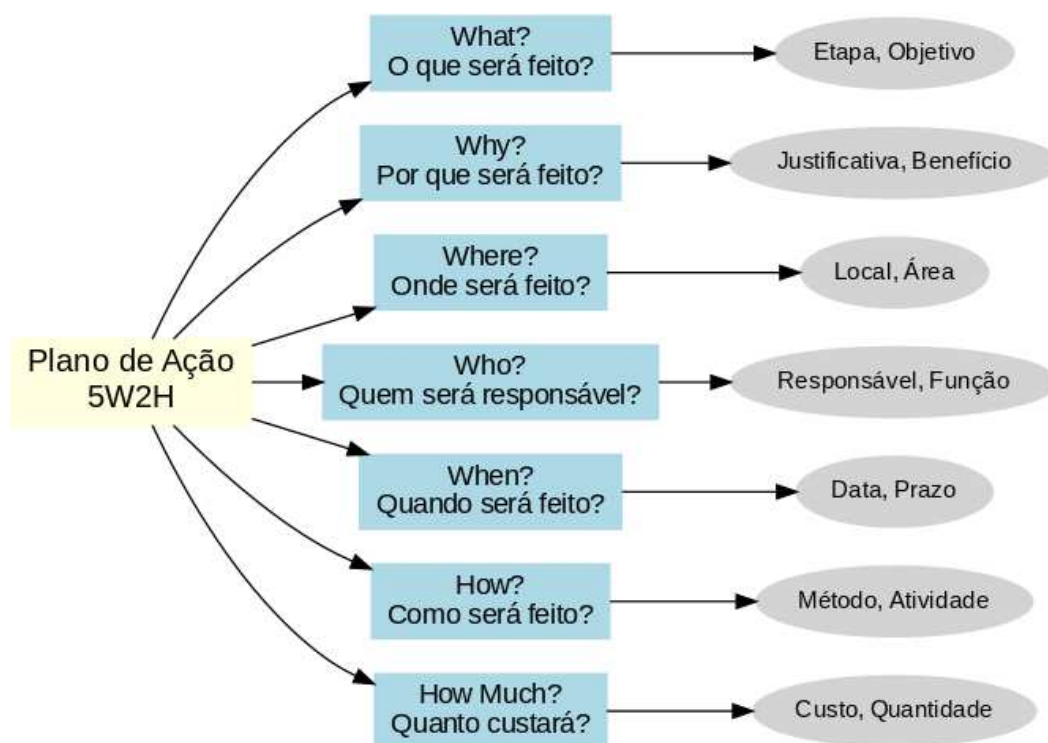
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PAE COM O SUPORTE DA METODOLOGIA 5W2H

Para construir este Plano de Ação, foi adotado o modelo administrativo 5W2H, comumente utilizado na construção de planos de ação ou intervenção. Na prática, os 5W indicam no plano: ações, justificativa, local, cronograma e responsável, enquanto os 2H referem-se à metodologia e aos custos. Por ser uma ferramenta intuitiva e facilmente aplicável, evoluiu ao longo do tempo à medida que foi sendo utilizada. Portanto, não se sabe sua origem ou, nesse caso, quem a desenvolveu. Trata-se de uma metodologia ou processo de administração que tem como objetivo principal o auxílio no diagnóstico, análise e prognóstico de problemas de forma organizada e planejada.

Para Oliveira (1996, p. 113), a técnica 5W2H é “uma ferramenta de caráter gerencial, que se aplica à realidade das equipes de aprimoramento no planejamento e condução de suas atividades, identificando as ações e as responsabilidades de forma organizada para sua execução”. Nesse sentido, Nakagawa (2014) também destaca a relevância dessa ferramenta, ressaltando sua versatilidade, tanto para aplicação independente, facilitando a execução de decisões que variam desde as mais simples até as mais complexas, quanto para uso em conjunto com outras ferramentas analíticas ou planos que exigem intervenções específicas.

A Figura 10, a seguir, detalha os passos metodológicos dessa abordagem.

Figura 10 – Metodologia para plano de ação 5W2H



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Figura 10 apresenta um esquema estruturado do modelo 5W2H, destacando as sete perguntas fundamentais que orientam a metodologia, o planejamento e a execução de atividades. Essas perguntas irradiam as sete ramificações principais desse modelo: i) What (O que será feito?), ou seja, quais objetivos e etapas?; ii) Why (Por que será feito?), em outros termos, qual a justificativa e os benefícios?; iii) Where (Onde será feito?), ou seja, qual o local ou área em que será aplicado?; iv) Who (Quem será responsável?), indicando quais os(as) responsáveis e qual a função de cada um(a); v) When (Quando será realizado?), a partir da definição de datas, prazos e períodos; vi) How (Como será executado?), em outras palavras, quais métodos e ações serão colocados em prática?; e, por fim, vii) How Much (Quanto custará?), ou seja, qual o custo e quem será o responsável pelos gastos.

A próxima seção descreve as ações propositivas do PAE a serem implementadas no ano de 2025, considerando possíveis alterações propostas pela SEE/MG para os próximos anos. A elaboração do PAE segue a metodologia 5W2H, previamente descrita, e propõe intervenções específicas para cada eixo de análise e elemento crítico identificado na pesquisa.

4.2 DESCRIÇÕES DAS AÇÕES PROPOSITIVAS POR EIXO DE ANÁLISE

Por se tratar de uma política pública educacional de âmbito estadual, acredita-se que a implementação do PAE precisa propor estratégias e ações abrangentes, que envolvam não somente a EEPE, mas também os órgãos superiores (SRE; SEE/MG), uma vez que poderá contribuir para realizar os ajustes necessários em outras unidades de EMTI, auxiliando significativamente na consolidação e aprimoramento dessa importante política pública. Entende-se que essas ações são viáveis e podem contribuir para: I) mitigar as transferências e a redução de matrículas na EEPE e em outras unidades de EMTI que enfrentam desafios semelhantes e II) alcançar as metas de Educação Integral previstas nos planos nacionais e estaduais de educação (PEE e PNE).

Nas subseções a seguir, serão detalhadas cada uma das ações propositivas por eixo de análise/elemento crítico (Quadro 10), de acordo com a metodologia 5W2H, de modo que se tornem concretizáveis na EEPE ou em outras escolas de EMTI que venham a implementá-las. As ações envolvem, de maneira geral, toda a comunidade escolar, a SEE/MG e a SRE, considerando as condições financeiras, os recursos humanos disponíveis, as características e as possibilidades da escola, da SRE e da SEE/MG.

4.2.1 PAE do eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais

O diálogo constitui uma prática fundamental em todas as dimensões sociais, dado que abarca a construção, negociação e intercâmbio das relações e atividades humanas, promovendo o crescimento, a formação, a autonomia e, potencialmente, a transformação tanto do ser humano quanto do conhecimento. Para Freire (1987, p. 111), o diálogo “é uma dimensão autorreflexiva que leva os seres humanos à construção coletiva”. Todavia, o autor também tece críticas à ausência do diálogo e à falta de percepção de sua importância, quando indaga: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”.

Nesse sentido, a falta de diálogo com a comunidade escolar na implementação de políticas públicas, especialmente no caso do EMTI na EEPE, resultou em um caráter impositivo por parte da SEE/MG e da SRE, uma vez que não consideraram as necessidades e expectativas da comunidade escolar. Portanto, é essencial promover um diálogo participativo e transparente entre a comunidade escolar, gestores e representantes da SEE/MG e SRE, de modo a garantir que a implementação de políticas educacionais atenda às necessidades reais da comunidade e respeite sua identidade e contexto local.

Dessa forma, este plano de ação sugere ações e estratégias que buscam romper com o caráter impositivo da implementação do EMTI, a fim de garantir uma gestão democrática e participativa. Para tanto, este PAE propõe a escuta ativa e o diálogo contínuo como práticas fundamentais para adaptar o EMTI às realidades locais e promover uma Educação Integral que respeite a identidade e as necessidades da comunidade escolar.

O Quadro 11 detalha, a seguir, o PAE do eixo 1, com enfoque no modelo 5W2H.

Quadro 11 - PAE do eixo 1: A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais

Nº 1	Eixo 1	What O quê?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
EIXO DE ANÁLISE/ELEMENTO CRÍTICO 1	A Falta de Diálogo com a Comunidade Escolar na Implementação de Políticas Públicas Educacionais	Organização de Comitê de Diálogo e Assembleia Regional com os conselhos escolares das instituições regionais de EMTI para elaboração de um Plano Colaborativo referente à Educação Integral.	Mitigar o caráter impositivo da implementação do EMTI na EEPE por parte da SEE/MG e SRE e combater o negligenciamento das reais necessidades das comunidades escolares.	Escolas, SRE e SEE/MG	Fevereiro a dezembro 2025	Diretor Dire, inspetores e analistas do Núcleo de Educação Integral da SRE e representantes de cada segmento da comunidade escolar (conselho escolar)	Etapa 1 (SRE): Formação do Comitê de Diálogo para criar conselhos escolares e promover canais permanentes de diálogo sobre o EMTI. Etapa 2 (Gestores e conselhos escolares): Elaboração de um dossiê com diagnósticos das necessidades, experiências exitosas e desafios/entraves do andamento do EMTI. Etapas 3 e 4 (SRE, gestores e conselhos escolares): Organização e realização da Assembleia Regional para apresentação dos dossiês diagnósticos e elaboração de um Memorando com encaminhamentos para a SEE/MG.	Sem Custo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa perspectiva, como sugestões de ações propositivas para o eixo de análise do elemento crítico 1, referente à falta de diálogo na implementação do EMTI, este PAE propõe:

Etapa 1 (SRE) - Formação do Comitê de Diálogo: Constituir um comitê com representantes das escolas de EMTI, Diretor Dire, inspetores e analistas do Núcleo de Educação Integral da SRE, com o objetivo de criar conselhos escolares (compostos por estudantes, pais, professores, especialistas e gestores) e promover canais permanentes de diálogo, por meio de reuniões periódicas realizadas virtualmente.

Etapa 2 (Gestores e conselhos escolares) - Diagnóstico das Necessidades: Elaborar um dossiê diagnóstico que contenha as necessidades, experiências exitosas e desafios/entraves relacionados ao andamento do EMTI na unidade escolar, para ser apresentado pelos conselhos escolares na Assembleia Regional.

Etapa 3 (SRE) - Organização da Assembleia Regional: Coordenar uma Assembleia Regional com a participação ativa dos conselhos escolares, representantes locais e todas as partes envolvidas no processo.

Etapa 4 (SRE, gestores e conselhos escolares) - Realização da Assembleia: Debater os desafios identificados nos dossiês apresentados pelos conselhos escolares, identificar entraves específicos à implementação do EMTI nas escolas da região, propor soluções e elaborar um Memorando/Dire contendo propostas e encaminhamentos para a SEE/MG.

Etapa 5 (escolas, SRE e SEE/MG) - Elaboração de um Plano Colaborativo: Desenvolver, com base nos Memorandos enviados pela SRE, propostas colaborativas para aperfeiçoar o processo de implantação do EMTI, sistematizando um plano de ação conjunto entre escolas, SRE e SEE/MG.

Etapa 6 (escolas, SRE e SEE/MG) - Monitoramento e Avaliação: Acompanhar a execução do plano colaborativo e avaliar regularmente seu impacto por meio de relatórios trimestrais elaborados a partir do andamento das propostas discutidas na etapa anterior.

Etapa 7 (escolas, SRE e SEE/MG) - Feedback Contínuo: Realizar reuniões trimestrais entre conselhos escolares e representantes da SRE e SEE/MG em plataformas de comunicação (Meet, YouTube, entre outras), a fim de adaptar o

plano colaborativo com base no feedback do monitoramento e promover ajustes contínuos.

Para assegurar que o plano colaborativo cumpra seus objetivos de maneira eficaz, as etapas 6 e 7 devem incluir a análise de indicadores de sucesso. Entre esses indicadores, destaca-se a participação ativa, que pode ser mensurada pelo número de participantes e representantes nas reuniões, comitês e assembleias, evidenciando o engajamento das unidades escolares de EMTI no processo. Outro parâmetro importante é o volume de propostas validadas pela maioria, bem como a adesão ao plano, verificável pelo percentual de escolas de EMTI que adotaram as ações acordadas e os objetivos estabelecidos. Por último, mas não menos relevante, a satisfação da comunidade escolar deve ser avaliada por meio de pesquisas, cujas respostas positivas indiquem o alinhamento das ações às expectativas e necessidades dos envolvidos.

A próxima subseção explora, sob a ótica da metodologia 5W2H, iniciativas e estratégias para lidar com os obstáculos e questões relacionadas às inadequações na estrutura curricular do EMTI.

4.2.2 PAE do eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional

O currículo, segundo Libâneo (1994, p. 45), é "um conjunto de experiências planejadas e orientadas pela escola para atingir objetivos educacionais". Para o autor, o currículo deve ser flexível e adaptável às necessidades dos(as) estudantes, sendo compreendido como "uma construção social que reflete valores culturais, políticos e ideológicos da sociedade, a fim de promover uma educação crítica e emancipatória" (Libâneo, 1994, p. 45).

Nessa perspectiva, o currículo deve valorizar as práticas sociais e as identidades dos sujeitos, considerando as condições de vida e as relações de poder na sociedade. Isso se justifica pelo fato de que "uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais" (Libâneo, 2016, recurso on-line).

Segundo o autor, o currículo escolar precisa ser sólido para que os(as) estudantes, especialmente os mais pobres, tenham oportunidades de alcançar um melhor desenvolvimento intelectual. Entretanto, nem sempre isso ocorre, dado que as arquiteturas curriculares, muitas vezes, privam os(as) estudantes menos privilegiados economicamente de conteúdos ricos e diversificados. Assim, não lhes fornecem as ferramentas e conhecimentos que ampliem seus horizontes e lhes permitam interagir de forma mais eficaz e crítica com a sociedade.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa apontou que um dos principais entraves na implementação da política na EEPE foi a arquitetura curricular do EMTI. Construída às portas fechadas pela SEE/MG, ela desconsiderou as necessidades dos contextos e dos sujeitos, resultando na redução da carga horária dos componentes essenciais da BNCC/FGB, no número excessivo de componentes curriculares na parte diversificada do currículo e na diminuição de conteúdos fundamentais na matriz curricular. Essas questões, no nosso entendimento, afastaram o currículo do EMTI das diretrizes da BNCC e do CRMG.

Contudo, diante do anúncio feito pela SEE/MG, em outubro de 2024, de que uma nova matriz curricular foi construída para o EMTI e será adotada em 2025, este PAE sugere ações e estratégias de acompanhamento e monitoramento desse novo currículo, que promete redesenhar os IF's e as Integradoras, reintegrando todas as disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias no Ensino Médio, em consonância com a BNCC e o CRMG.

O Quadro 12 detalha, a seguir, o PAE do eixo 2, no enfoque da metodologia 5W2H.

Quadro 12 – PAE do eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional

Nº 2	Eixo 2	<i>What</i> O quê?	<i>Why</i> Por quê?	<i>Where</i> Onde?	<i>When</i> Quando	<i>Who</i> Quem?	<i>How</i> Como?	<i>How much</i> Quanto?
EIXO DE ANÁLISE/ELEMENTO CRÍTICO 2	Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional	Acompanhamento e monitoramento do novo currículo para o EMTI (redesenho dos IFs e das Integradoras e a reintegração de todas as disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias no Ensino Médio), em consonância com a BNCC e com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).	Mitigar a redução gradativa da carga horária de componentes da BNCC/FGB, o número excessivo de componentes curriculares da parte diversificada do currículo e combater o relevante esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC/FGB na matriz curricular do EMTI.	Escolas, SRE e SEE/MG	Fevereiro a dezembro 2025	SRE, SEE/MG, Gestão da escola e comunidade escolar	<p>Etapa 1 (SEE/MG): Elaboração de questionários semestrais no <i>Google Forms</i> para monitorar e acompanhar a implementação do novo currículo do EMTI, coletando dados qualitativos e quantitativos sobre sua eficácia e adequação.</p> <p>Etapa 2 (Gestão e Comunidade Escolar): Engajamento ativo da comunidade escolar na participação e preenchimento dos questionários avaliativos, por meio de campanhas de conscientização e reuniões explicativas sobre a importância desse processo.</p> <p>Etapa 3 (SRE): Compilação e análise dos resultados dos questionários aplicados nas escolas regionais e envio dos relatórios consolidados para a SEE/MG.</p> <p>Etapa 4 (SEE/MG): Revisão e aprimoramento do novo currículo do EMTI com base nas sugestões e apontamentos obtidos nos relatórios das SREs, garantindo uma melhoria contínua e adaptabilidade do currículo às realidades locais.</p>	Sem custo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em virtude disso, como sugestões de ações propositivas para o eixo de análise do elemento crítico 2, referente à arquitetura curricular do EMTI, seus problemas e desafios na prática educacional, este PAE propõe:

Etapa 1 (SEE/MG) - Elaboração de Questionários para Monitoramento do Novo Currículo do EMTI: Desenvolver questionários semestrais, alinhados às diretrizes do EMTI, utilizando a plataforma *Google Forms*, com o objetivo de coletar dados qualitativos e quantitativos sobre a implementação, desafios e sugestões de melhoria do Novo Currículo do EMTI. Os questionários devem abordar temas essenciais, como: satisfação dos(as) estudantes e docentes em relação à carga horária dos componentes da BNCC/FGB; quantitativo de componentes curriculares da parte diversificada; conteúdos fundamentais da BNCC/FGB presentes na matriz curricular do EMTI.

Etapa 2 (Gestão e Comunidade Escolar) - Engajamento da Comunidade Escolar na Participação e Preenchimento dos Questionários: Promover a participação ativa de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar no preenchimento dos questionários, por meio de: divulgação da importância da participação da comunidade escolar, destacando o papel dos questionários na revisão e melhoria do Novo Currículo do EMTI; fornecimento de suporte técnico para o acesso e preenchimento dos questionários, garantindo a inclusão de todos os participantes; desenvolvimento de estratégias de comunicação para lembrar e motivar a comunidade escolar, como e-mails informativos, mensagens, e reuniões de conscientização.

Etapa 3 (SRE) - Compilação dos Resultados dos Questionários por Regional: Realizar a compilação semestral dos dados coletados por meio dos questionários em cada regional, promovendo: análise preliminar dos resultados e elaboração de relatórios regionais com uma síntese dos principais apontamentos da comunidade escolar, ressaltando aspectos relevantes e recorrentes; envio dos relatórios completos para a SEE/MG dentro do prazo estabelecido, garantindo um ciclo contínuo de revisão.

Etapa 4 (SEE/MG) - Revisão do Novo Currículo do EMTI com Base nos Resultados Compilados: Realizar a revisão e aprimoramento do Novo Currículo do EMTI, com base nos relatórios enviados pelas SREs, mediante: discussões em reuniões internas, e, se necessário, com representantes das SREs, sobre sugestões e ajustes nos pontos críticos e temas prioritários para revisão;

publicização das atualizações e adaptações realizadas no currículo, informando à comunidade escolar sobre as mudanças implementadas em resposta ao feedback.

Este plano de ação, para o eixo de análise do elemento crítico 2, busca criar um ciclo de monitoramento semestral, fomentando um processo participativo e dinâmico para o aprimoramento do Novo Currículo do EMTI. A implementação dessas diretrizes fortalecerá o diálogo entre a SEE/MG, as SREs, a gestão e toda a comunidade escolar, promovendo um processo colaborativo que reflete as reais necessidades dos(as) estudantes e dos profissionais da educação.

A próxima subseção traz uma proposta de ações interventivas com o intuito de superar os obstáculos infraestruturais, tecnológicos e técnicos do EMTI, utilizando, para tanto, a metodologia 5W2H.

4.2.3 PAE do eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas

Os princípios fundamentais da política educacional brasileira, estabelecidos na CF/88 e LDB (Brasil, 1988, 1996), indicam a necessidade de uma ação pública efetiva, “por meio de estratégias que assegurem aos estudantes não apenas o ingresso e a permanência nas escolas, mas o usufruto de ambientes escolares com condições mínimas de funcionamento.” (Vasconcelos, 2021, recurso on-line).

Por se tratar de um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação, pode-se afirmar que uma infraestrutura adequada é um dos elementos que fortalecem o vínculo dos(as) estudantes com a escola, facilita a organização e a eficácia das práticas educativas e contribui para a diminuição da evasão institucional. Logo, é possível concluir que a falta de infraestrutura compromete o aprendizado e a permanência dos(as) estudantes na escola e afeta, principalmente, os(as) estudantes de escolas públicas, exacerbando ainda mais as desigualdades educacionais.

Partindo dessa premissa, a pesquisa apontou que as limitações infraestruturais, tecnológicas e técnicas da EEPE foi um dos principais entraves na implementação do EMTI na instituição, considerando que o pouco investimento em infraestrutura física, suporte técnico e tecnológico e recursos humanos para o EMTI não atendeu às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência

dos(as) estudantes. Nesse sentido, este PAE sugere ações e estratégias para a descentralização de recursos financeiros e humanos, a fim de melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas de EMTI.

Nessa perspectiva, este PAE visa identificar e mitigar os problemas de infraestrutura e suporte nas escolas de EMTI, promovendo uma gestão descentralizada que favoreça uma resposta mais ágil e eficiente às necessidades das unidades escolares. A implementação dessas diretrizes também poderá contribuir para que a SRE e a SEE/MG promovam um ambiente escolar mais adequado e alinhado às demandas do EMTI, contribuindo para uma educação de qualidade e fortalecendo o compromisso com a política de Educação Integral em Minas Gerais.

Partindo do modelo metodológico 5W2H, o Quadro 13, detalha, a seguir, o PAE para o eixo 3.

Quadro 13 - PAE do eixo 3: Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas

Nº 3	Eixo 3	<i>What</i> O quê?	<i>Why</i> Por quê?	<i>Were</i> Onde?	<i>When</i> Quando	<i>Who</i> Quem?	<i>How</i> Como?	<i>How much</i> Quanto?
EIXO DE ANÁLISE/ELEMENTO CRÍTICO 3	Entraves Infraestruturais e Técnicos do EMTI: Limitações e Necessidades Imediatas	Descentralização de recursos para o EMTI em nível regional (SRE) e/ou escolar, a fim de garantir a aquisição de materiais ou execução de obras e reformas, de acordo com a realidade de cada escola. Contratação de técnicos para manutenção dos equipamentos e treinamento de docentes e discentes para o uso adequado.	Promover melhorias na infraestrutura e nos suportes técnicos e tecnológicos, atualmente inadequados para atender às necessidades educacionais, culturais, esportivas e de convivência dos(as) estudantes durante o período de tempo prolongado do EMTI.	Escolas, SRE e SEE/MG	Fevereiro a dezembro de 2025	Gestores, docentes, discente, SRE e SEE/MG	<p>Etapa 1 (SRE e Gestão escolar) - Diagnóstico dos problemas de infraestrutura e suporte técnico e tecnológico junto às unidades escolares de EMTI</p> <p>Etapa 2 (SRE) - Elaboração e envio de Memorando Dire/SRE à SEE/MG, alencando os problemas apresentados pelas escolas em decorrência da não descentralização de recursos financeiros e humanos para o EMTI em nível local</p> <p>Etapa 3 (SRE e Gestão escolar) - Solicitação e acompanhamento da descentralização de recursos financeiros e humanos em nível local (SRE e/ou escola)</p> <p>Etapa 4 (Gestão escolar) - Elaboração de planos de obras e aquisição de materiais, bem como prestação de contas</p>	Programa Mãos à Obra na Escola, FUNDEB e FNDE

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Posto isso, como sugestões de ações propositivas para o eixo de análise do elemento crítico 3, referente aos entraves infraestruturais e técnicos do EMTI, seus problemas e desafios na prática educacional, este PAE propõe:

Etapa 1 (SRE e Gestão escolar): Diagnóstico dos Problemas de Infraestrutura e Suporte Técnico e Tecnológico: Realizar, no primeiro trimestre de 2025, um levantamento detalhado dos problemas de infraestrutura e suporte (técnico e tecnológico) em cada unidade escolar de EMTI, a partir de: visitação das unidades escolares para identificar deficiências em infraestrutura, tecnologia e suporte técnico;

realização de entrevistas e reuniões com gestores e representantes das escolas para entender os principais problemas enfrentados; documentação dos problemas levantados, classificando-os por categoria (infraestrutura, tecnologia, suporte técnico) e priorizando-os em ordem de gravidade e impacto.

Etapa 2 (SRE) - Elaboração e Envio de Memorando Dire/SRE à SEE/MG: Elaborar um memorando direcionado à SEE/MG, relatando os problemas identificados e ressaltando as consequências da falta de descentralização de recursos para o EMTI. Para isso: consolidar os dados obtidos no levantamento em um relatório detalhado; redigir um memorando formal que destaque os problemas identificados e a necessidade de descentralização de recursos financeiros e humanos para atender às demandas específicas das escolas; enviar o memorando à SEE/MG, anexando o relatório para embasar a solicitação de intervenções.

Etapa 3 (SRE e Gestão escolar) - Solicitação e Acompanhamento da Descentralização de Recursos: Solicitar providências e acompanhar o processo de descentralização de recursos financeiros e humanos, buscando assegurar que as ações necessárias sejam executadas dentro do prazo e conforme as diretrizes estabelecidas. Para tanto: protocolar a solicitação de descentralização de recursos junto à SEE/MG, reforçando a urgência das necessidades apresentadas; estabelecer uma comunicação contínua com a SEE/MG para acompanhar o andamento das providências solicitadas, com registros periódicos de atualização; monitorar a implementação das soluções nas escolas e enviar relatórios periódicos à SEE/MG, informando sobre o progresso das ações e possíveis entraves no processo; ajustar as estratégias, conforme necessário, para garantir que os problemas sejam resolvidos em tempo hábil.

Etapa 4 (Gestão escolar) - Elaboração de Planos de Obras e Compras:

Elaborar, com base no diagnóstico da etapa 1, planos para obras, reformas e aquisição de materiais, bem como acompanhar e implementar as obras e reformas planejadas. Para isso: adquirir os materiais necessários, realizando as prestações de contas em conformidade com a legislação vigente e informando aos órgãos superiores sobre o andamento das obras e reformas; realizar a compra de equipamentos tecnológicos e a contratação de técnicos para manutenção dos equipamentos e treinamento de docentes e discentes para o uso adequado. Posto que a gestão eficiente do patrimônio público é um desafio para as instituições de ensino, impactando a qualidade dos serviços e dos recursos financeiros.

A próxima subseção apresenta propostas de ações de intervenção, utilizando a metodologia 5W2H, para o enfrentamento dos desafios das falhas na capacitação docente, da ausência de um regime de trabalho diferenciado e das limitações dos recursos pedagógicos no EMTI.

4.2.4 PAE do eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios

Os estudos realizados nest apontaram que, em Minas Gerais, as condições de trabalho e a capacitação docente enfrentam desafios significativos que comprometem a qualidade do ensino e o bem-estar profissional dos educadores. A falta de um plano de carreira sólido e de uma remuneração competitiva gera desmotivação e precariza a profissão, levando muitos(as) docentes a acumularem jornadas extenuantes para garantir sua subsistência. Como aponta Nóvoa, "há uma política [...] contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor" (Nóvoa, 1992, p. 4).

No contexto do EMTI, a realidade da condição docente se agrava pela ausência de capacitações específicas, recursos pedagógicos adequados e de um regime próprio de trabalho que acompanhe as demandas curriculares, no qual os professores são frequentemente convocados a lecionar conteúdos diversificados e especializados sem o devido preparo. Nóvoa enfatiza a importância da formação

contínua e da valorização dos(as) docentes, destacando que "a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção" (Nóvoa, 1992, p. 17). Esse quadro reflete a necessidade urgente de políticas públicas que priorizem a valorização docente, por meio de uma formação continuada de qualidade e de um sistema de carreira que reconheça a complexidade e a relevância da atuação pedagógica, sobretudo dos educadores que atuam no EMTI.

Com base nesse entendimento, a pesquisa revelou que as demandas e obstáculos na formação dos educadores, a ausência de um regime de trabalho diferenciado e a inadequação dos recursos pedagógicos no EMTI se configuraram como um dos principais impedimentos para a implementação do EMTI na EEPE. Assim, neste contexto, este PAE propõe ações e estratégias, em colaboração com a SRE e a SEE/MG, que visam oferecer uma resposta integrada e eficaz, promovendo melhorias significativas e sustentáveis na prática pedagógica.

Baseando-se na abordagem metodológica 5W2H, o Quadro 14 apresenta, a seguir, uma visão detalhada do PAE para o eixo 4.

Quadro 14 - PAE do eixo 4: Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios

Nº 4	Eixo 4	<i>What</i> O quê?	<i>Why</i> Por quê?	<i>Were</i> Onde?	<i>When</i> Quando	<i>Who</i> Quem?	<i>How</i> Como?	<i>How much</i> Quanto?
XO DE ANÁLISE/ELEMENTO CRÍTICO 4	Capacitação Docente, Regime de Trabalho Diferenciado e Recursos Pedagógicos no EMTI: Necessidades e Desafios	Institucionalização, no calendário escolar, de um cronograma de formação continuada, aliada à aquisição de materiais pedagógicos para os profissionais envolvidos, com foco no EMTI e na parte diversificada do currículo. Desenvolvimento de um conjunto de diretrizes educacionais específicas para formação e capacitação, revisão das carreiras e remuneração, e flexibilização da jornada de trabalho dos professores que atuam no EMTI.	Ausência de investimentos em capacitações e materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento das aulas da parte diversificada e flexível do currículo proposto pelo EMTI. Insegurança e desmotivação do corpo docente em relação à docência compulsória dos conteúdos específicos dos IF e das Integradoras. Ausência de um regime diferenciado de trabalho ou de dedicação exclusiva que atenda às necessidades específicas do EMTI.	Escola, SRE e SEE/MG	Fevereiro a dezembro de 2025	Analistas da Equipe do Ensino Médio, Inspetor, Diretor Dire e Professores e Especialistas do EMTI	Etapa 1 (Escola, SRE e SEE/MG) - Definição, por parte da SEE/MG e SRE, de um cronograma de formação continuada no calendário das escolas de EMTI Etapa 2 (SEE/MG) - Revisão, por parte da SEE/MG, das carreiras e remuneração e flexibilização da jornada de trabalho dos professores que atuam no EMTI, com foco na modalidade de dedicação exclusiva Etapa 3 (SRE e SEE/MG) - Elaboração e envio, por parte da SEE/MG, de materiais pedagógicos embasados na BNCC, no CRMG e em renomados(as) teóricos(as) da educação e da ciência para todos os IFs e Integradoras Etapa 4 (SRE e SEE/MG) – Monitoramento e avaliação	Recursos do FUNDEB, PDDE e do FNDE

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante disso, como propostas de ações para o eixo de análise do elemento crítico 4, que aborda os desafios das lacunas na formação dos professores, a falta de um regime de trabalho diferenciado e as restrições dos recursos pedagógicos no EMTI, este PAE sugere:

Etapa 1 (Escola, SRE e SEE/MG) – Elaboração de um Calendário de Formação e Capacitação Docente para Atuação no EMTI: Institucionalizar, no calendário escolar, um cronograma de formações continuadas, priorizando as demandas dos professores quanto aos conteúdos específicos dos Itinerários Formativos (IF) e das Integradoras.

As atividades propostas no cronograma do Quadro 15, apresentado a seguir, foram elaboradas com o intuito de assegurar a formação contínua e o aprimoramento das lideranças educacionais. Essas atividades estão programadas para ocorrer periodicamente ao longo de 2025, em encontros do módulo II coletivo (usando a plataforma do Google Meet) e em dias letivos em que a presença dos(as) docentes é obrigatória. Dessa forma, tanto os(as) docentes quanto os gestores do EMTI estarão devidamente capacitados para enfrentar os desafios da educação em tempo integral.

Quadro 15 - Cronograma de formação e capacitação docente para atuação no EMTI

(continua)

Mês	Atividade	Descrição
Fevereiro (Dias escolares)	Formação Inicial para IF's e Integradoras	Início das formações sobre os conteúdos dos Itinerários Formativos e das Integradoras e apresentação de materiais e recursos pedagógicos bem fundamentados. Encontros de apresentação das diretrizes e objetivos do cronograma anual, abordando a importância da integração com a BNCC e com o CRMG.
Abril (Módulo II coletivo)	1º Encontro Bimestral de Capacitação em Serviço	Formação voltada para práticas e conteúdos (científicos e metodológicos) específicos do EMTI, em consonância com a BNCC e com o CRMG, e direcionada a cada Itinerário e Integradora.
Junho (Módulo II coletivo)	Formação de Liderança Educacional - Ciclo I	Primeiro ciclo de treinamento inicial para gestores e coordenadores pedagógicos, com foco na implementação do EMTI. Enfoque em habilidades de liderança, práticas de feedback construtivo e introdução ao papel do gestor como “agente de mudança” para o corpo docente.
Julho (Dias	2º Encontro Bimestral de	Continuação da formação para o corpo docente, com aprofundamento nos conteúdos específicos dos Itinerários

(conclusão)

Mês	Atividade	Descrição
escolares)	Capacitação em Serviço	Formativos/Integradoras e metodologias de ensino. Abordagens de atividades práticas e simulações de aplicação em sala de aula, com exploração do material alinhado com a BNCC e com o CRMG.
Setembro (Módulo II coletivo)	Formação de Liderança Educacional - Ciclo II	Segundo ciclo da formação para líderes educacionais. Abordagem de estratégias e ações de revisão e retomada do novo currículo do EMTI, alinhada ao PAE do eixo 2: Arquitetura Curricular do EMTI: Problemas e Desafios na Prática Educacional, proposto na página 179 deste trabalho.
Outubro (Módulo II coletivo)	3º Encontro Bimestral de Capacitação em Serviço	Abordagens de atividades práticas e simulações de aplicação em sala de aula, com exploração do material alinhado com a BNCC e com o CRMG. Revisão dos conteúdos dos encontros anteriores e abordagem de novas práticas pedagógicas voltadas às necessidades atuais dos professores do EMTI. Incentivo à autoavaliação e ao uso de práticas colaborativas entre os(as) docentes.
Novembro (Módulo II coletivo)	Avaliação e Planejamento para o Próximo Ano	Encontro de avaliação de todo o cronograma de formação e capacitação. Coleta de feedback dos professores e gestores sobre os encontros realizados e os impactos observados. Definição de metas e ajuste do plano de formação para 2026, com base nos dados coletados.
Dezembro (Dias escolares)	Encerramento e Certificação dos Participantes	Conclusão formal do programa de formação e capacitação para o ano de 2025. Entrega de certificados aos participantes e incentivo à continuidade das práticas adquiridas. Evento de encerramento com compartilhamento de resultados, depoimentos e planejamento coletivo para a aplicação dos conhecimentos no próximo ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Etapas 2 (SEE/MG) – Implementação de um Regime de Trabalho Próprio para os(as) Docentes que Atuam no EMTI: Estabelecer um regime diferenciado de trabalho para os professores do EMTI, possibilitando uma maior dedicação aos conteúdos flexíveis e diversificados, por meio da elaboração de uma regulamentação específica para a jornada, que contemple carga horária adaptada e incentivos à dedicação exclusiva. Além disso, criar políticas que permitam que professores do EMTI reduzam a carga horária em outras instituições, dedicando-se integralmente ao projeto, com incentivos financeiros, benefícios e revisão da remuneração.

Etapas 3 (SRE e SEE/MG) – Alocação de Recursos Financeiros para Materiais Didáticos-Pedagógicos, Suporte Técnico e Tecnológico: Alocar recursos financeiros para a elaboração e compra de materiais didáticos-pedagógicos

específicos e estabelecer um plano de inclusão tecnológica nas escolas EMTI, com acesso a equipamentos e capacitação para uso adequado, priorizando investimentos em tecnologia, como lousas digitais, tablets e plataformas de aprendizagem, além de suporte técnico adequado, que facilite a adaptação curricular, com foco na articulação e interdisciplinaridade entre IFs, Integradoras, BNCC e CRMG.

Etapa 4 (SRE e SEE/MG) – Monitoramento e Avaliação do Programa de Capacitação e Valorização Docente do EMTI: Criar e implementar um conjunto de indicadores que permita monitorar, a nível regional, a efetividade das ações e ajustar as estratégias quando necessário, estabelecendo um sistema de avaliação contínua com feedbacks trimestrais e compartilhamento de práticas bem-sucedidas, permitindo que os professores, gestores e discentes contribuam com sugestões para a melhoria do EMTI.

Este PAE considera que, com o fortalecimento da capacitação docente, a valorização profissional, a flexibilização da jornada e o fornecimento de recursos adequados, é possível construir uma base sólida para o sucesso do EMTI em Minas Gerais, valorizando o papel do professor e assegurando uma Educação Integral de qualidade aos(as) estudantes.

A próxima e última subseção descreve o PAE do eixo 5 e apresenta as ações de intervenção voltadas para combater os impactos da ausência de políticas e programas de incentivo à permanência dos discentes no EMTI, utilizando o modelo metodológico 5W2H.

4.2.5 PAE do eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI

A Resolução FNDE nº 4, de 20 de abril de 2021, que altera a Resolução FNDE nº 17, de 7 de outubro de 2020, estabelece os procedimentos para a transferência de recursos destinados ao fomento da implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2021, p. 1). Esses recursos devem ser aplicados para melhorar a infraestrutura e desenvolver ações que assegurem a permanência dos(as)

estudantes na Educação Integral. Os incentivos são voltados, principalmente, para criar condições que permitam às escolas oferecerem uma educação atrativa e que promova a permanência dos jovens.

As resoluções citadas anteriormente representam um importante passo no incentivo à permanência docente, pois estabelecem diretrizes claras para a transferência de recursos financeiros federais para os Estados e o Distrito Federal, visando à ampliação das escolas de tempo integral.

Nesse contexto, a aplicação de recursos federais do FNDE e do FUNDEB pode contribuir significativamente para mitigar o problema das transferências de estudantes da modalidade EMTI para escolas regulares, ao fortalecer a atratividade e a eficácia desse modelo educacional, especialmente no atendimento das necessidades e demandas dos jovens. Ademais, o programa “Pé de Meia”, uma política de incentivo financeiro estudantil criada pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009), que estabelece diretrizes para apoio técnico e financeiro, além de fiscalização e monitoramento na execução financeira do PDDE, oferecem possibilidades para a criação de programas próprios de apoio prioritário aos estudantes do EMTI.

Tais programas poderiam incluir bolsas, poupanças, transporte estudantil e outras formas de auxílio financeiro, promovendo a permanência dos(as) alunos(as) e fortalecendo o compromisso com uma educação Integral de qualidade.

Além da proposta de criação de um programa específico de incentivo financeiro para os discentes, o presente PAE também sugere, para o eixo de análise 5, ações e estratégias que contribuam na estruturação de ambientes de descanso, lazer e espaços destinados ao desenvolvimento de clubes juvenis na EEPE, visando combater os impactos da extensa jornada do EMTI e melhorar a qualidade dos intervalos das aulas.

O Quadro 16 detalha, a seguir, o PAE do eixo 5, no enfoque da metodologia 5W2H.

Quadro 16 - PAE do eixo 5: Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI

Nº 5	Eixo 5	What O quê?	Why Por quê?	Were Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
EIXO DE ANÁLISE/ELEMENTO CRÍTICO 5	Impactos da Falta de Políticas de Incentivo à Permanência no EMTI	Criação de um programa de Permanência na Educação Integral de Minas Gerais e Estruturação de ambientes de descanso, lazer e espaços destinados ao desenvolvimento de clubes juvenis	Ausência de políticas de combate à evasão institucional e de incentivo à permanência no programa de EMTI, como bolsa e/ou poupança, transporte estudantil e outras formas de apoio financeiro. Falta de ambientes de descanso, lazer e espaços destinados ao desenvolvimento de clubes juvenis na EEPE	Escola, SRE e SEE/MG	Fevereiro a dezembro de 2025	Diretor Dire, inspetor e Analistas do Ensino Médio	<p>Etapa 1 (SEE/MG) – Elaboração, por parte da SEE/MG, de programas de atendimento prioritário aos(às) estudantes do EMTI como bolsa e/ou poupança e outras formas de apoio financeiro, a fim de incentivar a permanência no programa</p> <p>Etapa 2 (SRE, SEE/MG e setor privado) – Instituir políticas de transporte escolar gratuito ou subsidiado para estudantes do EMTI</p> <p>Etapa 3 (Gestão e Comunidade escolar da EEPE) - Reorganização dos ambientes - Estruturação de ambientes de descanso, lazer e espaços destinados ao desenvolvimento de clubes juvenis</p> <p>Etapa 4 (Gestão escolar, SRE e SEE/MG) – Monitoramento e Avaliação</p>	Recursos dos Programas Fundeb, “Pé de Meia”, FNDE e PDDE

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse sentido, como propostas de ações para o eixo de análise do elemento crítico 5, que trata dos desafios relacionados à falta de políticas de incentivo à permanência no EMTI, este PAE recomenda:

Etapa 1 (SEE/MG) – Desenvolvimento de Políticas de Incentivo à Permanência Discente no EMTI: Desenvolver e implementar um programa de permanência na Educação Integral de Minas Gerais, com foco na criação de bolsas de apoio e/ou um sistema de poupança escolar que funcione como incentivo financeiro direto aos(as) estudantes e garantir suporte financeiro e estrutural, reduzindo as barreiras econômicas para a permanência no EMTI e mitigando os índices de transferência dessa modalidade de ensino.

Etapa 2 (SRE, SEE/MG e Setor Privado) – Implementação de Políticas de Transporte Escolar Gratuito ou Subsidiado - Instituir políticas de transporte escolar gratuito ou subsidiado para estudantes do EMTI, a fim de facilitar o deslocamento diário e aumentar a acessibilidade; mapear as rotas de maior necessidade em parceria com a SRE, garantindo que o transporte seja ofertado em regiões onde a distância até a escola possa impactar na permanência dos(as) estudantes; propor convênios com empresas privadas de transporte para minimizar custos e aumentar a segurança e a pontualidade dos(as) estudantes que necessitam desse serviço.

Etapa 3 (Gestão e Comunidade Escolar da EEPE) – Estruturação de Ambientes de Apoio e Acolhimento - Criar e adequar espaços de descanso e lazer na EEPE para que os(as) estudantes possam relaxar durante os intervalos e se recuperar da extensa jornada escolar. Para isso, propõe-se que a gestão diretiva e pedagógica, em parceria com a comunidade, desenvolva as seguintes estratégias: I) Instalar bancos, mesinhas e cadeiras no pátio e em áreas de convivência para uso nos intervalos; II) Disponibilizar colchonetes para atividades e práticas de relaxamento e bem-estar nas áreas verdes, salas de leitura e refeitórios; III) Fomentar a criação de clubes e agremiações de interesse juvenil (música, literatura, jogos, pesquisa e iniciação científica) que promovam engajamento e aumentem o vínculo dos(as) estudantes com a escola.

Etapa 4 (Gestão Escolar, SRE e SEE/MG) – Monitoramento e Avaliação do Programa EMTI - Estabelecer indicadores de monitoramento para avaliar a taxa de permanência e transferência dos(as) estudantes, fundamentados em pesquisas de

satisfação e avaliações qualitativas aplicadas a estudantes, docentes e gestores. Para isso, realizar a avaliação em uma plataforma de feedback contínuo, permitindo que membros da comunidade escolar relatem suas experiências e dificuldades ao longo do EMTI; com base nos resultados dessas avaliações, revisar e aprimorar periodicamente o programa, estabelecendo novas metas anuais de melhoria. O objetivo é garantir que as ações estejam alinhadas com as necessidades reais da comunidade escolar, promovendo ajustes contínuos para assegurar o atendimento das demandas dos(as) estudantes.

Este PAE não é um fim em si mesmo, mas sim uma das inúmeras possibilidades para a construção coletiva de uma política pública de educação baseada na gestão democrática, criativa e participativa. A amplitude e a complexidade do EMTI exigem uma abordagem flexível e adaptável que reconheça e incorpore a diversidade regional e as particularidades das comunidades escolares. Nesse sentido, o plano aqui proposto é um ponto de partida que pode ser ajustado e enriquecido com novas contribuições, fortalecendo continuamente uma educação integrada, integradora, inclusiva e de alta qualidade em todo o estado de Minas Gerais.

No próximo capítulo, quinto e último deste estudo, serão apresentadas as considerações finais, que englobarão uma breve retrospectiva do caso de gestão, dos achados da pesquisa e das proposições de intervenção. Além disso, trará uma breve análise das dificuldades enfrentadas, das lacunas identificadas e das limitações constatadas ao longo da pesquisa. Esse mapeamento de desafios e restrições visa não apenas concluir de forma reflexiva os resultados obtidos, mas também fornecer subsídios para futuros pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise sobre o contexto de implementação do EMTI, política pública educacional promovida pela SEE/MG, com ênfase nos desdobramentos e nos desafios enfrentados pela EEPE, selecionada como uma das escolas-piloto do programa. Também permitiu verificar que a implantação de uma política pública envolve diversos atores e que, nem sempre, sua formulação, nos órgãos superiores que a concebem, assegura uma execução bem-sucedida na prática. Assim, não é suficiente apenas estabelecer uma política; é fundamental que ela incorpore mecanismos que garantam sua implementação efetiva, assegurando que realmente alcance diferentes realidades escolares.

A partir da pergunta norteadora – quais ações a equipe gestora da EEPE pode desenvolver, em parceria com a SEE/MG e SRE, para o enfrentamento do desafio de manter os(as) estudantes no Ensino Médio de Tempo Integral? –, a investigação revelou que são necessárias estratégias colaborativas e dialógicas entre todos os agentes educacionais que fomentem a permanência dos(as) estudantes, com a valorização de práticas pedagógicas inovadoras, infraestrutura adequada e políticas de incentivo consistentes.

O presente caso de gestão evidenciou, ainda, que o modelo de política pública do EMTI implementado na EEPE não conseguiu prever e oferecer soluções eficientes para os problemas de transferência e evasão institucional enfrentados pelo programa, em grande parte decorrentes da ausência de diálogo, das limitações infraestruturais e da insuficiência de políticas de incentivo e permanência discente. Esses desafios, identificados ao longo do estudo, contribuíram significativamente para a redução do número de estudantes na instituição. Desse modo, espera-se que os achados desta pesquisa possam auxiliar na prevenção de situações semelhantes e inspirar o planejamento e a execução de políticas públicas futuras mais adequadas e eficazes nesse contexto.

Retomando os objetivos deste estudo, cumpriu-se, primeiramente, o propósito de descrever os desdobramentos da implementação do EMTI na EEPE, identificando os impactos e os entraves estruturais, pedagógicos e organizacionais que marcaram a vivência dessa política na escola. Em seguida, ao analisar as causas das transferências dos(as) estudantes para outras instituições, emergiram

nos resultados cinco eixos de análise que demandam enfrentamento: a falta de diálogo com a comunidade escolar, o desenho proposto pela arquitetura curricular do EMTI, a ausência de políticas de apoio financeiro e social aos(as) estudantes e os desafios tecnológicos, técnicos e infraestruturais. Esses fatores, embora desafiadores, podem ser mitigados por ações articuladas entre a escola, a SRE e a SEE/MG, conforme proposto no PAE deste estudo.

A metodologia desta pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, possibilitou a construção de um estudo de caso de gestão, sustentado por entrevistas semiestruturadas e questionários com diferentes atores da comunidade escolar – docentes, pedagoga, estudantes e ex-estudantes. Essa estratégia permitiu compreender as dinâmicas internas e os fatores externos que influenciam a implementação e a continuidade do EMTI. O uso do referencial teórico de autores como Arroyo, Ball e Bowe, Morin, Gadotti, Moll, Cavaliere, Libâneo, Mainardes, Nóvoa, Freire e Hernandez embasou as análises e contribuiu para um movimento crítico-reflexivo acerca dos desafios educacionais identificados na pesquisa.

No percurso da pesquisa, emergiram alguns desafios para a construção do presente caso de gestão, incluindo a dificuldade de conciliar as atividades profissionais em dois cargos docentes com os estudos, a demora da SEE/MG na autorização para a pesquisa de campo, o que impactou o cronograma previsto, a falta de retorno das solicitações de informações enviadas à SRE, o acesso restrito a dados quantitativos mais abrangentes sobre o desempenho e a evasão em outras instituições que adotam o EMTI, além do tempo insuficiente para um acompanhamento longitudinal dos efeitos do plano de ação proposto. Ademais, reconhece-se que a complexidade do cenário educacional mineiro exige esforços contínuos e coletivos que ultrapassam os limites desta investigação.

Por fim, foram propostas ações para a permanência dos(as) estudantes no EMTI, sintetizadas em um PAE que inclui formação continuada e aquisição de materiais pedagógicos, diretrizes para capacitação docente e flexibilização da jornada, suporte financeiro e social para mitigar as transferências, além da melhoria da infraestrutura escolar com ambientes de descanso, lazer e clubes juvenis. Esse PAE representa uma modesta contribuição deste estudo para o aperfeiçoamento da política, com o propósito de subsidiar práticas eficazes para a superação dos

desafios identificados, tanto na EEPE quanto em outras instituições educacionais de EMTI do estado de Minas Gerais.

Recomenda-se, com celeridade, além do aprimoramento do programa de EMTI, a implementação de um processo eficiente de liberação dos recursos financeiros pela SEE/MG, com o objetivo de superar as limitações da política educacional evidenciadas neste caso de gestão.

As propostas apresentadas nesta pesquisa, embora pertinentes, não esgotam o tema e, certamente, outras iniciativas poderão ser identificadas e desenvolvidas para contribuir com o êxito desta política pública, posto que este estudo não pretendeu abarcar a complexidade do tema, mas oferecer subsídios e reflexões iniciais para enfrentar a provocação colocada.

Nesse sentido, outros estudos podem aprofundar a análise sobre a implementação de políticas públicas educacionais, como o EMTI, ao investigar dimensões mais amplas e complexas, tais como estudos comparativos entre diferentes estados ou contextos de aplicação de programas de Educação Integral e como os fatores regionais, culturais e econômicos influenciam o desempenho e a permanência dos estudantes, permitindo identificar práticas eficazes e desafios comuns.

Um estudo longitudinal também se apresenta como uma iniciativa relevante para acompanhar os impactos das políticas ao longo do tempo, permitindo compreender as transformações estruturais e sociais promovidas pelo EMTI. Adicionalmente, essa pesquisa pode explorar como as relações de poder e comunicação entre os diversos atores envolvidos — gestores, docentes, famílias e órgãos governamentais — contribuem para o entendimento das dinâmicas colaborativas e dos entraves que dificultam a execução de políticas públicas educacionais.

A presente pesquisa ainda pode ser aprofundada para embasar propostas de aprimoramento direcionadas à redução das desigualdades, incorporando elementos como a melhoria da infraestrutura, a inclusão de tecnologias educacionais e a oferta de suporte financeiro adequado aos estudantes. Sob essa perspectiva crítica e cidadã, podem ser realizados estudos sobre práticas pedagógicas inovadoras articuladas com a formação integral dos estudantes, reforçando a educação como instrumento de inserção social. Este enfoque interdisciplinar e

colaborativo pode promover reflexões sobre como políticas educacionais podem ser ajustadas para atender às diversidades regionais e preparar os jovens para os desafios contemporâneos.

Em síntese, a continuidade da pesquisa e a ampliação de estudos nessa direção são essenciais para avançarmos rumo a uma educação pública que, além de assegurar os direitos constitucionais dos(as) estudantes, contribua para a redução das desigualdades sociais e o fortalecimento da cidadania. A Educação Integral, nesse contexto, deve ser entendida como um projeto transformador, capaz de oferecer não apenas conteúdos curriculares, mas também experiências que promovam o desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Assim, é fundamental que novas investigações explorem caminhos para consolidar práticas pedagógicas inovadoras, potencializar a colaboração entre os agentes educacionais e fomentar um ambiente inclusivo e equitativo que valorize a diversidade e promova um senso de pertencimento. Somente por meio do compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade será possível inspirar as novas gerações a assumirem papéis protagonistas na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, reafirmando a centralidade da escola como espaço de emancipação dos sujeitos.

Conforme enfatizado na inspiração freireana, somos seres interdependentes, comprometidos com a construção de condições de vida mais dignas e inclusivas para todos(as). Em educação, isso significa criar um ambiente que reconheça as múltiplas necessidades e potencialidades dos(as) estudantes, especialmente dos mais vulneráveis, e que fomente um senso de pertencimento e solidariedade. O desafio de transformar o EMTI em um projeto plenamente inclusivo e equitativo é imenso, mas, como apontado por Freire (1997), é na luta compartilhada que se constrói a esperança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Alves de. **Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) Integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de [...]**. 2018. 263 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2019/02/MARIA-ALVES-DE-ALMEIDA_REVISADO.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. *Cadernos de Pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas*, n. 65, p. 3-20, mai. 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Reflexões sobre a formação e valorização de professores**. São Paulo: Editora Educacional, 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.
- BALL, S. J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, da União Federal. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6094&ano=2007&ato=a21qXWE9ENRpWT5ba>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral /Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2015. 256 p.: il. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016a**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b**. Institui o Programa de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016c**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 20 de abril de 2021**. Ministério da Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/prab/Downloads/RESOLUO%20N%2004%20DE%2020%20DE%20ABRIL%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023a**. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023b**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.230, de 31 de julho de 2023c**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2023d. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/redacao-do-enem-aborda-mulheres-e-invisibilidade-do-trabalho-de-cuidar>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei->

[14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html](https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 out. 2024.

CAVALIERE, A. M. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 16 set. 2023.

CISESKI, Angela Antunes. **Aceita um conselho? teoria e prática da gestão participativa na escola pública.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/102bd66b-3036-4f84-9c47-d270831c776a/content>. Acesso em: 17 out. 2024.

CONDE, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas.** *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345/21389>. Acesso em: 20 set. 2023.

EEPE. ESCOLA ESTADUAL “PEDAGOGIA DA ESPERANÇA”. **Projeto Político Pedagógico**. Edição 2022, Minas Gerais.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1979. 102 p. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a30.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7657546/mod_resource/content/1/E5%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 5, p. 147-152, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2001.v5n8/147-152/pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. *Movimento: Revista de Educação*, v. 3, n. 5, p. 329-322, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 18 out. 2024.

FULLAN, Michael. **The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

FULLAN, Michael. **Motion leadership in action: more skinny on becoming change savvy**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012.

FULLAN, Michael; LANGWORTHY, M.; QUINN, J. **Deep learning: engage the world change the world**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. *Acesso em*, v. 14, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GOOGLE. Earth. **Website**. Disponível em: <http://earth.google.com>. Acesso em: 12 dez. 2023.

HENFIL, Mateus; VASCONCELOS, Murilo; VIVAS, Paulo. **Enem por escola 2022**. AIO Educação. Disponível em: <https://www.aio.com.br/Enemporescola>. Acesso em: 26 nov. 2023.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg>. Acesso em: 11 mar. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg>. Acesso em: 02 abr. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro, 2010.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3004346/mod_resource/content/1/JC%20LIB%20ANE0%20Didatica.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5349623/mod_resource/content/1/Gest%C3%A3o%20Escolar_Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/#>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&for>. Acesso em: 03 nov. 2024.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** *Educar em Revista*, v. 38, p. e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/#>. Acesso em: 14 out. 2024.

LOTTA, Gabriela. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. p. 3-324. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%c3%a1lises%20sobre%20Implementa%c3%a7%c3%a3o%20de%20Pol%c3%adticas%20P%c3%ablicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos.** In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. **A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais.** In: *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Ensino Médio Integrado: a experiência do campus Registro do Instituto Federal de São Paulo.** *Eccos Revista Científica*, n. 67, 2023. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/25511/10493>. Acesso em: 11 set. 2024.

MAPS, Google. **Website.** Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/08232021102654-lakatos.marconi.questionario.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 5.831, de 6 de julho de 1960.** Aprova o Regulamento do Parque Estadual do Rio Doce da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/ato_normativo/UC/4518_20200510_233955.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 20.392, de 11 de janeiro de 1980.** Cria a Escola Estadual “Pedagogia da Esperança” e dá outras providências. Belo Horizonte, 11 jan. 1980.

MINAS GERAIS. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/668342141/CARTILHA-TEMPO-INTEGRAL-2009>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal de Educação. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-19481-2011-minas-gerais-institui-o-plano-decenal-de-educacao-do-estado>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017a**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-47227-2017-minas-gerais-dispoe-sobre-a-educacao-integral-e-integrada-na-rede-de-ensino-publica-do-estado>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Educação Integral e Integrada. Documento Orientador, Versão 3**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017b. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/documento-orientador-proeti.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018a**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Os Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais. Documento orientador das ações pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Designacao/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Estabelece as matrizes curriculares para o 1º ano do Ensino Médio e para o 1º e 2º período do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2022. Disponível em: <https://simadefacil.blogspot.com/2021/11/resolucao-see-n-46572021-de-12-de.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução nº 4.789, de 11 de novembro de 2022. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

MINAS GERAIS. Alterações curriculares para o ensino médio 2025 em Minas Gerais. *Canal Estúdio Educação MG*. YouTube, 9 out. 2024. Disponível em:

<https://www.youtube.com/live/Vjs3dLbmtW0?si=FphgnpajGuxTf-M->. Acesso em: 09 out. 2024.

MIRANDA, G. **Escola Plural**. In: Estudos Avançados. São Paulo. Vol. 21 (60). 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jFL6Wn76Qr6RhmsrbDsxRrk/?lang=pt>.

Acesso em 12 set. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al.

Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. Disponível em:

<https://cuidadosintegrativos.com.br/pdf/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5W2H – Plano de ação para empreendedores**. 2014.

Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>.

Acesso em: 11 out. 2024.

NASCIMENTO, J. A. do; CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação no horizonte da proteção Integral infanto-adolescente**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50,

n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3gRPNHGZhvgfYGkYfGbvBkj/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e descontinuidade**

administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração de

Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/fa940480-8761-4436-88fe-a493610b8e3a/content>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2012.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Desafios na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA, S. T. **Ferramentas para aprimoramento da qualidade**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação, 1994. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso em: 8 set. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção da meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014)**. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, edição especial, p. 23-42, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6773>. Acesso em: 30 set. 2023.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PÉREZ, José Martí. **CEM - Centro de Estudios Martianos, 2013**. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5375>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

SEE/MG. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – Apoio às Escolas Públicas Situadas em Áreas de Risco Social**. 2004. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/861-projeto-escola-viva-comunidade-ativa-dara-apoio-a-escolas-em-areas-de-risco>. Acesso em: 6 out. 2023.

SEE/MG. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resultados das Escolas Integrais no Ideb, 2021**. Disponível em: <https://sreuba.educacao.mg.gov.br/45-gabinete/538-ee-mariana-de-paiva-4-melhor-escola-de-tempo-Integral-do-estado-de-minas>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SEE/MG. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Territórios de Desenvolvimento e Microterritórios de Minas Gerais, 2020**. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/1277/mapa_foruns_regionais.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

SEE/MG. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Minas Gerais tem a maior nota média por escola no Enem pelo terceiro ano consecutivo**. *Educação.mg.gov.br*, out. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/minas-gerais-tem-a-maior-nota-media-por-escola-no-Enem-pelo-terceiro-ano-consecutivo/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362021000400874&script=sci_arttext. Acesso em: 03 nov. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território**. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS(AS) DOCENTES E/OU
FUNCIONÁRIOS(AS)**



**Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Olá, Docente ou Funcionário(a) da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo deste questionário é coletar informações para a pesquisa acadêmica acerca do programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Este levantamento é específico para Docentes e Funcionários da EEPE. Caso não se encaixe nesse perfil, agradecemos o interesse, mas, infelizmente, você não deve responder ao questionário.

Caso tenha dúvidas, entre em contato pelo endereço eletrônico: patricia.rabelo@educacao.mg.gov.br.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas a seguir. É importante responder a todas as questões até o final do questionário, pois a completude das respostas será necessária para a análise dos dados.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Agradeço pela contribuição!
Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

1. Idade:

- Entre 26 a 30 anos.
- Entre 31 a 35 anos.
- Entre 36 a 40 anos.
- Entre 41 a 45 anos.
- Entre 46 a 50 anos.

- Entre 51 a 55 anos.
 Mais de 56 anos.

2. Sexo:

**Marcar apenas uma oval.*

- Masculino Feminino Outros

3. Possui graduação em qual curso?

4. Qual o ano de conclusão da sua graduação?

5. Qual seu nível de escolaridade? ** Marcar apenas uma oval.*

- Graduação
 Especialização Lato Sensu
 Mestrado
 Doutorado

6. Há quantos anos você é professor(a)? ** Marcar apenas uma oval.*

- De 0 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 De 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

7. Há quantos anos você é professor(a) na EEPE? ** Marcar apenas uma oval.*

- De 0 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 De 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

8. Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) que o(a) levou(aram) a lecionar na EEPE?

- Localização geográfica
 Falta de opção
 Qualidade de ensino
 Equipe docente
 Perfil dos discentes
 Outros: _____

9. Atualmente você leciona na EEPE:
- somente o componente curricular do seu cargo.
- o componente curricular do seu cargo e outro(s) dos Itinerários Formativos e/ou Integradoras.
- apenas componentes curriculares dos Itinerários Formativos e/ou Integradoras.

10. No seu curso de graduação você estudou disciplina e/ou conteúdos voltados para a Educação Integral? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não me lembro

11. Você fez cursos de aperfeiçoamento/capacitação e/ou especialização após a graduação sobre a Educação Integral? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

12. Caso a resposta anterior seja sim, qual curso e quando realizou? *

13. Ainda em caso afirmativo na questão do curso, este curso foi promovido e financiado: * *Marcar apenas uma oval.*

- pela SEE/MG.
- pela SRE.
- pela escola.
- com recursos próprios.
- Não fiz nenhum curso ou aperfeiçoamento sobre Educação Integral ou

EMTI.

14. A escola incentiva os professores a estudar sobre a Educação Integral ? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

15. Você considera que estudos sobre a Educação Integral podem fazer a diferença em suas aulas? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

16. Você participou de alguma discussão acerca da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

17. Caso responda que sim, especifique quais atores participaram dessas discussões?

18. Você percebeu resistência do corpo docente em relação à implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

19. Caso responda sim na questão anterior, justifique sua resposta.

20. Você percebeu resistência do corpo discente em relação à implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

21. Caso responda sim na questão anterior, justifique sua resposta.

22. Você percebeu resistência da equipe diretiva em relação à implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

23. Caso responda sim na questão anterior, justifique sua resposta.

24. Você percebeu resistência da equipe pedagógica em relação à implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

25. Caso responda que sim na questão anterior, justifique sua resposta.

26. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE contou com a participação da comunidade escolar? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

27. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE considerou o perfil/contexto da escola? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

28. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE considerou os aspectos infraestruturais da escola? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

29. Você participou de alguma capacitação/formação preparatória para atuação no EMTI? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

30. Caso responda que sim, assinale qual (ais) órgão(s) promoveram essa capacitação/formação.

SEE/MG

SRE

- A própria escola
 Com recursos próprios

31. Caso responda que sim na questão 29, marque a carga horária da capacitação/formação sobre o EMTI.

- Entre 1 e 2 horas.
 Entre 3 e 5 horas.
 Entre 6 e 10 horas.
 Entre 11 e 20 horas.
 Acima de 21 horas.

32. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem maior relação com as necessidades atuais dos jovens?

- Sim Não

33. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem uma quantidade adequada de aulas?

** Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

34. Caso responda não na questão anterior, justifique sua resposta.

35. Na sua opinião é preciso: ** Marcar apenas uma oval.*

- ampliar a carga horária destinada aos Itinerários Formativos.
 ampliar a carga horária destinada às disciplinas Integradoras.
 ampliar a carga horária destinada à Formação Geral Básica.
 manter a mesma carga horária do modelo vigente.

36. Você considera que com a implementação do EMTI na escola ocorreu:

**Pode marcar mais de uma opção*

- transferências excessivas.
 transferências dentro da normalidade.
 transferências abaixo da normalidade.
 aumento no número de matrículas.
 redução no número de matrículas.

37. Com a chegada do EMTI ocorreram mudanças no seu Regime Básico de aulas (RB)? ** Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

38. Caso responda sim na questão anterior, especifique qual (ais) mudança(s).

39. Em sua opinião os(as) professores(as) que atuam no EMTI deveriam ter um regime de trabalho e/ou incentivo diferenciados?

Sim Não

40. Caso responda sim na questão anterior, especifique qual(ais).

41. Você percebeu mudanças positivas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

42. Caso responda sim na questão anterior, especifique qual (ais) mudança(s).

43. Você percebeu mudanças negativas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

44. Caso responda que sim na questão anterior, especifique qual(ais) mudança(s).

45. Dê sugestões ou pareceres sobre a implementação do EMTI na EEPE.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) EX-ESTUDANTES**Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Olá, ex-Estudante da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo deste questionário é coletar informações para a pesquisa acadêmica acerca do programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Este levantamento é específico para ex-Estudantes da EEPE. Caso não se encaixe nesse perfil, agradecemos o interesse, mas, infelizmente, você não deve responder ao questionário.

Caso tenha dúvidas, entre em contato pelo endereço eletrônico: patricia.rabelo@educacao.mg.gov.br.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas a seguir. É importante responder a todas as questões até o final do questionário, pois a completude das respostas será necessária para a análise dos dados.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.
Agradeço pela contribuição!

1. Idade:

- 16 anos.
- 17 anos.
- 18 anos.
- 19 anos.
- 20 anos.
- 21 anos.
- 22 anos.

- 23 anos.
 24 anos.
 Mais de 24 anos.

2. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino Feminino Outros

3. Quantos anos você estudou na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- De 0 a 1 ano
 De 1 a 2 anos
 De 2 a 3 anos
 Mais de 3 anos

4. Qual o principal motivo a seguir teve maior peso na decisão de estudar na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- Ensino de tempo integral
 Proximidade geográfica
 Qualidade do ensino
 Falta de opção
 Outros

5. Se marcou outros na questão anterior, especifique.

6. Você concluiu todo o Ensino Médio na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

7. Caso a resposta anterior seja não, assinale qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) de sua saída? (Pode assinalar mais de um)

- Necessidade de trabalhar no contraturno.
 Necessidade de fazer cursos no contraturno.
 Necessidade de praticar esportes no contraturno.
 Devido ao extenso tempo escolar do EMTI.
 Falta de atratividade da parte diversificada do currículo do EMTI.
 Ausência de um certificado diferenciado do EMTI.
 Oportunidade de fazer cursos técnicos no Programa Trilhas da Educação.
 Falta de ajuda de custo para o transporte escolar.
 Despreparo e desconforto do espaço escolar para receber o EMTI.
 Problemas de relacionamentos com colega(s).
 Problemas de relacionamentos com professor(es).

- Mudança de município/estado/país.
 Outros

8. Se marcou outros na questão anterior, especifique.

9. Caso tenha saído antes de completar o Ensino Médio, assinale se:
- abandonou os estudos naquele ano.
 pediu transferência para uma escola privada (particular).
 pediu transferência para uma escola pública de ensino Integral.
 pediu transferência para uma escola pública de ensino regular.
 pediu transferência para uma escola pública de ensino técnico.
 pediu transferência para uma escola privada (particular) de ensino técnico.
 Outros

10. Se marcou outros na questão anterior, especifique.

11. Caso tenha saído antes de completar o Ensino Médio, em que ano você saiu da EEPE?

- 2017
 2018
 2019
 2020
 2021
 2022
 2023
 2024

12. Você enfrentou dificuldades para se manter na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

13. Caso a resposta anterior seja sim, explique qual(is). *

14. Você teve oportunidade de escolher os Itinerários Formativos que cursou? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

15. As disciplinas dos Itinerários Formativos e das Integradoras foram importantes para sua formação? **Marcar apenas uma oval.*

- Todas foram importantes na minha formação.
 Apenas algumas foram importantes na minha formação.

- A maioria foi importante na minha formação.
 Nenhuma foi importante na minha formação.

16. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem maior relação com as necessidades atuais dos jovens?

- Sim Não

17. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem uma quantidade adequada de aulas? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

18. Na sua opinião é preciso: * *Marcar apenas uma oval.*

- ampliar a carga horária destinada aos Itinerários Formativos.
 ampliar a carga horária destinada às disciplinas Integradoras.
 ampliar a carga horária destinada à Formação Geral Básica.
 manter a mesma carga horária do modelo vigente.

19. Você percebe(u) resistência dos(as) estudantes em relação ao modelo de EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

20. Caso responda sim na questão anterior, especifique qual(is) resistência(s).

21. Você percebe(u) resistência dos professores em relação ao modelo de EMTI na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

22. Caso responda sim na questão anterior, especifique qual(is) resistência(s).

23. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE atendeu ao perfil da escola? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

24. Caso responda que não na questão anterior, justifique.

25. Na sua opinião a decisão de implementação do EMTI na EEPE considerou os aspectos infraestruturais da escola? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

26. Caso responda não na questão anterior, justifique.

27. Você considera que com a implementação do EMTI na escola ocorreu:

- transferências excessivas.
- transferências dentro da normalidade.
- transferências abaixo da normalidade.
- aumento no número de matrículas.
- redução no número de matrículas.

28. Você percebeu mudanças positivas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

29. Caso responda que sim na questão anterior, especifique qual (ais) mudança(s).

30. Você percebeu mudanças negativas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

31. Caso responda que sim, especifique qual (ais) mudança(s).

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) ESTUDANTES ATUAIS (2022 – 2024)**Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Olá, Estudantes da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo deste questionário é coletar informações para a pesquisa acadêmica acerca do programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Este levantamento é específico para Estudantes da EEPE. Caso não se encaixe nesse perfil, agradecemos o interesse, mas, infelizmente, você não deve responder ao questionário.

Caso tenha dúvidas, entre em contato pelo endereço eletrônico: patricia.rabelo@educacao.mg.gov.br.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas a seguir. É importante responder a todas as questões até o final do questionário, pois a completude das respostas será necessária para a análise dos dados.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Agradeço pela contribuição!
Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

1. Idade:

- 14 anos.
- 15 anos.
- 16 anos.
- 17 anos.
- 18 anos.

- 19 anos.
 20 anos.
 Mais de 21 anos.

2.

Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino Feminino Outros

3. Há quantos anos você é estudante da EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- De 0 a 1 ano
 De 1 a 2 anos
 De 2 a 3 anos
 Mais de 3 anos

4. Qual série você está cursando?

* *Marcar apenas uma oval.*

- 1º Ano/EM
 2º Ano/EM
 3º Ano/EM

5. Qual o principal motivo a seguir teve maior peso na decisão de estudar na EEPE?

- Ensino de tempo integral
 Localização geográfica
 Qualidade do ensino
 Falta de opção
 Outros

6. Se marcou outros na questão anterior, especifique.

7. Você enfrenta dificuldades para se manter na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

8. Caso a resposta anterior seja sim, explique qual(is)? *

9. Qual(is) o(s) motivo(s) abaixo teria(m) maior possibilidade de levá-lo(a) a pedir transferência da EEPE antes de concluir o Ensino Médio? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Necessidade de trabalhar no contraturno.
 Necessidade de fazer cursos no contraturno.
 Necessidade de praticar esportes no contraturno.

- Devido ao extenso tempo escolar do EMTI.
- Falta de atratividade da parte diversificada do currículo do EMTI.
- Ausência de um certificado diferenciado do EMTI.
- Oportunidade de fazer cursos técnicos no Programa Trilhas da Educação.
- Falta de ajuda de custo para o transporte escolar.
- Despreparo e desconforto do espaço escolar para receber o EMTI.
- Problemas de relacionamentos com colega(s).
- Problemas de relacionamentos com professor(es).
- Mudança de município/estado/país.
- Outros

10. Se marcou outros na questão anterior, especifique.

11. Quantas disciplinas você está cursando esse ano na EEPE?

- Entre 10 a 15 disciplinas.
- Entre 15 a 20 disciplinas.
- Entre 20 a 25 disciplinas.
- Entre 25 a 30 disciplinas.
- Mais de 30 disciplinas.

12. Você teve oportunidade de escolher os Itinerários Formativos que está cursando?

**Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

13. Você considera que as disciplinas dos Itinerários Formativos e das Integradoras são importantes para sua formação? *

**Marcar apenas uma oval.*

- Todas são importantes para minha formação.
- Algumas são importantes para minha formação.
- A maioria é importante para minha formação.
- Nenhuma é importante na minha formação.

14. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem relação com as necessidades atuais dos jovens?

- Sim Não

15. Na sua opinião os Itinerários Formativos e as Integradoras possuem uma quantidade adequada de aulas? ** Marcar apenas uma oval.*

- Sim Não

16. Você considera que é preciso: ** Marcar apenas uma oval.*

- aumentar a carga horária destinada aos Itinerários Formativos.
- aumentar a mais carga horária destinada às disciplinas Integradoras.

ampliar a carga horária destinada à Formação Geral Básica (disciplinas tradicionais).

aumentar a carga horária destinada à Formação Geral Básica.

manter a mesma carga horária do modelo vigente.

17. Você percebe resistência dos(as) estudantes em relação ao modelo de EMTI na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

18. Caso responda sim na questão anterior, justifique sua resposta.

19. Você percebe resistência dos professores em relação ao modelo de EMTI na EEPE?

* *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

20. Caso responda sim na questão anterior, justifique sua resposta.

21. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE considerou o perfil da escola?

* *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

22. Caso responda que não na questão anterior, justifique.

23. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE considerou os aspectos infraestruturais da escola? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

24. Caso responda que não na questão anterior, justifique.

25. Você considera que com a implementação do EMTI na escola ocorreu: (pode marcar mais de uma opção)

transferências excessivas.

transferências dentro da normalidade.

transferências abaixo da normalidade.

aumento no número de matrículas.

redução no número de matrículas.

26. Você considera que houve mudanças positivas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

27. Caso responda que sim, especifique qual (ais) mudança(s).

28. Você considera que houve mudanças negativas a partir da implementação do EMTI na EEPE? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

29. Caso responda que sim, especifique qual (ais) mudança(s).

30. Dê sugestões ou pareceres sobre a implementação do EMTI na EEPE.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS EX-ESTUDANTES**Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Olá, ex-Estudante da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo desta entrevista é coletar informações para a pesquisa acadêmica sobre o programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e não haverá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas durante a entrevista.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Grata pela contribuição!

Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Apresentação individual: Nome completo, escolarização, idade, gênero, ano em que entrou e que foi transferido(a) da EEPE.

1. Relate qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) teve(iveram) maior peso na decisão de estudar na EEPE?
2. Relate qua(is)l o(s) principal(is) motivo(s) teve(iveram) maior peso na decisão de pedir transferência da EEPE?
3. Você continuou os estudos após pedir transferência da EEPE? Em qual escola e curso?
4. Você enfrentou dificuldades para se manter na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais foram essas dificuldades?

5. Você e seus colegas participaram de alguma discussão promovida pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) sobre a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais discussões?
6. Você teve oportunidade de escolher os Itinerários Formativos que cursou? Caso a resposta seja sim, quais itinerários escolheu?
7. As disciplinas dos Itinerários Formativos e das Integradoras que cursou, durante o tempo que estudou na EEPE, foram importantes para sua formação? Caso a resposta seja sim, de que maneira foram importantes?
8. Na sua opinião, os Itinerários Formativos e as disciplinas Integradoras possuem maior relação com as necessidades atuais dos jovens? Justifique.
9. Na sua opinião, os Itinerários Formativos e as disciplinas Integradoras possuem uma quantidade adequada de aulas? Justifique.
10. Dê sua opinião sobre a redução da carga horária dos conteúdos tradicionais e do aumento do tempo escolar para as disciplinas dos Itinerários Formativos e Integradoras.
11. Você percebe(u) resistência dos(as) estudantes em relação ao modelo de EMTI na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais as formas de resistências?
12. Você percebe(u) resistência dos professores em relação ao modelo de EMTI na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais as formas de resistências?
13. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE atendeu a realidade escola? Justifique sua resposta.
14. Você considera que a estrutura da escola contemplava as necessidades do EMTI? Justifique sua resposta.
15. Você considera que com a implementação do EMTI na escola o número de estudantes aumentou ou diminuiu? Justifique sua resposta.
16. Relate como você e seus colegas receberam as mudanças do EMTI na EEPE.
17. A partir de sua experiência na EEPE, aponte sugestões para a manutenção e melhoria do EMTI.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS(ÀS) ESTUDANTES ATUAIS



Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Olá, Estudante da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo desta entrevista é coletar informações para a pesquisa acadêmica sobre o programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e não haverá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas durante a entrevista.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Grata pela contribuição!
Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Apresentação individual: Nome completo, escolarização, idade, gênero, ano em que entrou e que foi transferido(a) da EEPE.

1. Relate qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) teve(iveram) maior peso na decisão de estudar na EEPE?
2. Relate qua(is)l o(s) principal(is) motivo(s) têm maior peso na decisão de continuar seus estudos na EEPE?
3. Você enfrenta dificuldades para se manter na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais são essas dificuldades?

4. Você e seus colegas participaram de alguma discussão promovida pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) sobre a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais discussões?
5. Você teve oportunidade de escolher os Itinerários Formativos que cursa? Foi plenamente atendido(a)? Caso a resposta seja sim, quais itinerários escolheu?
6. As disciplinas dos Itinerários Formativos e das Integradoras que cursa, têm sido importantes para sua formação? Caso a resposta seja sim, de que maneira são importantes?
7. Na sua opinião, os Itinerários Formativos e as disciplinas Integradoras possuem maior relação com as necessidades atuais dos jovens? Justifique.
8. Na sua opinião, os Itinerários Formativos e as disciplinas Integradoras possuem uma quantidade adequada de aulas? Justifique.
9. Dê sua opinião sobre a redução da carga horária dos conteúdos tradicionais e do aumento do tempo escolar para as disciplinas dos Itinerários Formativos e Integradoras.
10. Você percebe resistências dos(as) estudantes em relação ao modelo de EMTI na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais as formas de resistências?
11. Você percebe resistências dos professores em relação ao modelo de EMTI na EEPE? Caso a resposta seja sim, quais as formas de resistências?
12. Você considera que a decisão de implementação do EMTI na EEPE atendeu a realidade escola? Justifique sua resposta.
13. Você considera que a estrutura da escola contempla as necessidades do EMTI? Justifique sua resposta.
14. Você considera que com a implementação do EMTI na escola o número de estudantes aumentou ou diminuiu? Justifique sua resposta.
15. Relate como você e seus colegas receberam as mudanças do EMTI na EEPE.
16. Aponte sugestões para a manutenção e melhoria do EMTI.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS FUNCIONÁRIOS (DOCENTES E PEDAGOGA)



Pesquisa Acadêmica - Mestrado Profissional - PPGP/UFJF Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Olá, Funcionário da EEPE,

Sou Patrícia Rodrigues Lima Rabelo, professora da Escola Estadual Pedagogia da Esperança e cursista do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O objetivo desta entrevista é coletar informações para a pesquisa acadêmica sobre o programa estadual Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI): contexto de implementação e seus desdobramentos na Escola Estadual Pedagogia da Esperança.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e não haverá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, responda às questões que serão apresentadas durante a entrevista.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.
Grata pela contribuição!
Patrícia Rodrigues Lima Rabelo

Apresentação individual: Nome completo, escolarização, cargo, função, tempo de atuação na instituição, idade e gênero.

Sobre o diálogo com a comunidade escolar na implementação de políticas públicas educacionais

- 1) Descreva como ocorreu a implementação do EMTI na EEPE no que se refere à participação da comunidade escolar.
- 2) Relate se ocorreram ou não resistências à implementação do EMTI na EEPE e descreva quais argumentos favoráveis ou contrários foram mencionados.
- 3) Descreva o perfil/contexto da unidade escolar, relacionando-o ao Projeto EMTI.
- 4) Quais aspectos da implementação do EMTI na EEPE você considera

que foram positivos?

- 5) Quais aspectos da implementação do EMTI na EEPE você considera que foram negativos?

Sobre um currículo adequado ao EMTI.

- 6) Comente sobre a formação e capacitação do corpo docente da EEPE para atuar nos novos componentes curriculares (IF e Integradoras) do EMTI e do NEM.
- 7) Os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos e das Integradoras consideram as necessidades e as escolhas do corpo docente? Justifique.
- 8) Os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos e das Integradoras contribuíram para reduzir a fragmentação e o engessamento dos componentes curriculares? Justifique.
- 9) Os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos e das Integradoras foram acompanhados de materiais didáticos adequados? Explique.
- 10) Comente como ficou o currículo (FGB, IF e Integradoras) a partir da implementação do EMTI e do NEM na EEPE.

Sobre a infraestrutura e o suporte técnico adequados à escola de tempo integral

- 11) Explique se a escola possui infraestrutura e recebe suporte técnico adequados para o desenvolvimento do EMTI.
- 12) A EEPE possui laboratórios? Esses laboratórios recebem manutenção e suporte técnicos adequados? Comente.
- 13) A EEPE Possui refeitórios, bibliotecas e áreas de recreação adequadas? Explique.
- 14) Em sua opinião quais as principais necessidades infraestruturais da EEPE para a melhoria do desenvolvimento do EMTI?

Sobre a capacitação/formação docente para atuar no EMTI, o regime de trabalho docente e a disponibilidade de recursos didáticos e técnicos adequados ao EMTI.

- 15) Durante a implementação do EMTI na EEPE, os gestores e o corpo docente tiveram acesso a cursos de aperfeiçoamento/capacitação e/ou especialização sobre a Educação Integral? E sobre o EMTI? Justifiquem.

Sobre a importância de uma política de combate transferências institucionais e de incentivo à permanência dos(as) estudantes no EMTI.

- 16) Você considera que houve relação entre o aumento da transferência institucional a partir da implementação do EMTI? Justifique.
- 17) Se sua resposta foi sim, explique:
- a) Quais motivos podem ter provocado essas transferências?
- b) Quais medidas poderiam ser adotadas para combater essas

transferências?

- c) O que a comunidade escolar tem feito para minimizar a transferência institucional?

APÊNDICE G – MODELO DE FICHA DE DESLIGAMENTO DE ESTUDANTES DA EEPE



Escola Estadual Pedagogia da Esperança EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral

Fonte: Cabeçalho fictício, elaborado pela autora, 2024.

Eu _____,
nacionalidade _____, estado civil _____,
profissão _____, inscrito(a) no CPF sob o nº
_____ e no RG nº _____, residente e
domiciliado(a) à _____, nº _____,
bairro _____, cidade _____ estado de Minas
Gerais, venho por meio desta requerer a transferência do(a) meu(minha)
filho(a) _____, inscrito(a) no
CPF sob o nº _____, matriculado no ____ ano
integral, da turma _____, da Escola Pedagogia da Esperança.

Descreva a seguir o(s) motivo(s) do pedido de transferência:

Afirmo, ainda, que estou ciente de todas as orientações prestadas pela escola no ato desta transferência.

(Assinatura/Responsável)

(_____) _____
(Telefone de Contato)

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____