

**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**

Gleice Maria Almeida Alves

**Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral:
um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida**

**Juiz de Fora
2025**

Gleice Maria Almeida Alves

Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral:
um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora
2025

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

Alves, Gleice Maria Almeida .
Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral : um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida / Gleice Maria Almeida Alves. -- 2025.
234 p.

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

1. Política Pública Educacional. 2. Educação em Tempo Integral (ETI). 3. Educação Integral (EI). 4. Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). I. Nicolella, Alexandre Chibebe , orient. II. Título.

Gleice Maria Almeida Alves

Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida

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

Aprovada em 27 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Alexandre Chibebe Nicolella - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza
CEFET/RJ

Prof.(a) Dr.(a) Eduardo Santos Araujo
SEE/MG

Juiz de Fora, 14/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Chibebe Nicolella, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 17:34, 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 **EDUARDO SANTOS ARAUJO, Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 17:55, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 11:25, 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 **2292996** e o código CRC **4D829C1B**.

Dedico este trabalho aos meus pais José dos Anjos de Almeida e Maria da Consolação Anício, por serem os responsáveis por minha existência. Ao meu esposo, amor e companheiro de todos os momentos, Magno Harlekson de Sá Alves, pela compreensão de tantas ausências e pelas palavras de incentivo. Ao meu filho, Gabriel Magno Almeida Alves, razão de minha existência e motivo pelo qual minha vida se revigora a cada dia. Aos meus sogros, Pedro Alves da Silva e Caetana Maria de Sá Alves, pelas contribuições e apoio de sempre. À minha querida irmã e parceira na vida pessoal e profissional, Goreth Maria Anício de Almeida Alvarenga Alves, pelo incentivo e auxílio valioso. À minha estimada tia, Eliane Andrade Lage Alves, que ao longo da vida se tornou irmã do coração, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento de entender o quanto é importante o apoio de alguém.

E só Deus, Ser Supremo, a Quem agradeço primeiramente, por ter me proporcionado a oportunidade de chegar até aqui e por Sua constante presença em minha vida. Em cada momento de alegria e nos desafios percebidos, sinto Sua mão me guiando, fortalecendo e dando sentido ao meu caminho. Sou grata pelas bênçãos diárias, pela força nas adversidades e pelo amor que renova minha fé e esperança.

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

Ao meu esposo, Magno Harlekson de Sá Alves, grande e único amor da minha vida, agradeço por entender minhas ausências e angústias, pela amizade, carinho, cumplicidade e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis. A você, meu amor, obrigada por ser meu parceiro em todos os momentos, por compartilhar comigo alegrias e desafios e por estar ao meu lado, me apoiando e me inspirando. Agradeço por seu carinho, paciência e compreensão, por cada gesto de cuidado e por tornar a vida mais leve com seu amor. Sou grata por tudo que construímos juntos e pelo companheirismo que nos fortalece. Você é meu apoio, meu amigo e meu amor, e a cada dia tenho mais certeza de que ao seu lado é onde quero estar para sempre. Sem você eu não teria conseguido. Saiba que esta vitória também é sua.

A você, meu filho querido Gabriel Magno Almeida Alves, expresso toda minha gratidão. Sua presença ilumina minha vida e me faz crescer continuamente. Cada sorriso, gesto de carinho e aprendizado compartilhado são motivos de profundo orgulho e alegria. Agradeço por ser uma fonte constante de amor e por me inspirar a ser uma pessoa melhor. Agradeço por cada sorriso que você compartilha, cada palavra de carinho e cada momento de cumplicidade que vivemos juntos. São memórias preciosas que levo no coração e que me ajudam a enfrentar qualquer

desafio com mais força e coragem. Dedico esta vitória a você: meu coração batendo fora do peito.

Ao meu sogro Pedro Alves da Silva e minha sogra Caetana Maria de Sá Alves, por sempre me acolherem como filha e por me darem todo o apoio. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a vocês. Obrigada por todo o carinho e acolhimento que sempre me oferecem. Vocês são pessoas tão especiais em minha vida, que me fazem sentir parte da família de forma tão natural e amorosa. Saibam que admiro muito vocês e sou grata por todo o exemplo de generosidade, respeito e união. Vocês são, sem dúvida, peças fundamentais na vida da nossa família.

Aos meus(minhas) irmãos(ãs), sobrinhos(as), cunhados(as), pela força.

Aos colegas do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que se tornaram grandes amigos neste percurso cheio de conhecimento e desafios.

Ao Professor Orientador Dr. Alexandre Chibebe Nicolella, pelo acompanhamento e orientações preciosas.

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

À Mayanna Auxiliadora Martins Santos e Lethycia Lopes Pereira, Assistentes de Suporte Acadêmico (verdadeiras ASAS), pelas orientações valiosas, pela sabedoria e compreensão.

Aos estudantes, servidores e comunidade escolar da Escola Estadual Conexão Saber & Vida, por se fazerem presentes e serem fonte de inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Superintendente Joel dos Santos Pereira, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Nova Era, pelo apoio.

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

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

Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1996, p. 160).

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida na contextura do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este caso de gestão analisou a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na Escola Estadual Conexão Saber & Vida, ponderando sobre seu contexto político e histórico. Buscou compreender como a escola organiza a prática pedagógica para garantir a efetivação do EMTI. A pergunta que guiou este estudo é: Como se deu a implementação do EMTI e quais estratégias a Equipe Pedagógica pode adotar para implementá-lo de forma eficaz, garantindo o alcance dos objetivos estabelecidos? O objetivo geral se baseou em analisar o processo de implementação do EMTI, a fim de entender o contexto desta Política Pública. Como objetivos específicos, o presente estudo buscou: descrever o contexto histórico do EMTI no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na escola; analisar as particularidades da escola em relação à concretização do EMTI e propor ações para aperfeiçoamento da aplicação desta Política Pública. Como referencial teórico, desfrutou-se das contribuições de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006, 2018), Silva e Leal (2012) e Condé (2012, 2020), que abordam e refletem sobre o “ciclo de políticas”. Além de outros autores que tratam sobre a Educação Integral e em Tempo Integral, como Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2010), Moll (2008, 2012) e Arroyo (2012). O percurso metodológico se baseou na coleta de dados por meio de questionários aplicados aos professores do EMTI e entrevistas semiestruturadas realizadas com as Especialistas em Educação Básica (EEBs) e Professora Coordenadora Geral (PCG), enfatizando o eixo que reflete sobre a expansão do tempo de escolarização e da Educação Integral como garantidora do direito social à educação. Pretendeu-se compreender a organização dos tempos e espaços da escola e os papéis dos atores envolvidos. Após as análises houve a constatação de que as decisões não foram discutidas com a comunidade escolar, o que não possibilitou que a escola se organizasse de forma física e pedagógica. Apesar disso, percebeu-se uma equipe com vasta experiência e comprometimento com as ações, que constantemente propõem formas de aprimoramento das práticas. A pesquisa proporcionou uma melhor visão dos desafios vivenciados na implementação do EMTI e as possibilidades de vislumbrar estratégias de superação destes.

Constatou-se que existe uma busca de melhorias contínuas de aperfeiçoamento das ações, como aprimoramento do diálogo com as famílias, necessidade de formações continuadas, planejamento coletivo, reorganização dos espaços físicos existentes e busca de parcerias. Para tanto, foi construído um Plano de Ação Educacional (PAE), como meio de propor ações para superar ou amenizar as lacunas identificadas, tendo como base as práticas exitosas e aperfeiçoando as áreas passíveis de fortalecimento.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Educação em Tempo Integral (ETI). Educação Integral (EI). Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

ABSTRACT

This research was developed within the context of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education, of the Postgraduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), of the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAEd), of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). This management case analyzed the implementation of Full-Time High School (EMTI) at the Conexão Saber & Vida State School, considering its political and historical context. It sought to understand how the school organizes pedagogical practice to ensure the effectiveness of EMTI. The question that guided this study is: How was EMTI implemented and what strategies can the Pedagogical Team adopt to implement it effectively, ensuring the achievement of the established objectives? The general objective was based on analyzing the EMTI implementation process, in order to understand the context of this Public Policy. As specific objectives, this study sought to: describe the historical context of EMTI in Brazil, in the State of Minas Gerais and in schools; analyze the particularities of schools in relation to the implementation of EMTI and propose actions to improve the application of this Public Policy. As a theoretical framework, we used the contributions of Ball and Bowe (1992), Mainardes (2006, 2018), Silva and Leal (2012) and Condé (2012, 2020), who address and reflect on the "policy cycle". In addition to other authors who deal with Comprehensive and Full-Time Education, such as Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2010), Moll (2008, 2012) and Arroyo (2012). The methodological approach was based on data collection through questionnaires applied to EMTI teachers and semi-structured interviews conducted with Basic Education Specialists (EEBs) and the General Coordinating Teacher (PCG), emphasizing the axis that reflects on the expansion of schooling time and Comprehensive Education as a guarantor of the social right to education. The aim was to understand the organization of school times and spaces and the roles of the actors involved. After the analysis, it was found that the decisions were not discussed with the school community, which did not allow the school to organize itself physically and pedagogically. Despite this, it was possible to see a team with extensive experience and commitment to the actions, which constantly proposes ways to improve practices. The research provided a better view of the challenges experienced in the implementation of EMTI and the possibilities of envisioning strategies to overcome them. It was found that there is a search for continuous improvements to enhance the

actions, such as improving dialogue with families, the need for ongoing training, collective planning, reorganization of existing physical spaces and the search for partnerships. To this end, an Educational Action Plan (PAE) was created as a means of proposing actions to overcome or alleviate the gaps identified, based on successful practices and improving areas that could be strengthened.

Keywords: Educational Public Policy; Full-Time Education (FTE); Full-Time Education (IE); Full-Time High School Education (EMTI).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Estrutura curricular ofertada com a universalização do REM em Minas Gerais	78
Figura 2	- Estrutura curricular do Ensino Médio após o fim do REM em MG	79
Figura 3	- A Centralidade do Modelo é o Jovem e seu Projeto de Vida	85
Figura 4	- Metodologias de Êxito: Modelo da Escola da Escolha	86
Figura 5	- Práticas Educativas do Modelo da Escola da Escolha	87
Figura 6	- Modelo da Escola da Escolha	88
Figura 7	- Estrutura do modelo 5W2H	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Distribuição dos atores pesquisados por faixa etária	123
Gráfico 2	- Tempo de atuação dos professores na educação pública em geral	129
Gráfico 3	- Níveis de atuação dos professores na Educação em Tempo Integral, além do Ensino Médio em Tempo Integral	130
Gráfico 4	- Tempo de atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral	130
Gráfico 5	- Atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral e em outros níveis de ensino ou em outros cargos	132
Gráfico 6	- Atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral e em outros níveis de ensino ou em outros cargos	133
Gráfico 7	- Formas de conhecimento da implementação do EMTI pelos professores	136
Gráfico 8	- Desafios na implementação do EMTI segundo os professores	139
Gráfico 9	- Soluções para superar os desafios na implementação do EMTI segundo os professores	140
Gráfico 10	- Objetivos do EMTI segundo os professores	141
Gráfico 11	- Motivos da resistência à implementação do EMTI segundo os professores	146
Gráfico 12	- Avaliação da implementação do EMTI pelos professores	146
Gráfico 13	- Avaliação do suporte oferecido pela SRE/Nova Era e SEE/MG na implementação do EMTI pelos professores	147
Gráfico 14	- Avaliação do suporte oferecido pela gestão/especialistas da escola na implementação do EMTI pelos professores	148
Gráfico 15	- Pontos de melhoria na implementação do EMTI segundo os professores	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Sugestão de Matriz Curricular: PROETI 2017	75
Quadro 2	- Campos de Integração Curricular e atividades relacionadas	82
Quadro 3	- Atividades da semana de acolhimento EMTI 2020	96
Quadro 4	- Perfis dos pesquisados – atores na implementação do EMTI (2024)	125
Quadro 5	- Mudanças no desempenho acadêmico dos estudantes em decorrência da implementação do EMTI	149
Quadro 6	- Mudanças na organização curricular e sugestões para o EMTI	153
Quadro 7	- Achados de pesquisa e propostas de ações de intervenção	161
Quadro 8	- Descrição das etapas do modelo 5W2H	163
Quadro 9	- Ciclo de formações entre a Equipe Gestora e Pedagógica	166
Quadro 10	- Formação continuada para integração de tecnologias e aspectos socioemocionais	168
Quadro 11	- Desenvolvimento de encontros com as famílias e estudantes	170
Quadro 12	- Ação para planejamento do currículo/plano de curso EMTI	172
Quadro 13	- Realização de adaptações físicas e parcerias estratégicas	174
Quadro 14	- Busca de apoio da SRE de Nova Era e SEE/MG para atividades extraescolares	175
Quadro 15	- Busca de parcerias para apoio ao desenvolvimento do EMTI	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Estudantes da EECSV por turno, modalidade, nível e ano de escolaridade em 2024	92
Tabela 2	- Estudantes da EECSV por turno, modalidade, nível, ano de escolaridade e provenientes da zona rural ou urbana em 2024	93
Tabela 3	- Servidores da EECSV em 2024	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENIBRA	Celulose Nipo Brasileira
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CICs	Campos de Integração Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEBs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EECSV	Escola Estadual Conexão Saber & Vida
EI	Educação Integral
EII	Educação Integral e Integrada
EMI	Ensino Médio Integral
EMII	Ensino Médio Integral Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Educação em Tempo Integral
EVCA	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JPs	Jovens Protagonistas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
NEMTI	Novo Ensino Médio em Tempo Integral
PAE	Plano de Ação Educacional
PAE	Plano de Atendimento Escolar
PATI	Projeto Atendimento em Tempo Integral
PCG	Professor Coordenador Geral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Programa de Redesenho Curricular

PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
REM	Projeto Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamentos e Finanças do MEC
SYSADP	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNILESTE	Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA	30
2.1 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E AS PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES QUE MARCARAM A HISTÓRIA	30
2.1.1 O Ciclo de Políticas Públicas e a Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.....	31
2.1.2 Educação Integral no Brasil e as Principais Experiências e Concepções que Marcaram a História.....	41
2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	46
2.3 A POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS	72
2.4 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA.....	91
3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA	107
3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL	108
3.2 DESVENDANDO CAMINHOS: PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA ANALISAR A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI.....	115
3.3 ANÁLISE DE DADOS: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO COM ÊNFASE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	122
3.3.1 Desvendando os protagonistas do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: o perfil dos atores.....	123
3.3.2 Uma análise de dados sobre o Ensino Médio em Tempo Integral enquanto Política Pública.....	135
4 RECONFIGURANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) COMO FERRAMENTA DE APRIMORAMENTO.....	159
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA GESTÃO E RESULTADOS.....	162
4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS E AÇÕES PLANEJADAS.....	164

4.2.1 Proposta de ação de intervenção 1 - Realização de um ciclo de formações com a Equipe Gestora e Pedagógica visando um aprimoramento da implementação do EMTI na escola.....	164
4.2.2 Proposta de ação de intervenção 2 - Formação continuada para a integração de tecnologias, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional no EMTI.....	166
4.2.3 Proposta de ação de intervenção 3 - Fortalecimento da comunicação e da participação da comunidade escolar no Ensino Médio em Tempo Integral.....	169
4.2.4 Proposta de ação de intervenção 4 - Planejamento colaborativo para a construção de um currículo integrado e acolhedor no EMTI.....	171
4.2.5 Proposta de ação de intervenção 5 - Aprimoramento da infraestrutura escolar existente para o Ensino Médio em Tempo Integral: adaptações e parcerias estratégicas.....	167
4.2.6 Proposta de ação de intervenção 6 - Parcerias para viagens educativas: apoio da SRE de Nova Era para ampliação do repertório dos estudantes.....	169
4.2.7 Proposta de ação de intervenção 7 – Busca de parcerias para o bem-estar integral: apoio psicopedagógico, saúde, ensino superior e empreendedorismo no EMTI.....	176
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	205
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	206
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	207
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA (EEBS) E COM A PROFESSORA COORDENADORA GERAL (PCG) DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)	216
ANEXO A - CRONOGRAMA DE REUNIÕES DE FLUXO E ALINHAMENTOS.....	220
ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL, ANO 2020.....	221

ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL, ANO 2022	222
ANEXO D - HORÁRIO DE AULA - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2020	224
ANEXO E - HORÁRIO DE AULA - 1º ANO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2022	225
ANEXO F - CARTA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR APRESENTANDO A PESQUISADORA	226
ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA SEE/MG PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	228
ANEXO H – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE REQUISITOS NECESSÁRIOS À DEFESA DE TRABALHO FINAL	231
ANEXO I - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	232

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca se concentrar no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 2020 até sua readaptação curricular para o Novo Ensino Médio em Tempo Integral (NEMTI) em 2022, na Escola Estadual Conexão Saber & Vida (EECSV)¹, única escola que oferece os níveis de ensino Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na localidade, buscando entender a adoção desse Modelo de Educação Integral e os resultados acadêmicos e pessoais que ele proporciona. Trata-se de uma escola do campo, localizada em um Distrito do Município de Ferros, interior de Minas Gerais e, por esta razão, tem as suas especificidades, conforme Resolução 2.820 de 11 de dezembro de 2015, que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais.

Neste sentido, a reflexão se baseia na forma de entender como a Política Pública de Educação Integral (EI) é aplicada na prática, os desafios enfrentados, os entraves impostos, as estratégias adotadas e os resultados esperados pela comunidade escolar. Para que a escola possibilite de maneira efetiva a implementação desta Política Pública de forma satisfatória como está desenhada, faz-se necessário refletir sobre a importância de propor a readaptação curricular, a formação continuada de professores e a reestruturação física adequada.

Assim, torna-se fundamental perpassar pela conjuntura da Política Pública no Brasil, no Estado de Minas Gerais, até chegar na escola, onde esta é de fato colocada em prática e pode-se verificar se viabiliza a efetivação das propostas e objetivos ou se meramente está se cumprindo uma imposição.

As discussões sobre Educação em Tempo Integral e Educação Integral, com intuito de ampliar não só o tempo, mas também os espaços e vivências escolares, vêm fazendo parte do cenário educacional nas últimas décadas como norte para a proposição de políticas públicas, por se tratar de uma ação de significativa relevância no contexto educacional, prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2014 a 2024),

¹ Por razões éticas, foi atribuído à instituição de ensino pesquisada o nome fictício de Escola Estadual Conexão Saber & Vida (EECSV).

prorrogado até 31/12/2025², na Lei 14.640 (2023) e em outros documentos legais abordados ao longo desta pesquisa.

Neste processo de integração da educação através de múltiplas variáveis necessárias ao avanço de sua qualidade, a Educação Integral se configura como uma oportunidade de avanço na aprendizagem dos estudantes de forma ampla e abrangente, historicamente necessária em um país com tantos problemas no ensino.

Além das mobilizações através de marcos legais nacionais, é possível perceber uma significativa atuação dos Estados para a oferta de Educação Integral, a fim de ampliar a formação integral dos estudantes. Neste contexto, o Estado de Minas Gerais, por meio de orientações contidas em Resoluções, Decretos, Documentos Orientadores, Diretrizes Pedagógicas, Ofícios e Memorandos, vem propondo mecanismos de consolidação desta ação com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, que perpassa pela ampliação, não só do tempo escolar, mas principalmente das oportunidades de aprendizagens significativas.

Nesta linha de raciocínio, a Educação Integral vem sendo, cada vez mais, discutida como um programa de formação integral do ser humano, sendo um de seus propósitos o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e corporais manifestados nas políticas governamentais, através de propostas de ampliação do tempo e do espaço do estudante na escola (Moll, 2009).

Partindo do pressuposto de que uma Política Pública surge de uma necessidade e/ou um problema presente na sociedade e envolve questões relativas à proposição de estratégias e ações que amenizem ou resolvam esses problemas (Condé, 2012), desenvolvê-la de forma eficaz para tratar de problemas da educação é crucial para garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e com equidade. No caso da Educação Integral, está muito ligada à necessidade de atender estudantes em vulnerabilidade social, que necessitam estar amparados socialmente.

Dessa forma, é preciso que os formuladores da Política Pública compreendam se esse é o interesse e o anseio dos principais atores envolvidos, como os estudantes

² A Lei 14.934/2024, de 25 de julho de 2024, prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025.

e suas famílias e as equipes gestora e pedagógica da escola. Contudo, isso não ocorre na prática. Dado que é necessário uma boa aceitação do público-alvo e uma estrutura pedagógica e física adequada para atingir os objetivos, este trabalho traz a reflexão dos motivos pelos quais não há este cuidado de preparar a escola e a comunidade escolar antes de se pensar na implementação, ou seja, há uma imposição sem haver o preparo e a escuta de quem de fato conhece a realidade e a causa do problema.

Levando em consideração todos estes aspectos e diante dos objetivos propostos pela Educação em Tempo Integral e pela Educação Integral, a qualidade desta modalidade é um fator determinante quando se pensa em garantir o direito à educação previsto nas legislações. É importante salientar que a oferta sem qualidade, determinada em alguns aspectos pelo não planejamento por parte dos autores, traz uma sensação de impotência por parte da escola, porque, ao avaliar a educação, a ela somente é imputada a condição de oferta de uma educação de qualidade ou não.

Neste viés, com base em Mainardes (2018), há uma crença dos idealizadores da Política Pública de que existe um público-alvo ideal, padronizado, homogeneizado, em que ocorre a generalização das orientações e formas de implementação. Ao invés dos propósitos da Política Pública atenderem as necessidades da comunidade escolar no ato da implementação, é a escola que precisa ser adaptada e se reorganizar no que se refere às questões mínimas de organização curricular e infraestrutura para que a mesma se efetive.

Por outro lado, presume-se que a proposta de uma Política Pública, a ser implementada “no Brasil, país de dimensões continentais, com profundas desigualdades regionais, de renda, de acesso a bens culturais, entre outras muitas desigualdades típicas do capitalismo” (Araújo, 2011, p. 280), configura-se um tanto quanto audaciosa e merece um certo cuidado, tendo em vista os limites que se impõem durante o processo, sendo necessário reflexões pautadas em evidências para chegar a conclusões plausíveis.

Assim sendo, este estudo tem como base caracterizar o EMTI, e posteriormente o NENTI, de forma que os pressupostos da proposta sejam claramente enfatizados a ponto de perceber o papel de cada etapa e de cada ator envolvido para sucesso ou insucesso, levando em consideração que se pode obter êxito depois de

uma certa familiaridade e adaptações a partir do que é necessidade ou não. Adaptações estas que levam tempo e exigem investimentos em estrutura curricular e física, mediante reformulação dos espaços escolares e formação continuada das equipes escolares.

Entender as fases de uma Política Pública torna-se essencial como obtenção de elementos de sapiência de como acontecem os processos, quais as instituições envolvidas, os atores e suas influências no desenho da política (Condé, 2020). Para esta investigação, busca-se compreender como decorre a implementação das diversas fases da política do EMTI e NENTI na escola pesquisada, levando em conta o contexto da educação pública brasileira.

Neste cenário de vivências educacionais e com base na atuação profissional, tanto pedagógica, quanto administrativa da pesquisadora, realiza-se um estudo desta implementação, visando uma reflexão desta realidade experienciada, a partir das evidências apresentadas, uma vez que, durante toda esta trajetória, não houve nenhuma outra experiência tão desafiadora e que merecesse atenção por meio de uma pesquisa. O interesse em realizar este estudo com foco na implementação do EMTI, emerge da formação na área educacional e atuação como Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Especialista em Educação Básica (EEB) e Professora de Educação Básica (PEB) e atualmente como Gestora da escola em questão, quando vem à tona a magnitude das dificuldades encontradas de acordo com os objetivos das legislações e orientações pertinentes, trazendo a visão de uma certa inquietude e estranhamento, de que uma Política Pública deveria ser implementada por meio da oferta de todas as condições pedagógicas e físicas necessárias.

Desse modo, a questão de pesquisa que orienta este trabalho a partir dos desdobramentos da implementação do EMTI é: Como se deu a implementação do EMTI e quais estratégias a Equipe Pedagógica da escola pode adotar para implementá-lo de forma eficaz, garantindo o alcance dos objetivos estabelecidos?

Estar diretamente envolvida na realidade a ser investigada traz a clareza dos desafios e das oportunidades apresentadas. No entanto, analisando sob outra ótica, este envolvimento direto com o objeto de estudo pode ser um entrave. Fazer esta separação entre a profissional atuando na escola e a pesquisadora de uma Política Pública recém implementada parece ser bastante desafiador. A primeira, engajada

com a proposta de implementação, suas orientações e desafios da prática e a segunda, buscando por evidências e as raízes do porquê de as Políticas Públicas serem implementadas sem consulta a quem está diretamente envolvido. Seria esta a grande peça-chave deste dilema? Se houvesse escuta e fosse levada em conta os anseios da comunidade atendida, as Políticas Públicas educacionais seriam implementadas com menos entraves e fatores que não permitem que os objetivos sejam alcançados? Sobre estas e outras perguntas, busca-se refletir sob a ótica e apoio de estudiosos e pensadores que já pesquisaram realidades semelhantes.

Como objetivo geral, busca-se investigar o processo de implementação do EMTI, a fim de entender o contexto da Política Pública do EMTI, considerando as necessidades da escola e da comunidade na qual está inserida.

Os objetivos específicos se baseiam em: descrever o contexto histórico do EMTI no Brasil, em Minas Gerais e, mais especificamente, como acontece a implementação na Escola Estadual Conexão Saber & Vida; analisar as necessidades e especificidades da escola no tocante da implementação do EMTI e propor ações para melhoria da implementação da EMTI na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

O presente trabalho, justifica-se pela relevância em realizar uma reflexão sobre os motivos pelos quais o EMTI desponta sem levar em consideração o contexto pedagógico e estrutural da escola na qual é implementada e quais as possíveis causas e propostas para amenização dos problemas detectados. Como pontos relevantes para a elucidação deste caso de gestão, é proposta uma reflexão sobre: Política Pública Educacional, Ensino Médio em Tempo Integral, Reforma do Ensino Médio e Novo Ensino Médio em Tempo Integral.

Implementar uma Política Pública é um processo complexo por envolver atores múltiplos e diferentes variáveis. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizados estudos de legislações, revisões bibliográficas, análise de documentos para coletar e interpretar dados, aplicação de questionário aos professores do EMTI, entrevistas semiestruturadas com as Especialistas em Educação Básica (EEBs) e Professora Coordenadora Geral (PCG).

Essa pesquisa se sustenta na proposta de implementação do EMTI, uma vez que, apesar de haver discussões sobre EI há muito tempo, a experiência é recente no nosso país e, por esse motivo, exige reflexões mais aprofundadas de seus

pressupostos teóricos, fundamentos e proposições na busca da formação integral do sujeito. De certa forma, esta reflexão e os resultados desta pesquisa podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecendo subsídios para a comunidade escolar e formuladores das Políticas Públicas sobre as práticas eficientes com resultados positivos, além dos obstáculos encontrados na implementação do EMTI passíveis de remodelação.

No que concerne a composição, o presente texto está estruturado em 4 capítulos. Além desta Introdução, no capítulo 2, são apresentadas reflexões sobre a estruturação do ciclo de políticas públicas no contexto da Educação em Tempo Integral, no que diz respeito ao entendimento do que configura e vem a ser essa implementação, os atores envolvidos nas ações, os papéis que cada um exerce neste ciclo no contexto da prática, as principais correntes filosóficas e experiências de EI no Brasil, o EMTI e NEMTI no Brasil e em Minas Gerais perpassando pelas legislações e, mais especificamente, como aconteceu a implementação desta política na Escola Estadual Conexão Saber & Vida. Desse modo, na seção 2.1, subseção 2.1.1, é realizada a explanação sobre o ciclo de Política Pública de Educação Integral no Brasil e na subseção 2.1.2 faz-se uma reflexão sobre as principais experiências e concepções deste modelo de educação ao longo do tempo e como tais acontecimentos foram determinantes para chegar aos atuais modelos. Na seção 2.2, apresenta-se os marcos legais da EI no Brasil, com base nas principais legislações e orientações que norteiam esta prática, bem como as sucessivas mudanças com intuito de atender às necessidades dos estudantes. Na seção 2.3, descreve-se a implementação da política em questão no Estado de Minas Gerais com base em leis, decretos, documentos orientadores e experiências vivenciadas, evidenciando o olhar mais voltado para o Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio. Já na seção 2.4, busca-se mais especificamente, descrever de que forma essa Política Pública se insere no contexto da Escola Estadual Conexão Saber & Vida onde a teoria é colocada em prática, tendo como subsídio as resoluções e demais legislações, os documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), os registros da própria escola, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, livro de atas das reuniões pedagógicas, cronogramas, projetos e planos de

aula estruturados, além dos registros de práticas vividas e evidências que a comunidade escolar produziu ao longo do processo.

No capítulo 3, são analisadas as necessidades e especificidades no que se refere à implementação do EMTI na Escola Estadual Conexão Saber & Vida. Na seção 3.1 realiza-se uma discussão teórica sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral na perspectiva do ciclo de políticas, com as definições destes termos, as maneiras com que eles se apresentam na prática, quais os desafios que se instauram no cotidiano das escolas para ampliação da carga horária, para ter como base a centralidade no projeto de vida do estudante, no protagonismo juvenil e formação integral do sujeito, destacando a importância do planejamento e formação continuada dos professores, enquanto premissa para o alcance dos objetivos, além de tecer considerações acerca da aceitação da comunidade escolar por este modelo de educação. Na seção 3.2, apresenta-se a proposta de metodologia para analisar a implementação do EMTI, que se baseia no levantamento dos documentos normativos e orientadores que trazem as legislações pertinentes, além de revisão bibliográfica e levantamento de documentos presentes na escola. Outrossim, foram aplicados questionários aos professores do EMTI e realizadas entrevistas semiestruturadas com as EEBs e PCG, de forma online. Já na seção 3.3, foram realizadas as análises dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários e entrevistas). À vista disso, na subseção 3.1.1, foram construídas as definições dos perfis dos atores envolvidos na implementação da EMTI, evidenciando suas características, percepções e funções. Após, na subseção 3.1.2, fez-se uma análise do Ensino Médio em Tempo Integral enquanto Política Pública, com abordagem nas estratégias, diretrizes e resultados esperados. Dando sequência à análise de dados, na subseção 3.1.3, abordou-se as percepções dos atores envolvidos na implementação do EMTI sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, fundamentais para o entendimento das práticas adotadas e do impacto dessa abordagem educacional.

O capítulo 4, fundamentado nas análises realizadas nos capítulos anteriores, dedica-se à elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE). Seu objetivo é propor sugestões de ações exequíveis, com a intenção de contribuir para a superação dos desafios relacionados à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

Em seguida e por fim, apresenta-se as considerações finais deste trabalho. Perceber as dimensões e esferas de governo que essa Política Pública perpassou até chegar na escola tornou-se crucial. Para isso fez-se necessário discorrer sobre as necessidades pedagógicas e estruturais da escola pesquisada, de forma a refletir acerca da implementação e propondo ações dentro da própria escola, de efetivação da proposta, uma vez que, para os implementadores da política na escola é preciso que as necessidades dos estudantes e comunidade escolar sejam atendidas com recursos financeiros e organização de toda uma estrutura que a implementação requer, levando em conta que cada contexto é único e exige certas abordagens que são específicas. Assim, com uma reorganização, adaptação da Política Pública e colaboração de todas as partes, podemos caminhar para um sucesso a longo prazo.

2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: A IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA

O presente capítulo busca descrever como se deu o processo de implementação do EMTI na Escola Estadual Conexão Saber & Vida, localizada em um Distrito do Município de Ferros, Minas Gerais, bem como traz consigo as legislações que regem a EI. Vale ressaltar que esta é a única escola que oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio na localidade.

Para tanto, está estruturado em quatro seções, com objetivo de refletir sobre o ciclo de Políticas Públicas e as experiências de EI, apresentar o histórico da Educação Integral no Brasil baseado em legislações pertinentes, discorrer sobre a Política Pública de Educação Integral em Minas Gerais e precipuamente como ocorreu a efetivação na escola analisada.

2.1 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E AS PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES QUE MARCARAM A HISTÓRIA

A Educação Integral, entendida como uma Política Pública educacional que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões, trazendo a ideia de ampliação do tempo e o escopo das aprendizagens para além das disciplinas tradicionais, reflete diferentes experiências e concepções pedagógicas que influenciaram as Políticas Públicas de educação no país.

Assim sendo, na subseção 2.1.1, propõe-se o entendimento do ciclo de políticas públicas e como a compreensão deste pode contribuir para que o contexto da prática seja melhor experienciado pelos atores envolvidos no processo de implementação. E ainda, na subseção 2.1.2, é possível perceber as experiências de Educação Integral existentes ao longo da história da educação brasileira, como forma de melhor compreender as características dos moldes presentes na atualidade.

2.1.1 O Ciclo de Políticas Públicas e a Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral

As Políticas Públicas Educacionais vêm ao encontro da proposição de estratégias para o atendimento de problemáticas vivenciadas na realidade da escola que frequentemente necessitam de ajustes, com o objetivo de amenizar os problemas detectados. Assim, os governos estruturam suas ações em forma de políticas públicas com base em resultados de avaliações sistêmicas e conjunturas sociais. Neste contexto,

toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (Condé, 2020, p. 80).

Um dos maiores desafios de uma Política Pública educacional pode ser percebido no momento da implementação, onde os principais implementadores tomam conhecimento da real dimensão de colocar em prática uma ideia pré-concebida por quem não conhece a realidade da escola e leva em conta uma visão generalizada de um problema presente na sociedade para a sua formulação.

Trata-se de os atores que se encontram no momento da implementação, transformarem em ações concretas as ideias e planejamentos realizados por alguém distante da realidade vivenciada em dado contexto específico. E quando essa Política Pública envolve a etapa conclusiva da educação básica, o Ensino Médio, esse problema fica mais evidenciado, uma vez que, durante décadas esse nível de ensino se viu à mercê de ações de melhoria da qualidade do ensino.

Para abordar o ciclo ou fases da política pública na escola pesquisada, especialmente no contexto da implementação do EMTI e sua transição para NEMTI, torna-se fundamental estruturar a análise em torno das etapas e fases do ciclo de Política Pública. Neste sentido, percebe-se que, da formulação até a implementação na prática escolar, a Política Pública se instaura permeada de desafios e de necessidades de correções de rotas para que os resultados sejam percebidos. Assim,

a Política Pública de Educação Integral no Ensino Médio configurou como uma forma de oferecer educação de forma equânime, com o objetivo de enfrentar as desigualdades sociais.

Nesta ótica, inicialmente é preciso entender o que se configura como uma Política Pública. Segundo Mainardes (2006), refletir sobre o ciclo de políticas é essencialmente necessário no contexto brasileiro, pois este é um campo de estudo recente e que precisa ser compreendido para que a adoção da avaliação dos processos, como eles ocorrem e os resultados esperados possam permitir uma análise crítica das políticas educacionais em todas as fases.

As Políticas Públicas são ações decorrentes dos governos e surgem a partir de um problema presente na sociedade em geral ou de grupos específicos, sendo a maneira pela qual o estado demonstra seu compromisso assumido com a coletividade de forma prevista na CF/1988, trazendo possibilidades de melhorias na qualidade de vida. Segundo Silva e Leal (2022),

uma política pública é uma diretriz para enfrentar um problema público, tratando e resolvendo um problema entendido como coletivamente relevante. O conjunto de ações e decisões somente compõe uma política pública quando pretende resolver esse tipo de problema. Dessa forma, o conceito de política pública gira em torno de um conjunto de ações voltadas a resolver problemas políticos de ordem pública, e não qualquer ação da gestão pública, como uma compra de canetas, por exemplo (Silva, Leal, 2022, p. 426).

Para tanto, o ciclo de políticas públicas proposto por Jefferson Mainardes (2018), descreve as etapas pelas quais uma política pública perpassa desde sua concepção até sua implementação e avaliação, sendo composto por cinco fases principais: formulação, decisão, implementação, avaliação e feedback.

Para o autor, a formulação perpassa pela elaboração das ideias e propostas com base em estudos realizados por diversos segmentos e grupos de interesse, podendo ser influenciada ou não por estes. Na próxima fase são tomadas as decisões sobre quais políticas serão implementadas, em quais contextos, os grupos de interesse contra ou a favor, se há recursos disponíveis e qual a viabilidade de aplicação. Na fase de implementação ocorrem ações concretas que são colocadas

em prática, ou seja, as orientações e recursos são repassados e as propostas são transformadas em programas que podem variar dependendo do contexto em que se insere: dos recursos repassados, do comprometimento dos atores envolvidos e das múltiplas interpretações dos implementadores (Mainardes, 2006).

Após a implementação é preciso avaliar se os resultados da Política Pública estão sendo alcançados, através do monitoramento e análise dos dados que devem ser coletados nos espaços de disponibilização ao seu público-alvo. Neste momento, é possível identificar alguns percalços na implementação e a necessidade ou não de correção de rotas. Após a avaliação, o feedback se configura como o momento de estabelecer se os objetivos foram ou não alcançados e se é preciso realizar revisões e/ou melhorias e até a reformulação total da Política Pública com base nos dados levantados e analisados na implementação (Mainardes, 2006).

Cada uma dessas fases é interconectada e influenciada por diversos fatores e atores, refletindo a complexidade e a dinâmica envolvidas na elaboração e execução de políticas públicas educacionais. Essas etapas formam um ciclo contínuo, cumulativo e interativo, onde as políticas públicas são constantemente revisadas e ajustadas à medida em que novas informações se tornam disponíveis e novos desafios surgem. Com base em Mainardes (2018), que analisa o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), é possível uma reflexão sobre a implementação do EMTI na escola em estudo, onde o contexto da prática contido neste ciclo dá subsídio para referenciar o estudo.

Para Ball e Bowe (1992), as contribuições da “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas) é essencial para a análise das políticas educacionais no contexto da prática (Mainardes, 2018). Para tanto, neste ciclo contínuo, a proposta de política intencional não deveria ser somente do governo, mas também de quem está na ponta, dos implementadores finais que conhecem a realidade da escola, além da construção do texto que norteia a política e como ela será implementada, que deve emergir dos discursos e experiências dos responsáveis e conhecedores do campo e das necessidades do público-alvo. Aponta ainda que Ball e Bowe (1992) apresentam a ideia de ciclo contínuo “constituído por três facetas ou arenas políticas: a política

proposta, a política de fato e a política em uso” (Mainardes, 2006, p. 49). A primeira se refere às intenções de forma oficial com a relação de pretensões das pessoas envolvidas neste processo, desde os governos e seus assessores até os implementadores na ponta. Já a segunda, a política de fato, tem a ver com o texto que dá forma e base legal à proposta. A política em uso emerge das ações na prática, sendo a percepção de quem está diretamente ligado com a implementação na escola (Mainardes, 2018).

Contudo, mais a frente, Ball e Bowe (1992), apresentam um rompimento desta rigidez para caracterizar o ciclo de políticas, uma vez que os conceitos são restritos e não demonstram o dinamismo com que esse processo se apresenta na prática, não sendo passível de separação de fases de formulação e implementação e nem de ignorar as disputas existentes neste processo.

Neste contexto, “os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção e do texto e o contexto da prática” (Mainardes, 2018, p. 3). Presume-se que estas fases não podem ser entendidas de forma estanque porque, na prática, elas não ocorrem de forma separada, “estão inter-relacionados, não tem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (Mainardes, 2018, p. 3).

Porém, para fins de entendimento, é relevante compreendê-los individualmente. O primeiro deles

é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. 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 (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto da influência no ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), destaca a importância de entender quem são os atores envolvidos por parte dos formuladores, quais são suas motivações e urgências e como eles interagem para moldar as políticas educacionais na prática, sendo estes os principais agentes

implementadores e que fazem as ações da política pública chegarem até o público-alvo.

Já no contexto da produção de texto, os textos políticos “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52) e mantém relação direta com o primeiro contexto que é o da influência, uma vez que este “está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (Mainardes, 2006, p. 52). Apesar dos objetivos, estes não são estanques de disputas e jogos de interesse. E estas evidências são mostradas no momento do que Mainardes delimita como contexto da prática, onde

a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 51).

Equiparável à situação apresentada na escola pesquisada, pode-se notar que as fases ou etapas da implementação se conectam e desconectam em todo o processo e não são apresentadas de maneira sequencial e organizada. Se por um lado, os atores envolvidos na implementação do EMTI na escola só conheceram o texto da política pública do EMTI no momento da prática, por outro pode-se perceber que o engajamento de alguns foi fator primordial para o início do entendimento das ações a serem desenvolvidas.

Enquanto isso, não menos importante, destaca-se o não envolvimento de alguns, o que Mainardes (2018) chama de “lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas” (Mainardes, 2018, p. 3). Esses lugares de disputa são percebidos na escola pesquisada quando o envolvimento de determinados atores não fica tão evidente nas ações propostas. Podemos ressaltar a não participação de alguns professores no acolhimento diário dos estudantes e no desenvolvimento de aulas de acordo com o que prevê as orientações, não instigando o protagonismo dos estudantes ou não se inteirando dos documentos orientadores e demais normativas sobre o EMTI.

Mainardes (2018), aponta que a abordagem do ciclo de políticas apresenta-se como um referencial analítico essencial, permitindo uma análise crítica do contexto de políticas educacionais em todas as etapas, ou seja, desde a formulação e escrita do texto propriamente dito até a implementação na escola, sendo possível a visualização das suas repercussões e impactos na prática.

Traçando um paralelo entre o que preveem os governos e como ocorre na prática da escola descrita, esta ação aparenta ser um tanto quanto distante, uma vez que, na escola pesquisada, este ciclo contínuo não acontece de fato, fazendo com que os principais envolvidos tivessem acesso à política somente quando esta foi inserida de maneira *top/down* (de cima para baixo).

De acordo com Condé (2020), o modelo *top/down* é aquele que foi constituído através da força do poder estabelecido – neste caso, por meio da SEE/MG – ao detectar a necessidade de implementação da política que se estabelece como prioritária no Estado de Minas Gerais para atendimento de estudantes em vulnerabilidade social. Neste contexto, esse modelo de política pública se apresenta em realidades em que é necessário atender a um público diverso, sem possibilidade de perceber particularidades de grupos menores.

Para refletir sobre Política Pública e suas fases, bem como associá-la com o ciclo contínuo, interligado e subsequente, o autor Condé (2020) faz uma associação com o ciclo de políticas, considerando as “fases” descritas neste processo como agenda, formulação e decisão, implementação, monitoramento e avaliação.

A fase de agenda se estabelece nos governos e tem a ver com um problema detectado, estabelecendo prioridades de atendimento do que seja mais urgente e é do interesse dos governos em detrimento do que pode esperar e não foi eleito como prioridade, pois não é possível atacar todos os problemas de uma só vez. Para que essa fase se estabeleça, é necessário perceber que,

para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, a saber: o interesse do governo eleito e/ou sua capacidade para mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (*window opportunity*), que pode ser derivada de uma

crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava (Condé, 2020, p. 85).

Após perceber o problema propriamente dito, tem-se o momento da formulação e decisão. De acordo com Condé (2020, p. 87), é “na formulação em que aparecem mais claramente as preferências dos atores [...] e seus interesses, onde também podem surgir conflitos decorrentes desses mesmos interesses”. É nessa fase que se percebe os interesses dos envolvidos, de forma que este processo se torne conflituoso e complexo, na maioria das vezes, por ser o momento de transformar o problema em alternativas de solução plausíveis de execução, apesar de nem sempre ser possível um estudo preliminar das ações das políticas públicas.

A implementação é momento de testar a realidade e depende de inúmeras variáveis. Uma delas é o gestor adequado, atores engajados para colocar em prática um desenho de política que, na maioria das vezes, não participaram. Além disso, é neste momento que compreende se os usuários finais vão se beneficiar dela ou se meramente estão cumprindo uma imposição.

Em um contexto de ciclo contínuo, é preciso perceber que as fases se dão de forma interligada. Avaliando a prática, quem faz a política pública acontecer são os implementadores, os quais muitas vezes não são ouvidos desde o início. Isso mostra a distância entre quem implementa e quem elabora, trazendo a clareza de que o insucesso pode estar ligado à falta de conexão e diálogo entre quem formula e quem coloca em prática as políticas públicas. Assim sendo, políticas que não envolvem os implementadores em todas as fases, podem incorrer em problemas que poderiam ter sido evitados se houvesse diálogo e escuta daqueles que conhecem a realidade.

O momento do monitoramento e avaliação, segundo Condé (2020, p. 96), “é uma etapa essencial para o próprio sucesso das políticas”, sendo esta a fase de perceber se os resultados esperados foram alcançados ou se tomou novos rumos a medida de ter sua rota alterada, ou se ainda produziu outros problemas, o que exige intervenções no desenho e na implementação. Por ser uma fase que envolve interesses, o ideal é que este momento seja realizado por uma equipe externa, apesar

de não estar isenta de haver uma avaliação sem preferências e julgamentos individuais.

Diante disso, a escola que é objeto de análise deste estudo, passou pela etapa de implementação de maneira que é evidente os desafios impostos. A estrutura física adequada que permita essa Educação Integral não existe, apesar de ter sido iniciada em 2020. A escola possui apenas salas de aula e quadra, tornando as atividades limitadas devido à falta de espaços, como laboratório de informática e biblioteca separadas de sala de aula, laboratório de ciências/química/física, sala de vídeos, sala de professores com banheiros, sala das Especialistas, cantina ampliada e secretaria.

As premissas de acolhimento, o protagonismo juvenil através dos clubes de protagonismo, se encerram no momento em que é necessário improvisar para que os estudantes descansem e realizem as atividades dos Itinerários Formativos.

Realizar a conexão da escola ao ciclo de políticas educacionais voltadas para o EMTI envolve a aplicação das etapas do ciclo de políticas públicas com foco específico nesse modelo de ensino, o qual prevê formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões. Enquanto política educacional que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, o EMTI deve proporcionar uma formação mais completa e integrada.

Os possíveis problemas identificados para que a política pública do EMTI fosse implementada foram a vulnerabilidade social dos estudantes e o quadro de desempenho insatisfatório no Ensino Médio durante os últimos anos. Conforme apontado no Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais, “o Ensino Médio revelado pelo SAEB³ 2017 apresenta resultados desastrosos” (Minas Gerais, 2019, p. 41). Além disso, “o desempenho insuficiente dos estudantes, edição após edição da avaliação reforça a necessidade de se repensar essa etapa da educação básica” (Minas Gerais, 2019, p. 41).

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Ademais, a implementação de uma política pública na fase da prática precisa de toda uma preparação dos atores envolvidos e de ambiente físico e materiais propícios a proporcionar as condições necessárias para o sucesso e alcance dos objetivos na escola, o que se faz essencial para acomodar um aumento significativo de horas de ensino e aprendizagem, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas e áreas de recreação.

O que se percebe é que na escola em questão isso não ocorre, ficando a escola e os profissionais que nela atuam reféns das condições existentes e obrigados a lidar com os desafios, conflitos e jogos de interesses e resistência dos estudantes e suas famílias, que de todo não estavam desprovidas de uma certa razão quando se colocavam contra a implementação sem as condições mínimas necessárias. Pais, estudantes e a comunidade em geral demonstraram resistência à mudança para o modelo de tempo integral devido a possíveis preocupações com a adequação do programa às necessidades dos estudantes e impactos na rotina familiar, uma vez que dentre os estudantes há aqueles já casados ou que de acordo com a cultura existente na localidade, tem o hábito de auxiliar nas tarefas de casa e plantio de hortaliças e grãos periodicamente.

Corroborando com esta inquietude, Mainardes (2006), afirma que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 50).

Implementar a Política Pública do EMTI apresenta diversos desafios que precisam ser abordados para garantir o sucesso do programa. Esses desafios podem ser agrupados em várias categorias, como aceitação dos estudantes e suas famílias, manutenção do engajamento dos estudantes, infraestrutura, financiamento e formação de professores.

Requer recursos adicionais para cobrir despesas com alimentação, materiais didáticos, manutenção das instalações e realização de obras e ampliação dos

espaços escolares. É preciso proporcionar a formação de professores e demais profissionais para estarem preparados para lidar com uma carga horária maior e adaptar suas metodologias de ensino para um currículo mais abrangente e de formação integral.

Além de todos os desafios citados, manter os estudantes motivados e engajados em um ambiente escolar de tempo integral não se configura como uma tarefa fácil, especialmente porque ainda não se tem a formação e condições para prover um currículo suficientemente diversificado e interessante. Adaptar o currículo para atender às necessidades de um ensino em tempo integral, balanceando componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) com atividades práticas e de desenvolvimento pessoal em todas as dimensões através dos Itinerários Formativos (IFs), configurou-se um desafio ainda maior no processo de implementação.

Os desafios na implementação do EMTI evidenciados até aqui e percebidos na prática são numerosos e complexos, no entanto, podem ser superados com planejamento cuidadoso, alocação adequada de recursos e engajamento de todas as partes interessadas, o que remete à reflexão da importância dos pressupostos da proposta e dos benefícios que podem ser alcançados se todas as condições forem apresentadas na implementação. Ao abordar esses desafios de maneira proativa e colaborativa, é possível criar um ambiente educacional que ofereça aos estudantes uma experiência de aprendizado mais rica e completa, premissa da política em questão, preparando-os melhor para o futuro.

Além da análise dos pressupostos do ciclo de políticas públicas realizada nesta subseção como meio de entender como esta se dá até chegar no “chão da escola”, na próxima subseção, propõe-se uma reflexão sobre como o panorama das experiências de EI nas últimas décadas influenciaram e influenciam no ciclo de políticas. Estas experiências servem de exemplo e de base para que se possa compreender as ações desenvolvidas hoje no campo da Educação Integral, tal como experienciamos.

2.1.2 Educação Integral no Brasil e as Principais Experiências e Concepções que Marcaram a História

Ao longo da história educacional brasileira, a EI perpassou por diferentes períodos históricos e vem sendo efetivada de maneiras diferentes nos estados e municípios brasileiros. O conceito de EI, decorre de uma abordagem educacional que possui como objetivo principal o pleno desenvolvimento dos estudantes, considerando sua formação enquanto sujeito socialmente constituído, não apenas na construção de conhecimentos, mas também no desenvolvimento dos aspectos emocionais, afetivos, culturais, sociais, físicos e psicológicos, entendendo que a aprendizagem não deve se limitar somente ao espaço da escola, mas que também é preciso oferecer experiências educacionais extraescolares que promovam o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Contudo, quando se fala em escola pública em tempo integral, segundo Araújo et al. (2022), ainda há um constante diálogo até mesmo sobre o termo Educação Integral, com questionamentos que estariam vinculados à carga horária ampliada a ser cumprida ou ao tempo em que o estudante permanecerá na escola. Quanto ao aspecto do significado da terminologia, podemos destacar os relatos conforme citado pelos autores:

Anísio Teixeira não utilizou o termo educação integral, portanto, defendia uma escola comum, democrática ao homem brasileiro, pública, ampliada, integradora e integrada em vários caminhos, estendida além dos muros da instituição. Para que a escola efetivasse era preciso dedicação exclusiva em tempo integral dos professores e dos estudantes (Araújo et al. 2022, p. 429-430).

Durante o desenvolvimento da educação brasileira, entraves e desafios são constantemente evidenciados na implementação das políticas públicas. Estes podem ser percebidos enquanto se propõem medidas para melhoria na qualidade da educação, tendo como premissa a universalização do ensino e pleno desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, as políticas públicas desenvolvidas se revestem da idealização de sua premissa, do alcance da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, da garantia do pleno desenvolvimento do sujeito em seus mais diferentes aspectos.

Espera-se que os objetivos de toda e qualquer política pública possam se basear no enfrentamento de um problema que se encontra na sociedade. Neste contexto, as ações propostas poderão fazer sentido se os objetivos alcançarem o público-alvo e seus anseios, tanto para quem desenha e arquiteta a política, quanto para quem vai se beneficiar dela.

As experiências iniciais de Educação Integral surgiram nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, marcadas por ideologias políticas do conservadorismo, socialismo e liberalismo e em meio a significativas transformações políticas, sociais e econômicas, com interpretações distintas, de acordo com as correntes políticas, mas que serviam de referência para o desenho de novas políticas de educação em tempo integral. Os pioneiros na formulação de propostas de educação numa perspectiva de integração no Brasil foram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Cavaliere, 2010).

Anísio Teixeira⁴ defendia a concepção de uma educação experienciada, que faça, não só a ruptura com a escola tradicional, mas também que proporcione o rompimento de um paradigma já estabelecido (Dutra, Moll, 2018). Darcy Ribeiro⁵ defendeu os ideais de Anísio Teixeira e trabalhou na defesa de uma educação pública de tempo integral numa perspectiva positiva, no sentido de a conceber como de forma não elitista, além da ampliação para atendimento do maior número de pessoas possível (Dutra, Moll, 2018).

O movimento de EI traz consigo, segundo Coelho (2009), a proposta de criação de um sistema público educacional abrangente e de boa qualidade para o país, que pretende estruturar uma escola eficiente para formação no sentido mais amplo da palavra.

Durante a década de 1930, via-se um processo de urbanização e industrialização acelerado no Brasil, e, conseqüentemente houve aumento significativo do deslocamento da população do campo para as cidades para trabalhar

⁴ Anísio Spínola Teixeira (12/07/1900 à 11/03/1971) foi educador, jurista e escritor brasileiro. Um dos reformadores da educação brasileira do início do século XX, sendo defensor da educação progressista no país. Também foi um dos cofundadores da Universidade do Distrito Federal, em 1935 e da Universidade de Brasília, em 1960;

⁵ Darcy Ribeiro (26/10/1922 à 17/02/1997) foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país.

como operários. A EI, neste contexto, emerge como uma estratégia das correntes liberais para o desenvolvimento democrático com vistas à formação para o trabalho e para a cooperação (Cavaliere, 2010).

Apesar de remeter a todo momento que a educação precisa de mudanças sólidas que atendam todas as dimensões do ser humano de forma bem abrangente, Anísio Teixeira, em sua obra, não faz uso da expressão “educação integral”, provavelmente por não a considerar suficientemente precisa ou para que não haja identificação com os Integralistas que usavam de forma frequente os termos “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (Cavaliere, 2010).

Em 1950 e 1960, nota-se uma intensificação deste deslocamento fazendo acentuar a desigualdade social. Como reflexo das transformações da sociedade, o sistema educacional brasileiro também apresentava sinais de dificuldade no atendimento deste público em transformação, o que levou a uma preocupação por parte de intelectuais e políticos no sentido de repensar o sistema educacional de forma a oferecer subsídios para um forte apelo e valorização da transformação da educação escolar, período este em que predominava o espírito higienista-educacional (Cavaliere, 2010).

Como Secretário de Educação do Estado da Bahia, Teixeira foi defensor da escola pública em tempo integral e idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, através do qual iniciou a primeira experiência de educação primária integral no Brasil, em 1950, ano da materialização do movimento dos Pioneiros da Educação da Escola Nova. Como uma importante referência da EI, Anísio Teixeira enfatizava a educação como um direito natural de todos os cidadãos e, portanto, não deveria se restringir a uma formação pautada apenas em conteúdos formais, transmitidos repetidamente pelos professores, mas deveria considerar a participação efetiva do estudante em todo o processo.

Nesse enfoque, a educação defendida por Teixeira deveria ser formadora de cidadãos ativos e conscientes, capazes de exercer sua cidadania de forma plena. Daí a necessidade de um tempo maior na escola, para que todo esse processo de

formação pudesse acontecer, em espaços adequados à proposta de educação integral.

Após o afastamento de Anísio Teixeira da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, os Centros Educacionais não tiveram continuidade. A proposta ficou esquecida durante cerca de vinte anos (Cavaliere, 2010).

Em 1980, foram criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se apresentaram como uma espécie de continuidade da proposta de Anísio Teixeira. Por se tratar de uma experiência de atendimento das classes mais vulneráveis da sociedade, configurou-se em meio a polêmicas e controvérsias. A proposta era que a escola abrisse suas portas para a comunidade a fim de se tornar mais fortalecida. Os CIEPs previam “escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos” (Cavaliere, 2009, p. 2).

Corroborando com Cavaliere (2009), em 1986, foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, que propunha o fornecimento de recursos financeiros para as prefeituras com intuito de apoiar as experiências de EI já existentes ou mesmo para financiamento de escolas que fossem implantar a educação em período integral, ofertando atividades variadas dentro e fora do ambiente escolar.

Já em 1991, foram criados os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), inspirados nos CIEPs do Rio de Janeiro. Estes centros não foram instituídos pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) como os demais, mas tinha como objetivo o atendimento de crianças e adolescentes em suas necessidades, para prover assistência à saúde, lazer, iniciação para o trabalho, etc.

Após, foram constituídos os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), que tiveram uma proposta que ia além do ensino tradicional. Esses centros buscavam integrar educação, cultura, esporte, lazer e assistência à saúde em um único espaço, funcionando como escolas de tempo integral e oferecendo serviços sociais e

pedagógicos para estudantes e suas famílias, especialmente em áreas de vulnerabilidade social.

No ano de 2000, foram implementados os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, os quais se beneficiaram de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares. Estes centros foram inspirados “na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar” (Gadotti, 2000, p. 3).

A ampliação do tempo do estudante na escola se torna uma necessidade elementar para que o desenvolvimento das ações educativas ocorra com a qualidade e a equidade necessária à preparação do sujeito para a vida. O tempo, considerando as possibilidades e expectativas nele depositadas, é fator essencial em todos os contextos. Assim sendo, segundo Moll (2009, p. 44-45):

ao longo de corajosas práticas e propostas, foram pensadas e implementadas políticas socioeducativas escolares em prol de uma vivência mais justa da infância-adolescência popular. A inquietação tem sido desafiante: o que os tempos-espços vividos nas escolas podem contribuir com outras políticas públicas para tornar essas vidas menos precarizadas, mais humanas? A esses programas cabe tentar respostas urgentes. (...) Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (Moll, 2009, p. 44-45).

Entretanto, presume-se que seja proporcionado um conhecimento integralizado, propiciando a devida relevância da EI enquanto meio de concretização do que Cavaliere (2010) propõe que seja

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

Neste sentido, a autora reafirma que a EI pressupõe o estabelecimento de uma escola que atenda às necessidades dos estudantes que não são proporcionadas por outras instituições sociais. Daí a relevância, não de uma escola assistencialista, mas de uma escola com formação nos diferentes aspectos, que entenda o que cada um tem de potencialidade e que seja verdadeiramente democrática.

As tratativas sobre EI e ETI no Brasil, durante várias décadas, decorreram de tentativas de proporcionar experiências desafiadoras e motivadoras aos estudantes, porém foram e são muitos os desafios impostos para que a EI seja um caminho promissor para a formação plena da pessoa e não somente a ampliação do tempo de permanência na escola, ou seja, ETI.

Nesta perspectiva, para melhor compreensão do histórico desta modalidade de ensino no Brasil, na próxima seção há uma tratativa dos principais marcos legais sobre EI, fazendo uma contextualização de cada momento e das sucessivas mudanças com intuito de que os ideais formativos sejam colocados em prática e cumpram com o propósito pelo qual foram idealizados.

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção discorreremos sobre as principais normativas que tratam de EI no Brasil, tendo como marco histórico a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Ao fazer este recorte, desenvolvemos uma linha do tempo com reflexões e determinações das principais Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, Medidas Provisórias publicadas a partir da CF/1988, não só sobre a EI no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental, como forma de demonstrar o quanto o Ensino Médio esteve distante de ser alvo de propostas de melhoria na qualidade da educação por meio da ampliação do tempo de permanência na escola ao longo do tempo.

A CF/1988, Carta Magna do país, também conhecida como “Constituição Cidadã”, estabelece as diretrizes para todos os campos de oferta de serviços a serem oferecidos à sociedade. Marco histórico da proposta de redemocratização da

educação no nosso país, traz a educação como um direito inegável e inviolável ao dedicar um capítulo específico sobre a educação de uma forma ampla, refletindo sobre a importância atribuída a ela como instrumento fundamental para o desenvolvimento social e a promoção da cidadania no Brasil.

Nesta conjuntura, ao interpretar o texto da referida lei, é possível estabelecer uma relação entre o que menciona a CF/1988, quando é tratado sobre o desenvolvimento pleno da pessoa em todos os aspectos, com o conceito de Educação Integral, tema deste trabalho. No entanto, a CF/1988 não faz alusão direta a ele.

A referida Constituição apresenta três artigos dentre os quais pode-se destacar, pois discorrem sobre a educação de maneira geral, onde é possível auferir uma aproximação com o conceito de EI, trazendo a educação como um direito, onde é concebível a apropriação do conceito de desenvolvimento integral do ser humano e da formação cidadã, a qual não se restringe a apropriação de um conhecimento preparatório e historicamente constituído.

Em seu Artigo 205, reforça 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).

Importante salientar que a CF/1988, no artigo supracitado, reforça expressivamente o direito ao acesso à educação, onde os pais também são responsáveis por assegurar que ele ocorra na prática, juntamente com a sociedade e o Estado.

Já no Artigo 206, a CF/1988, pressupõe uma interpretação em consonância com os princípios da Educação Integral:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

A normativa traz os pressupostos para que a educação forneça os subsídios necessários à formação plena e satisfatória, que atenda às necessidades cognitivas, físicas, psíquicas, sociais e afetivas do ser humano, princípios estes compreendidos como parte integrante da Educação Integral, seja ela na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, foco desta pesquisa.

Para que este modelo de educação seja ofertado, é preciso refletir sobre o Ensino Médio, como etapa conclusiva da Educação Básica, que “[...] no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade” (Moehlecke, 2012, p. 40). Para tanto, inicia o processo de criação de uma identidade para o Ensino Médio, com o que determina o Artigo 208, inciso II, da CF/1988, onde é definida como dever do Estado a responsabilidade de assegurar o acesso à educação, sendo que é necessário a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (Moehlecke, 2012, p. 40).

Assim sendo, percebe-se a intenção de haver a oferta deste nível de ensino para todas as pessoas que assim tiverem direito. Como resultado do que determina este artigo da CF/1988, pode-se notar uma ampliação da oferta de matrículas no Ensino Médio que aconteceu nos anos seguintes.

De acordo com os ideais formativos entendidos como pressupostos de uma EI, pode-se estabelecer uma relação entre o que está previsto na CF/1988 e a EI, reforçando a educação como direito fundamental, onde essa é responsável por garantir a igualdade de oportunidades, a gratuidade, o acesso, bem como a permanência com qualidade na escola visando o desenvolvimento pleno da pessoa.

Ratificando as premissas da EI, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. A Lei corrobora com a EI, uma vez que preza pelo pleno desenvolvimento da pessoa, em uma perspectiva cidadã, para uma aprendizagem além dos muros da escola, onde o objetivo é proporcionar uma formação mais completa e relevante, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da vida de maneira abrangente.

O ECA apresenta no seu Artigo 53, que “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” (Brasil, 1990, p.18). Além disso, o Artigo 59, menciona que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (Brasil, 1990, p. 19). Neste sentido, tal lei compactua com a relevância da aprendizagem para além das dependências físicas da escola, características eminentes da Educação Integral.

Anos mais tarde, em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configurando um grande avanço nas discussões sobre a importância da ampliação, não só do tempo de permanência na escola, mas das variadas dimensões e formas de ensino e aprendizagem.

Se na CF/1988 e no ECA/1990, esta concepção de EI se encontrava subentendida, na LDB o regime de escolas de tempo integral começa a se tornar claramente um assunto de interesse e necessidade da sociedade brasileira no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Contudo ainda não se percebem objetivos e orientações esclarecedoras neste sentido para o Ensino Médio. Os ideais formativos e as premissas da Educação Integral são enfatizadas nos seus Artigos 2, 24, 34, 35 e 87.

O Artigo 2, por meio da compreensão mais ampla do conceito de EI, define a educação pela prerrogativa de um processo que se desenvolve ao longo da vida e que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, responsabilizando os vários setores da sociedade por esta oferta.

Torna-se relevante salientar que o Artigo 24 da LDB estabelece a organização da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio no que concerne à ampliação da carga horária a ser ministrada, o que demonstra uma ação para a melhoria da qualidade da educação também para a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio.

A LDB/1996 continua a discorrer sobre as premissas de ampliação da permanência na escola, mesmo que neste artigo restrinja-se aos estudantes do Ensino Fundamental, trazendo as orientações sobre a Educação em Tempo Integral como um todo, em seu Artigo 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” (Brasil, 1996, p.24). Importante destacar que neste momento do contexto histórico não havia a obrigatoriedade da oferta da educação escolar para o Ensino Médio, somente para o Ensino Fundamental.

No que tange ao Ensino Médio, a LDB, em seu Artigo 35, define que este terá duração mínima de três anos e as suas finalidades corroboram com as premissas da Educação Integral, são elas:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 26).

Neste sentido, a compreensão que se tem pelas determinações legais é que a carga horária estabelecida até então não seria suficiente para cumprir o que é determinado. Pressupõe-se que haja uma relação entre melhoria da qualidade da educação e ampliação do tempo, trazendo uma percepção de que, para que seja oferecida uma educação significativa e promotora de formação plena, talvez essa melhoria estaria relacionada com o tempo de permanência na escola.

Todos os esforços despendidos até aqui, nas legislações educacionais brasileiras no âmbito da EI e/ou ETI, caminham para a percepção de que o tempo precisa ser ampliado para proporcionar a formação nas variadas dimensões do ser humano. Entretanto, Cavaliere (2007, p. 1015) propõe uma reflexão crítica “sobre as

relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela”.

Faz-se relevante a compreensão de que “o turno integral, com notável expansão nos sistemas públicos educacionais brasileiros, é analisado do ponto de vista dos estudos sobre a eficácia escolar e as condições culturais e históricas que o determinam” (Cavaliere, 2007, p. 1015). Ainda com base na reflexão da autora, “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (Cavaliere, 2007, p. 1017).

Entretanto, cabe salientar que a melhoria da qualidade da educação está relacionada com o modo com que o tempo é utilizado na escola. Assim, nem sempre a ampliação do tempo é garantia de aprendizagem significativa. Para isso Cavaliere nos traz uma série de reflexões e questionamentos, tais como

a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. A última das alternativas acima é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores. Nela, a ampliação do tempo traz questões fundamentais a uma reflexão sobre a educação escolar brasileira, tais como: Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? (Cavaliere, 2007, p. 1016-1017).

Após as mudanças significativas trazidas pela LDB, o que configurou um marco nas ações de melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, no ano de 2001, por intermédio da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio de 2001 a 2010, no qual estados e municípios, tendo por base o texto da

referida lei, deveriam elaborar seus planos decenais estaduais ou municipais de educação (Brasil, 2001, p. 1).

Decorridos 11 anos da publicação da LDB, em 2007, foi instituído o Programa Mais Educação (PME), no qual mais uma vez vê-se uma estratégia voltada apenas para os estudantes do Ensino Fundamental. A ação foi proposta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, mediante publicação do Decreto nº 6.094, que, em seu artigo 2º, determina que é preciso “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (Brasil, 2007, p. 1).

Este programa do Governo Federal, consolidou as ações para ampliação da jornada escolar, através da publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 “visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, 2007, p. 1). Buscava, além da ampliação da jornada escolar, proporcionar aos discentes, experiências que ultrapasassem o currículo regular de ensino.

O PME foi uma política pública planejada para oferta da educação integral no Ensino Fundamental no país, com ampliação de tempo e espaço para estudantes das redes de ensino público e com financiamento próprio através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶. O programa foi dividido em 10 macrocampos, sendo esporte e lazer, educação ambiental, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica e cidadania (Brasil, 2007).

O programa foi lançado em 2008 e ampliado em 2009. De início, o PME atendeu prioritariamente as escolas brasileiras com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁷) das capitais e das regiões metropolitanas. Em 2010

⁶ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa que faz parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem como objetivo prover recursos financeiros de forma suplementar para atender necessidades prioritárias das escolas, contribuir para melhorias em infraestrutura física e pedagógica, incentivar a autogestão escolar e a participação comunitária.

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da

ampliou o atendimento para as cidades com mais de 90 mil habitantes e localizados em áreas de vulnerabilidade social. A adesão ao programa foi realizada por meio de formulários eletrônicos onde eram captados dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamentos e Finanças do MEC (SIMEC⁸) (Santos, Melo e Pereira, 2020).

Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada no Brasil e na implementação das ações de Educação Integral no país, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O principal objetivo foi a destinação de verbas pela União para complementação dos recursos para a Educação Básica. Configurou-se como um grande avanço na legislação sobre Educação Integral, instituindo no Artigo 4º do Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, a definição de “educação básica em tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007, p. 2). Neste sentido, a referida lei possibilitou a garantia de que recursos para financiamento da EI possam chegar às escolas, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais completo e de qualidade.

Até o momento, vislumbra-se apenas ações voltadas para a Educação Integral no Ensino Fundamental, embora as legislações já apresentem perspectivas de uma certa inquietude no tocante das reformulações imprescindíveis no Ensino Médio.

educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁸ O SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle) é uma plataforma do Ministério da Educação (MEC) que gerencia informações, recursos e ações de programas educacionais, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), além de outros projetos e programas do FNDE e MEC.

Diante da questão basilar para conferir identidade ao Ensino Médio no que concerne a sua estrutura curricular, os resultados pouco animadores e da necessidade eminente de atender as especificidades desta etapa da Educação Básica, foi proposta uma tentativa de realizar mudanças e inovações no currículo para o Ensino Médio no ano de 2009, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Ele foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas para o Ensino Médio constantes no PDE. É mais um programa que entendia que o aumento da carga horária iria proporcionar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras. Importante salientar que a proposta se deu ainda no período de vigência do PNE 2001/2010.

O PROEMI tinha por objetivo “[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral” (Brasil, 2009, p. 52).

Para a oferta do PROEMI, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, realizaram a seleção das escolas de Ensino Médio que participariam do programa, intitulado Ensino Médio Integral (EMI). Para tanto, as escolas selecionadas receberam apoio técnico e financeiro através do PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de um arranjo do Programa de Redesenho Curricular (PRC), que deveriam estar alinhadas com os PPPs das escolas, realizando uma constante associação com o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (Brasil, 2009).

O programa propôs a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, por meio de um aumento gradativo da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais, nas quais as atividades desenvolvidas tiveram o foco na leitura, além da execução de atividades teóricas e práticas, fomentando as atividades culturais, artísticas e esportivas e oferta de atividades optativas. Incentivava a atividade docente em dedicação integral e propunha a readequação do PPP com a efetiva participação de toda a comunidade escolar. Sua organização curricular se deu por meio da articulação

aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e às matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁹) (Brasil, 2009).

Segundo as diretrizes deste programa, as ações propostas deveriam contemplar as diversas áreas do conhecimento, por meio de atividades a serem desenvolvidas nos seguintes Campos de Integração Curricular (CICs):

I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil (Brasil, 2009, recurso online).

Contudo, o programa passou por reformulações nos anos seguintes, sendo alinhado às diretrizes e metas do PNE, à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e regulamentada pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) nº 4, de 25 de outubro de 2016. Além disso, a proposta ainda foi adequada em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (Brasil, 2009). O PROEMI foi encerrado em 2017, com a entrada em vigor da reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415/2017, que reorganizou a estrutura curricular e instituiu novos programas, promovendo o EMTI com a BNCC, que será tratada posteriormente.

Importante destacar também a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que instituiu uma nova redação ao Artigo 208 da CF/1988. Assim, a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Tal alteração é considerada uma conquista no campo educacional, pois é resultado de uma luta histórica, no sentido de que até então o Ensino Médio não era considerado etapa da Educação Básica obrigatória e gratuita conforme a CF/1988.

Esse direito constitucionalmente adquirido por meio desta Emenda é um divisor de águas na concepção do Ensino Médio como etapa que demanda por atenção

⁹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

especial quanto às suas finalidades e quanto à necessidade de atendimento dos anseios dos estudantes. Porém, mesmo diante de um ganho histórico, Oliveira (2010) aponta para fatores agravantes para a constituição de um Ensino Médio consolidado e eficaz, principalmente no que diz respeito à oferta de cursos profissionalizantes, como

o ensino médio, historicamente, enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico. Um dos principais fatores dessa crise assenta-se na dificuldade que as escolas médias, sobretudo as públicas de redes estaduais e municipais, encontram para oferecer de maneira eficaz o ensino técnico-profissionalizante. Tais dificuldades têm corroborado para que se coloque em discussão o papel formador do ensino médio regular como capacitador para o trabalho (Oliveira, 2010, p. 271)

Com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, também no Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação passa por novas mudanças e é regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que, em seu artigo 1º, decretou a “ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, p.1).

Dentre os principais avanços com relação à oferta de Educação Integral, o Programa Mais Educação buscava incluir atividades esportivas, culturais, artísticas e de reforço escolar. Propunha a integração de atividades complementares ao currículo escolar tradicional, abrangendo áreas como esporte, cultura, arte, lazer, direitos humanos, cultura digital, entre outras. O foco principal do Programa são as escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, com o intuito de promover a equidade e reduzir as desigualdades educacionais (Brasil, 2010).

Assim sendo, o Programa Mais Educação teve como principal objetivo documental a formação de jovens autônomos, competentes e solidários, com

destaque para o Protagonismo Juvenil e com ênfase na ampliação de sua visão de mundo como parte integrante, proporcionando a capacidade de transformar a sua vida e o seu entorno. Porém, a realidade com a qual nos deparamos é bem divergente. A desigualdade histórica de classes permanece presente e enraizada no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, quando visualizamos, principalmente, problemas de reprovação, evasão e abandono escolar, além da estagnação dos índices de proficiência nas avaliações em larga escala, principalmente quando se trata do Ensino Médio.

Em 2010, ocorreu outro avanço significativo no financiamento da Educação Integral, com a publicação da Portaria 873 de 1º de julho de 2010, que previu descentralização de recursos específicos para a implantação da Educação Integral, inclusive no Ensino Médio.

Neste mesmo ano, em decorrência da publicação da Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 04 de 13 de julho de 2010, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEBs), importante marco legal para efetivação e normatização da Educação Integral no Brasil. Esta resolução estabelece que:

cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (Brasil, 2010, p. 827).

Atender aos pressupostos estabelecidos nas DCNEBs, diante da complexidade do fazer pedagógico se torna um desafio no que se refere à proposição de práticas realmente organizadas que proporcionem a aprendizagem significativa e efetiva. Sabendo que essa organização é parte fundamental para que os resultados sejam alcançados, é preciso levar em consideração o contexto educacional e as necessidades dos estudantes para proposição de metodologias eficientes e eficazes que não sejam excludentes e que se baseiem nas vivências e experiências constituídas ao longo da vida dos atores envolvidos.

Em 2012, com a publicação da Resolução nº 2, de 30 de janeiro, foram reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) que já haviam sido regulamentadas em 1998. De acordo com o seu Artigo 5º, o Ensino Médio, nas suas diferentes formas de oferta e organização, se baseia em:

I - formação integral do estudante; [...] III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; [...] V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (Brasil, 2012, p.1).

As DCNEMs configuraram um avanço no que diz respeito à “busca de identidade” pelo Ensino Médio, conforme citado anteriormente (Oliveira, 2010), uma vez que o “Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Brasil, 2012, p. 1).

Quanto às suas peculiaridades, o Artigo 14 desta resolução, apresenta que o Ensino Médio, “etapa final da Educação Básica, [...] deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização” (Brasil, 2012, p. 5). Para tanto, a referida normativa pressupõe uma organização do Ensino Médio regular diurno, quando for adequado, e atender às necessidades dos estudantes, podendo ser organizado em regime de tempo integral com, no mínimo, sete horas diárias (Brasil, 2012).

Até então, todas as propostas de Educação Integral previstas nas legislações abordavam o Ensino Fundamental como prioridade. Isso se deve a obrigatoriedade de o ensino ser, neste momento, apenas a este nível conforme LDB.

O cenário do Ensino Médio na perspectiva da Educação Integral começa a sofrer mudanças significativas com a aprovação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de

2013, que altera a LDB, por meio da qual, houve uma nova abordagem desta etapa, uma vez que trouxe a obrigatoriedade da oferta e da matrícula dos estudantes ao afirmar que a educação básica é “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 2013, p. 1).

O Artigo 26 traz mais uma relevante alteração, estabelecendo que “os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (Brasil, 2013, p. 2). Ainda prevê que esta base deve ser composta “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2013, p.3).

Neste contexto, o processo de elaboração dessa base traz consigo pressupostos da CF de 1988, quando em seu artigo 210 prevê uma Base Nacional Comum Curricular, onde “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124). A LDB também indicou a necessidade da construção de uma base.

Nesse cenário de construções e reformulações, no ano de 2014, após amplas discussões, o PNE, o qual se encontra em vigor até 2024¹⁰, foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Importante salientar a participação de entidades educacionais, representantes do governo e da sociedade civil na discussão e elaboração. O referido Plano é composto por 20 metas estratégicas a serem alcançadas pela educação nacional no período de dez anos a partir de diretrizes e estratégias fixadas no documento para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024, onde estão evidenciados todos os níveis e modalidades da Educação Básica até o Ensino Superior. Entre elas, destacam-se as metas 3, 6 e 7, como premissas basilares na implementação da Educação em Tempo Integral, que antes

¹⁰ A Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, prorrogou até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

tinha o foco no Ensino Fundamental, passando agora a estabelecer ações e metas também para o Ensino Médio, sendo elas:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Em 2014, houve discussões na Segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que apresentou importantes debates e reflexões para a educação brasileira. Entre 17 e 19 de junho ocorreu o primeiro Seminário Interinstitucional para elaboração de uma base comum para a educação básica, o qual reuniu diversos especialistas da área. Dando seguimento aos procedimentos de construção deste documento, por meio da publicação da Portaria nº 592, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Então, em 16 de dezembro de 2015 foi publicada a primeira versão da BNCC, a qual ficou disponível para consulta pública, leitura e análise da população.

Os movimentos de construção e reelaboração da BNCC continuaram em 2016, ano em que foi disponibilizada a segunda versão. Foram realizados seminários estaduais pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dos quais participaram professores, gestores e especialistas a fim de promover debates acerca deste documento e de suas contribuições para a educação brasileira.

De acordo com estes movimentos, a primeira e segunda versões da BNCC foram concebidas como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas e aprimoramento dos currículos existentes, respeitando as particularidades de cada região e da escola. Não se tratava

de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas, mas sim um guia para a construção de aprendizagens essenciais, permitindo que escolas e redes de ensino adaptem suas propostas pedagógicas às realidades e demandas locais. Assim, cada sistema poderia desenvolver currículos que vão além da BNCC, oferecendo mais profundidade ou abordagens específicas conforme o contexto.

Em 2016 houve também a publicação da Medida Provisória nº 746, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a LDB e a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamenta o FUNDEB. Tal Política traz uma visão mais voltada para o atendimento da Educação Integral especificamente no Ensino Médio. Enquanto na LDB, no inciso I, a carga horária mínima anual era de oitocentas horas no Ensino Médio, a redação deste documento traz que,

a carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2016).

A referida Medida Provisória propôs uma mudança na estrutura curricular do EM, que passou a ser composto pela BNCC e por Itinerários Formativos, que vamos discutir mais a diante. A definição de como tal carga horária seria distribuída ficou a cargo dos sistemas de ensino, a partir das seguintes áreas do conhecimento ou atuação profissional: “I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; V - formação técnica e profissional” (Brasil, 2016, p. 2).

Segundo a Medida Provisória nº 746, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, os currículos do EM deveriam considerar a formação integral do estudante, de forma que as instituições escolares adotem um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida, além da formação nos aspectos socioemocionais e cognitivos. A carga horária da BNCC não poderá ultrapassar 1200 horas e a parte diversificada deve ser integrada à BNCC

a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural em que a escola e os estudantes estão inseridos (Brasil, 2016).

No contexto supracitado, percebe-se um movimento no sentido de possibilitar ações de melhoria da qualidade da educação ofertada no EM, por intermédio de uma política de reestruturação curricular e como forma de conferir identidade a esta etapa de educação básica, conforme citado anteriormente nas reflexões que demonstravam o quanto as medidas de ampliação do tempo e espaços escolares eram focadas em ações apenas para o Ensino Fundamental.

Apesar disso, de acordo com Lopes (2019),

a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude, pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori* (Lopes, 2019, p. 59).

Ainda de acordo com Lopes (2019), “a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares” (Lopes, 2019, p. 63). Ainda é preciso refletir sobre a configuração que se apresentou para a implementação desta política curricular. O fato da reforma do EM ter sido imposta por uma Medida Provisória traz a clareza da necessidade do debate social e contribuições de todos os atores envolvidos no processo. Essa forma de conduzir a reforma reduziu o tempo para uma discussão aprofundada sobre as mudanças propostas.

Assim sendo, a análise da BNCC como política curricular, traz a compreensão de que os currículos são formulados em “dado contexto de práticas discursivas e de relações de poder” (Lopes, 2019, p. 63). Compreender a BNCC como produto dessas práticas e relações de poder auxilia na reflexão crítica sobre sua implementação, questionando se ela atende às necessidades reais da diversidade das escolas brasileiras ou se reforça desigualdades e hegemonias preexistentes.

Dando sequência às ações do Governo Federal, para implementar e estabelecer estratégias de efetivação da Educação Integral no Ensino Fundamental, em 10 de outubro de 2016, instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), através da Portaria nº 1.144, tendo como referência as premissas de melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática e oferta de atividades que envolvam artes, cultura, esporte e lazer no Ensino Fundamental, visando “a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2017, p. 3).

O MEC instituiu o programa a fim de atingir as metas 6 e 7 do PNE, bem como vislumbrar o alcance da meta fixada do IDEB, para melhoria da qualidade da educação, do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes.

Importante salientar que o PNME é uma continuidade reformulada do PME, em decorrência de dois fatores. O primeiro é “[...] o fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscar atingir as Metas 6 e 7 do [...] PNE, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral” (Brasil, 2017, p. 3). O segundo foi a necessidade da “[...] melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (Brasil, 2017, p. 3), que levou o MEC a instituir o programa, cujo atendimento ainda era voltado para os estudantes do Ensino Fundamental e não do Ensino Médio.

Neste mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 1.145, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Considera-se, através desta, a necessidade de prover meios de melhoria da oferta e da qualidade do Ensino Médio e realizar o suporte aos sistemas de ensino de forma a promover medidas de atendimento da meta 3 e 6 do PNE, respectivamente. Em conformidade com o Artigo 2º, o objetivo do programa era:

apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa (Brasil, 2016, p. 23).

O referido programa configura uma estratégia para o avanço do atendimento do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Um dos aspectos inovadores antes não tão presente nos marcos legais é que a proposta pedagógica das escolas de EMTI passou a ter “[...] por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais” (Brasil, 2016, p. 23), tornando assim como premissa a formação em todas as dimensões da pessoa.

O programa tinha como objetivo incentivar a expansão do EMTI nas escolas, proporcionando aos estudantes uma jornada escolar mais ampliada, com a oferta de atividades complementares e um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes, “observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016, p. 23).

Nesse cenário, a terceira versão da BNCC, que já estava em construção, foi homologada em 20 de dezembro de 2017, através da Portaria 1.570 para o Ensino Infantil e Fundamental. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC para estes níveis, porém somente em 2018, o MEC disponibilizou ao CNE essa versão, a qual foi assunto de audiências públicas com intuito de debater sobre os pontos principais. Já a BNCC do Ensino Médio foi entregue em 02 de agosto de 2018, sendo homologada em 14 de dezembro de 2018. Nesta perspectiva, a BNCC

é um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800 horas, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Brasil, 2023).

A BNCC do Ensino Médio, neste sentido, estabelece competências e habilidades para a formação integral dos estudantes, levando em conta o

protagonismo juvenil e a flexibilização curricular de acordo com as necessidades e interesses destes (Brasil, 2018).

Nos debates direcionados ao tempo integral, é oportuno enfatizar o quão necessário é a diversidade curricular que possa formar o estudante da maneira mais completa possível. No caso da escola pública, deve-se buscar pelo direito a uma gama de atividades socialmente importantes, atentar para que esse tempo a mais na escola e as atividades nele impostas se construam em um todo integrado, que caminhe na construção e dimensão crítica dos educandos, ampliando seus limites e reforçando uma perspectiva de tempo integral e articulação com os diferentes espaços. Assim sendo,

à BNCC não cabe fixar conteúdos mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Aguilar, Dourado, 2018, p. 19).

Após elucidação sobre o percurso histórico referente às políticas públicas de Educação Integral de maneira geral, até entender o contexto do Ensino Médio nesta perspectiva, inicia-se uma reflexão sobre o foco desta pesquisa, ou seja, o Novo Ensino Médio em Tempo Integral (NEMTI).

Paralelamente à construção da BNCC, a reforma do Ensino Médio foi convertida em lei em 16 de fevereiro de 2017, por intermédio da publicação da Lei nº 13.415. A referida lei alterou a LDB e estabeleceu alterações na estrutura curricular e no funcionamento do Ensino Médio no país, buscando adequar esta etapa obrigatória da Educação Básica às novas exigências da sociedade como um todo.

Apesar de ter sido configurada como um avanço no que se refere a mudanças historicamente necessárias ao Ensino Médio, no sentido de estabelecer maior flexibilidade curricular e o aumento da carga horária mínima para 1.000 horas anuais a fim de ampliar a permanência dos estudantes na escola e reduzir a evasão escolar,

esta reforma gerou debates e controvérsias. Enquanto propõe maior autonomia aos estudantes na escolha de seus estudos, a possível redução da formação geral, em detrimento de uma formação mais voltada para o mercado de trabalho, pode gerar uma descrença em seus resultados (Hernandes, 2020). Esse impasse pode ser percebido porque o processo de elaboração e aprovação da Lei nº 13.415/2017 não aconteceu de forma democrática, uma vez que

não permitiu um maior debate sobre as alterações propostas para o Ensino Médio pela sociedade brasileira, pela comunidade educativa, tampouco, permitiu que os sistemas de Ensino fizessem diagnósticos sobre as possibilidades de sua realização na realidade concreta das escolas públicas e privadas (Hernandes, 2020, p. 581).

Uma das principais mudanças foi a flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham parte dos Itinerários Formativos (IFs) que irão cursar com base em suas aptidões e interesses. Neste sentido, o foco está nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, buscando integrar estas ao Ensino Médio, permitindo que os estudantes escolham itinerários voltados para a formação técnica e desenvolvimento de habilidades específicas, por meio da criação de uma parte comum a todos os estudantes e uma parte passível de escolha, que pode ser adaptada às características locais e às preferências dos estudantes.

Apesar da proposta trazer uma ideia de atendimento das necessidades e dos anseios dos estudantes, “em função dessas modificações, o país apresenta atualmente sérios desafios no que diz respeito ao Ensino Médio” (Silva, Ferreira, 2022, p. 3). Importante salientar que

ainda não existem ações plenamente efetivas desta Lei nas redes estaduais do país, fato que se agravou com a pandemia do novo coronavírus e a suspensão das aulas presenciais nas instituições públicas de ensino praticamente durante todo o ano de 2020 e parte do ano de 2021 (Silva, Ferreira, 2022, p. 3).

Trazendo a proposição de uma nova organização na estrutura curricular desta etapa de ensino, o Novo Ensino Médio (NEM) é composto por um arranjo curricular que contemple a BNCC e os IFs. Os IFs são um conjunto de disciplinas voltadas para

áreas específicas de conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). Eles devem considerar “[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 2), incentivando a reflexão sobre seus objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais, integrando os aspectos curriculares com as escolhas individuais dos estudantes.

Nestes moldes, a proposta do NEM é que o estudante se prepare para o mercado de trabalho ou para o ingresso no Ensino Superior. Além disso, pressupõe uma

mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Essa possibilidade de utilização dos itinerários formativos abre uma variedade de meios de integrar o ensino regular com o técnico profissionalizante em uma carga horária de Tempo Integral, alinhada a BNCC, proporcionando os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017).

Em conformidade com o artigo 35A e §7º da referida lei,

a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um

trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017, p. 2).

Nesta estrutura do Ensino Médio, a carga horária amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais em um período de cinco anos, ou seja, até 2022. Ainda previu que deverão ser oferecidas progressivamente, 1400 horas anuais de carga horária, tornando-as escolas de EMTI, oferecendo atividades complementares que possam enriquecer a experiência educacional dos estudantes.

Contudo, Hernandez (2020) faz uma reflexão de que é necessário haver normas mais definidas neste sentido, pois, a ampliação da carga horária do Ensino Médio de forma progressiva para 1400 horas anuais, levando tal etapa a fazer parte da modalidade de Ensino de Tempo Integral “é uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade” (Hernandez, 2020, p. 581). Neste sentido, essa orientação não pode ser definitiva, uma vez que está distante da realidade das escolas públicas e privadas de Ensino Médio do nosso país. “Por isso, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar” (Hernandez, 2020, p. 581). Ainda de acordo Hernandez (2020),

transformar as escolas de Ensino Médio em tempo integral implica diversas condições estruturais para as escolas, como ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar Ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio. Reverbera, também, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao Ensino de tempo integral (Hernandez, 2020, p. 581).

Os profissionais para atuar nesta nova estrutura curricular, poderão, de acordo com o Inciso IV ser

profissionais graduados que tenham notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de Ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de Ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, p. 3).

Já em 13 de junho de 2017, a Portaria nº 727, estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, em conformidade com a aplicabilidade da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo ações compartilhadas entre os estados e o Distrito Federal no sentido de garantir a universalização do acesso e permanência dos estudantes de 15 a 17 anos nesta etapa da Educação Básica para o fortalecimento da qualidade da educação oferecida no Ensino Médio.

Como principal objetivo do programa está o de “apoiar a ampliação da oferta de educação de EMTI nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal” (Brasil, 2017, p. 1). O financiamento das atividades será “por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes” (Brasil, 2017, p. 1), com dotação orçamentária do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), de acordo o artigo 17 da Lei n.º 13.415/2017, na Lei Orçamentária Anual (LOA). Além disso, objetiva-se a redução das taxas de abandono e elevação da proficiência do IDEB ao longo da implementação.

Além destas determinações, o MEC estabeleceu outros critérios para participação das escolas por meio desta portaria, dentre os quais podemos citar:

Art. 6º - São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal,

de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa (Brasil, 2017, p. 2).

A proposta pedagógica das escolas de EMTI, segundo a portaria, “terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura do ensino médio” (Brasil, 2017, p. 1), ampliando de forma gradual a Educação Integral no Ensino Médio, de maneira que ao final de 03 (três) anos a escola oferte o EMTI em todas as turmas.

Em conformidade com o que prevê a orientação, para implementação do EMTI, a escola precisa ter no mínimo 60 (sessenta) matrículas no primeiro ano em cada ano de escolaridade e depois de 03 (três) anos, ter um mínimo de 350 (trezentos e cinquenta) matrículas (Brasil, 2017), o que estabelece a participação de um percentual pré-determinado de escolas.

Em 2018, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as DCNEMs, complementando a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A portaria determina que,

ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria (Brasil, 2018, p. 1).

Em consonância com esses dados apresentados, em 2023, por meio do MEC, foi instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral, com o propósito de ampliação das matrículas em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, onde “as estratégias direcionadas à indução de matrículas de EMTI articulado à educação profissional técnica poderão utilizar-se da sistemática prevista no programa de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011” (Brasil, 2023, p.1).

O Programa Escola em Tempo Integral foi estabelecido, tendo como base a proposta da promoção de assistência técnica e financeira para a criação das

matrículas em tempo integral, com carga horária igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais (Brasil, 2023) e para cumprimento da meta 6 do PNE.

As propostas pedagógicas devem estar alinhadas à BNCC, fazendo-se necessário que a ampliação do tempo ocorra na perspectiva da educação integral. As escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica devem ser priorizadas nesta oferta.

No entanto, somente a adesão ao Programa e o recebimento dos recursos não solucionam o complexo desafio de organização, gestão e implementação da Educação Integral em jornada ampliada na rede de ensino. Contudo,

para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o Programa foi estruturado em cinco eixos - Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar, articulando uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados. (Brasil, 2023, recurso online).

A proposta de ampliação do atual Governo Federal, acontecerá através do aumento de vagas para os estudantes das escolas públicas que já ofertam a Educação em Tempo Integral e através do aumento do número de escolas públicas que passarão a atender dentro dessa proposta.

O governo, cujo mandato vai de 2023 à 2026, também definiu o investimento financeiro que será aplicado para tornar exequível o programa, afinal é preciso investir em formação de pessoal, em tecnologias, na infraestrutura das escolas, assim como ter recursos suficientes para manter a alimentação adequada para esses estudantes, considerando a carga horária que permanecerão na escola. Todavia, para que os resultados possam ser efetivamente alcançados, é importante que alguns passos sejam dados, como, por exemplo, a reestruturação das escolas e a qualificação docente para lidar com a inclusão destes saberes, principais pontos que o presente trabalho procura discutir.

Transcorrer pelos marcos legais que sustentam a abordagem da EI no Brasil desde a década de 20 e 30 até os dias atuais, aponta para um processo significativo de reconhecimento do caminho percorrido para a promoção da relevância da

ampliação do tempo escolar a fim de possibilitar múltiplas aprendizagens no Ensino Médio.

Entretanto, ao evoluir durante as décadas, os ideais de formação integral trazem a reflexão sobre os percalços na prática cotidiana das escolas. Diante disso, para realizar uma aproximação mais efetiva do que é vivenciado, na seção que segue, é feita uma contextualização do tema no Estado de Minas Gerais, como forma de evidenciar as ações desenvolvidas para implementar a EI no Ensino Médio em conformidade com as diretrizes nacionais e para compreensão da realidade da escola que é foco desta investigação.

2.3 A POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais (MG), por meio da SEE/MG, a partir do ano de 2003, observa-se um movimento diante da proposição de políticas públicas para ampliação do tempo escolar de Educação Integral na rede de ensino do estado, previstos na LDB e demais legislações nacionais vigentes. Assim sendo, foi criado o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), instituído pela Resolução SEE/MG nº 416/2003, o qual tinha como foco o atendimento de crianças e adolescentes vivendo em estado de vulnerabilidade social e, além disso,

tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo (Minas Gerais, 2003, p. 1).

O projeto piloto atendia escolas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte e da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberaba. A partir daí, como parte integrante do EVCA, implementou-se o Programa Atendimento em Tempo Integral (PATI) em 2005, onde os estudantes tinham acesso ao turno regular de ensino mais as atividades envolvendo linguagens, matemática, arte e cultura, além de formação

voltada para a efetivação da condição social do ser humano no contraturno. Esta proposta tem como público-alvo os estudantes do Ensino Fundamental que apresentavam baixo rendimento escolar e com grande vulnerabilidade social e econômica, além de

[...] dar respostas efetivas e urgentes ao fenômeno crescente da violência que tem afetado parte das escolas públicas; implementar políticas diferenciadas destinadas a apoiar as escolas que atendem à parcela mais carente da população; promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social; tornar a escola mais integrada à vida da comunidade a que serve, mais sintonizada com os seus anseios e características e melhor preparada para atender às suas demandas e expectativas; propiciar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos que dele participam [...] (Minas Gerais, 2003, p. 1).

Em um primeiro momento, o PATI atendia um público restrito com o oferecimento de atividades artísticas e culturais no contraturno. Porém, a partir do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA¹¹), do ano de 2005, o PATI foi implementado em todas as SREs do estado de Minas Gerais, como forma de realizar a intervenção pedagógica, devido aos resultados desanimadores da avaliação amostral dos estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental.

Já em 2006, eram atendidos mais 20 mil estudantes do Ensino Fundamental, em 171 escolas do estado de Minas Gerais. Em cada escola que o programa se instaurava, em média 10% dos estudantes eram atendidos por professores de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte, por duas ou três vezes na semana. Em média, as turmas tinham 20 estudantes de acordo as dificuldades de aprendizagem apresentadas. Assim, na medida em que as necessidades eram dirimidas, outros estudantes eram inseridos, em regime de rotatividade.

¹¹ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) avalia os estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de ensino em relação às habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática.

Em 2007, o Projeto de Educação Integral e Integrada foi lançado na rede estadual de Minas Gerais, juntamente com o Programa Mais Educação em nível nacional. Em continuidade às estratégias de atendimento de estudantes que residem em regiões de vulnerabilidade social, por meio da ampliação da carga horária na escola, a SEE/MG modificou o PATI em 2007 e lançou o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), visando melhorar o desempenho acadêmico, reduzir a reprovação, e promover um ambiente educacional que integrasse atividades culturais, esportivas e de reforço pedagógico. Contudo, a escola só poderia aderir se possuísse sala de aula disponível, quadra poliesportiva ou outro espaço com cobertura e, pelo menos, duas turmas com 25 estudantes em cada. Estes critérios estabelecidos foram fatores que, de certa forma, realizaram uma seleção de quais escolas iriam ofertar o projeto.

Os objetivos principais perpassavam pela ampliação e permanência dos estudantes na escola para melhoria da aprendizagem. Tendo como público-alvo os estudantes do Ensino Fundamental a partir da realização de atividades no contraturno, as aulas eram ministradas em formato de oficinas por um Professor Regente de Turma Alfabetizador e um Professor de Educação Física. Eram contempladas atividades nas áreas de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas e de formação pessoal e social (Minas Gerais, 2017), conforme Quadro 1, que evidencia a sugestão de Matriz Curricular para desenvolvimento deste projeto.

Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular: PROETI 2017

SUGESTÃO DE OFICINAS CURRICULARES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Hora da Leitura
		Experiência Matemática
		Informática Educacional
		Estudo Monitorado
		Oficina de Redação
		Jornalismo
		Alfabetização
	ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ESPORTIVAS E MOTORAS	Dança
		Artes Visuais
		Música
		Teatro
		Conhecimento Sobre o Corpo
		Esportes
	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Jogos
		Lutas
		Atividades Rítmicas
		Higiene e Formação de Hábitos
		Empreendedorismo Social
		Educação para o Trânsito
		Ética
		Orientação Sexual
Cooperativismo		
Educação para a Paz		
Educação Ambiental		
Educação Patrimonial		

Fonte: Minas Gerais (2017, p. 14).

No ano de 2009, o PROETI foi ampliado para atendimento a um número expressivo de estudantes, em torno de 105 mil, em mais de 560 municípios de Minas Gerais. A proposta ainda se baseava no desenvolvimento de atividades em outros locais além da escola no contraturno. As premissas se fundamentavam na formação de novas habilidades e conhecimentos, que poderiam ocorrer por meio de parcerias, através do esporte, cultura, lazer e de aperfeiçoamento escolar, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à ampliação da área de conhecimento dos estudantes.

Já em 2012, o PROETI passou por uma reestruturação, agora denominado no estado de Minas Gerais como Educação em Tempo Integral. Os desafios da implementação surgem devido a uma estrutura diferenciada, conforme evidencia Silva (2014, p. 47-48).

Como o foco se dá em resultados de proficiência das avaliações externas, por consequência (ou deveria assim ser), na formação dos alunos, a SEE/MG, com a pretensão de ampliar o Proeti/MG para todas as escolas mineiras, não muda apenas o nome do projeto, mas trazem novas diretrizes, apenas seu objetivo, a promoção da melhoria no ensino, não é alterado. [...] Foi um período conturbado, os gestores tiveram dificuldade em organizar currículos diferenciados, sendo que um era para os anos iniciais do Ensino Regular com jornada de quatro horas, outro para os alunos dos anos iniciais e do Proeti/MG, cuja jornada era de sete horas e 20 minutos, e outro para os anos finais do Ensino Fundamental, com duração regular ou com o Proeti/MG, sendo quatro horas e 10 minutos e sete horas e 30 minutos, respectivamente (Silva, 2014, p. 47-48).

Com a proposição do Plano Decenal da Educação de MG, instituído pela Lei 19.481/2011 para dez anos, a política pública de EI no estado inicia seu processo de instauração, apresentando uma previsão de ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio (Minas Gerais, 2011).

No ano de 2012 foi publicada a Resolução 2.197, na qual foi instituída as orientações gerais sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de MG, configurando um avanço no que se refere as propostas de EI em MG. O artigo 84 pressupõe que “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” (Minas Gerais, 2012, p. 16), além de orientar que as atividades “podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar [...] 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. 17).

Partindo dos pressupostos do que a EI propõe, este documento normativo determina que “os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio” (Minas Gerais, 2012, p. 17), dando ênfase à dimensão que o termo Educação Integral requer, no sentido de não desassociar o conhecimento e oferecê-lo em fatias como se fosse um pedaço de bolo.

Traçando um paralelo com os movimentos para ampliação da permanência na escola e formação plena da pessoa humana instituídos no Brasil, conforme evidenciado na seção 2.2, em Minas Gerais, as experiências de Educação Integral e Educação em Tempo Integral iniciam abrangendo exclusivamente o atendimento dos estudantes do Ensino Fundamental.

Entretanto, foi por meio destas experiências que surge um olhar voltado também para o Ensino Médio, o que pode ser percebido a partir do Plano Decenal da Educação de Minas Gerais, Lei 19.481/2011, que amplia as matrículas de Educação Integral no Ensino Médio em 40% e através da Resolução 2.197/2012, que traz consigo a possibilidade da integralização curricular no que se refere a Educação Integral no Ensino Médio, conjuntamente com o Ensino Fundamental.

A partir daí, emergem Políticas Públicas de atendimento dos estudantes do Ensino Médio em Minas Gerais, ampliando a carga horária deste nível de escolaridade, com a instituição do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), criado pela Resolução SEE nº 2.030 de 25 de janeiro de 2012, tendo como prerrogativa a inovação do currículo do Ensino Médio. Inicialmente implantado em 11 escolas piloto da região metropolitana de Belo Horizonte, o projeto trazia a opção de cursar eixos de empregabilidade a fim de inserir o estudante no mercado de trabalho. Vale destacar que o REM surge em Minas Gerais concomitantemente com o PROEMI em nível nacional.

Em 2013, o REM foi expandido para toda a rede de ensino público da SEE/MG, por determinação da Resolução SEE/MG nº 2.486. A referida resolução estabelecia que o EM teria por finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;
- III – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores; [...]
- V – a geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade, tendo em vista a inserção do aluno no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2013, p. 1).

Assim sendo, o Ensino Médio passou de 2.500 horas para 3.000 horas anuais nos três anos que o compõem, sendo 2.500 horas destinadas à Formação Geral Básica e 500 horas destinadas à parte específica. Para ofertar esta carga horária a mais, as turmas do turno diurno passaram a ter o sexto horário. Já para as turmas do turno noturno, a formação específica era composta por 300 horas de Projetos Interdisciplinares Aplicados e 200 horas de Conteúdos Práticos, que eram desenvolvidos em forma de projetos, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Estrutura curricular ofertada com a universalização do REM em Minas Gerais

ANEXO II - ESTRUTURA CURRICULAR DO PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO											
			1º ANO (A partir de 2012)			2º ANO (A partir de 2013)			3º ANO (A partir de 2014)		
			Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual
I. DIURNO	Formação Geral	Conteúdos Básicos Comuns	25	1.000	833:20	25	1.000	833:20	25	1.000	833:20
		Conteúdos das Áreas de Empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	Formação Específica	Conteúdos Práticos	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
TOTAL DIURNO			30	1.200	1.000:00	30	1.200	1.000:00	30	1.200	1.000:00
			1º ANO (A partir de 2012)			2º ANO (A partir de 2013)			3º ANO (A partir de 2014)		
			Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual	Módulos- aula semanais	Módulos- aula anuais	Carga horária anual
II. NOTURNO	Formação Geral	Conteúdos Básicos Comuns	22	880	733:20	22	880	733:20	22	880	733:20
		Conteúdos Interdisciplinares Aplicados*	-	-	100:00	-	-	100:00	-	-	100:00
	Formação Específica	Conteúdos das Áreas de Empregabilidade	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Conteúdos Práticos	-	-	66:40	-	-	66:40	-	-	66:40
TOTAL NOTURNO			25	1.000	1.000:00	25	1.000	1.000:00	25	1.000	1.000:00

* Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e os Conteúdos Práticos das Áreas de Empregabilidade, no turno noturno, referem-se a atividades a serem desenvolvidas sob a forma de projetos.

Fonte: Minas Gerais (2013, p. 6).

Contudo, em 2015, através da publicação da Resolução da SEE/MG nº 2.742, que dispõe sobre a estrutura curricular do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual, a SEE/MG determinou o fim do REM e que o ensino médio, etapa conclusiva da Educação Básica, teria duração de 3 anos, com carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, totalizando 2.500 horas, voltando a oferecer as disciplinas e números de aulas iguais para os três anos dessa etapa conforme Figura 2.

Figura 2 – Estrutura curricular do Ensino Médio após o fim do REM em Minas Gerais

- CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO E NOTURNO (1º, 2º e 3º ANO DO ENSINO MÉDIO)							
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS				Módulos-aula semanais	Módulos-aula anual	Carga horária anual	
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	133:20	
			Educação Física	2	80	66:40	
			Arte	1	40	33:20	
		Matemática	Matemática	4	160	133:20	
		Ciências da Natureza	Física	2	80	66:40	
			Química	2	80	66:40	
			Biologia	2	80	66:40	
		Ciências Humanas	Geografia	2	80	66:40	
			História	2	80	66:40	
			Sociologia	1	40	33:20	
			Filosofia	1	40	33:20	
		PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira	2	80	66:40
				SUBTOTAL	25	1000	833:20

Recomendações para a elaboração do quadro curricular:

(1) A segunda língua estrangeira será ofertada em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05, sendo a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno. Ocorrendo a opção pela segunda língua estrangeira moderna, esta deverá ser ofertada em contra turno.

(2) As disposições das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como da Lei Federal nº 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, devem ser contempladas nos conteúdos curriculares afins.

Fonte: SEE/MG (2015, p. 2).

Nesta perspectiva, o que seria inovador passou a ser uma tentativa frustrada de dar identidade e relevância ao Ensino Médio, no que tange a ampliação da carga horária como forma de expansão do conhecimento, diante do objetivo do projeto de “criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições de prosseguimento nos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade” (Minas Gerais, 2013, p. 1).

Mais adiante, em 2017, por intermédio da publicação do Decreto nº 47.227, foi introduzida a Educação Integral e Integrada (EII) na rede de ensino pública do estado em consonância com as metas estabelecidas no PNE, a qual pontua essa prerrogativa de melhoria na qualidade do ensino como um dos objetivos da proposta ao:

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

A EII despontou como uma política pública que ganhou reconhecimento notório no Ensino Médio em MG, ou seja, o Ensino Médio Integral Integrado (EMII). Configurou-se como uma estratégia de incluir toda a Educação Básica na ampliação de permanência na escola e de acesso a estratégias de formação plena da pessoa. Além disso, propõe uma reestruturação da matriz curricular de 44 escolas estaduais, através de um projeto piloto e ainda a constituição de Escolas Polo de Múltipla Escolha e as Instituições Polo de Educação Integral, com intuito de oferecer atividades em Tempo Integral para melhoria da aprendizagem em suas variadas dimensões, além de fortalecer a integração da escola com a comunidade e promover a participação dos estudantes (Minas Gerais, 2017).

Ao determinar que a Educação Básica em Tempo Integral “assegurar a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo” (Minas Gerais, 2017, p. 1), o documento não estabelece uma dicotomia entre Ensino Fundamental e Médio no que tange ao atendimento em Tempo Integral, o que configura um parâmetro de engajamento de todas as etapas da Educação Básica na expansão da EII.

Dentre as estratégias que o estado de MG adotou para que houvesse a afirmação da EII e EMII, pode-se destacar:

I – a garantia do direito à educação, com a promoção e a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na escola, por meio de políticas afirmativas; III – o protagonismo estudantil, com efetiva

participação dos estudantes, desde a escolha do tema a ser trabalhado, do planejamento e da execução das ações até a etapa de avaliação e apropriação dos resultados; V – a intersetorialidade, por meio da atuação integrada da escola com órgãos estaduais e municipais de proteção à infância e à juventude, de promoção e desenvolvimento científico, da cultura, da saúde, do esporte e do lazer; VI – a articulação entre a educação básica e a educação superior, a fim de assegurar a produção de conhecimentos; VII – a garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação [...]; VIII – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, gênero, orientação sexual e opção política, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação continuada de professores, nos currículos escolares e na confecção de materiais didáticos (Minas Gerais, 2017, p. 3).

A proposta curricular do EII e EMII, foi organizada através de um documento orientador da SEE/MG, pressupondo que o currículo deveria ser organizado em duas partes: a formação geral básica com temáticas das áreas de conhecimento das DCNEMs e pela parte flexível, a qual pode ser composta por curso técnico profissionalizante ou a partir dos Campos de Integração Curricular (CICs). Esta organização pode ser melhor compreendida no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Campos de Integração Curricular e atividades relacionadas

Campos de Integração Curricular	Atividades relacionadas ao Campo de Integração Curricular	Componentes (documento orientador maio 2017)	Horas Aula
Cultura, Artes e Cidadania	Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola	Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, Designer gráfico, Propaganda e Marketing, entre outras	Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola	Pesquisa e Metodologia Científica	1
		Aulas à escolha relacionadas ao Campo	3

Fonte: Minas Gerais (2017).

Essa foi mais uma iniciativa na oferta do EII e EMII em MG, porém, como demonstrado, não houve tempo hábil entre o repasse das orientações e a preparação para o entendimento da proposta por parte das equipes escolares, além de não haver adequação da estrutura pedagógica e física da escola para desenvolvimento do programa.

Levando em consideração a realidade do Estado de MG no que diz respeito ao EMTI, vale enfatizar que a política foi implementada no ano de 2017, em consonância com o PNE e com o NEM, em âmbito nacional.

O Estado de Minas Gerais implementou mudanças no Ensino Médio em 2017, com orientações contidas no Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral da SEE/MG, com a instituição do EMTI regular e profissional (Minas Gerais, 2023):

a implantação iniciada em 2017, atende à política de fomento ao ensino médio em tempo integral, implementada pelo Ministério da Educação a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outra diretriz essencial é a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do compromisso de oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica (Minas Gerais, 2023, p. 3).

Em 2018, foi instaurado o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE), pela Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Elaborado em consonância do PNE, Lei 13.005/2014, o referido plano traz consigo o estabelecimento de diretrizes, prioridades e metas para o avanço na qualidade da educação mineira, bem como visa buscar pelo alcance de objetivos estabelecidos no PNE, adequando a realidade territorial do estado, como forma de adaptar o planejamento nacional às suas especificidades (Minas Gerais, 2018).

A meta 3 configura uma ação da SEE/MG no sentido de dirimir esforços para atendimento dos estudantes desta etapa de ensino no estado. Além disso, ela está desmembrada em 11 submetas, as quais se dedicam exclusivamente a estabelecer ações para melhoria da qualidade do Ensino Médio, o que traz uma perspectiva da inserção deste nível de ensino nas discussões e preocupações do campo educacional, antes percebido somente no Ensino Fundamental. Este caráter emancipatório para esta etapa da educação pode ser percebido no detalhamento das submetas em conformidade com as legislações de âmbito nacional, a saber:

3.1 - Implementar ações de renovação do ensino médio, com equipamentos, laboratórios e material didático adequados, formação continuada de profissionais de educação e articulação com instituições acadêmicas, esportivas, culturais, entidades sindicais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, concebendo-se currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões, como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte e cidadania. [...] 3.5 - Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. [...] 3.11 - Promover a iniciação científica no ensino médio, em parceria com IES e ICTs, de forma a estimular a participação dos adolescentes em

cursos das áreas tecnológicas e científicas (Minas Gerais, 2018, p. 6 e 7).

A proposta presente no Documento Orientador do EMTI sofreu modificações no ano de 2019 (Minas Gerais, 2023), “buscando o aperfeiçoamento e expansão da oferta de Educação Integral no estado, onde uma mudança na concepção do Modelo Pedagógico e de Gestão trouxe mais consistência ao programa” (Minas Gerais, 2023, p. 3). Para isso, foi proposta uma nova matriz curricular com atividades integradoras únicas para o EMTI, objetivando o fortalecimento da formação integral do jovem ancorada na construção do seu Projeto de Vida e a garantia de que todos os estudantes de Minas Gerais, possam receber as mesmas vivências curriculares, ou seja, uma aprendizagem com equidade (Minas Gerais, 2023).

O currículo proposto compreende a parte da Formação Geral Básica da BNCC e outra parte com os Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do Mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos.

Em consonância com as ideias discutidas, a SEE/MG, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹², trouxe até as escolas estaduais o modelo da “Escola da Escolha”, baseado em uma experiência vivida no Ginásio Pernambucano, que foi o ponto de partida para a concepção de um Modelo de educação inovador, cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras, atendendo ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2019).

¹² O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), localizado em Pernambuco, é reconhecido por sua atuação na melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, produzindo soluções educacionais inovadoras na educação integral em tempo integral. Apoia os governos nos âmbitos estadual e municipal desde 2019, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, por meio da “Escola da Escolha”.

No segundo semestre de 2019, este modelo Pedagógico e de Gestão foi implantado em 71 escolas. Foi expandido para mais 210 escolas em 2020. O modelo de escola foi implementado neste ano na Escola Estadual Conexão Saber & Vida. A proposta educativa do EMTI, neste sentido, tem como ideal formativo a preparação de jovens autônomos, solidários e competentes, comprometidos e empreendedores de seus Projetos de Vida.

A premissa basilar do Modelo da Escola da Escolha se pauta no compromisso com a finalidade de promover a integralidade da ação educativa, entendendo que educar é assegurar uma formação para além da dimensão cognitiva (Minas Gerais, 2023).

Neste modelo, a escola se torna o local da construção deste Projeto de Vida, baseado na perspectiva do ideal formativo pautado em quatro Princípios: o Protagonismo, a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, a conviver, a fazer e a aprender) e a Educação Interdimensional, em três Eixos: Excelência Acadêmica, Formação de Valores para a Vida e Competências para o Século XXI e em cinco Premissas: Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade (Minas Gerais, 2022). A Figura 3, traz a síntese deste modelo.

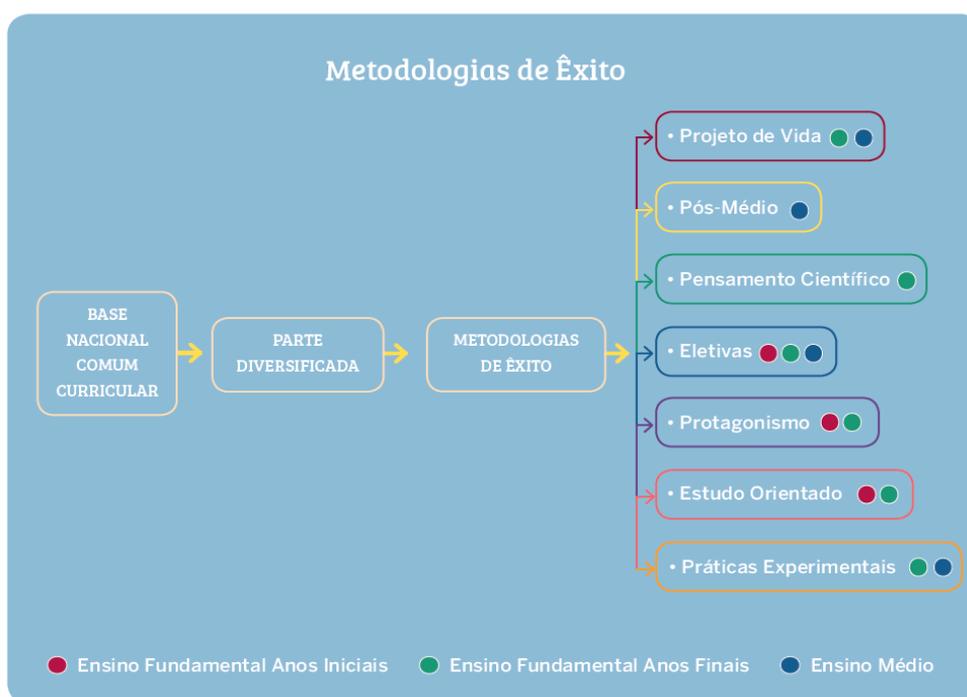
Figura 3 – A Centralidade do Modelo é o Jovem e o seu Projeto de Vida



Fonte: Recife (2019, p. 40).

O ICE desenvolveu um conjunto de inovações para assegurar a plena coerência entre o Modelo da Escola da Escolha e as orientações de natureza legal trazidas pelo Novo Ensino Médio em âmbito nacional e estadual. Essa perspectiva é assegurada por meio das Metodologias de Êxito como Projeto de Vida, Pós-Médio, Eletivas e Práticas Experimentais, conforme descrito na Figura 4:

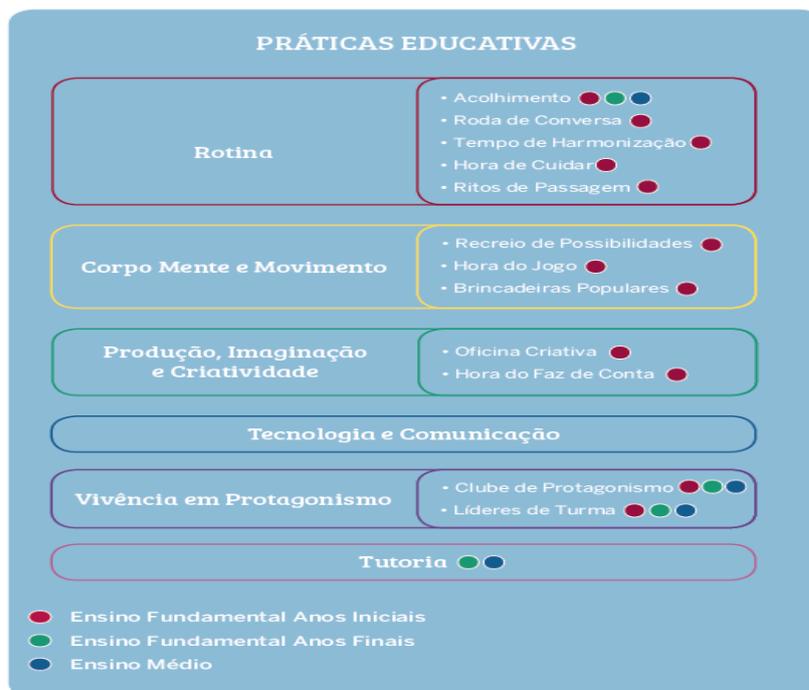
Figura 4 - Metodologias de Êxito: Modelo da Escola da Escolha



Fonte: Recife (2019, p. 57).

Além disso, as Práticas Educativas, como o acolhimento realizado diariamente, as vivências do protagonismo enfatizados por meio dos clubes do protagonismo e eleição dos líderes de turma, bem como a tutoria são elementos fundamentais para a efetivação da proposta, conforme pode-se perceber na Figura 5.

Figura 5 – Práticas Educativas do Modelo da Escola da Escolha



Fonte: Recife (2019, p. 58).

Na Escola da Escolha, as unidades curriculares da BNCC são desenvolvidas no limite de 1.800 horas e devem assegurar a formação geral e a flexibilização por meio da integração entre as Áreas de Conhecimento e as especificidades dos IFs. A Escola deve oferecer apoio para que o estudante escolha o IF do seu interesse ao final do 1º ano e para isso, a Escola da Escolha concebeu novas metodologias e práticas educativas. Da mesma forma, no 2º e 3º ano, metodologias e práticas apoiam o desenvolvimento da formação geral e a formação diversificada, com carga horária específica para o desenvolvimento dos IFs.

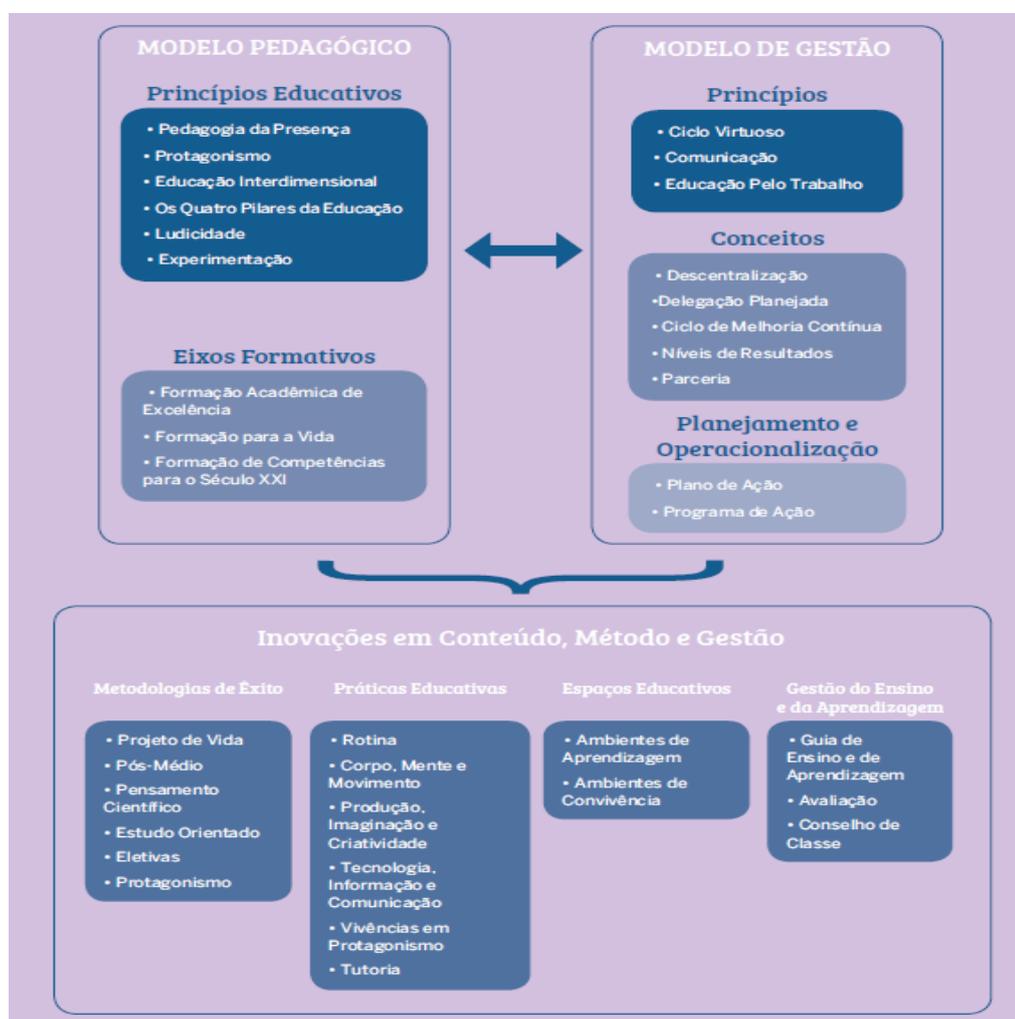
A diversificação é assegurada pela variedade de componentes curriculares, cuja estrutura permite, inclusive, a mobilidade dos estudantes em mais de um itinerário formativo. Novos componentes curriculares foram concebidos para oferecer a diversificação e flexibilização previstas na legislação.

Todavia, quando se trata de uma escola como a Escola Estadual Conexão Saber & Vida, com apenas uma turma de cada ano de escolaridade, a escolha se torna inviável, uma vez que não possibilita o atendimento das necessidades dos

estudantes devido ao número reduzido de turmas. Sendo assim, essa “escolha” não ocorre da forma prevista.

Nesta perspectiva, o Programa de EMTI de Minas Gerais “tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania” (Minas Gerais, 2023, p. 7). Em consonância com o Modelo da Escola da Escolha, a proposta para implementação do programa pode ser melhor compreendida quando se tem a dimensão do modelo pedagógico e de gestão, bem com as possibilidades de inovação no que se refere aos conteúdos e métodos, descritos na Figura 6:

Figura 6 – Modelo da Escola da Escolha



Fonte: Recife (2019, p. 59).

No Relatório Anual sobre a situação de Minas Gerais no atingimento das metas previstas no PEE/MG, em 2022 houve um avanço na expansão da EI, sendo que 200 escolas passaram a ofertar esta modalidade, perfazendo um total de 591 instituições. Nestas escolas, mais de 91 mil vagas de Educação Integral foram criadas. Deste total de 200 escolas, 150 passaram a oferecer o EMTI Profissionalizante, trazendo uma percepção da dinâmica da ampliação da oferta da Educação Integral em Minas Gerais neste ano (Minas Gerais, 2022).

Ainda sobre este relatório, na Educação Profissional e Técnica, o projeto Trilhas de Futuro Estudantes, instituído pela Resolução SEE/MG 4.794 de 2022, foi ampliado, com o credenciamento de instituições parceiras para oferta de vagas gratuitas aos estudantes do Ensino Médio e egressos (Minas Gerais, 2022), o que configurou um impasse quando se fala de oferta e ampliação de vagas do EMTI. O EMTI, em contrapartida com a oferta da Educação Técnica e Profissionalizante do Projeto Trilhas de Futuro Estudantes, que dispõe de incentivos financeiros e logísticos, traz um empecilho no que se refere a efetivação da proposta, diante de tantas concorrências desiguais e que levam a escolhas pelos estudantes diante de suas necessidades imediatas. Em consonância com o Artigo 21 desta normativa,

o estudante regularmente matriculado no curso do Projeto Trilhas de Futuro será beneficiado com: I - a isenção do pagamento da mensalidade; II - a disponibilização de material didático específico, podendo ser impresso ou online; III - pagamento de vale-transporte e alimentação, conforme registro de frequência apurada pela instituição (Minas Gerais, 2022, p. 6).

Em 25 de janeiro de 2024, foi publicada a Resolução SEE nº 4.948, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências e substituiu a Resolução 2.197, de 26 de outubro de 2012. Estabelece que a “rede estadual deve oferecer, com prioridade, o ensino médio e assegurar o ensino fundamental” (Minas Gerais, 2024, p. 2), elencando a priorização do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de forma inédita. De acordo com a resolução, o EMTI, tem como objetivo,

formação interdimensional dos estudantes a partir da ampliação do tempo escolar, permitindo a diversificação de vivências e interações significativas para os estudantes de forma a garantir os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e/ou a formação técnica profissional (Minas Gerais, 2024, p. 9).

Estabelece a organização do EMTI em MG de maneira mais abrangente, constituída pela “Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, que incluem as Atividades Integradoras e também os componentes da Formação Técnica Profissional Específica no caso do EMTI Profissional” (Minas Gerais, 2024, p. 9), de forma que “as atividades integradoras possuem componentes curriculares articulados que possibilitam a ampliação, o enriquecimento e a diversificação dos repertórios de experiências e conhecimentos” (Minas Gerais, 2024, p. 9).

O EMTI tem como fundamento a abrangência de “todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida em alinhamento com as demandas do século XXI” (Minas Gerais, 2024, p. 9).

Em Minas Gerais, analisando o histórico de Educação Integral, as primeiras propostas surgem em atendimento à demanda do Ensino Fundamental, entendendo o quanto o Ensino Médio esteve distante das ações e políticas públicas prioritárias e das discussões de melhoria da qualidade da educação nos últimos anos.

No que se refere ao Ensino Médio e suas particularidades, perpassando pelo panorama das ações desenvolvidas pela SEE/MG, não há também grandes discrepâncias das propostas que tem sido apresentadas em nível nacional, com olhares voltados para ações desenvolvidas com vistas a amenizar os problemas propriamente ditos e típicos desta modalidade de ensino, tais como evasão, abandono e falta de uma identidade própria, trazendo uma perspectiva de que produzir significado ao Ensino Médio precisa ser uma prioridade para melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes do Estado.

Diante das reflexões e considerações acerca da Educação Integral em Minas Gerais, a implementação configura uma medida impositiva nas escolas, tal qual ocorreu na escola pesquisada. Não existiu, neste caso, uma consulta prévia ou

audição dos atores envolvidos sobre a disponibilidade de estrutura física e curricular adequada e de que estes pudessem explicar se esta proposta atenderia aos anseios e necessidades, o que pode configurar um fator dificultador do processo de implementação.

Assim sendo, após a descrição das sucessivas mudanças no cenário educacional de Minas Gerais na concepção do modelo de Educação Integral, trazendo as considerações sobre as ações que foram instauradas somente no Ensino Fundamental no estado durante décadas e, a partir daí, foram pensadas para o Ensino Médio, percebe-se algumas semelhanças do que foi descrito no contexto nacional na primeira seção deste capítulo.

Nesta conjuntura, na seção seguinte, basilamente, torna-se essencial descrever como a implementação do EMTI se deu na prática da escola pesquisada, com as imposições e limitações, na organização da Formação Geral Básica (FGB) juntamente com os Itinerários Formativos (IFs), com a precariedade e/ou inexistência de espaços físicos adequados e recursos materiais para oferecer uma jornada escolar ampliada com qualidade.

2.4 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA

Nesta seção, apresenta-se a reflexão sobre o EMTI na EECSV, a qual está localizada em um Distrito do Município de Ferros, Minas Gerais. Situado na zona urbana, o distrito conta com aproximadamente 1.400 habitantes. A Escola é vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era (SRE/Nova Era), a qual pertence à SEE/MG. Em 2024, esta instituição de ensino atende a 133 estudantes, como consta na Tabela 1:

Tabela 1 - Estudantes da EECSV em 2024

Turno	Modalidade	Nível	Ano de escolaridade	Número de estudantes
Manhã	Regular	Ensino Fundamental	6º ao 9º Ano	62
Tarde	Regular	Ensino Fundamental	1º ao 5º Ano	21
Manhã e tarde	Integral – Técnico em Logística	Ensino Médio	1º Ano	18
Manhã e tarde	Integral	Ensino Médio	2º e 3º Ano	32

Fonte: Elaborada pela autora com base em Minas Gerais/SIMADE (2024).

Desses 133 estudantes, 8 são público-alvo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), matriculados no 1º Ano do Ensino Fundamental (1 estudante), 4º Ano do Ensino Fundamental (3 estudantes), no 7º Ano do Ensino Fundamental (2 estudantes), no 8º Ano do Ensino Fundamental (1 estudante), e 3º Ano do EMTI (1 estudante).

Além disso, a escola está enquadrada dentro da perspectiva de “Escola do Campo”¹³ (Minas Gerais, 2015). Apesar de estar localizada na zona urbana, possui esta denominação devido à 70% dos estudantes atendidos serem provenientes da zona rural. A fim de evidenciar a quantidade de estudantes da escola que residem na zona rural, é apresentada a Tabela 2:

¹³ Segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Educação do Campo envolve diversos níveis e modalidades de ensino, possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, articulado com outras instituições ligadas ao meio rural. O objetivo é qualificar os espaços escolares e garantir o acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio em que vivem.

Tabela 2 - Estudantes da EECSV em 2024

Turno	Modalidade	Nível	Ano	Total da turma	Zona urbana	Zona rural
Tarde	Regular	EF	1º Ano	3	3	0
Tarde	Regular	EF	2º Ano	5	4	1
Tarde	Regular	EF	3º Ano	3	3	0
Tarde	Regular	EF	4º Ano	4	4	0
Tarde	Regular	EF	5º Ano	6	4	2
Manhã	Regular	EF	6º Ano	8	2	6
Manhã	Regular	EF	7º Ano	16	3	13
Manhã	Regular	EF	8º Ano	19	1	18
Manhã	Regular	EF	9º Ano	19	6	13
Manhã e tarde	Integral – Técnico em Logística	EMTI	1º Ano	18	4	14
Manhã e tarde	Integral	EMTI	2º Ano	18	3	15
Manhã e tarde	Integral	EMTI	3º Ano	14	2	12
TOTAL				133	39	94

Fonte: Elaborada pela autora com base em Minas Gerais/SIMADE (2024).

De um total de 133 estudantes, 94 são oriundos da zona rural, de famílias de trabalhadores rurais, agricultores, pecuaristas, motoristas, pedreiros, carpinteiros, pequenos comerciantes e funcionários públicos. Há ainda a presença de estudantes cujos pais estão desempregados ou trabalham como diaristas e possuem um nível socioeconômico baixo (Escola Estadual Conexão Saber & Vida, PPP, 2024). A turma de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental e a turma de 3º, 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental são multisseriadas¹⁴. A separação por ano de escolaridade feita na tabela acima foi para elencar a quantidade de estudantes residentes na zona rural e zona urbana em cada um dos anos de escolaridade.

O transporte escolar é ofertado mediante a parceria entre a Prefeitura Municipal de Ferros e a SEE/MG, por meio de contratos firmados entre o órgão municipal e empresas, cujas sedes estão localizadas no entorno da escola. As localidades

¹⁴ Por ser considerada Escola do Campo, a organização em turmas multisseriadas é permitida na EECSV, de acordo Resolução 4.869 de 05/07/2023, que estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024, Seção VIII, Artigo 31, Inciso II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais: permitido o agrupamento de estudantes de 1º e 2º anos - Ciclo da Alfabetização e 3º, 4º e 5º anos - Ciclo Complementar em Escolas Especiais, Indígenas, Quilombolas, do Campo. Art. 41 - O quantitativo de estudantes nas turmas multisseriadas deverá ser, no mínimo, de 5 (cinco) e, no máximo, de 15 (quinze), independentemente, dos níveis ou etapas de ensino.

atendidas são: Fernandes, Taquaraçú, Barroso, Lavrinha, Cachoeira do Tenente, Brejaúba, Córrego dos Anícios, Barro Branco e dentro do próprio Distrito, considerado zona urbana. A distância média percorrida pelos estudantes via estrada não pavimentada é de aproximadamente 40 km compreendidos entre os percursos de ida e volta às suas residências, o que configura um grande desafio no que se refere a oferta do EMTI. Alguns estudantes saem de suas residências ainda de madrugada e chegam em casa à noite.

Quanto aos servidores da escola, são apresentados conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Servidores da EECSV em 2024

Cargo	Função	Número de servidores	Situação
ATB e PEB	Diretora Escolar	1	Efetivo
PEB	Secretária	1	Efetivo
ATB	ATB	3	Contratados
ASB	ASB	7	Contratados
EEB	EEB	3	1 efetivo e 2 contratados
PEB	Coordenadora Geral do EMTI	1	Efetivo
PEB	Regente de Turma	2	Contratados
PEB	ACLTA	3	Contratados
PEUB	PEUB	2	1 efetivo e 1 contratado
PEB	Regente de Aulas	15	4 efetivos e 11 contratados

Legenda: EEB: Especialista em Educação Básica; PEB: Professor de Educação Básica; PEUB: Professor de Ensino do Uso da Biblioteca; ATB: Assistente Técnico de Educação Básica; ASB: Auxiliar de Serviços de Educação Básica.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Minas Gerais/Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (SYSADP) (2024).

A área física da escola atualmente conta com: 1 cantina pequena, 1 despensa pequena, 1 refeitório, 1 secretaria/diretoria pequena, 6 banheiros (sendo 1 com acessibilidade), 7 salas de aula (sendo que biblioteca e sala de informática são utilizadas concomitantemente com sala de aula), 1 quadra poliesportiva e 1 vestiário que é utilizado também como sala pedagógica. Este espaço que inicialmente foi construído para ser utilizado como vestiário da quadra poliesportiva, foi adaptado para utilização pelas Especialistas em Educação Básica (EEBs) para realização de seus trabalhos diários, como reuniões, intervenções pedagógicas com os estudantes que possuem baixo rendimento, produção e preenchimento de planilhas, envio de e-mails,

tabulações, análises de planos de aulas e avaliações, etc. Há também na escola, espaço de jardins e hortas, onde são cultivadas hortaliças para complementar e enriquecer a alimentação de estudantes e servidores. Estes espaços são utilizados também para o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico.

Para que houvesse a implementação do EMTI na EECSV, no fim do ano de 2019, foi publicada pela SEE/MG, uma lista de escolas que ofertariam o EMTI, dentre as quais estava a escola em questão. E, em fevereiro de 2020 iniciaram as formações dos profissionais da escola a fim de apresentar os pressupostos do modelo de educação a ser oferecida na escola para o EMTI.

Nesse mesmo ano foi realizado o acolhimento dos estudantes iniciantes da EEPPC neste modelo, por estudantes jovens protagonistas¹⁵ (JPs) da Escola Estadual Ser & Saber¹⁶, de Santa Maria de Itabira. A Escola Estadual Ser & Saber está localizada na cidade vizinha, que implementou o EMTI há mais tempo, onde já havia se formado os JPs, os quais acolheram os estudantes desta escola que estava implementando o EMTI. Essa é uma ação que faz parte da rotina pedagógica do EMTI, onde JPs de outra escola realizam o acolhimento dos estudantes das escolas que estão iniciando.

O acolhimento tem como objetivo a inclusão e participação de todos que fazem parte da comunidade escolar: estudantes, equipe escolar (professores, manipuladores de alimentos, coordenadores, gestão, bibliotecários, etc.), pais e/ou responsáveis, a fim de apresentar as bases e princípios do projeto escolar e contribuir para a reflexão e a necessidade da mudança do olhar e da postura diante do novo projeto de escola, construindo o sentimento de corresponsabilidade com a comunidade escolar (Minas Gerais, 2023). O acolhimento é considerado o “marco zero” do Projeto de Vida. É uma estratégia por meio da qual são apresentadas aos novos estudantes, à equipe escolar e pais/responsáveis, as formas pelas quais a

¹⁵ Os Jovens Protagonistas (JPs) são estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que vêm se tornando multiplicadores em suas escolas, de ações relacionadas à autonomia juvenil, lideranças e ainda, a criação de clubes de protagonismo.

¹⁶ Por razões éticas, foi atribuído a esta instituição de ensino, o nome fictício de Escola Estadual Ser & Saber.

escola se colocará à disposição da construção do Projeto de Vida dos estudantes. É uma Prática Educativa desenvolvida para apresentar os Princípios e Bases que fundamentam o Modelo. As atividades são desenvolvidas de modo deliberado e intencional para os diferentes públicos que compõem a comunidade escolar.

Conforme Memorando SEE/DIEM - Ed. Integral nº 11/2020, esta ação “consiste em acolher, receber e aceitar as pessoas dentro do Modelo Pedagógico Proposto nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, nas primeiras semanas de aulas” (Minas Gerais, 2020, p. 1). As atividades desenvolvidas foram organizadas de acordo com o Quadro 3 adiante.

Quadro 3 - Atividades da semana de acolhimento EMTI 2020

AGENDA PARA A SEMANA DE ACOLHIMENTO ESCOLAS QUE IMPLEMENTARAM EM 2020		
	Segunda-feira (10/02)	Terça-feira (11/02)
Manhã: 7h às 12h	Acolhimento da Equipe Escolar do EMTI e demais servidores escola (Todos os estudantes do Ensino Médio estão dispensados).	Acolhimento do 1º ano do EMTI (Turmas do 2º e 3º anos estão dispensados das aulas neste horário).
Intervalo para almoço		
Tarde: 13h à 17h30min	Acolhimento do 1º ano do EMTI (Turmas do 2º e 3º ano estão dispensados das aulas neste horário).	Culminância do 1º ano para a Equipe Escolar (Turmas do 2º e 3º ano estão dispensados das aulas neste horário).
Noite: 18h (Sugestão de horário)		Acolhimento dos pais e responsáveis.

Fonte: Minas Gerais (2020).

Durante as reuniões pedagógicas semanais, reuniões de fluxo e alinhamento (Anexo A) e os estudos individuais de cada docente sobre o modelo e as práticas a serem desenvolvidas ao longo das aulas pautadas na construção do Projeto de Vida do estudante, é possível ter a real dimensão do modelo e suas necessidades de adaptações, tanto na rede física quanto no modelo pedagógico, como citado anteriormente.

É nesta perspectiva que este estudo investiga os impactos, avanços e retrocessos apresentados pelo processo de implementação do EMTI. O empenho de toda a equipe pedagógica para compreender os pressupostos deste modelo de escola

do EMTI é notório, onde se estabeleceu uma rotina de estudos para inteirar das orientações, internalizar as diretrizes e fundamentos propostos, bem como conhecer os caminhos possíveis para a viabilidade da política pública, com o objetivo de fornecer uma análise crítica e aprofundada sobre como essa nova estrutura curricular foi integrada na prática educacional, a fim de identificar os fatores que influenciam seu sucesso ou fracasso.

Importante enfatizar que a Educação Integral é programa prioritário e estratégico da SEE/MG, em consonância com a Meta 6 do PNE, Lei 13.005/2014, com a Lei 13.415/2017 e o Decreto SEE/MG 47.227/2017. Diante disso, esta é a única escola que oferece EMTI no município e por esta razão, se enquadra nesta prioridade para que a SEE/MG desenvolva ações de melhoria da estrutura física e pedagógica, no entanto não é essa a realidade vivenciada.

No início de 2020, através de e-mails e memorandos, a Equipe Pedagógica da EECSV foi convocada a realizar formações em Araxá – MG e em Belo Horizonte – MG, para obter conhecimento do modelo, uma vez que faz parte do processo a disponibilização destes momentos a fim de deixar os profissionais envolvidos a par de como acontece todo o dinamismo da implementação.

As formações iniciais aconteceram para os servidores das escolas que estavam iniciando a Educação Integral e Integrada no modelo da Escola da Escolha, como é o caso da Escola Estadual Conexão Saber & Vida e para os servidores das escolas em continuidade que ainda não tinham sido capacitados. A proposta é que todos adquirissem conhecimento sobre o modelo. Essa ação foi fundamental para esclarecer aos professores, especialistas e equipe gestora, os princípios e metodologias que norteiam o trabalho no EMTI para o ano de 2020.

As formações tiveram como premissas as concepções e conceitos do modelo da “Escola da Escolha”, a Educação Inclusiva, as concepções do modelo pedagógico, os princípios educativos, os eixos formativos, os métodos e gestão desta metodologia de êxito, as rotinas e práticas educativas, os espaços educativos, a gestão do ensino e da aprendizagem e as tecnologias da gestão educacional. Já nestas formações houve questionamentos ao então Subsecretário da SEE/MG, sobre a estrutura física

e pedagógica das escolas para atendimento dos estudantes durante o período integral.

No dia 11 de fevereiro de 2020, de acordo com análise de Ata da Reunião Pedagógica, foi realizada reunião como Prática Educativa, cujo objetivo foi orientar as famílias e sensibilizá-las em torno dos mecanismos de apoio e acompanhamento do Projeto de Vida dos estudantes. Essas orientações aos pais e responsáveis foram relevantes no sentido de como podem prover meios de estimular e orientar estudantes no estabelecimento de sua rotina e condições de estudos. Nesta reunião houve um momento de apresentação do Documento Orientador do EMTI. Após essa breve apresentação, os convidados da turma de EMTI da Escola Estadual Ser & Saber, de Santa Maria de Itabira apresentaram a importância desse currículo para os estudantes.

Nesse contexto, ter apoio da família é imprescindível e isso não significa transferir para os pais e responsáveis as tarefas inerentes à escola. Foi um momento oportuno para chamar os pais e responsáveis a fim de continuar a construção de uma aliança solidária entre família e escola. Então, foi apresentada aos pais e responsáveis a matriz curricular do 1º Ano do EMTI de 2020 (Anexo B) e elucidado que a partir desse ano letivo as Matrizes Curriculares são únicas para as escolas do estado, dependendo da modalidade de ensino. Houve também a apresentação dos coordenadores de cada área de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A primeira impressão dos pais e/ou responsáveis não pareceu muito favorável ao sucesso da implementação da proposta de EMTI – o que pode ser demonstrado pelo número de participantes, que não passou de 5 pais e/ou responsáveis e pelo fato de uma mãe que, no primeiro dia de atividades, solicitou que sua filha fosse para casa com ela no fim do turno da manhã, alegando que não poderia assistir às aulas no turno da tarde.

Importante salientar que em relação ao horário das aulas das Áreas de Conhecimento e dos IFs, não existe mais separação de turno como acontecia nos modelos de Educação Integral para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Os componentes da BNCC e IFs são ofertados em ambos os turnos e não separadamente como antes na EI dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Como exemplo é possível citar o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) que já havia sido ofertado na escola.

Neste projeto, a Matriz Curricular para os Anos Iniciais se estruturava em 25 h/a semanais para os componentes curriculares das áreas de conhecimento e 20 h/a para os Campos Integradores, totalizando 45 h/a semanais. Já para os Anos Finais, a Matriz Curricular se estruturava em 30 h/a semanais para os componentes curriculares das áreas de conhecimento e 15 h/a para os Campos Integradores, totalizando 45 h/a semanais. Neste modelo, as famílias eram orientadas e sensibilizadas a entenderem a importância da Educação Integral para a formação discente para além da sala de aula, entretanto, a matrícula do estudante era facultativa.

Como no EMTI o estudante não possui opção de aderir ou não ao modelo por haver apenas uma escola na localidade e uma turma de cada ano de escolaridade, a resistência em aceitar a nova estrutura do Ensino Médio concomitante com as condições físicas da escola se tornou um dos problemas enfrentados.

A turma iniciou em 2020 com horário integral, havendo interlocução dos componentes curriculares das áreas de conhecimento com as atividades integradoras, (Anexo C). Entre os turnos, passou a haver o momento de almoço com duração de 01h30min, compreendidos entre momento de alimentação e higiene e em alguns dias da semana, o desenvolvimento de atividades nos Clubes de Protagonismo.

No EMTI, com o intuito de fortalecer a autonomia, responsabilidade e solidariedade dos jovens, não há um professor específico para acompanhar o almoço e os Clubes de Protagonismo. Isso se torna um fator agravante, pois a construção da autonomia prevista leva tempo e requer um cuidado específico e a monitoria dos estudantes neste horário se faz necessária. A proposta é que os próprios estudantes sejam protagonistas e se organizem para este momento. Todavia, esta não é uma realidade e a escola precisou se organizar para realizar este trabalho com os servidores já existentes.

Vale destacar que a falta de transporte escolar no turno da tarde para atender aos estudantes do EMTI é um fator que dificultou a implantação dessa política. Nesse sentido, a escola entrou em contato com a Prefeitura Municipal de Ferros, SRE/Nova Era e SEE/MG, a fim de buscar soluções para esse problema. Essa falta de transporte fez com que muitos discentes não estivessem presentes em momentos importantes na implementação do EMTI na Escola, como ações de acolhimento, momentos de estudo sobre os objetivos do EMTI, oficinas com os JPs, etc.

A partir de 2022, momento de retorno gradativo das atividades escolares depois da pandemia, o Brasil se viu em um novo contexto educacional: o NEM. A Equipe Pedagógica e Administrativa da EECSV, que estava ainda se adaptando física e pedagogicamente aos moldes do EMTI, com carga horária de 1.500 horas, sendo 1.100 horas para as áreas de conhecimento da FGB e 400 horas para as atividades integradoras, com 16 disciplinas (Anexo C), se viu na obrigatoriedade de iniciar o NEMTI, com carga horária de 1.500 horas, sendo 600 horas para as áreas de conhecimento da FGB e 900 horas para os Itinerários Formativos, contendo 27 disciplinas, suprimindo aulas das quatro áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, para inserção dos Itinerários Formativos (Anexo D). Houve praticamente uma inversão da carga horária. A carga horária que era destinada a FGB passou a ser destinada aos IFs e vice-versa. O horário de aula também foi elaborado havendo a interlocução dos componentes curriculares da formação geral básica com os itinerários formativos (Anexo E).

Na implementação do NEMTI na escola, não houve a possibilidade de escolha por parte dos estudantes, uma vez que há apenas uma turma de cada ano de escolaridade. Fato este que traz a realidade e a particularidade de implementação de uma Política Pública, que é desenhada de forma idêntica para realidades distintas, indo ao contrário do que Wathier e Cunha (2022, p. 2) argumentam com relação ao NEMTI, em que “os elementos centrais estão relacionados à ampliação da carga horária, articulada à flexibilização curricular, enaltecendo a possibilidade de escolha do estudante por diferentes itinerários formativos”.

O NEMTI foi implantado em um contexto, onde já havia uma cultura de Educação em Tempo Integral entre os atores envolvidos, profissionais da escola, estudantes, pais e/ou responsáveis, pois haviam se passado 2 anos de ações intensivas de conscientização da relevância da formação integral dos estudantes. Neste sentido, não ocorreu a resistência quanto à necessidade de estar na escola o dia inteiro por parte dos estudantes e familiares, conforme pode-se perceber em registros de atas das reuniões com os estudantes e com as famílias. Quanto a adaptação curricular e pedagógica, a escola ainda está passando por este processo, com muitas discussões sobre os Itinerários Formativos, realizando reuniões periódicas para desenvolver atividades condizentes e participando de formações com a finalidade de capacitar os docentes e equipe pedagógica quanto aos objetivos e possibilidades do NEMTI.

Em se tratando do EMTI implementado a partir de 2020 e o NEMTI implementado em 2022, pode-se perceber que os objetivos de formação integral são semelhantes, portanto, o NEMTI traz o impasse de inúmeros IFs, em oposição aos interesses dos estudantes no que se refere a formação para as provas do ENEM, vestibulares, etc, que até o presente momento não se adaptaram a este modelo de formação integral que é proposta. Essa percepção foi evidenciada nas atas das reuniões dos clubes de protagonismo ao sugerirem a realização do clube de preparação para ENEM e vestibulares e também durante as atividades como as rodas de conversa realizadas com os estudantes, onde os mesmos expressam seus anseios por mais aulas da FGB a fim de se preparar para o ENEM e outros vestibulares.

O desafio se intensifica na medida em que ainda se faz necessário a formação e preparação dos profissionais para ministrar aulas efetivas dos IFs e, continua sendo uma objeção a inexistência de espaços físicos que vão além da sala de aula para desenvolvimento dos trabalhos. Outra questão que é importante salientar é a fragmentação dos componentes curriculares da formação geral básica para inserção dos IFs. Um exemplo disso é a diminuição de aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia para que os IFs possam se fazer presentes na Matriz Curricular do NEM, seja ele integral ou não.

Neste contexto, a Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, traz, em seus artigos 84 e 85:

Art. 84 - A organização curricular do ensino médio em tempo integral é estruturada por formação geral básica e itinerário formativo, que inclui as atividades integradoras. Art. 85 - As atividades integradoras possuem componentes curriculares articulados que possibilitam a ampliação, o enriquecimento e a diversificação dos repertórios de experiências e conhecimentos, abrangendo todas as áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2021, p. 16).

A Resolução SEE/MG nº 4.948, 25 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, revoga a 4.692 e dá mais ênfase a questões sobre a necessidade da EI com relação a normativa anterior. Estabelece que “as escolas da rede estadual de ensino adotarão a concepção de educação voltada para a formação integral dos sujeitos, que garanta o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural” (Minas Gerais, 2024, p. 2). Ainda prevê que “na perspectiva da formação integral dos estudantes para o desenvolvimento da cidadania, deverão ser incluídos, permeando todo o currículo, os Temas Integradores” (Minas Gerais, 2024, p. 7). Ainda de acordo com esta Resolução,

a organização curricular do ensino médio em tempo integral é constituída pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, que incluem as Atividades Integradoras e também os componentes da Formação Técnica Profissional Específica no caso do EMTI Profissional (Minas Gerais, 2024, p. 9).

Por conseguinte, no ano de 2024, com o propósito de conferir materialidade ao EMTI para os estudantes da EECSV, iniciou-se o EMTI Técnico Profissional em Logística, um anseio da comunidade escolar desde a implementação, uma vez que, pela localização da escola e pelo fato de os estudantes estarem o dia todo na escola, não era possível a realização de outros cursos. O ensino profissionalizante, neste

sentido, configura um avanço significativo para a vida dos estudantes, que concluirão o EMTI juntamente com o técnico, sendo possível o ingresso no mercado de trabalho.

Ao longo do percurso de implementação do EMTI, percebem-se muitos avanços e alguns retrocessos. Todas essas mudanças causam uma certa estranheza, tanto por parte dos estudantes e suas famílias, quanto por parte da Equipe Gestora e Pedagógica. Entretanto, as Equipes Gestora e Pedagógica tem um papel crucial neste processo: o de mostrar aos estudantes e suas famílias que a proposta possui objetivos alcançáveis e benéficos com intuito de proporcionar uma formação integral.

O que não é levado em consideração neste processo de implantação é a estrutura da escola para atender os estudantes o dia todo, pois não há uma área para desenvolvimento das atividades integradoras, descanso e lazer de acordo com a proposta. Em nenhum momento, antes da implantação do EMTI, foi realizado pela SEE/MG e/ou SRE Nova Era a sondagem dos anseios da comunidade e da estrutura física da Escola para atendimento desta demanda.

Na falta destes espaços, os professores e estudantes realizam as atividades dentro do espaço que possuem, apesar de restrito, como nas salas de aula, quadra poliesportiva, corredores e refeitório. Utilizam-se principalmente da quadra poliesportiva nos momentos de lazer e descanso, porém nos momentos em que as aulas de educação física das turmas regulares estão sendo ministradas, os estudantes precisam voltar para suas salas de aula e desenvolver as atividades neste espaço mesmo.

Esta restrição de espaços adequados compromete a qualidade das atividades que o EMTI propõe. Um exemplo é o desenvolvimento de aulas de Práticas Experimentais sem ter um laboratório de ciências/química/física ou o andamento de aulas de Tecnologia e Inovação na ausência de um laboratório de informática que seja utilizado somente para essa finalidade, porque na condição desta escola este espaço é coabitado com sala de aula.

A cozinha e os banheiros são pequenos e não atendem a necessidade atual. Os ajustes possíveis são realizados, como aquisições de materiais de lazer e descanso, mobiliário e equipamentos, porém a ampliação dos espaços físicos da

escola ainda configura ação distante. Apesar de não ter os espaços adequados para acomodação dos mobiliários, foi possível adquiri-los e na medida em que surge a necessidade, estes móveis são postos em locais estratégicos. Outro espaço utilizado são os corredores e refeitório da escola, onde professores e estudantes utilizam para trabalhar em ambientes externos a sala de aula e tornar as aulas o mais próximo possível da proposta do EMTI.

Ao longo do ano de 2022 e anos anteriores à implementação do EMTI, foram enviados e-mails e ofícios a SRE de Nova Era e SEE/MG solicitando adequações e ampliações da rede física da escola, porém ainda sem sucesso. Algumas ações como visita do engenheiro da SRE/Nova Era para levantamento das necessidades de ampliação da cantina e salas de aulas foram realizadas e os encaminhamentos foram feitos, porém até início de 2024, nenhuma obra de adequação e/ou ampliação da rede física foi de fato concretizada.

No ano de 2015, houve a liberação de um Termo de Compromisso¹⁷ para a construção de 02 salas de aula. Porém em 2021, o recurso expirou no Sistema de Transferência de Recursos Financeiros para as Escolas por não ter sido depositado, fato este que tornou o processo lento, sendo necessário realizá-lo novamente, com elaboração de reuniões com o Colegiado Escolar a fim de elaborar justificativas para as construções/reformas, registrar em ata e enviar ao Setor de Infraestrutura da SRE.

Frequentemente são realizados contatos com a SRE/Nova Era para que a escola fique a par do andamento dos encaminhamentos e solicitações. No que tange a construção de salas de aula, essa demanda foi enviada no Plano de Atendimento Escolar (PAE) de 2021, 2022 e 2023, entretanto não obteve resposta concreta nem solução para os problemas. A única posição que se teve foi que essa não é uma reforma emergencial e que precisa ser analisada e repensada pelos órgãos competentes.

¹⁷ O Termo de Compromisso é um instrumento jurídico pactuado entre a SEE/MG e a Caixa Escolar, após aprovação de respectivo Plano de Trabalho, com o objetivo de viabilizar a transferência de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações ou projetos na unidade de ensino (Minas Gerais, 2023, p. 4).

Em 2023, houve a emissão de um novo Termo de Compromisso para construção de sala de biblioteca e de informática e ampliação da cantina. No fim deste mesmo ano, foi publicado o edital da licitação para a obra, porém, por falta de engenheiro na SEE/MG e SRE/Nova Era, a planilha de serviços não foi elaborada em tempo hábil e o processo de licitação precisou ser adiado. Apesar de não ser comum, o edital foi publicado antes mesmo da elaboração da planilha.

Por se tratar de um modelo de escola onde a estrutura física e curricular é composta por espaços diversos e orientações específicas, respectivamente, é inegável que a implementação da EI, exige que haja um esforço significativo e o compromisso de todos os atores envolvidos, bem como o investimento financeiro apropriado para esta adequação.

A permanência dos estudantes na escola em uma carga horária ampliada, conforme prevê os documentos legais, é uma ação complexa que exige apoio estrutural, financeiro e pedagógico, dos órgãos públicos, organização e administração da Gestão Escolar, atuação eficaz de toda Gestão Pedagógica e principalmente a participação dos estudantes, no sentido de que eles são os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. É com base em seu Projeto de Vida que toda esta estrutura deve ser organizada, para que, não só o tempo seja ampliado, mas as oportunidades de aprendizagem de fato sejam proporcionadas.

Nesta pesquisa, busca-se compreender o processo de implementação do EMTI, analisando os avanços e desafios observados na escola. O objetivo é contribuir para a identificação de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, garantindo que os caminhos para o sucesso da proposta possam ser efetivados no contexto pesquisado. Além de compreender o processo dessa implementação, é fundamental observar como os diferentes atores envolvidos percebem e participam dessa transformação, o que possibilita identificar as potencialidades e as lacunas que influenciam nos resultados esperados, permitindo a proposição de estratégias mais alinhadas às necessidades da escola.

Para isso, no próximo capítulo, faz-se imprescindível uma reflexão teórica a luz dos pensadores que se debruçaram nos estudos sobre o ciclo de políticas públicas no

contexto da Educação Integral na prática da instituição escolar, sobre os termos propriamente ditos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral e como a garantia do primeiro depende da organização e meios para provimento do segundo, perpassando pela necessidade da reestruturação física e pedagógica da escola a fim de ampliar os tempos e espaços previstos na EI, além da formação continuada de professores e acompanhamento do currículo. Essa reflexão torna-se relevante ainda para a compreensão do distanciamento que existe entre o que prevê os documentos legais em nível nacional e estadual e o que ocorre de fato na prática da escola.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÃO SABER & VIDA

Este capítulo reflete sobre a implementação do EMTI na Escola Estadual Conexão Saber & Vida. Apresenta-se uma reflexão teórica sobre o tema, com o objetivo de entender o modelo de Educação Integral, além de analisar os resultados acadêmicos e pessoais que decorrem dele, para embasamento da pesquisa.

Para alcance dos objetivos realiza-se a definição de referenciais teóricos que encarregam de tecer diálogos constantes com os eixos de análise do caso de gestão, sendo relevante para dar consistência às discussões acerca do ciclo de políticas, fazendo uma interlocução com as maneiras com que o EMTI se insere no contexto da escola.

Consideramos ainda perpassar pelas reflexões sobre como a Educação em Tempo Integral e a Educação Integral estão organizadas, quais suas semelhanças e diferenças. A primeira, no que diz respeito a ampliação da carga horária e a segunda, como está acontecendo ou não decorrente do tempo maior no ambiente escolar, tendo o estudante como centralidade do modelo, como protagonista juvenil e enquanto formação integral do sujeito.

Nesta perspectiva, volta-se os olhares para o não planejamento ou a dificuldade da articulação entre FGB e IFs e não escuta dos atores envolvidos antes de implementar essa política pública, além de tecer considerações acerca da aceitação da comunidade escolar deste modelo de educação. Busca-se refletir sobre a necessidade da formação continuada de professores como estratégia de integralização curricular e articulação da BNCC e IFs para atendimento das necessidades dos estudantes.

Ainda nesse capítulo é apontado o percurso metodológico, embasado nos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa: análise documental; revisão bibliográfica; questionário aplicado aos professores do EMTI e entrevista semiestruturada, realizada com as Especialistas em Educação Básica (EEBs) e com Professora Coordenadora Geral (PCG).

3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nos discursos sobre a Política Pública de Educação Integral, é comum observar o entendimento dos termos “Educação em Tempo Integral” (ETI) e “Educação Integral” (EI), como sinônimos. No entanto, há que se fazer uma distinção entre eles. Enquanto o primeiro tem a ver com um maior tempo em que o estudante passa na escola, o segundo abrange não só a dimensão acadêmica, mas também o desenvolvimento integral do sujeito.

Quando se trata dos termos Educação em Tempo Integral e Educação Integral, o que se percebe é que não há um consenso sobre a sua conceituação, sendo necessário estabelecer parâmetros e critérios para seu entendimento. Presume-se que a educação integral foi interpretada e defendida pelo conservadorismo, socialismo e liberalismo e, apesar de apresentar aspectos em comum, apresentam diferenças de acordo a concepção defendida (Azevedo et al., 2014).

Para tanto, entender como os termos Educação em Tempo Integral e Educação Integral podem ser considerados no contexto da prática e correlacioná-los no contexto da escola será o propósito nesta seção. Além disso, faz-se necessário entender estes termos, não como sinônimos como ocorre em diferentes situações no cotidiano escolar, mas como derivados um do outro, onde, talvez a circunstância para proporcionar uma educação integral, na qual o sujeito seja pensado em suas diferentes dimensões seja a ampliação do tempo de permanência na escola, juntamente com estrutura física adequada, formação de professores e gestores e apropriação de adaptações curriculares que atendam aos anseios dos estudantes. No entanto, a ampliação do tempo nem sempre é condição para uma educação integral e ainda, nota-se que pode haver educação integral sem ampliação do tempo.

Enquanto a Educação em Tempo Integral refere-se a um modelo de ensino onde os estudantes permanecem na escola por um período prolongado, além do turno regular, visando proporcionar uma jornada escolar ampliada, oferecendo atividades complementares que vão além do currículo tradicional, como esportes, artes, e projetos interdisciplinares, a Educação Integral, por outro lado, é uma abordagem

educativa que busca o desenvolvimento pleno do indivíduo, abrangendo suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Não se restringe apenas ao tempo de permanência na escola, mas sim a uma filosofia educacional mais ampla.

A Educação Integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional. É definida “também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (Gonçalves, 2006, p.3).

Ainda segundo Gonçalves (2006), para alguns estudiosos, refletir sobre a escola de Tempo Integral implica considerar a questão da variável tempo e espaço que sejam adequados às diversas situações que o modelo requer.

No entanto, há de se convir que a ideia central deste modelo de ensino é proporcionar uma educação que vá além do simples acúmulo de conhecimento, mas sim preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira mais abrangente e significativa.

Diante de um assunto tão complexo e com inúmeras opiniões divergentes, refletir sobre os desígnios da educação integral se configura como fundamental para que o programa de Educação Integral se torne, não só uma ampliação do tempo que o estudante passa na escola pesquisada, mas que seja a abertura de oportunidades de aprendizagem que vão além dos muros da escola e faça diferença na vida destes e da sociedade em que vivem. Assim, nos remete a este conceito de forma sistêmica, podendo dizer que:

a concepção de educação integral, ancorada na extensão do tempo escolar, esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira. Partindo de uma justificativa, em 1930, ainda em parte baseada no espírito higienista-educacional, chega, em 1950, a uma proposta de educação escolar emancipadora de indivíduos e nação. Este texto apresenta a ideia de que a defesa da educação integral pelo autor passou por momentos diversos, mas conduziu o desenvolvimento de seu pensamento em relação a temas como alfabetização das massas, fim do dualismo escolar e qualidade da educação popular, mantendo-se como premissa ao longo de sua obra (Cavaliere, 2010, p. 1).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, entende-se que a Educação Integral visa proporcionar uma formação mais abrangente possível para o ser humano (Coelho, 2009). O autor destaca que não existe uma definição única e dominante do que seria uma formação completa. Como reflexão, ele menciona que discutir sobre educação integral implica considerar o tempo integral, sugerindo que com o aumento do tempo escolar, é possível conceber uma educação que combine formação e informação (Coelho, 2009).

Moll (2008) destaca que o tempo integral é uma das formas para a garantia de uma Educação Integral. Antunes e Padilha (2010) afirmam que a Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é a partir do estudo dos seus princípios e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar ou comunitária de horário ou de tempo integral, ou seja, argumentam que a Educação Integral é, na verdade, a base do Tempo Integral. No entanto nem sempre a ampliação do tempo é condição para a formação em todas as dimensões. E por outro lado, o princípio da EI pode ser proporcionado sem a ampliação do tempo.

Cavaliere (2009), afirma que os programas de extensão do tempo escolar e das funções da escola são defendidos como facilitadores dos processos de socialização das classes populares e da própria escola. Para alcançar as mudanças desejadas, ela destaca a importância do envolvimento de outros atores sociais fora do ambiente escolar nesses programas de ampliação do tempo escolar, integrando a diversidade cultural do mundo ao redor.

Nesse sentido, a Educação Integral, mediante a ampliação da permanência do estudante na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades, sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento. Necessita-se de um currículo que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do estudante na escola, que amplie as oportunidades e situações e que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

Assim, percebe-se que na escola pesquisada um dos maiores desafios é proporcionar a educação integral, além da educação em tempo integral, uma vez que,

aumentar a carga horária para reforçar o aprendizado das atividades do turno regular, com o objetivo de melhorar o desempenho nas disciplinas curriculares, sem oferecer outras atividades voltadas à formação integral do estudante, se assemelha mais a uma Educação em Tempo Integral do que da Educação Integral (Silvano, 2018).

O conceito de Educação Integral ainda não é compreendido por toda a equipe da escola, o que revela um desafio fundamental na implementação efetiva dessa política pública. É preciso a compreensão de que a Educação Integral vai além da ampliação da carga horária, ela pressupõe uma proposta pedagógica que considere o desenvolvimento pleno do estudante: intelectual, físico, emocional, social e cultural. Quando esse conceito não é plenamente compreendido pela equipe escolar, corre-se o risco de sua aplicação se restringir a ações pontuais ou meramente operacionais, sem transformação significativa na prática pedagógica ou na organização curricular. Isso evidencia a necessidade de formação continuada, diálogo coletivo e envolvimento de todos os atores na construção de um entendimento comum sobre os princípios e objetivos da Educação Integral.

O espaço físico da escola analisada nessa pesquisa se mostra insuficiente para a demanda da própria escola e para a demanda da Educação Integral. Essa é uma questão complexa que envolve ações que vão além do que se encontra no domínio dos atores envolvidos na implementação, contudo não é possível refletir sobre o EMTI na escola em questão sem apontar este problema.

Como a Educação Integral procura expandir as possibilidades de aprendizagens dos estudantes nas variáveis tempo e espaço, desde quando foi implementado a modalidade de ensino na escola, busca-se utilizar diversos espaços existentes, assim como outros no Distrito, como área externa das igrejas, a quadra, casa de moradores, quando são desenvolvidos projetos que requerem o depoimento desses moradores ou quando a escola recebe a comunidade para eventos e trabalhos de pesquisa de campo desenvolvidas pelos estudantes.

No que tange ao conhecimento além dos muros da escola, considerando sua potencialidade educativa em outros espaços e territórios por onde circulam os estudantes, também consideramos experiências significativas de vida, novas

aprendizagens e novas percepções, que se constituem coletivamente ou individualmente. Nesse caso, é plausível saber o que é a concepção de Educação Integral dos sujeitos, de forma a entender como as ações vem sendo oferecidas na escola.

A Educação Integral, além de valorizar a convivência social numa perspectiva humanizada e coletiva, considera as potencialidades dos indivíduos. Ela defende uma educação que entende o sujeito numa condição multidimensional, no qual corpo e mente participam do processo de construção da aprendizagem e do entendimento mais amplo do meio em que vive.

Corroborando com as premissas dos conceitos estudados, Gonçalves (2006) traz a reflexão relevante de que a expansão da jornada escolar só faz sentido se o horário expandido representar uma ampliação de oportunidades de ensino e aprendizagem e situações que oportunizem a promoção de conhecimentos significativos e emancipadores. É preciso proporcionar não apenas um simples aumento do que já é ofertado, ou seja, mais do mesmo, e sim de um aumento quantitativo de tempo e qualitativo de aprendizagens que atendam os anseios dos estudantes.

Segundo Arroyo (2012), os programas que aumentam o tempo e o espaço na escola refletem uma mudança na consciência política da sociedade, que reconhecem ser responsabilidade do Estado garantir mais tempo de formação, integrando esse período com o tempo e o espaço de convivência e socialização dos estudantes.

Moll (2012) aborda a educação integral dentro da agenda das políticas públicas educacionais. Ela destaca que, ao elaborar políticas públicas para escolas públicas, que atendem a maior parte da população brasileira, caracterizada por altos índices de desigualdade social, econômica e de acesso a direitos, é crucial desenvolver estratégias educacionais para esse público. Além disso, a autora oferece uma visão preliminar sobre a educação integral e sua ligação direta com os diferentes estratos sociais brasileiros. A autora enfatiza a necessidade de superar a divisão da escola em turnos, argumentando que, para melhorar a educação das classes populares, é preciso garantir maior acesso ao conhecimento, às experiências e às oportunidades

de aprendizagem, o que requer mais tempo dos estudantes na escola. No entanto, ela também sublinha a importância de repensar a qualidade desse tempo adicional.

Nesse contexto, os estabelecimentos de ensino não devem se limitar a transmitir os conteúdos curriculares e a ofertar atividade de lazer e reforço, com atividades fragmentadas e desconexas com a proposta pedagógica curricular, mas sim privilegiar o aproveitamento qualitativo do tempo educativo, na “perspectiva de que o horário estendido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (Gonçalves, 2006, p. 4), enriquecendo o currículo e tendo o professor e sua ação docente como mediadores desse processo.

Arroyo (2012) aborda essa problemática das atividades fragmentadas com a necessidade de se superar o dualismo antipedagógico perigoso do turno e contraturno, quando discorre que no turno normal a escola e seus profissionais cumprem função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações. Para o turno extra, deixam-se outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes (Arroyo, 2012).

A Educação Integral representa um avanço significativo na forma como entendemos e praticamos a educação, buscando preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua plenitude.

Proporcionar a Educação Integral perpassa pela necessidade de uma série de fatores que configuram os principais desafios encontrados na implementação do EMTI na EECSV. Dentre eles, elencamos a dificuldade de estabelecer princípios de promoção desta formação plena apenas com a ampliação do tempo de escolarização. A ampliação do tempo é um dos critérios para que a EI ocorra, entretanto ele sozinho não é capaz de proporcionar a formação nas múltiplas dimensões do ser humano.

Para promover a tão esperada Educação Integral em detrimento da Educação em Tempo Integral, a EECSV enfrenta percalços que vão desde a necessidade de obras de ampliação e reforma da estrutura física provendo a escola de outros espaços

educativos, a necessidade de adequação curricular, até a formação continuada dos Professores e Especialistas. Esse parece ser um ponto de partida para o entendimento de que a educação integral só pode ser proporcionada aos estudantes se os profissionais atuantes estiverem preparados e comprometidos com o modelo de escola que faça a diferença na vida e ofereça a formação integral, abrangendo suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Não se restringe apenas ao tempo de permanência na escola, mas sim a uma filosofia educacional mais ampla que precisa ser bem compreendida por todos os envolvidos.

Outro ponto importante para a ressignificação da educação integral na EECSV perpassa pela reestruturação do currículo, onde sua construção no interior da escola precisa ser com base na interdisciplinaridade e na articulação curricular entre os componentes curriculares da BNCC e os IFs. Partindo desse pressuposto, entende-se que o currículo “define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (Sacristán, Gomez, 1998, p. 145), sendo necessário refletir também sobre as “formas de organizá-los em áreas apropriadas, nas experiências de aprendizagem que se promoverão, na prática dos professores e em todas as demais condições do meio escolar” (Sacristán, Gomez, 1998, p. 175).

Ademais, é preciso a compreensão de que para avançar na implementação de uma educação que realmente atenda às necessidades dos estudantes e do mundo do século XXI, é fundamental um diálogo contínuo entre todos os atores envolvidos e que todos se sintam corresponsáveis por colocar em prática a proposta, além da construção de um consenso que respeite as diversidades filosóficas e contextuais do modelo. A integração dessas abordagens baseadas em evidências resulta em um sistema educacional mais robusto e eficiente, premissa de educação de qualidade e com equidade, capaz de formar indivíduos plenos e preparados para os desafios e oportunidades do futuro e que possam fazer a diferença no espaço em que atuam.

O desafio neste sentido, é oferecer uma educação integral em tempo integral, que vá além do ensino tradicional e da mera ampliação do tempo e forme cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do futuro. Para isso, é fundamental

avançar constantemente, inovando em práticas pedagógicas, fortalecendo o vínculo com a comunidade e garantindo um ambiente de aprendizado acolhedor e inspirador, a fim de construir uma escola que transforma vidas e abra caminhos para um mundo de oportunidades.

Nesta linha de raciocínio, utilizar instrumentos de pesquisa que sejam confiáveis, precisos e eficientes é primordial para que o objeto deste trabalho seja investigado. A partir dos referenciais teóricos discutidos, estes instrumentos serão aplicados para validação da pesquisa, pela relevância e necessidade destes caminhos de verificação, a fim de tornar a pesquisa compreensível em todas as etapas, tendo como início a sua elaboração até a produção e interpretação dos dados que serão coletados. Neste sentido, na próxima seção será abordado o percurso metodológico selecionado para a execução da pesquisa de campo, a forma como os dados serão coletados para que, a partir destes dados seja possível a realização das intervenções necessárias no capítulo seguinte.

3.2 DESVENDANDO CAMINHOS: PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA ANALISAR A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico que foi delineado para estabelecer os achados da pesquisa. Levando em consideração a natureza deste caso de gestão e os referenciais teóricos abordados, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, onde as observações pressupõem relevantes possibilidades de auferir os instrumentos mais apropriados para coleta de informações e definição dos atores envolvidos no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Conexão Saber & Vida (EECCV).

Para Godoy (1995, p. 21), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Nesta conjuntura, este método traz a possibilidade de analisar a perspectiva dos atores envolvidos sobre o processo de implementação do EMTI na escola pesquisada,

sendo propícia à coleta de dados para a análise com relação aos eixos teóricos elencados e para a percepção dos desafios oriundos deste processo, sendo possível identificar os problemas existentes ou não existentes e, ainda, propor soluções para a minimização dos percalços encontrados para que o EMTI alcance seus objetivos na escola em questão.

Para a investigação da realidade vivenciada neste trabalho, houve a proposição da metodologia qualitativa, que analisou a implementação do EMTI na EECSV, observando a estrutura física e pedagógica e a ampliação da carga horária para formação integral do sujeito. Tem como instrumento de pesquisa o levantamento de documentos normativos e orientadores presentes na escola que trazem as legislações pertinentes, além da revisão bibliográfica. Segundo Neves (1996)

a expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (Maanen, 1979a, p.520). Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade (Neves, 1996, p. 1).

Considerando que esta pesquisa tem como objeto um estudo de caso sobre a implementação do EMTI na EECSV, busca-se compreender por que os principais atores envolvidos — como estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar — não são ouvidos em relação às suas perspectivas e necessidades. Além disso, observa-se a falta de adequação da estrutura física e pedagógica da escola para que essa Política Pública seja efetivamente aplicada. Assim, o objetivo é analisar a visão daqueles que estão diretamente ligados à escola e conhecem de perto as múltiplas variáveis que compõem a realidade escolar, dos estudantes e de suas famílias.

Nesta perspectiva de metodologia com uma abordagem qualitativa, esta dissertação apresenta o estudo de caso, por analisar o fenômeno específico, a organização desta implementação em seu contexto real, a fim de compreender as dinâmicas, desafios e impactos das práticas adotadas, uma vez que “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 41)

Neste contexto, o estudo de caso investiga a implementação do EMTI, analisando como afeta a rotina escolar, o desempenho dos estudantes e as percepções dos professores e gestores, por meio de observações, questionários, entrevistas e análise de documentos, permitindo uma compreensão do impacto na realidade escolar. Assim sendo,

[...] a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. Ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal (Stake, 1985, apud André, 2005 p. 29).

A abordagem qualitativa apresenta como mais pertinente para realização do estudo da implementação do EMTI na EECSV, em virtude da pesquisadora ser a própria gestora da escola e dos sujeitos da pesquisa, onde está em contato direto com os atores envolvidos constantemente. Nesta abordagem e

segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Para que estes pontos de vista e percepções dos diferentes atores a respeito da implementação do EMTI na escola pesquisada sejam conhecidos de forma

assertiva e realista, realizou-se a aplicação de questionários com questões de múltipla escolha e dissertativas, aos quinze professores do EMTI que lecionam na escola atualmente. Segundo Gil (1999), o questionário é definido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (Gil, 1999, p. 128).

Para que haja assertividade e fidedignidade nas informações coletadas dos professores do EMTI por meio dos questionários, a sua elaboração “requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. [...] devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas [...]” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 203). Para tanto, foi elaborado um roteiro pensando nas características da pesquisa e nos objetivos que se quer alcançar, conforme apresentado no Apêndice C deste trabalho. Para aplicação deste instrumento de pesquisa, utilizou-se o roteiro de questões referentes ao “contexto da prática” contidas na abordagem do Ciclo de Políticas de Jéfferson Mainardes (2006), em que houve a reestruturação de questões de acordo a realidade vivenciada neste estudo, sendo composto por questões objetivas e dissertativas.

Levando em consideração a necessidade de entender como essa Política Pública do EMTI foi compreendida e apropriada pela escola, como foi feita a organização da implementação pelos professores, além de identificar como a escola vivenciou este processo e seu monitoramento, as questões elencadas nos questionários foram pensadas com o intuito de levantar as informações com os professores atuantes no EMTI da escola em estudo, para analisar de que forma a referida política pública foi entendida e vivenciada por eles.

Inicialmente foram realizados contatos com todos os professores atuantes no EMTI da escola pesquisada, por meio de aplicativo de mensagens, a fim de introduzir os principais objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais foram escolhidos os questionários como instrumento.

Após este primeiro contato, foi compartilhado um link por e-mail contendo a apresentação da pesquisadora, conforme Anexo F, enquanto estudante do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Foi enfatizado que a aplicação do questionário tem como finalidade a coleta de dados com os professores do EMTI, para entender melhor o processo de implementação deste modelo na escola, além de perceber os desafios enfrentados, as soluções encontradas e os resultados obtidos.

Para que fosse possível a confiabilidade ao responder este instrumento, foi explicado sobre a confidencialidade dos dados coletados, os quais serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa se for da aceitação do(a) professor(a). Ademais, foi apresentado o Termo de Anuência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), de acordo Anexo G, com o parecer favorável à realização da pesquisa na escola em questão.

Ao abrir o link, cada professor teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi possível concordar ou não com as informações, e as questões de pesquisa, que foram apresentadas de forma remota através do aplicativo *Google Forms*, com questões objetivas e dissertativas, como forma de proporcionar oportunidade de expressão dos diversos olhares sobre o processo de implementação do EMTI na escola. É importante destacar que todos os professores aceitaram prontamente participar da pesquisa, a qual foi realizada no período de 17 de novembro de 2024 à 25 de novembro de 2024.

Um outro instrumento utilizado foram as entrevistas semiestruturadas com as EEBs e PCG, de forma virtual, por meio do aplicativo *Google Meet*, no sentido de entender suas atuações enquanto articuladoras da integralização curricular e que fazem o monitoramento da aplicação do currículo, ampliando as percepções e a visão da implementação desta Política Pública na escola. Para tanto foi utilizado um roteiro com perguntas pré-determinadas, porém com a flexibilidade de explorar tópicos e situações e seguir novas direções com base nas respostas das entrevistadas. Em conformidade com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista busca obter informações do entrevistado sobre um determinado assunto ou problema, permitindo maior

flexibilidade. O entrevistador pode repetir ou esclarecer perguntas, reformulá-las ou detalhar significados para garantir a compreensão. Da mesma forma, para Duarte (2004),

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Como técnica para a obtenção de dados, a entrevista constitui um importante instrumento na coleta de informações em pesquisas com abordagem qualitativa, pois traz a clareza do que Gil (1999), define

[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 1999, p.128).

A proposta de roteiro de entrevista foi desenhada a fim de obter os dados pretendidos para a pesquisa. Neste sentido “a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 199). Além disso, “exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica” (Marconi Lakatos, 2003, p. 199). Assim sendo, foi elaborado um roteiro de entrevista para as Especialistas em Educação Básica (EEBs) e para a Professora Coordenadora Geral do EMTI, em consonância com o Apêndice D.

Na perspectiva do EMTI, os EEBs e PCG são responsáveis por zelar para que os princípios educativos sejam movimentados de forma a garantir que os eixos

formativos, formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento de habilidades para o século XXI sejam efetivados no projeto escolar. Desta perspectiva decorre a relevância de ouvir estes atores, pois, além disso são responsáveis por monitorar os fluxos que garantem a integração entre a FGB e as Atividades Integradoras e acompanhar a operacionalização das ações, práticas educativas e metodologias de êxito, de forma a garantir a assertividade dos objetivos do modelo do EMTI. E é justamente com esse olhar que as questões da entrevista foram planejadas.

As entrevistas com os atores escolhidos foram feitas considerando a participação e envolvimento de forma mais direta na implementação da política em estudo, para obter uma melhor compreensão dos fatos a partir dos diferentes pontos de vistas e instâncias, permitindo uma visão mais ampla da implementação da Política Pública em questão. Da mesma forma, foi feito um contato prévio por meio de aplicativo de mensagens com as EEBs e PCG, e, depois enviado um e-mail com todas as orientações, enfatizando o objetivo da pesquisa e das entrevistas.

Além disso, as profissionais foram informadas que a entrevista teria como foco a motivação e o planejamento para a implementação do EMTI, a estrutura e funcionamento do EMTI na escola, os desafios enfrentados e as soluções adotadas, o impacto e os resultados observados até agora e possíveis áreas de melhoria. Neste mesmo e-mail as mesmas puderam consultar o Termo de Anuência da SEE/MG, com o parecer favorável à realização da pesquisa, bem como a garantia de que todas as informações repassadas nas entrevistas serão usadas exclusivamente para os fins da pesquisa. Assim, todas as EEBs e PCG aceitaram participar da entrevista, acessaram o TCLE por meio do link enviado neste e-mail e registraram resposta afirmativa, além da melhor data e horário para a realização da entrevista.

Após análise dessas datas e horários foram criadas salas virtuais utilizando-se da ferramenta virtual do *Google Agenda*, onde os links foram compartilhados com as entrevistadas. Apesar da resposta afirmativa na concordância com o TCLE, o mesmo foi lido no início de todas as entrevistas, bem como foi perguntado se as entrevistadas estavam de acordo ou se discordavam de algum ponto. Após o consentimento das

participantes as entrevistas foram gravadas, seguindo o roteiro de perguntas semiestruturadas conforme Apêndice D.

Para análise das respostas dos instrumentos foram considerados principalmente os seguintes eixos: EMTI enquanto Política Pública, por meio de uma análise da implementação a partir das contribuições de Mainardes (2006, 2018) que refletiu sobre o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, além das reflexões de Condé (2012, 2020) e Souza (2006); Educação Integral e Educação em Tempo Integral, trazendo o entendimento destes conceitos por parte dos atores envolvidos, sob a luz de estudiosos como Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2010), Moll (2008, 2012) e Arroyo (2012), além de refletir sobre formação continuada na perspectiva de Nóvoa (1992), Tardif (2014), Demo (2004) e Soares e Cabral (2014).

3.3 ANÁLISE DE DADOS: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO COM ÊNFASE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

As informações sobre a implementação do EMTI, coletadas através dos instrumentos de pesquisa com estes atores, foram analisados de acordo com os referenciais teóricos e demais documentos orientadores consultados ao longo deste trabalho. Assim, a pesquisa teve início em 2022, ano de implantação do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual de ensino de Minas Gerais, continuando em 2023 e 2024.

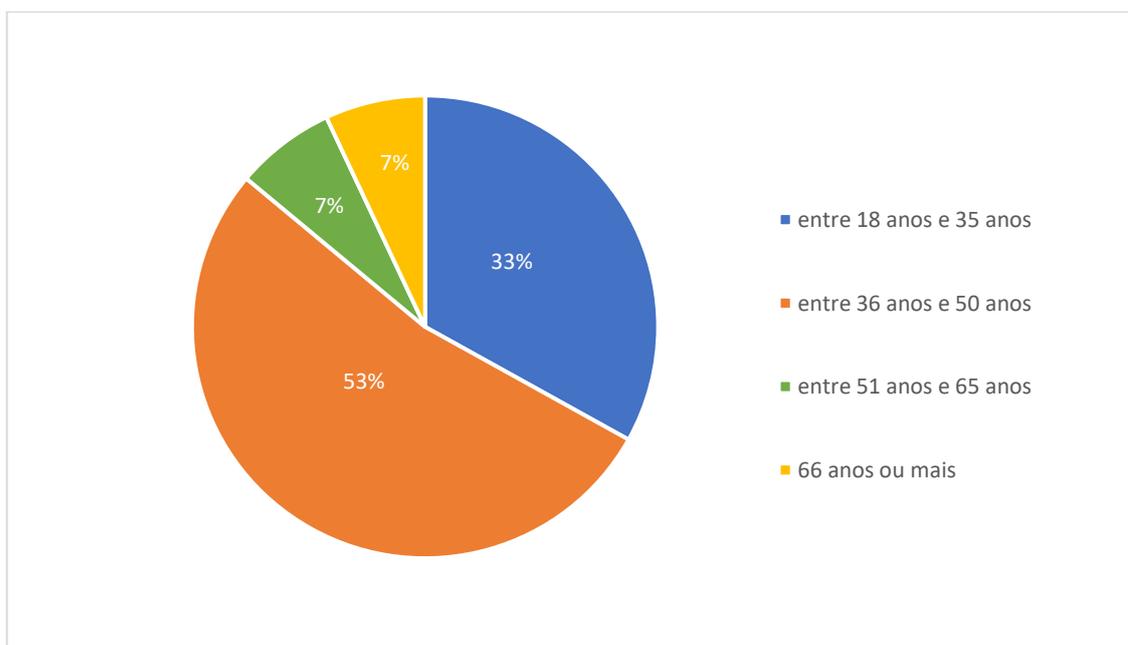
Para que os dados pudessem ser analisados, levou-se em consideração todo o processo de implementação do EMTI em 2020, do NEMTI em 2022 até o ano de 2024. As análises foram relacionadas aos discursos dos atores educacionais entrevistados, destacando suas percepções sobre a implementação dessa política na escola e os desafios principais que ela enfrenta, complementadas pelas reflexões da autora deste trabalho. A seguir são tecidas as reflexões por meio dos principais eixos teóricos.

3.3.1 Desvendando os protagonistas do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: o perfil dos atores

Ao aplicar os instrumentos de pesquisa foi possível obter um panorama do perfil dos atores envolvidos na implementação do EMTI, além de conhecer a formação acadêmica e a experiência de cada um na educação em geral e no Ensino Médio em Tempo Integral.

Com relação a faixa etária, nota-se que a maioria dos pesquisados possui entre 36 e 50 anos, ou seja, 53,3% totalizando 8 pessoas. Seguidos de 33,3% de 18 à 35 anos, o que pressupõe uma análise de que o corpo docente do EMTI é compreendido por uma significativa parcela de professores mais jovens e atualizados quanto a metodologias inovadoras, mas também ligada a instabilidade da permanência derivada de contratos temporários na escola. Os atores entre 51 e 65 anos, e os com mais de 66 anos representam cerca de 7%, cada grupo, conforme demonstrado pelo Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição dos atores pesquisados por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários aos professores do EMTI e realização de entrevistas às EEBs e PCG (2024).

Importante salientar que, pela idade dos atores pesquisados, pode-se supor uma experiência de vida significativa, concomitante com a experiência na educação em geral e no EMTI e com a formação acadêmica que será discutida mais à frente.

Para que seja possível visualizar os dados relativos à formação acadêmica e experiência na educação pública em geral e no EMTI, apresenta-se o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Perfis dos pesquisados: atores na implementação do EMTI (2024)

Atores pesquisados	Formação acadêmica	Experiência na educação em geral	Experiência na Educação Integral	Experiência no EMTI
Especialista em Educação Básica 1	Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia e Especialização Lato Sensu em Educação Especial.	13 anos	2 anos	5 anos
Especialista em Educação Básica 2	Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Especial (Em curso) e Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas e Educação Especial.	20 anos	6 anos	5 anos
Especialista em Educação Básica 3	Licenciatura Plena em Pedagogia, Biologia, Educação Física e Letras, Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Doutoranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.	18 anos	9 anos	5 anos
Professora Coordenadora Geral do EMTI	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Física e Química e Especialização Lato Sensu em Educação Especial	13 anos	5 anos	5 anos
Professor do EMTI 1	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) completo: Licenciatura Plena em Pedagogia e Língua Portuguesa, Especialização Lato Sensu em Biblioteconomia (em curso).	Entre 15 e 20 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos
Professor do EMTI 2	Ensino Superior completo ou equivalente: Bacharel em Ciências Contábeis, Complementação Pedagógica em Matemática; Licenciatura em Pedagogia e Física, Tecnólogo em Logística, Especialização Lato Sensu em Educação Especial e em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar.	Entre 5 e 10 anos	Há mais de 5 anos	Há mais de 5 anos
Professor do EMTI 3	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em Arte, Química e Física.	Entre 5 e 10 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 3 e 5 anos
Professor do EMTI 4	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, Pedagogia, Educação Especial e Especialização Lato Sensu em Ensino da Língua Portuguesa.	Entre 15 e 20 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos

Professor do EMTI 5	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) completo: Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Pedagogia.	Entre 10 e 15 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 3 e 5 anos
Professor do EMTI 6	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em Educação Física, Filosofia, História, Geografia e Ciências Biológicas, Especialização Lato Sensu em Educação Especial, Educação Física, Biblioteconomia, Artes Visuais, Educação Especial, Informática da Educação e Gestão escolar - Administração, supervisão e Orientação.	Entre 1 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos
Professor do EMTI 7	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura em Educação Física e Especialização Lato Sensu em Brincadeiras e Jogos.	Entre 5 e 10 anos	Entre 1 e 2 anos	Entre 1 e 2 anos
Professor do EMTI 8	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em História, Educação Física, Geografia (em curso) e Graduação em Logística (Tecnológico)	Entre 1 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 2 e 3 anos
Professor do EMTI 9	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em Sociologia e Normal Superior Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Entre 10 e 15 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 3 e 5 anos
Professor do EMTI 10	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura Plena em Geografia e História.	Entre 5 e 10 anos	Entre 1 e 2 anos	Entre 1 e 2 anos
Professor do EMTI 11	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura em Matemática e Física.	Entre 10 e 15 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 3 e 5 anos
Professor do EMTI 12	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) completo: Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia e Especialização Lato Sensu em Educação Especial	Entre 10 e 15 anos	Há mais de 5 anos	Há mais de 5 anos
Professor do EMTI 13	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) completo: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Física e Química e Especialização Lato Sensu em Educação Especial.	Entre 10 e 15 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 3 e 5 anos
Professor do EMTI 14	Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) completo: Licenciada em Pedagogia, Biologia, Educação Física, História, Língua Portuguesa, Bacharel em Ciências Contábeis, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Doutoranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.	Entre 15 e 20 anos	Entre 3 anos e 5 anos	Entre 3 anos e 5 anos
Professor do EMTI 15	Ensino Superior completo ou equivalente: Licenciatura em Normal Superior Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Bacharel em Biblioteconomia.	Há mais de 20 anos	Entre 3 anos e 5 anos	Entre 3 anos e 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários aos professores do EMTI e realização de entrevistas às EEBs e PCG (2024).

Através do consolidado obtido no quadro acima é possível analisar o perfil dos profissionais que atuam no EMTI na EECSV. Entre os profissionais, destaca-se que as EEBs e PCG possuem uma formação acadêmica não só na sua área de atuação, mas bem abrangente. A formação ampla destes profissionais é um aspecto fundamental para atender às diversas demandas da instituição de ensino no que se refere a implementação do EMTI.

Esses profissionais possuem, além da formação específica em suas áreas de atuação (como pedagogia, licenciaturas ou áreas afins), uma capacitação que lhes permite lidar com diferentes contextos educacionais, competências e desafios do cotidiano escolar. Essa formação diversificada é importante porque as EEBs e a PCG necessitam integrar conhecimentos de diversas áreas, como pedagogia, psicologia, gestão escolar, legislação educacional e tecnologias educacionais, elementos que fazem parte do cotidiano do modelo de ensino integral. Isso permite uma visão mais holística e estratégica da educação, fazendo com que a atuação no EMTI se torne mais efetiva para permitir a integralização curricular proposta.

Além disso, vale ressaltar que esses atores acumulam significativa experiência na área educacional em geral, com trajetórias que variam entre 13 e 20 anos e uma atuação relevante no Ensino Médio em Tempo Integral, ou seja, desde o início da implementação em 2020, de acordo mostra o quadro anterior.

Sobre esta discussão, Tardif (2014) argumenta que os professores mobilizam diferentes tipos de saberes em sua prática profissional, adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Ele categoriza esses saberes em três dimensões principais: saberes da formação (adquiridos durante a formação inicial e continuada, incluindo conhecimentos pedagógicos e disciplinares), saberes da experiência (construídos ao longo da prática cotidiana na profissão, com base nas vivências e interações com estudantes, colegas e a comunidade escolar) e saberes curriculares (relacionados aos conteúdos e objetivos previstos nos currículos escolares, que os professores devem dominar e ensinar).

Os saberes da formação podem ser adquiridos pelos professores durante a sua formação inicial e continuada, constituindo uma base teórica e metodológica que

fundamenta a sua prática pedagógica. Embora fundamentais, os saberes da formação nem sempre preparam o professor para lidar com a complexidade e os imprevistos da prática docente. Por isso, Tardif (2014) defende que a constituição do professor precisa ser continuamente ao longo da sua carreira docente por meio da prática, da reflexão e da formação continuada.

Ainda sobre a formação continuada dos professores na escola que se propõe a ofertar uma Educação Integral, é necessário um processo contínuo e eficiente, conforme salienta Soares e Oliveira Cabral (2014),

a escola, que tem como objetivo preparar o aluno para a participação corresponsável, criativa, construtiva no exercício da cidadania, com vistas a garantir aos estudantes as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, através de uma metodologia de ensino voltada para a formação integral, exige do formador um contínuo processo de formação para dar conta de competências de grandes proporções e dimensões que na nossa compreensão não serão alcançadas apenas com conhecimentos adquiridos somente na formação inicial (Soares, Oliveira Cabral, 2014, p. 95).

Essa reflexão dialoga com a forma como o professor tece sua prática pedagógica, que por sua vez reflete sobre os saberes curriculares, aqueles específicos aos conteúdos e objetivos prescritos nos currículos escolares que os professores devem dominar, ensinar e implementar em sua prática pedagógica.

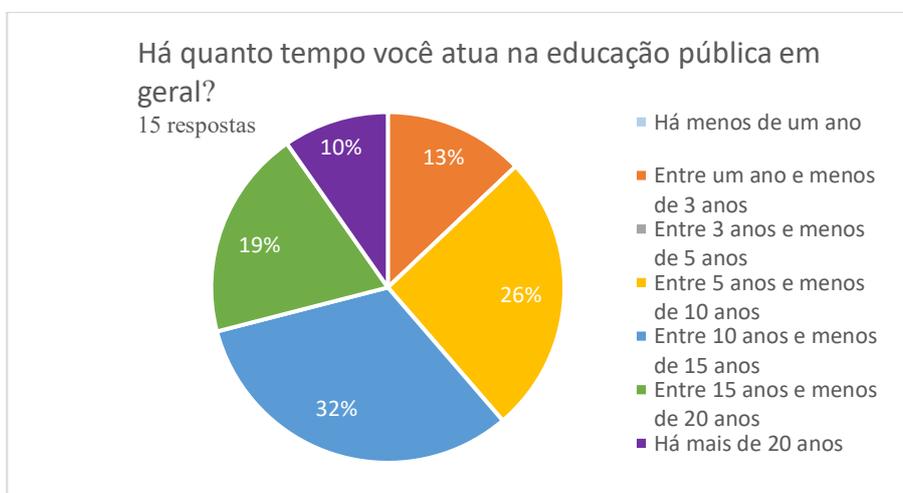
Desse modo, esses saberes estão interligados e refletem na forma como o professor irá trabalhar em sua aula e de certa forma culmina no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Então, podemos dizer também que todos esses saberes, o contínuo diálogo deles favorece uma boa implementação de uma política pública, como a do EMTI, por parte dos atores da escola, pois “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 14).

Essa atuação abrange atividades como assegurar que os princípios educativos sejam implementados de maneira a garantir a efetivação dos eixos formativos no projeto escolar, incluindo a formação acadêmica de excelência, a preparação para a vida e o desenvolvimento de habilidades para o século XXI. Além disso, deve

monitorar os processos que promovem a integração entre a FGB e as Atividades Integradoras/Itinerários Formativos, acompanhando a execução das ações, práticas pedagógicas e metodologias bem-sucedidas, a fim de garantir a efetividade dos objetivos propostos. Essa vivência é essencial para que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral possa se efetivar na escola.

Dentre os quinze professores que atuam no EMTI, 20% têm experiência na educação em geral entre 15 e 20 anos e cerca de 10% há mais de 20 anos. Detectamos ainda que não há professores que atuam a menos de 1 ano na educação pública em geral e 13,3% entre 1 e 3 anos. Os professores que atuam entre 5 e 10 anos totalizam 26,7%, seguidos de 33,3% que atuam entre 10 e 15 anos. Esses dados podem ser evidenciados no gráfico abaixo.

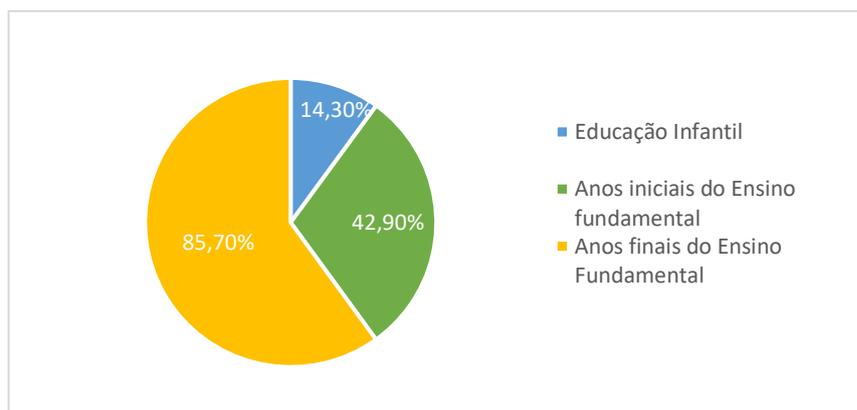
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos professores na educação pública em geral



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários aos professores do EMTI (2024).

No que se refere a atuação no EMTI, alguns profissionais também têm experiência em outros níveis de ensino e a maioria atua desde a implementação do EMTI, sendo 14,3% com experiência na Educação Infantil em Tempo Integral, 42,9% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Tempo Integral e 85,7% com atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral, conforme elencado no Gráfico 3 que se segue.

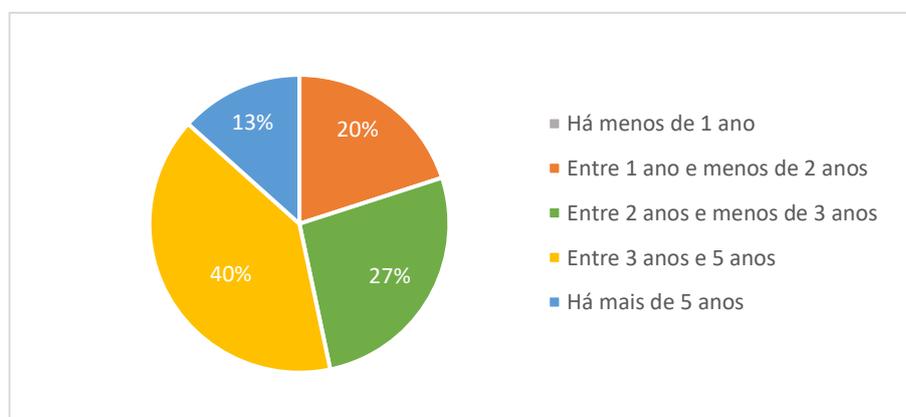
Gráfico 3 - Níveis de atuação dos professores na Educação em Tempo Integral, além do Ensino Médio em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Vale ressaltar também que, por meio da pesquisa, verificou-se que, entre os 15 professores que responderam ao questionário, apenas 7 não estavam atuando desde a implementação do EMTI em 2020. O tempo de atuação desses professores nesta modalidade de ensino varia de 1 e 2 anos (20%), entre 2 e 3 anos (26,7%) e de 3 à 5 anos (40%), conforme demonstrado no Gráfico 4 abaixo. Cabe ressaltar que a maioria dos professores possuem tempo de atuação considerável, permeando entre 3 a 5 anos.

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Neste sentido, os professores do EMTI, são responsáveis por conhecer e compreender os princípios essenciais da educação integral, aplicando metodologias inovadoras em suas práticas pedagógicas, além de ter o compromisso de garantir uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e devem fomentar a Pedagogia da Presença¹⁸, estimular o protagonismo estudantil e adotar estratégias eficazes de ensino e avaliação, assegurando a excelência acadêmica. Para que isso ocorra, “a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Para explicitar este ponto de reflexão, da importância da formação continuada e dos vários âmbitos de atuação para uma prática mais dinâmica e equitativa, durante a entrevista com a EEB 3, foi relatado sua experiência e as possibilidades de preparação para o enfrentamento das adversidades que a atuação na área educacional impõe aos profissionais.

Possuo Licenciatura plena em Pedagogia, Biologia, Educação Física e Letras, com Especialização em Gestão Escolar, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Doutoranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Essa formação me trouxe uma base sólida para lidar com os desafios do dia a dia na escola. Tenho 18 anos de experiência na educação pública. Ao longo desse tempo, atuei em diversas áreas, como na Direção Escolar por 12 anos, em sala de aula e na Supervisão Pedagógica, o que me ajudou a entender melhor as dinâmicas escolares e as necessidades dos estudantes (EEB 3, 2024).

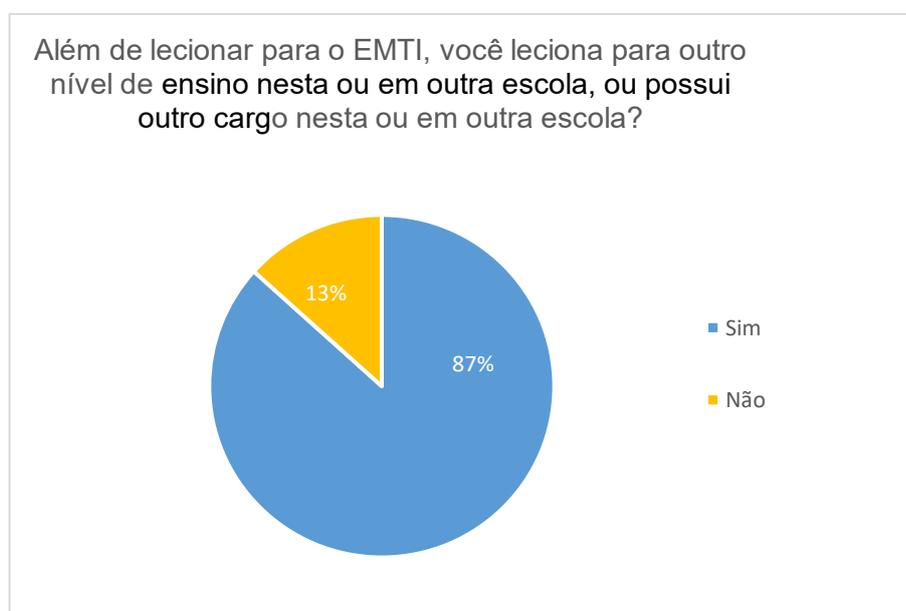
Essa fala corrobora com o que discutimos anteriormente quando Tardif (2014) afirma que os professores utilizam diferentes saberes em sua prática profissional, adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, e por

¹⁸ A Pedagogia da Presença é um princípio mobilizador de forças afirmativas e impulsionadoras, de atenção e de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio. É orientadora das ações de toda a Equipe Escolar, em todos os espaços educativos. Ele traduz a capacidade do educador se fazer presente na vida do educando para apoiá-lo no processo de desenvolvimento das competências e habilidades no âmbito pessoal, social, produtivo e cognitivo, bem como das suas potencialidades (Minas Gerais, 2024, p. 10).

isso o autor destaca a importância de uma construção contínua da identidade docente, por meio da prática, reflexão e formação ao longo da carreira.

Prosseguindo, de acordo com informações demonstradas nas respostas dos questionários, cumpre salientar que, além de lecionar para o EMTI, grande parcela dos professores leciona para outros níveis de ensino ou atuam em outros cargos na mesma escola ou em outra escola. Apenas 13,3% dos professores não lecionam para outro nível além do EMTI e os outros 86,7% lecionam para outra modalidade de ensino, seja na mesma escola ou em outra, de acordo gráfico que se segue.

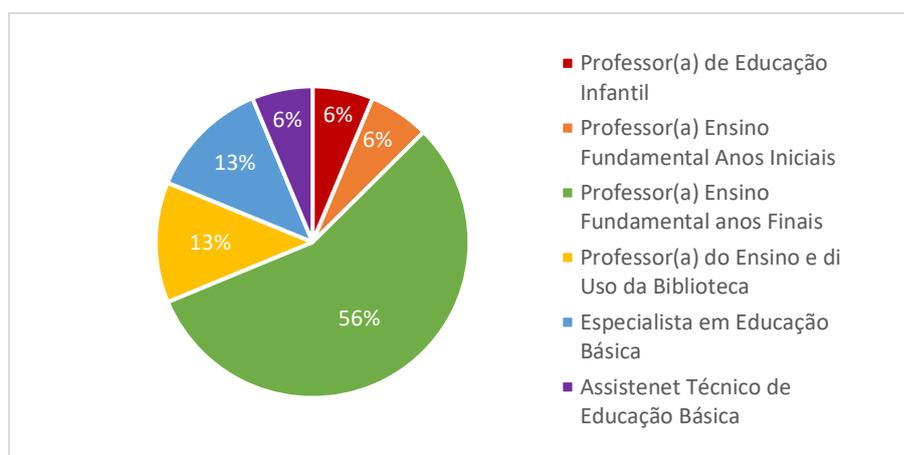
Gráfico 5 - Atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral e em outros níveis de ensino ou em outros cargos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Dos professores pesquisados, além de atuar no EMTI, 7,7% atuam também na Educação Infantil, 7,7% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 69,2% nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 15,4% são Professores do Ensino e do Uso da Biblioteca, 15,4% são Especialistas em Educação Básica (EEB) e 7,7% atuam como Assistente Técnico de Educação Básica (ATB). O gráfico abaixo evidencia estes dados.

Gráfico 6 - Atuação dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral e em outros níveis de ensino ou em outros cargos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

No que tange a formação acadêmica, todos os professores são habilitados em sua área de atuação, tendo uma vasta formação em outras áreas, o que demonstra que a equipe se encontra em constante atualização e buscando possibilidades e campos de atuação na educação. Essa informação pode ser interpretada pela ótica da necessidade de atuação dos profissionais que já estão na escola em vários campos do conhecimento, o que demonstra a ausência da oferta destes profissionais na atualidade, ainda mais por se tratar de uma escola localizada em um Distrito, no interior de Minas Gerais. Além desta necessidade e corroborando com este dado de pesquisa, Demo (2004), afirma que

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem (Demo, 2004, p. 36).

Outro dado importante é que todas as EEBs e PCG, atuam também como professores do EMTI e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, mostrando o panorama de atuação destas profissionais enquanto articuladoras do currículo, mas

também responsáveis por o colocar em prática em sala de aula. Essa dupla jornada, traz a evidência da necessidade de estabelecer múltiplas funções na área educacional, no sentido de serem mais bem remuneradas.

A reflexão sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa revela a intensa busca pela formação continuada durante a atuação enquanto professores, EEBs e PCG, mas também a importância de alargar os campos de atuação diante da ausência destes profissionais na área educacional.

Concomitante com a experiência de vida e de profissão, as múltiplas formações apresentam um panorama interessante na implementação do EMTI na escola pesquisada, no que tange a preparação eficaz para lidar com as transformações e arranjos propostos por esta Política Pública, no enfrentamento dos desafios no que se refere a infraestrutura precária, a dificuldade de realizar a integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, bem como de favorecer e acreditar na proposta, que de fato configura-se promissora e merecedora de todos os esforços para propiciar a formação integral dos estudantes e não só meramente a ampliação do tempo de permanência na escola, conforme relata a EEB entrevistada: “gostaria de dizer que, apesar dos desafios, o EMTI tem se mostrado um modelo muito promissor. Acredito que, com ajustes e investimentos, ele pode transformar a realidade da nossa educação pública” (EEB 3, 2024).

Ao desvelar os protagonistas do processo de implementação do EMTI na EECSV, percebe-se a centralidade do perfil dos atores envolvidos na construção dessa modalidade de ensino, onde estes profissionais desempenham papéis fundamentais, carregando em suas trajetórias e experiências, competências e desafios que moldam e influenciam consideravelmente a eficácia do modelo.

A análise do perfil destes atores revelou um panorama diverso em termos de formação, tempo de atuação e adaptação às demandas específicas do EMTI, evidenciando a importância de políticas de formação continuada e suporte institucional. Esses elementos tornam-se indispensáveis para que os profissionais consigam alinhar suas práticas pedagógicas às diretrizes do modelo, promovendo um ensino de qualidade e voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, o sucesso do EMTI não depende apenas de recursos estruturais e financeiros, mas também, da capacitação, motivação e engajamento dos protagonistas do processo. A valorização desses atores, aliada a uma gestão colaborativa e dialógica, configura-se como um pilar essencial para consolidar e aprimorar a implementação dessa política educacional.

3.3.2 Uma análise de dados sobre o Ensino Médio em Tempo Integral enquanto Política Pública

A Educação Integral no Ensino Médio representa uma das principais estratégias para enfrentar os desafios educacionais do Brasil, como a evasão escolar, desigualdade de acesso e a necessidade de preparar os jovens para as demandas do século XXI. No contexto da escola pesquisada, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) surge, conforme mencionado em reflexões anteriores, como uma Política Pública inovadora, voltada à formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a excelência acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e profissionais (Minas Gerais, 2024).

Nesta subseção buscamos analisar os dados coletados nos questionários aplicados aos professores e nas entrevistas com as EEBs e PCG sobre o EMTI, investigando seus impactos e resultados na implementação de uma educação mais equitativa e transformadora. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados na execução dessa política pública no contexto da prática, bem como as suas potencialidades em ampliar as oportunidades de formação dos jovens e em contribuir para o alcance de metas educacionais de longo prazo. Assim, a análise apresentada busca compreender como o EMTI se configura enquanto uma estratégia eficaz para reestruturar o Ensino Médio, integrando saberes e práticas que atendam às demandas contemporâneas. Neste contexto, em conformidade com Condé (2020, p. 91), “na prática, quem “faz” a política são os implementadores”.

Enquanto Política Pública, o EMTI se apresenta na prática com características próprias por envolver não apenas o aprendizado de conteúdos curriculares tradicionais, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais,

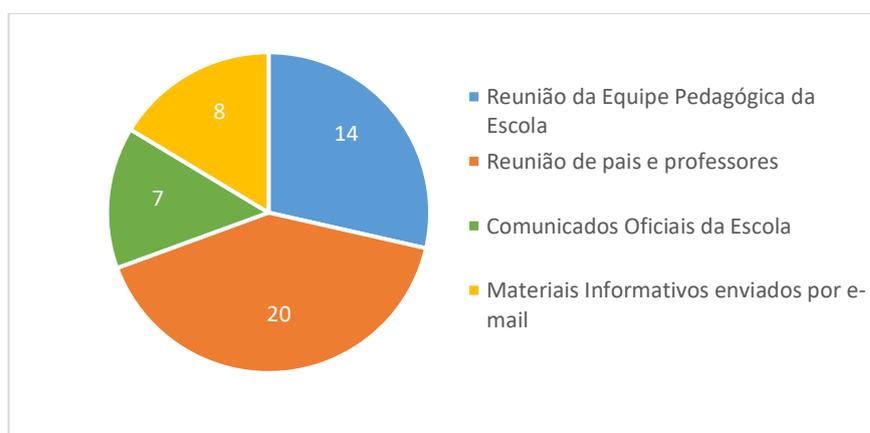
autonomia, cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Além disso, conecta com o que Mainardes (2018) apresenta, ou seja, que

as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas (Mainardes, 2018, p. 5).

Neste contexto, as políticas públicas não são realizadas de forma automática, elas dependem de recursos financeiros, humanos e estruturais que, muitas vezes, aparecem de forma limitada, influenciando diretamente a eficácia e o alcance dos objetivos.

Na pesquisa buscamos investigar como os atores da escola conheceram a política pública do EMTI, e através do Gráfico 7 adiante, nota-se que a equipe pedagógica da escola realizou ampla divulgação da implementação, o que pode ser percebido no fato de que a maioria dos profissionais tomou conhecimento por meio destes momentos na escola.

Gráfico 7 – Formas de conhecimento da implementação do EMTI pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Apesar disso, é relevante retomar a questão da imposição da Política Pública do EMTI, onde todas as informações repassadas à Equipe Pedagógica foram recebidas em forma de ordenamento por e-mail pela escola, por meio da SRE de Nova Era e com a necessidade de já colocar em prática no contexto da pandemia. Sobre essa questão, é possível fazer um paralelo com as ideias de Condé (2020), quando menciona que

assim, e esta é a mensagem principal, a implementação precisa da intencionalidade proposta por cima, ou seja, por quem detém o poder. Esse é o reino da interatividade, uma vez que situações não previstas na formulação – e é possível considerar que invariavelmente elas deverão surgir – são relevantes (Condé, 2020, p. 93).

Ainda na reflexão de Condé (2020), nota-se que

as condições para que o modelo *top/down* obtenha sucesso são muito variadas e envolvem situações quase ideais. Por isso, claro que nem todas são satisfeitas, o que mostra a complexidade do processo e como surgem as dificuldades. É o caso das condições locais e externas, que não deveriam impor muitas restrições a quem implementa. O tempo e os recursos devem estar disponíveis, o que, como é sabido, nem sempre é fácil. Imagina-se que eles devem também estar presentes para diferentes fases da implementação (Condé, 2020, p. 92).

Corroborando, durante as entrevistas realizadas com as EEBs e PCG, destaca-se a percepção do conhecimento da Política Pública e na crença do sucesso da proposta. Segundo a EEB 3, “foi um processo desafiador. Tivemos que reorganizar a estrutura da escola, planejar a capacitação dos professores e adaptar a comunidade escolar a esse novo formato. Isso tudo exigiu muito diálogo e trabalho em equipe” (EEB 3, 2024). Diante dos desafios encontrados, a mesma relata:

trabalhamos muito na comunicação com as famílias, explicando os benefícios do modelo integral. Também buscamos parcerias para melhorar a infraestrutura e realizamos formações com a equipe para garantir que todos estivessem alinhados ao projeto, argumentando da mesma maneira acerca da importância deste modelo de ensino. Eu vejo o EMTI como uma oportunidade para ampliar o acesso a uma educação mais rica e diversificada. O objetivo principal, na minha visão, é preparar os jovens para o mundo de forma mais abrangente,

desenvolvendo competências que vão além das disciplinas tradicionais (EEB 3, 2024).

Nesta perspectiva, a EEB 3 faz menção ao contexto da prática da implementação da Política Pública do EMTI. Assim sendo, segundo Mainardes (2006, p. 53), no “contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. É neste contexto que podemos perceber as mais variadas adaptações para que a proposta alcance seus objetivos. Da mesma forma, com relação a limitação de espaços físicos e a readaptação para atender ao EMTI, a EEB 3 relata que

utilizamos as salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório e demais espaços escolares. Embora esses espaços atendam parcialmente, estamos constantemente buscando parcerias para reforma/ampliação dos espaços de aprendizagem. Ainda falta melhorar/construir algumas áreas, especialmente para atividades práticas como laboratório de ciências, auditório, biblioteca e sala de informática exclusivas para esta finalidade, dentre outros espaços (EEB 3, 2024).

Além das EEBs e PCG, os professores mencionaram que os principais desafios da implementação puderam ser percebidos, também na resistência por parte dos estudantes e suas famílias, seguidos de falta de espaços físicos adequados e de materiais. Assim, para dar ênfase a esta situação, Condé (2020), traz a seguinte reflexão:

resumindo, se existem objetivos claros, se as metas estão definidas, se os resultados podem ser verificados e os problemas de implementação também, a análise *top/down* ganha relevância. Entretanto, se ocorre forte interação entre formulação e interação e interfaces nas quais atores locais têm forte poder de intervenção, existe um enfoque analítico *bottom/up* disponível (Condé, 2020, p. 92).

Nota-se que muitos dos problemas citados pelos atores no ato da implementação do EMTI, poderiam ter sido amenizados se não tivesse sido uma imposição do modelo *top/down* conhecido e vivenciado ao longo do processo na EECSV. Condé (2020, p. 93), nesta perspectiva, discute que “há um processo

interativo de negociação operando entre quem coloca a política em ação e quem por ela é afetado. Assim, esta é a mensagem principal, a implementação precisa da intencionalidade proposta por cima, ou seja, por quem detém o poder”.

Ter em mente que as políticas públicas irão se instaurar na escola e atender às especificidades e particularidades daquele determinado público-alvo, parece uma arena desafiadora e distante, pois, ao recebê-la de maneira *top/down*, resta a escola desenvolver todas as ações possíveis para adaptar espaços físicos, estratégias de organização do currículo, estabelecimento de parcerias, a fim de atender as necessidades dos estudantes, mesmo que em parte. De mesma forma, Souza (2006), traz a essência do sentimento que se estabelece no interior das instituições escolares, ao receberem a notícia de que haverá a implementação de uma política pública.

Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (Souza, 2006, p. 25).

Prosseguindo na análise, alguns professores também citaram dificuldades na adaptação curricular e de gestão do tempo a mais na escola (ampliação da carga horária), conforme o Gráfico 8 que se apresenta na sequência.

Gráfico 8 – Desafios na implementação do EMTI segundo os professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Assim sendo, Condé (2020, p. 93), menciona que “existem muitas dificuldades na implementação, seja por um processo que envolve incertezas, seja porque existem políticas muito complexas. Existem situações que claramente podem ser previstas”. Apesar disso, cumpre-se destacar que nenhum dos atores envolvidos na implementação e ouvidos por meio dos instrumentos de pesquisa, mencionaram que a resistência por parte de professores ocorreu durante a implementação, corroborando com o que foi demonstrado ao longo do texto e no que os autores e teóricos citados discutem, na crença do sucesso da proposta se a escola dispuser de toda a estrutura física e pedagógica necessária.

Para amenizar os problemas detectados, os professores revelaram quais ações e medidas foram adotadas como melhorias possíveis na infraestrutura, que dependem da equipe da escola, capacitação dos professores, incentivo a participação dos estudantes e das famílias na escola, além de reorganização da rotina escolar e parcerias com organizações externas, como demonstrado no Gráfico 9 em seguida.

Gráfico 9 – Soluções para superar os desafios na implementação do EMTI segundo os professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

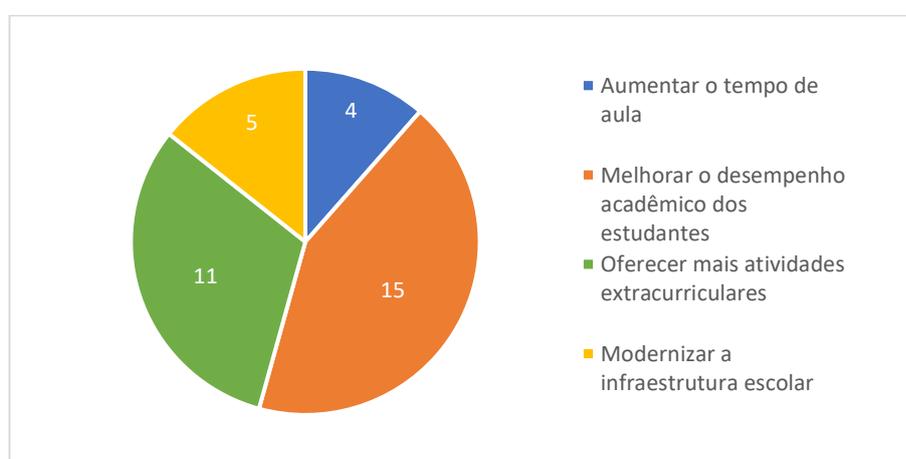
Dessa forma e diante dos inúmeros arranjos para atendimento da implementação da Política Pública por parte dos implementadores na escola e diante

do que já foi mencionado outrora, da crença nos objetivos da proposta, houve a entrada do modelo sem diálogo com a comunidade escolar. Assim, utiliza-se das ideias de Mainardes, para demonstrar que

[...] esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. [...] O resultado prático é que a implementação não pode ser vista como um processo separado da formulação (Mainardes, 2006, p. 53).

Outro dado importante coletado nos questionários é que a maioria dos professores entende que o principal objetivo do EMTI é melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, oferecendo um leque vasto de atividades que vão além da sala de aula e dos muros da escola. Uma pequena parte percebe que a implementação tem como objetivo a melhoria da estrutura da escola e aumento do tempo das aulas. Neste contexto, é primordial a realização de um diagnóstico que permita realizar intervenções no sentido de capacitar os profissionais quanto as premissas do EMTI enquanto um modelo de educação que vai além do tradicional e que promova a formação integral dos estudantes, como mostrado no Gráfico 10 na sequência.

Gráfico 10 – Objetivos do EMTI segundo os professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Por meio dos pontos de vista mencionados, nota-se que a maioria dos atores percebe os objetivos do EMTI da forma prevista nas orientações da SEE/MG e nas concepções dos diferentes autores que estudam sobre o tema, uma vez que, por meio da melhoria do desempenho acadêmico e oferecimento de diversas atividades extracurriculares, é possível “a sustentação desse Modelo, que consiste na articulação dos Modelos Pedagógico e de Gestão como estruturas indissociáveis, conforme suas especificidades” (Minas Gerais, 2024, p. 7). Por se tratar de um “Modelo Pedagógico eficaz e um Modelo de Gestão comprometido com os resultados” (Minas Gerais, 2024, p. 7), a interdependência existente permite transformar a intenção em ação efetiva na prática cotidiana do fazer educativo.

Assim, analisar uma Política Pública exige uma abordagem integrada, que contemple tanto os aspectos concretos percebidos na prática da implementação, quanto os simbólicos e interpretativos, que se apresentam nos anseios dos estudantes e da comunidade escolar, confirmando que a eficácia de uma não depende apenas de sua formulação técnica, mas também de sua recepção e adaptação ao contexto social. Esses aspectos evidenciam que a implementação do EMTI exige esforços contínuos de articulação dos estudantes, famílias, equipe da escola, SRE e SEE/MG, bem como adaptações para atender às especificidades locais.

A análise dos dados da pesquisa sobre o EMTI enquanto Política Pública mostra sua relevância como estratégia para promover a formação integral dos estudantes, no sentido de haver a percepção de alguns profissionais sobre a possibilidade desta formação integral. Revela ainda que a maioria dos atores envolvidos demonstram entender que, por meio da ampliação da jornada escolar, do fortalecimento de vínculos entre estudantes e professores e da diversificação curricular, o EMTI busca não apenas aprimorar os resultados acadêmicos, mas também desenvolver competências socioemocionais. Desta forma,

pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública (Souza, 2006, p. 40).

Portanto, uma abordagem integrada, que reconheça tanto os desafios estruturais quanto as oportunidades de transformação social que uma educação integral pode proporcionar se configura como um caminho possível. É preciso compreender “o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública” (Souza, 2006, p. 40). Acompanhar e avaliar essa política é fundamental para potencializar seus resultados positivos e garantir que ela alcance, de forma equitativa, os estudantes da escola em suas múltiplas realidades.

Nesta subseção, buscou-se analisar os dados referentes ao entendimento do EMTI enquanto política pública e de que maneira os atores diretamente envolvidos no processo de implementação percebem esse trâmite no contexto da prática, mediante as variadas maneiras de desenvolver o currículo, a necessidade de formação continuada nesse cenário e das múltiplas formas de reinventar a escola no contexto da Educação Integral.

Adiante, analisa-se a percepção dos atores pesquisados quanto aos conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, sabendo da necessidade de compreendê-los para melhor adaptação ao modelo para que, o uso do tempo adicional seja aproveitado para a promoção da formação integral dos estudantes.

3.3.3 Percepções dos atores envolvidos na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Nesta subseção foram analisadas as percepções dos principais atores envolvidos (EEBs, PCG e professores do EMTI) no processo de implementação do EMTI na Escola Estadual Conexão Saber & Vida acerca dos conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, considerando as especificidades da escola e as diretrizes da proposta estadual para as escolas de EMTI.

Inicialmente, foi possível notar que há uma compreensão do conceito de EI e ETI, como menciona uma das EEBs.

A minha definição de Educação Integral e Educação em Tempo Integral resume no que cada uma oferece. A Educação em Tempo Integral, hoje eu vejo como um complemento para a juventude. A gente percebe o avanço que os estudantes estão tendo em questão do amadurecimento e do conhecimento dos nossos jovens e o tempo que eles permanecem conosco também na escola é muito proveitoso. A minha percepção hoje enquanto objetivo do EMTI, é preparar os jovens para o mercado de trabalho. Por que preparar os jovens para o mercado de trabalho? Antes a gente via na educação pública uma dificuldade em os jovens se formarem e conseguir seguir em frente com os estudos, de fazer o pré-vestibular, uma faculdade. Hoje os jovens têm todo apoio e incentivo para progredir e o EMTI propicia isso (EEB 2, 2024).

A outra EEB entrevistada complementa, relatando que:

A Educação Integral é aquela que vai além do conteúdo acadêmico, considerando o estudante como um ser completo, holístico, levando-se em conta os aspectos emocionais, sociais e culturais. Já a Educação em Tempo Integral é a ampliação do tempo na escola, oferecendo mais atividades e oportunidades para o desenvolvimento pleno desses aspectos (EEB 3, 2024).

As ideias apontadas pelas EEBs demonstram que, o alinhamento com os pressupostos da Educação Integral acontece em parte. No entanto, ainda precisam ser enfatizados para que os atores percebam os fundamentos do modelo, enquanto proposta que pressupõe formação em todas as dimensões e não apenas preparação para o mercado de trabalho.

Assim, a mesma reflete sobre educação em todas as suas dimensões e também sobre a questão da necessidade da ampliação do tempo para que ela ocorra, levando em consideração que

[...] preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial,

imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (Cavaliere, 2009, p. 1022-1023).

Ainda sobre a definição destes conceitos, a PCG relata que a Educação Integral, “busca o desenvolvimento integral dos estudantes, na parte cognitiva, emocional, social. A educação integral é um modelo que a escola busca oferecer nesta formação em tempo maior para os estudantes” (PCG, 2024). Corroborando com esta percepção, Cavaliere (2009), salienta que

construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (Cavaliere, 2009, p. 61).

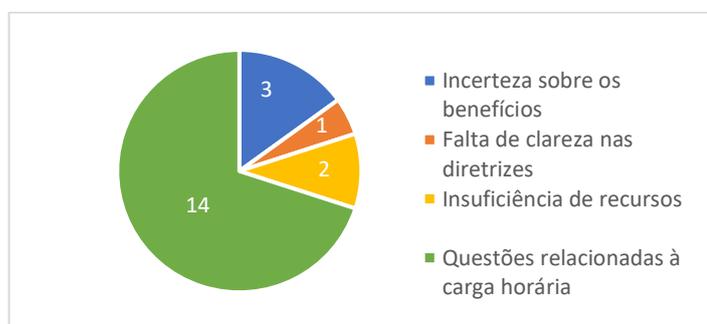
Dentre as principais reflexões trazidas nesta pesquisa desde o início, tivemos os desafios da implementação de uma Política Pública do EMTI sem preparo da escola como uma das mais apontadas. Essa evidência se torna visível na fala da EEB 3, quando relata que “um dos maiores desafios foi a resistência inicial de alguns estudantes e famílias à carga horária estendida, além de limitações na infraestrutura, o que exigiu adaptações constantes” (EEB 3, 2024). A EEB 2, também salienta que

vários desafios foram vivenciados, como nós moramos em um distrito e de certa forma os estudantes do ensino médio precisam trabalhar e ficando na escola o dia todo, isso não é possível, as ausências ou saídas no meio do turno foram percebidas (EEB 2, 2024).

Os professores também concordaram com as mesmas limitações relacionadas à resistência por parte dos estudantes e de suas famílias quanto à ampliação da carga horária que, segundo eles, essa ampliação pode ser um percalço no sentido de limitá-los a trabalhar, de estar com a família, etc. O Gráfico 11 a seguir demonstra esta

situação quando perguntamos aos professores do EMTI quais os principais motivos da resistência à implementação do EMTI.

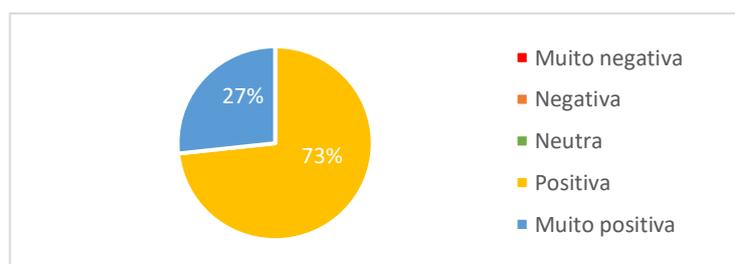
Gráfico 11 – Motivos da resistência à implementação do EMTI segundo os professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Mesmo diante de tantos desafios, a equipe de profissionais da escola acredita na proposta do modelo da Escola da Escolha e no que o EMTI traz e avalia a implementação de maneira satisfatória. Isso é afirmado baseado no questionamento feito aos participantes da pesquisa quando indagados como eles avaliavam a implementação do EMTI na escola. Em torno de 73% entende que é positiva e 27% relata ser muito positiva, demonstrando que apesar da falta de preparação e escuta dos envolvidos, a comunidade escolar avalia como pertinente e não mede esforços para colocá-la em prática, como evidenciado no Gráfico 12, contendo os dados apresentados a seguir.

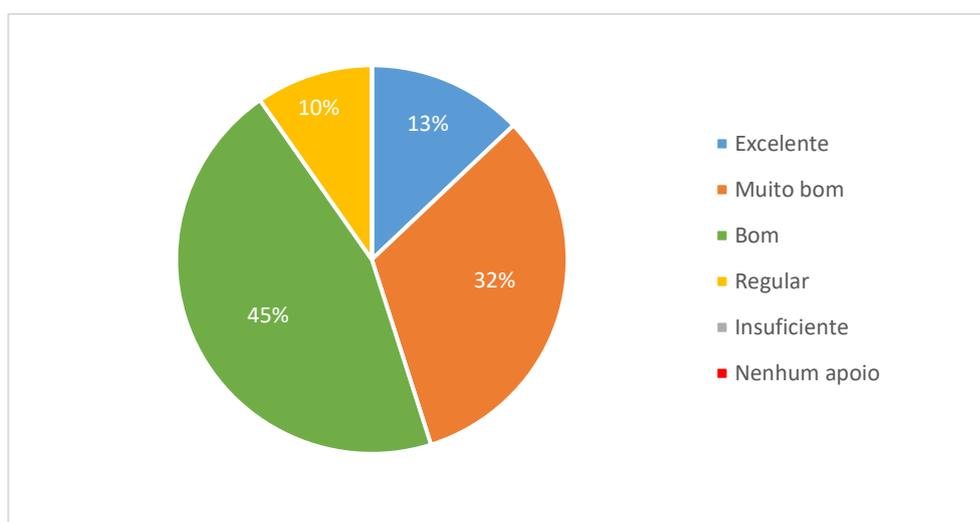
Gráfico 12 – Avaliação da implementação do EMTI pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Entretanto, talvez seja necessário um suporte mais efetivo por parte da SEE/MG e SRE de Nova Era no momento da implementação e ao longo do processo. Diante dos pontos de vista dos professores, o apoio da SRE deveria ser mais significativo. Quando questionados como eles avaliavam o suporte dado por parte da SRE/Nova Era e SEE/MG, com as opções de excelente, muito bom, bom, regular, insuficiente e nenhum apoio, a alternativa “bom” aparece com a maioria das opções, cerca de 45%, seguidas de 32% “muito bom”, 13% “excelente” e 10% “regular”. Esses dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 13, adiante.

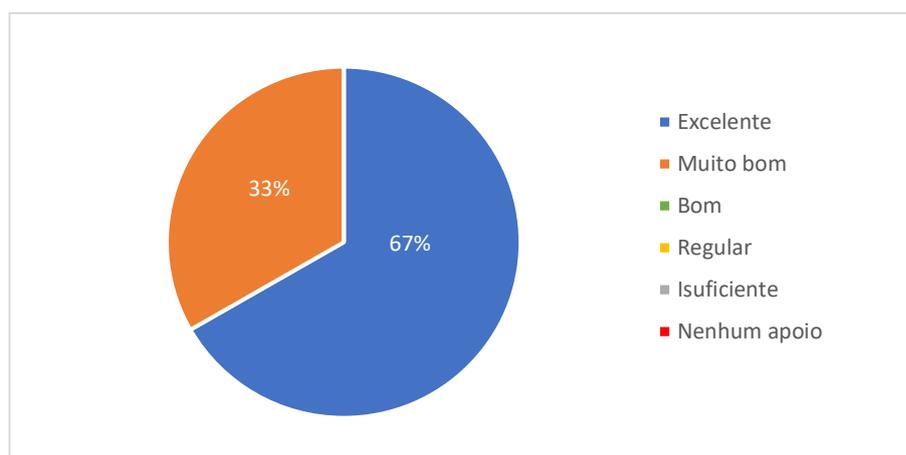
Gráfico 13 – Avaliação do suporte oferecido pela SRE/Nova Era e SEE/MG na implementação do EMTI pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Em conformidade com informações do Gráfico 14 a seguir, ainda para os professores, a Equipe Gestora se destaca por engajar toda a comunidade na implementação, com opções que vão de “muito bom”, 66,7% e “excelente”, 33,3%, quando se trata do apoio às ações para que o EMTI fosse colocado em prática.

Gráfico 14 – Avaliação do suporte oferecido pela gestão/especialistas da escola na implementação do EMTI pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Outro dado importante se refere à percepção dos atores envolvidos sobre a mudança no desempenho acadêmico dos estudantes com a implementação do EMTI. 100% dos Professores, EEBs e PCG, acreditam que as mudanças são perceptíveis e alterou significativamente o engajamento e participação dos estudantes, influenciando positivamente no desenvolvimento pessoal e social, em decorrência das atividades desenvolvidas com intuito de propiciar a Educação Integral em Tempo Integral na escola, conforme menciona a EEB 3, “já percebemos maior engajamento e uma melhora no desempenho acadêmico. Os estudantes estão mais participativos, conscientes e isso reflete diretamente nos resultados de aprendizagem” (EEB 3, 2024). Para afirmar esta percepção, a EEB 3, continua discorrendo sobre as formas pelas quais percebe a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes.

Posso dar exemplos, tivemos 100% de aprovação em 2024, com melhores índices de desempenho nas avaliações internas e externas, tivemos muitas sugestões dos líderes de turma que foram implementadas e deram certo, como por exemplo: sugestões de diferentes atividades dentro dos clubes de protagonistas, como atividades esportivas, artísticas, dentre outras, que significativamente contribuíram para melhoria na participação e desempenho dos Estudantes (EEB 3, 2024).

Em paralelo aos exemplos sobre as mudanças no desempenho acadêmico dos estudantes, é importante observar também a perspectiva dos professores, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Mudanças no desempenho acadêmico dos estudantes em decorrência da implementação do EMTI

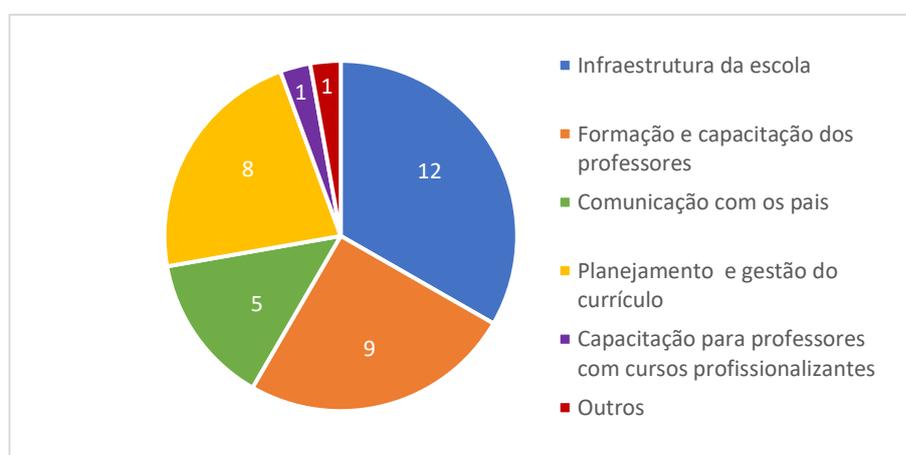
Atores pesquisados	Formas de mudança no desempenho acadêmico dos estudantes
Professor do EMTI 1	Sim, as mudanças ainda ocorrem de forma positiva.
Professor do EMTI 2	Jovens protagonistas e autônomos.
Professor do EMTI 3	Melhorou a convivência, interesse pelos estudos, etc.
Professor do EMTI 4	Alguns estudantes estão mais participativos durante a realização das atividades diferenciadas propostas e o relacionamento entre professor-aluno melhorou significativamente.
Professor do EMTI 5	O modelo de tempo integral pode ter proporcionado mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais, o que impactou positivamente na aprendizagem.
Professor do EMTI 6	Ao estarem em contato por mais tempo com os docentes e equipe gestora, eles se sentem acolhidos e criam vínculos. Dessa forma, a pedagogia da presença ajuda a desenvolver a empatia neles, mesmo que seja a longo prazo.
Professor do EMTI 7	A melhoria pode ser observada nos resultados das avaliações internas e externas, além do comportamento e relacionamento interpessoal dos estudantes e servidores.
Professor do EMTI 8	Melhorou o dinamismo entre eles, uma autoestima mais elevada.
Professor do EMTI 9	O engajamento dos estudantes tem se manifestado por meio de sua atuação como protagonistas no desenvolvimento de suas próprias trajetórias educacionais.
Professor do EMTI 10	Melhorou muito os aspectos cognitivos e a escuta ativa.
Professor do EMTI 11	Os estudantes passaram a ter um desempenho melhor.
Professor do EMTI 12	Maior comprometimento dos alunos com os estudos.
Professor do EMTI 13	Os estudantes parecem mais conscientes sobre suas escolhas de carreira, graças às disciplinas técnicas e à ênfase no empreendedorismo e na preparação para o mercado de trabalho.
Professor do EMTI 14	Ampliação de horizontes: as atividades extracurriculares oferecidas, como esportes, artes e cultura, contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.
Professor do EMTI 15	A implementação do EMTI tem sido associada à melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes. Isso ocorre devido a fatores como o aumento da carga horária, que permite mais tempo para aprofundamento dos conteúdos; a adoção de metodologias ativas de ensino, que torna o aprendizado mais dinâmico e significativo; e o acompanhamento mais próximo dos estudantes por parte dos professores e equipe pedagógica. Além disso, inclui atividades externas para o desenvolvimento socioemocional, o que contribui para um ambiente mais motivador.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

No quadro pode-se perceber os benefícios trazidos pelo EMTI na percepção dos atores envolvidos, o que corrobora com as premissas do modelo. Entretanto, precisa ser repensado e replanejado durante a implementação, tanto na preparação física quanto pedagógica da escola, no engajamento da comunidade escolar para que desafios e empecilhos não sejam fatores agravantes, conforme relataram os professores, EEBs e PCG do EMTI.

De acordo com o Gráfico 15 disposto abaixo, os principais pontos de melhoria estão relacionados a ajustes na infraestrutura da escola, na formação continuada dos professores, além de ações para um melhor planejamento e gestão do currículo do EMTI. A comunicação com as famílias também aparece como ponto de melhoria.

Gráfico 15 – Pontos de melhoria na implementação do EMTI segundo os professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

A EEB 3, complementa e corrobora com os professores relatando que sugere um “maior investimento na formação continuada dos professores, ampliação da infraestrutura e a criação de mais parcerias com instituições externas para diversificar ainda mais as atividades escolares” (EEB 3, 2024).

Nessa premissa, Cavaliere (2014) aponta que a Educação em Tempo Integral (ETI) nem sempre é acompanhada de mudanças que atendam às suas demandas específicas. Entre os desafios destacados estão a necessidade de estruturas

adequadas para atender à rotina ampliada e a consolidação de um conceito claro e compartilhado de educação integral. Além disso, é fundamental formular e aprimorar modelos de trabalho que articulem de forma integrada as diversas áreas do conhecimento, o que demanda um aprofundamento nas discussões sobre o currículo (Cavaliere, 2014). Ainda sobre o assunto, EEB 1 complementa

o desafio maior é a continuidade do investimento e adaptação da infraestrutura, o contínuo desenvolvimento profissional dos educadores que traz benefícios para o aprendizado dos estudantes. Isso tudo é essencial para consolidar o sucesso do modelo do EMTI (EEB 1, 2024).

Concordando com os apontamentos, a EEB 2 salienta e confirma a necessidade relatando que

como sugestão eu iria falar no caso da ampliação da infraestrutura do espaço da nossa escola. Sabe o que eu vejo de importante? Para gente ter uma melhoria na nossa escola, seria nossas salas de biblioteca e informática, além de sala de professores, etc, que necessitamos. E quando eu falo isso, eu não digo isso em questão da melhoria somente para o EMTI, é para toda a escola (EEB 2, 2024).

Fazendo um paralelo, a PCG reforça que é preciso

continuar tentando fortalecer o diálogo com a família. Ainda acho que é uma coisa muito importante, a família está ali perto do estudante, a gente vê a diferença quando a família está presente. Mas isso é uma coisa que também não parte só da escola, a família tem que querer primeiramente. E o mais difícil é eles se interessarem. Eu acho que também é uma coisa que ia ajudar bastante, para não ter tanto receio das famílias, seria essa oferta ser estendida a todas as escolas. Como a escola aqui é de EMTI, eles querem mudar de escola. Acho que essa ampliação para todos ia ajudar bastante também (PCG, 2024).

Percebe-se nas falas das EEBs e PCG o quanto a estrutura física adequada e outros arranjos são essenciais para o desenvolvimento das organizações necessárias ao EMTI. Nesta perspectiva, corrobora com o que Arroyo (2012, p. 45) salienta, que “essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais”.

Contudo, algumas ações e ajustes organizacionais são possíveis, como uso dos espaços externos da escola para melhorias que podem ser realizadas com recursos de manutenção predial, além do uso de espaços da comunidade e otimização das salas de aula, bem como rodízio para utilização das salas de informática e biblioteca que também são salas de aula no turno da manhã. Ações que configuram como obras, há que se convir da necessidade de continuar enviando ofícios solicitando a SRE Nova Era e SEE/MG para que tomem providências cabíveis ao atendimento do EMTI, que configura como ação prioritária do governo do estado de Minas Gerais, conforme consta nos documentos orientadores.

Assim sendo, Dutra e Moll (2018), enfatizam que

para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, e para a diversificação das atividades, necessita-se de uma reorganização e/ou expansão do espaço físico, da jornada dos profissionais da educação, nos investimentos, dentre outros elementos (Dutra, Moll, 2018, p. 817).

No que se refere a abordagem relacionada a melhorias no EMTI investigamos quais as principais ideias que os professores têm sobre como fazer os arranjos das aulas para se adequarem ao modelo e quais são as sugestões de melhorias a fim de possibilitar uma Educação Integral de qualidade neste tempo ampliado na escola, conforme o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Mudanças na organização curricular e sugestões para o EMTI

Atores pesquisados	Arranjos na organização curricular para atendimento do EMTI	Sugestões para aprimoramento do EMTI
Professor do EMTI 1	Atividades lúdicas e interclasse entre as turmas.	Uma sala organizada com diferentes opções de entretenimento, de acordo com os interesses dos estudantes e sugestões de ideias dos próprios estudantes.
Professor do EMTI 2	Uso de plataformas de ensino de forma online.	Oferta de EMTI profissional. O caminho é tornar os alunos protagonistas com responsabilidades. Melhorias na infraestrutura da escola, disponibilidade de mais recursos financeiros para viagens e que o processo para certas aquisições seja menos burocrático. Aprimorar a formação continuada dos professores para utilizar metodologias ativas e interativas.
Professor do EMTI 3	Acesso à internet, colocando os estudantes a serem protagonistas.	Integrar mais disciplinas de forma interdisciplinar, promovendo projetos para integrar diferentes áreas do conhecimento. Incluir atividades que desenvolvam habilidades socioemocionais, como workshops de empatia, comunicação e resolução de conflitos.
Professor do EMTI 4	Uso de aplicativos, atividades práticas, interativas e vídeos.	Expandir o uso de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e recursos multimídia. Fortalecer a participação da comunidade escolar em atividades extracurriculares, como feiras, debates e voluntariado.
Professor do EMTI 5	Debates Filosóficos: Discussões sobre ética e questões contemporâneas. Projetos Interdisciplinares: Integração da Filosofia com outras disciplinas. Oficinas de Raciocínio Crítico: Atividades para desenvolver habilidades de argumentação. Teatro e Filosofia: Dramatizações de dilemas filosóficos. Visitas Culturais: Passeios a museus e centros culturais relacionados à Filosofia. Cursos Extracurriculares: Introdução a filosofias orientais ou contemporâneas. Atividades de voluntariado: projetos sociais que conectam ética e cidadania. Clube de Filosofia: espaço para discussões informais e aprofundamento dos temas estudados.	Personalizar o aprendizado, oferecendo espaços para que os estudantes escolham áreas de interesse para aprofundamento. Investir em infraestrutura adequada, como espaços para práticas culturais, esportivas e de convivência.

Professor do EMTI 6	Autoavaliação e atividades que visem o protagonismo do estudante. Pesquisas e atividades interdisciplinares.	Valorização do bem-estar incluindo apoio psicopedagógico: acompanhamento emocional para ajudar os estudantes a lidarem com desafios acadêmicos e pessoais. Melhoria da Infraestrutura, continuidade das ações de formação docente e novas parcerias.
Professor do EMTI 7	Empreendedorismo, teatro. Oficinas, atividades práticas, estudos de casos, atividades de fixação, entre outros.	Uma biblioteca a disposição onde os estudantes poderiam ter acesso para pesquisas. Uma sala de informática que não funcione como sala de aula. Planejamento cuidadoso para garantir que ele atenda às necessidades dos estudantes de forma eficaz. Currículo diversificado e flexível. Formação contínua dos professores.
Professor do EMTI 8	Feiras de Ciências e Empreendedorismo. Palestras. Roda de conversa, dinâmicas, debates, entre outros.	Um ambiente acolhedor, participação estudantil, compartilhamento de boas práticas e uma integração curricular garantem um sucesso na implementação do ensino médio em tempo integral.
Professor do EMTI 9	No contexto do EMTI, integrei várias atividades complementares e extracurriculares ao meu planejamento em Práticas Comunicativas com o objetivo de promover o protagonismo e a formação integral dos estudantes. Dentre as atividades realizadas, destaco debates temáticos sobre cidadania e empatia, produção de textos multimodais e oficinas de oratória para aprimorar as habilidades comunicativas.	Formação continuada aos professores e gestores, capacitando-os para trabalhar com metodologias ativas, projetos interdisciplinares e novas ferramentas pedagógicas.
Professor do EMTI 10	Acompanhar exposições em fotos, vídeos e documentários sobre temas históricos relevantes para despertar o interesse dos alunos e aprofundar seus conhecimentos. Os estudantes realizam pesquisas sobre temas históricos específicos, utilizando diferentes fontes como livros e internet. E a integração da História com outras disciplinas, como Geografia. Integração Interdisciplinar. Planejar aulas que conectam diferentes áreas do conhecimento, aproveitando a carga horária para desenvolver projetos integrais Trabalhar em colaboração com outros professores para criar atividades que envolvam múltiplas metodologias ativas.	Um maior acompanhamento em relação a saúde mental dos estudantes.

Professor do EMTI 11	Incorporar metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (ABP) e estudos de caso, para tornar as aulas mais participativas. Utilizar estratégias como gamificação e debates para estimular o planejamento flexível.	O apoio da Superintendência nas viagens relacionadas aos projetos organizados pela escola. Essas atividades são fundamentais para ampliar o repertório cultural, social e acadêmico dos estudantes, mas muitas vezes enfrentam limitações financeiras e logísticas que poderiam ser minimizadas com suporte mais direto.
Professor do EMTI 12	Elaborar cronogramas que permitam maior aprofundamento dos conteúdos, mas com flexibilidade para revisão ou adaptação ao ritmo. Reservar tempo para atividades socioemocionais e práticas externas para o uso da tecnologia.	Adaptar os espaços físicos da escola para atender às diferentes atividades do EMTI, como laboratórios, salas de projetos, áreas de convivência e espaços ao ar livre.
Professor do EMTI 13	Explorar ferramentas digitais para enriquecer as aulas, como plataformas de aprendizagem online, simulações e softwares educativos Promover o uso responsável da tecnologia pelos estudantes.	Promover ações que contribuam para a saúde física e mental dos estudantes, como atividades físicas e acompanhamento psicológico.
Professor do EMTI 14	Planejar momentos para atender às necessidades individuais dos estudantes, incluindo reforços e tutoria. Criar atividades de autoavaliação e reflexão para que os estudantes monitorem seu próprio progresso.	Oferecer capacitações frequentes sobre metodologias ativas, gestão de tempo em aulas ampliadas e práticas. Garantir salas de aula bem equipadas, espaços de convivência e laboratórios funcionais para atender às demandas de maior tempo na escola. Investir em equipes multidisciplinares, incluindo psicólogos e assistentes sociais, para apoiar os estudantes.
Professor do EMTI 15	Priorizar o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, como pensamento crítico, resolução de problemas. Trabalhar habilidades práticas e projetos que ajudam a criar um ambiente mais colaborativo e produtivo, alinhado ao objetivo do EMTI, de formar jovens preparados para os desafios do mercado de trabalho, do ensino superior e da vida.	Parcerias e verbas para mais viagens e momentos culturais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados na aplicação de questionários para os professores do EMTI (2024).

Com base nestas informações, nota-se que os professores desempenham um papel central na implementação da Educação Integral, especialmente no contexto do tempo ampliado das escolas de EMTI. Suas percepções e práticas refletem tanto as

adaptações necessárias quanto os desafios encontrados no cotidiano escolar. Assim, cabe ressaltar que

a educação integral pública e de qualidade é um direito do cidadão brasileiro e uma possibilidade para a histórica crise educacional. Reestruturar o tempo escolar e o currículo é fundamental para enfrentar a lógica que coloca os conteúdos e disciplinas no centro do processo educacional e não o sujeito. Ao ver a centralidade do estudante devemos nos preocupar com o desenvolvimento de todas as suas dimensões constituintes, física, emocional, mental/cognitiva, transpessoal e socioambiental (Cavaliere, 2018, p. 825).

Muitos professores relatam a necessidade de reorganizar as aulas para equilibrar atividades teóricas e práticas, de forma a manter o engajamento dos estudantes durante a jornada ampliada. Isso inclui o uso de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e momentos destinados ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, é comum que os docentes integrem conteúdos tradicionais com atividades que favoreçam o protagonismo juvenil, como oficinas, projetos colaborativos e uso de tecnologias educacionais.

Entre os principais desafios apontados estão a falta de formação continuada para atender às demandas do modelo integral, o tempo limitado para planejamento integrado entre áreas e o cansaço dos estudantes e professores devido à longa permanência na escola. Em face desta constatação, Soares e Oliveira Cabral (2014), enfatizam que,

diante do que vem sendo observado, considera-se que as novas dinâmicas das escolas de tempo integral geram dilemas que podem se converter em desafios para o professor que atua nessas escolas. Dentre esses, o desafio de romper com os velhos ranços adquiridos nas práticas mecanicistas, verticalizadoras, para incorporar novas posturas didáticas embasadas em experiências e fundamentos teórico-práticos, iluminados pelo paradigma emergente, cuja concepção deverá orientá-los na realização de suas práticas educativas¹, as quais estejam em conformidade com a natureza e concepções da escola de tempo integral (Soares, Oliveira Cabral, 2014, p. 97).

Levando em consideração que a Educação Integral é “aquela que tem por princípio basilar o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade e, que se compromete com as necessidades do indivíduo para além do acúmulo informacional” (Felício, 2012, p. 2), as limitações na infraestrutura escolar impactam a qualidade das práticas pedagógicas, especialmente na escola foco desta pesquisa, onde faltam salas de biblioteca e de informática separadas de sala de aula, laboratórios, espaços adequados para atividades práticas e/ou descanso ou acesso a recursos tecnológicos.

Como sugestões de melhorias, os atores investigados destacam a necessidade de capacitação voltada ao trabalho interdisciplinar, ao uso de metodologias ativas e à gestão de projetos, além de garantir espaços adequados para práticas culturais, esportivas e científicas. Para que mudanças desta conjuntura sejam possíveis, e

diante das mudanças processadas no mundo e o surgimento de um novo paradigma educacional, na tentativa de superar as velhas e obsoletas práticas, considera-se fundamental e indispensável, numa escola de tempo integral, a construção de uma proposta pedagógica coerente com os princípios do paradigma inovador, que preze por um ambiente educativo cativante, que busque as condições essenciais de trabalho e, sobretudo, a efetivação do processo contínuo de formação dos professores (Soares, Oliveira Cabral, 2014, p. 97).

Complementando, sugerem uma melhor organização do tempo escolar, incluindo momentos para descanso, socialização e práticas diversificadas, o que é fundamental para evitar a sobrecarga de estudantes e professores. Assim, “a Escola de Tempo Integral requer mais do que a extensão do tempo de permanência do aluno em seu interior” (Felício, 2012, p. 2). Ressaltam ainda a necessidade de promover espaços de diálogo entre professores, gestores e estudantes podendo trazer *insights* valiosos para ajustar a política às demandas reais da comunidade escolar. Perante estas reflexões, Felício (2012), destaca ainda que

é necessário considerar a necessidade de uma nova organização da escola que contemple a reorganização curricular, a reorientação do tempo e do espaço, o redimensionamento das práticas pedagógicas, a reestruturação das relações estabelecidas entre os sujeitos protagonistas da escola e o objeto de conhecimento, entre outras

questões que emergem na construção do cotidiano escolar (Felício, 2012, p. 2).

Todas essas ideias reforçam a importância de considerar a experiência e o protagonismo dos professores na implementação de políticas como o EMTI. Suas sugestões de melhorias são um indicativo de que, com os ajustes adequados, a Educação Integral tem grande potencial para transformar a experiência escolar e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Após análise dos dados de pesquisa, no capítulo seguinte, tendo como referência os eixos teóricos e as percepções dos atores na implementação do EMTI, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE). Essas ações estão pautadas nas lacunas e desafios percebidos ao longo deste estudo e nas falas dos atores evidenciadas durante a pesquisa, como meio para sanar as dificuldades ou mitigá-las.

4 RECONFIGURANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) COMO FERRAMENTA DE APRIMORAMENTO

O presente trabalho, buscou elencar os desafios percebidos durante a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na Escola Estadual Conexão Saber & Vida (EECSV). Além de identificar e debruçar sob as análises dos motivos pelos quais esta Política Pública foi implementada sem escutar os atores envolvidos, um dos principais motivos do surgimento das adversidades, este estudo tem por norte, buscar estratégias a serem desenvolvidas pela Equipe Gestora e Pedagógica da escola, para mitigação das dificuldades que se instauram no processo e alcance dos objetivos propostos para o EMTI, conforme legislações e documentos orientadores.

Assim, a pergunta que guiou este estudo, considerando as diversas facetas da implementação do EMTI, é: como ocorreu a implementação do EMTI e quais ações a Equipe Gestora e Pedagógica pode desenvolver para efetivá-lo com sucesso, assegurando o cumprimento dos objetivos propostos?

Após um estudo teórico e uma pesquisa de campo com os atores da escola envolvida, este capítulo foi desenvolvido com base na avaliação dos percalços inerentes a implementação do EMTI, identificados durante o estudo e nas constatações obtidas por meio da pesquisa qualitativa (questionários e entrevistas), nas falas dos sujeitos da pesquisa. O objetivo foi fundamentar a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que busca oferecer à Equipe Gestora e Pedagógica da escola, a proposição de intervenções e melhorias para o processo de implementação do EMTI, voltadas para a mitigação dos problemas detectados.

É importante ressaltar que o PAE não se trata de um plano rígido, uma vez que, durante sua aplicação, novos desafios podem surgir e novos arranjos poderão ser delineados, em constante diálogo com os profissionais da escola para busca de soluções e novas reflexões. Dadas as necessidades e peculiaridades apresentadas pela instituição de ensino pesquisada, foram criadas alternativas para a melhoria da implementação do EMTI, atreladas à melhoria da qualidade da educação oferecida.

A proposta é que as ações sejam colocadas em prática levando em consideração a utilização e readaptação da infraestrutura, dos recursos humanos e materiais já disponíveis na escola, ampliando as possibilidades de execução do plano, mesmo sem depender diretamente e exclusivamente de esforços de outras instâncias da educação, como a Superintendência Regional de Ensino de Nova Era e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mas não descartando a possibilidade de enfatizar ações que dependem destas.

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos a partir da análise dos achados de pesquisa, foi elaborado o Quadro 7 que apresenta, de forma resumida, os dados mais relevantes relacionados aos aspectos que necessitam de aprimoramento e intervenção.

Quadro 7 – Achados de pesquisa e propostas de ações de intervenção

Número	Achados de pesquisa	Propostas de ações de intervenção
1	<p>Uma parte dos Professores e EEBs tem dificuldades em compreender a diferença entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral.</p> <p>Necessidade de proporcionar a formação integral e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.</p> <p>Professores e EEBs relatam dificuldades de adaptação à carga horária estendida e gestão do tempo. Necessidade de utilizar metodologias ativas e interativas.</p>	<p>Realização de um ciclo de formações com a Equipe Gestora e Pedagógica para alinhamento pedagógico, formação integrada, estudo dos fundamentos e conceitos da Educação Integral e aprimoramento da implementação do modelo de EMTI na escola.</p>
2	<p>Professores relatam a ausência de projetos interdisciplinares e novas ferramentas pedagógicas para a formação integral e desenvolvimento de habilidades socioemocionais e resolução de conflitos.</p>	<p>Realização de formação continuada para a integração de tecnologias, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional no EMTI.</p>
3	<p>Resistência por parte de estudantes e de suas famílias.</p>	<p>Ação de fortalecimento da comunicação e da participação da comunidade escolar no EMTI.</p>
4	<p>Dificuldades na gestão e adaptação do currículo do EMTI, no que se refere a organização dos conteúdos garantindo a flexibilização e a interdisciplinaridade.</p>	<p>Realização de planejamento colaborativo para a construção de um currículo integrado e acolhedor no EMTI.</p>
5	<p>Limitações na infraestrutura. Infraestrutura da escola inadequada para atender às diferentes necessidades do EMTI. Não há espaços para sala de biblioteca e informática separadas de salas de aula e a cantina é pequena. Falta sala de professores com banheiros, laboratório de ciências, sala de vídeo/reuniões, secretaria, sala de especialistas, sala temáticas e para práticas culturais, áreas de convivência e espaços ao ar livre.</p>	<p>Aprimorar o uso da infraestrutura escolar existente para o EMTI e realizar adaptações e parcerias estratégicas.</p>
6	<p>Professores relatam necessidade de haver recursos financeiros e logísticos para atividades extracurriculares externas, como excursões/viagens e momentos culturais.</p>	<p>Estabelecimento de parcerias para viagens educativas e apoio da SRE de Nova Era para ampliação do repertório dos estudantes do EMTI.</p>
7	<p>Necessidade de estabelecimento de parcerias.</p>	<p>Ação para busca de parcerias para o bem-estar integral, além de apoio psicopedagógico, saúde, ensino superior e empreendedorismo no EMTI.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

Acredita-se que sem a sapiência dos pressupostos do modelo da Escola da Escolha, das possibilidades de integração curricular, das maneiras de organização do

tempo a mais na escola e estabelecimento de possibilidades de utilização de meios para a aprendizagem significativa além dos muros da escola, a proposta do EMTI pode vir a ser meramente o cumprimento de uma imposição, “relativamente comum e originária da burocracia, dos mecanismos e instâncias criados “por cima” para serem implementados” (Condé, 2020, p. 92), além de componentes curriculares fechados para as amplas e significativas maneiras de utilizar este tempo estendido, por derivar “particularmente, da força do poder constituído” (Condé, 2020, p. 92). E este não é um resultado esperado pelos atores envolvidos na implementação da EECSV.

A fim de delimitar as possibilidades de aprimoramento e ações de melhoria no processo de implementação do EMTI na EECSV, com o máximo de aproveitamento dos espaços físicos, recursos humanos e materiais já existentes, realizou-se o detalhamento das ações e propostas de intervenção, para que seja possível o oferecimento de uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa, através de espaços de estudo, diálogo e valorização dos estudantes para a sua formação global e dos profissionais envolvidos, enquanto articuladores do processo da formação em questão.

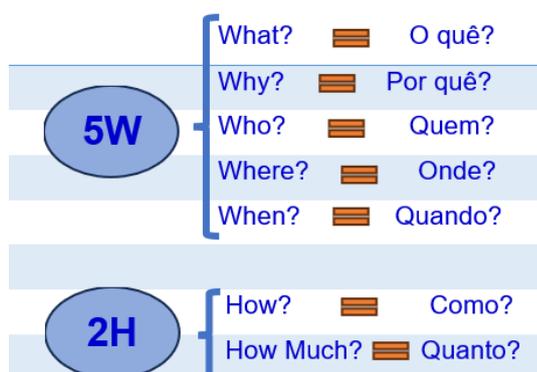
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA GESTÃO E RESULTADOS

Para que esse PAE possa se consolidar como instrumento organizado, sistematizado e exequível, foi utilizado um modelo denominado 5W2H, que segundo Meireles (2013), é uma ferramenta fundamental de planejamento, amplamente utilizada no desdobramento de planos e projetos. Trata-se de um relatório organizado em colunas com sete perguntas, cinco iniciadas em W e duas em H, cada uma com um título, originalmente em inglês, em que aborda as seguintes questões: *What?*, *Why?*, *Who?*, *Where?*, *When?*, *How?* e *How much?*.

As questões apresentadas neste modelo auxiliam na definição dos procedimentos e na clareza das ações a serem executadas para alcance dos objetivos

estabelecidos. Para melhor compreensão da ferramenta, a Figura 7 a seguir enfatiza os significados das expressões com a tradução para o português.

Figura 7 – Estrutura do modelo 5W2H



Fonte: Elaborado pela autora com base em Borba (2015).

Nesta contextura, destaca-se a importância de desenvolvê-la para promover clareza, alinhamento entre os envolvidos e viabilidade do plano, o que contribui para uma execução mais eficiente e estruturada. No Quadro 8 que se segue, foram explicitadas as fases do modelo, bem como as formas em que elas ocorrem dentro da perspectiva de intervenção na implementação do EMTI, de forma que se possa compreender o contexto das ações e ainda as possibilidades de alcance dos resultados esperados.

Quadro 8 – Descrição das etapas do modelo 5W2H

Expressões	Descrição das etapas
O quê?	Indicar a ação a ser executada ou a meta a ser alcançada. Significa definir claramente as etapas do processo, detalhando o que precisa ser feito para atingir os objetivos propostos.
Por quê?	Apresentar a justificativa para a ação ou meta proposta. Consiste em explicar a causa na coluna inicial "O quê?", esclarecendo os motivos que sustentam a sua execução.
Quem?	Estabelecer o responsável. Quer dizer nomear a pessoa encarregada de alcançar a meta ou executar a ação, definindo claramente quem será responsável pela sua realização.
Onde?	Especificar o local da execução. Envolve indicar claramente o local ou a unidade da organização onde a ação será realizada.
Quando?	Determinar o prazo. Constitui-se em citar a data final para a conclusão da ação ou o alcance da meta proposta, estabelecendo um limite claro para sua realização.
Como?	Descrever a forma de execução. Definição de maneira hierárquica, de como as ações devem ser realizadas, estabelecendo uma sequência lógica para sua implementação.
Quanto?	Estimar o custo da ação. Representa o detalhamento dos valores necessários para sua execução, apresentando uma previsão clara das despesas envolvidas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Borba (2015) e Meireles (2013).

Na medida em que são respondidas estas sete perguntas, o PAE se desenvolve com uma maior clareza, vislumbrando as possibilidades de ações e suas implicações na continuidade da implementação do EMTI, enquanto promotora do direito social à formação dos estudantes na perspectiva da Educação Integral.

Na sequência, apresenta-se o detalhamento das ações do PAE a serem desenvolvidas pela Equipe Gestora e Pedagógica da escola.

4.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS E AÇÕES PLANEJADAS

Nesta seção, são apresentados os detalhes das propostas de intervenção, com a descrição das estratégias e ações planejadas para enfrentar os desafios identificados na implementação do EMTI na EECSV e maximizar os benefícios da Educação Integral para os estudantes. O intuito é organizar de forma clara e objetiva as etapas a serem seguidas, os responsáveis por cada ação, os recursos necessários e os prazos estabelecidos, garantindo uma execução eficiente e alinhada aos resultados esperados.

4.2.1 Proposta de ação de intervenção 1 - Realização de um ciclo de formações visando um aprimoramento da implementação do EMTI na escola

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) exige um alinhamento entre os princípios pedagógicos e as práticas adotadas pela Equipe Gestora e Pedagógica da escola. Nesse sentido, esta ação tem como objetivo promover momentos de estudo, formação e alinhamento estratégico para o modelo do EMTI, entre a Equipe Gestora e Pedagógica, principalmente com foco nos profissionais que estão chegando na escola e ainda não atuaram neste modelo de ensino, a fim de entender “a formação continuada do professor que atua na escola de tempo integral como condição fundamental para a (re)significação da sua prática educativa” (Soares, Oliveira Cabral, 2014, p. 94).

Serão abordados os conceitos e estratégias elencadas nos cadernos de concepção do modelo da Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e os Documentos Orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Por meio dessas atividades, busca-se assegurar o alinhamento às diretrizes do EMTI, destacando a importância de seu modelo para a formação integral dos estudantes, sua preparação para os desafios do mercado de trabalho e a construção de uma educação transformadora e de qualidade.

Salienta-se que estas formações serão realizadas durante os momentos de cumprimento de atividades extraclasse do corpo docente da escola, em conformidade com a Resolução SEE n° 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, que estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, onde, em seu artigo 4º, determina que até 2 horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo. Além disso, no artigo 6º, a mesma resolução enfatiza que para estas reuniões deverá ser observado o planejamento de acordo as necessidades encontradas pela equipe gestora da escola, com foco no desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, em consonância com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as diretrizes da SEE/MG (Minas Gerais, 2024).

Esta proposta de ação de intervenção está detalhada no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Ciclo de formações entre a Equipe Gestora e Pedagógica

O quê? (What?)	Realização de um ciclo de formações para alinhamento pedagógico, formação integrada, estudo dos fundamentos e conceitos da Educação Integral e aprimoramento da implementação do modelo de EMTI na escola.
Por quê? (Why?)	Para se desenvolver como um pilar estratégico, com o intuito de garantir que o modelo de EMTI seja compreendido, vivenciado e aplicado de maneira a maximizar os benefícios aos estudantes e a comunidade escolar como um todo e minimizar os desafios encontrados.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora em parceria com as universidades UNILESTE e UNIFEI.
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	No 1º bimestre de cada ano, durante os momentos de cumprimento das atividades extraclasse pelos docentes, conforme Resolução 4.968/2024 e/ou sempre que houver necessidade.
Como? (How?)	1 - Realização de momentos de estudo da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional da Educação 2010 a 2025 e Estatuto da Criança e do Adolescente, que preveem em seus textos a Educação Integral como direito; 2 - Proporcionar formações para garantir que todos estejam alinhados à proposta do EMTI, para conhecimento e/ou enfatizando a importância deste modelo de ensino para a formação integral, além da preparação para o mercado de trabalho, utilizando os cadernos de concepção do modelo da Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os Documentos Orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); 3 - Desenvolver oficinas formativas com os professores, a fim de proporcionar estratégias e ferramentas de gestão do tempo e utilização do mesmo com qualidade, utilizando-se de instrumentos de planos de aula estruturados com base no currículo do EMTI; 4 - Ação de formação continuada dos professores e gestores para personalizar o aprendizado, oferecendo espaços para que os estudantes engajem em áreas de interesse para aprofundamento. Além de planejar atividades motivadoras e diferenciadas para além das aulas tradicionais, a fim de motivar os estudantes a aproveitarem e sentirem bem neste tempo a mais na escola, a serem desenvolvidas nas salas de aula, em outros espaços da escola e da comunidade no seu entorno.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet, equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, data show, tela de projeção, etc) e materiais pedagógicos em geral, além de oito horas da carga horária de trabalho das Equipes Gestora e Pedagógica, durante os momentos de reunião coletiva de cumprimento das atividades extraclasse, conforme prevê a Resolução 4.968/2024.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

A realização de um ciclo de formações configura-se como uma ação estratégica e necessária para o aprimoramento da implementação do EMTI na escola,

onde será possível promover o alinhamento conceitual sobre a Educação Integral, refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e construir, de forma colaborativa, caminhos que fortaleçam a efetividade dessa política pública. Esta ação poderá contribuir para o fortalecimento do protagonismo dos profissionais da educação, favorecendo uma atuação mais consciente, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes e com os princípios que fundamentam o EMTI.

4.2.2 Proposta de ação de intervenção 2 - Formação continuada para a integração de tecnologias, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional no EMTI

A formação continuada é um pilar estratégico para garantir que os educadores estejam capacitados para implementar práticas pedagógicas inovadoras e integradas no EMTI, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea e ao propósito de formar cidadãos completos, preparados para o futuro.

Neste contexto, a tecnologia é uma parte essencial da vida moderna e do mercado de trabalho. Integrar plataformas digitais e recursos multimídia ao currículo ajuda a preparar os estudantes para um mundo cada vez mais conectado e digitalizado, além de tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e relevante, compreendendo que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1992, p. 16).

A interdisciplinaridade, por sua vez, permite conectar diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado para os estudantes. Isso estimula o pensamento crítico e criativo, habilidades essenciais para resolver problemas complexos na vida real.

No modelo EMTI, o desenvolvimento socioemocional é tão importante quanto o aprendizado acadêmico, uma vez que “ao ver a centralidade do estudante devemos nos preocupar com o desenvolvimento de todas as suas dimensões constituintes, física, emocional, mental/cognitiva, transpessoal e socioambiental” (Dutra, Moll, 2018, p. 825). Atividades voltadas para empatia, comunicação e resolução de conflitos são

fundamentais para preparar os estudantes para os desafios da vida, contribuindo para a construção de uma escola mais acolhedora e de uma sociedade mais humana.

Para que haja maior clareza na elucidação desta proposta de ação de intervenção, a mesma está detalhada no Quadro 10, apresentado a seguir:

Quadro 10 – Formação continuada para integração de tecnologias e aspectos socioemocionais

O quê? (What?)	Realização de formação continuada para a integração de tecnologias, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional no EMTI.
Por quê? (Why?)	Porque está diretamente ligada às demandas contemporâneas da educação e ao objetivo do modelo EMTI de formar estudantes de maneira integral, além de contribuir para preparar os estudantes para a inserção na sociedade digital, desenvolvendo competências para o século XXI e aprimorando a prática pedagógica para o fortalecimento das habilidades socioemocionais.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora e Pedagógica.
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	No primeiro bimestre de cada ano, durante os momentos de cumprimento das atividades extraclasse pelos docentes, conforme Resolução 4.968/2024 e/ou sempre que houver necessidade.
Como? (How?)	1 - Ação de formação continuada com desenvolvimento de oficinas práticas no laboratório de informática para expandir o uso de tecnologias educacionais, como plataformas digitais (Estudo Play, Britannica) e recursos multimídia (notebooks, desktops, data show, canva, vídeos, documentários, filmes, podcasts, ferramentas de colaboração online, jogos, etc); 2 - Integrar mais componentes curriculares de forma interdisciplinar, promovendo planejamentos para integrar diferentes áreas do conhecimento, por meio de elaboração de planos de aula por turma/componentes afins; 3 - Incluir atividades que desenvolvam habilidades socioemocionais, como workshops de empatia, comunicação e resolução de conflitos.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet, equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, data show, tela de projeção, etc) e materiais pedagógicos em geral, além de duas horas da carga horária de trabalho das Equipes Gestora e Pedagógica, durante os momentos de reunião coletiva de cumprimento das atividades extraclasse, conforme prevê a Resolução 4.968/2024.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

A ação descrita poderá ser relevante para que a equipe esteja mais preparada para lidar com as demandas contemporâneas da educação, favorecendo práticas inovadoras, conectadas com a realidade dos estudantes e voltadas para a formação

integral. Além disso, o fortalecimento dessas dimensões no cotidiano escolar potencializa o engajamento dos estudantes, o trabalho colaborativo entre os docentes e a construção de um ambiente educativo mais significativo e acolhedor.

4.2.3 Proposta de ação de intervenção 3 - Fortalecimento da comunicação e da participação da comunidade escolar no Ensino Médio em Tempo Integral

A participação ativa da comunidade escolar é um elemento indispensável para o sucesso do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Nesse contexto, a comunicação próxima e transparente com as famílias e os estudantes desempenha um papel fundamental para reforçar o entendimento e o engajamento em torno dos benefícios da Educação Integral. Com base nos cadernos de formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), esta ação busca promover momentos de diálogo e esclarecimento sobre os princípios e vantagens do modelo, além de fomentar a integração da comunidade escolar em atividades extracurriculares, como feiras, debates e ações de voluntariado. Neste sentido, as famílias serão convidadas a participar das atividades como feiras, debates e atividades voluntárias como oficinas de artesanato e de culinária. Como forma de incentivo, os participantes terão a oportunidade de serem premiados com brindes.

No Quadro 11, disposto a seguir, a proposta foi detalhada para que haja maior clareza na elucidação.

Quadro 11 – Desenvolvimento de encontros com as famílias e estudantes

O quê? (What?)	Ação de fortalecimento da comunicação e da participação da comunidade escolar no Ensino Médio em Tempo Integral.
Por quê? (Why?)	Para criar um ambiente mais colaborativo e participativo, onde todos os envolvidos se tornam corresponsáveis pelo desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma formação mais sólida e conectada às demandas sociais e do mercado de trabalho.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora e Pedagógica.
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	Ao longo de cada ano letivo, com periodicidade de um encontro a cada bimestre, durante as reuniões destinadas de pais e/ou responsáveis e/ou sempre que houver necessidade.
Como? (How?)	1 - Oportunizar momentos para estabelecer uma comunicação próxima com as famílias e com os estudantes, onde estes terão a oportunidade de deixar suas opiniões, e entendendo os processos de ensino e aprendizagem derivados do modelo de Educação Integral e os seus benefícios, com base nos cadernos de formação do ICE e Documentos Orientadores da SEE/MG; 2 - Viabilizar formas de fortalecer a participação da comunidade escolar, convidando e incentivando o envolvimento dos pais e outras pessoas da comunidade em atividades extracurriculares, como feiras, debates e atividades de voluntariado.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet, equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, data show, tela de projeção, etc) e materiais pedagógicos em geral, além de quatro horas da carga horária de trabalho das Equipes Gestora e Pedagógica, durante os momentos destinados a Reunião de Pais e/ou Responsáveis, conforme prevê o Calendário Escolar 2025, de acordo Resolução 5.086/2024.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

O fortalecimento da comunicação e da participação da comunidade escolar é fundamental para a efetivação do EMTI, pois, ao promover o diálogo entre a equipe escolar, estudantes e famílias, cria-se um ambiente mais colaborativo, transparente e acolhedor, que favorece o sentimento de pertencimento à escola e corresponsabilidade pelo processo de formação. Essa aproximação contribui para a construção de uma escola mais democrática, capaz de responder de forma mais sensível e efetiva às necessidades e expectativas dos sujeitos que a compõem, consolidando, assim, os princípios da Educação Integral.

4.2.4 Proposta de ação de intervenção 4 - Planejamento colaborativo para a construção de um currículo integrado e acolhedor no EMTI

O planejamento curricular é uma etapa relevante para garantir que o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) atenda às necessidades dos estudantes e promova uma formação integral, alinhada aos desafios do mundo contemporâneo. Com foco na criação de um ambiente acolhedor, na promoção da participação ativa dos estudantes e no fortalecimento da integração curricular, esta ação busca reunir a Equipe Gestora e Pedagógica para desenvolver um planejamento colaborativo, que tenha como referência o Plano de Curso SEE/MG e que reflita a respeito dos princípios do modelo EMTI.

Se, por um lado, assumir o currículo como uma construção cultural e social demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que lhe molda; por outro lado, entendê-lo como uma forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários atores, múltiplas concepções, diversos saberes / fazeres intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais (Felício, 2012, p. 7).

Por meio de um processo dinâmico, será possível compartilhar práticas pedagógicas exitosas, alinhar estratégias pedagógicas e construir um currículo que valorize o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e o aprendizado significativo. Essa abordagem visa não apenas a excelência acadêmica, mas também o desenvolvimento socioemocional, fortalecendo os vínculos na comunidade escolar e assegurando um ensino transformador e inclusivo.

No Quadro 12, a proposta de planejamento se encontra organizada de forma a sua melhor compreensão.

Quadro 12 – Ação para planejamento do currículo/plano de curso EMTI

O quê? (What?)	Realização de planejamento colaborativo e participativo para a construção de um currículo integrado e acolhedor no EMTI.
Por quê? (Why?)	Para criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, promova a participação ativa e prepare os estudantes para os desafios do futuro de maneira humanizada e inclusiva.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora e Pedagógica.
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	No segundo bimestre de cada ano, durante a primeira e terceira reunião do mês de abril, nos momentos de cumprimento das atividades extraclasse pelos docentes, conforme Resolução 4.968/2024 e/ou sempre que houver necessidade.
Como? (How?)	Propiciar ação de planejamento do currículo/plano de curso do EMTI, a fim de criar um ambiente acolhedor, a participação estudantil, o compartilhamento de boas práticas e uma integração curricular, que deverão constar nos planos de aula. A ação será realizada por meio de oficinas de planejamento em reuniões coletivas, onde cada grupo de professores, por área de conhecimento, irão planejar atividades e projetos interdisciplinares, que amenizem a dicotomia entre os componentes curriculares no momento de colocá-los em prática.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet, equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, data show, tela de projeção, etc.) e materiais pedagógicos em geral, além de quatro horas da carga horária de trabalho das Equipes Gestora e Pedagógica, durante os momentos de reunião coletiva de cumprimento das atividades extraclasse, conforme prevê a Resolução 4.968/2024.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

Essa ação perpassa pelo planejamento individual e coletivo e traz a clareza da necessidade de estabelecer estratégias de propiciar a efetiva interdisciplinariedade, no sentido de desenvolver ações para que não haja uma dicotomia entre o que se ensina e o que se aprende em cada componente curricular. O planejamento coletivo e colaborativo permite a criação de percursos formativos mais significativos, que consideram tanto as competências acadêmicas quanto os aspectos socioemocionais, fortalecendo o vínculo dos estudantes com a escola e contribuindo para o desenvolvimento integral proposto por essa política educacional.

4.2.5 Proposta de ação de intervenção 5 - Aprimoramento da infraestrutura escolar existente para o Ensino Médio em Tempo Integral: adaptações e parcerias estratégicas

O aprimoramento da infraestrutura escolar visa garantir um ambiente de aprendizado que favoreça a implementação bem-sucedida do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para que os estudantes possam usufruir de uma educação de qualidade e integral, é necessário ajustar o espaço físico da escola de maneira que favoreça tanto o ensino acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais, pois “é preciso modificar a rotina da escola, repensar o uso dos espaços e dos tempos, de modo a criar situações e oportunidades para a formação e o desenvolvimento dos alunos” (Felício, 2012, p. 8).

Esta ação visa promover adaptações na estrutura física da escola, com foco na otimização de espaços como a biblioteca e a sala de informática, além da quadra poliesportiva, corredores e refeitório. Através de diálogos estratégicos com a Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Era e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), busca-se criar um ambiente mais acessível e funcional para os estudantes, garantindo o uso adequado dos espaços para atividades de pesquisa, aprendizagem digital e colaboração. Além disso, a organização de um cronograma de utilização da sala de informática permitirá que todos os estudantes tenham acesso a esses recursos de maneira organizada e eficiente, impulsionando a qualidade do ensino e a integração das novas tecnologias ao currículo.

Em seguida, no Quadro 13, a proposta de planejamento da ação está organizada para facilitar sua compreensão.

Quadro 13 – Realização de adaptações físicas e parcerias estratégicas

O quê? (What?)	Aprimorar o uso da infraestrutura escolar existente para o Ensino Médio em Tempo Integral e realizar adaptações e parcerias estratégicas.
Por quê? (Why?)	A fim de que atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes e proporcionar uma educação de qualidade, alinhada aos objetivos desse modelo educacional.
Quem? (Who?)	Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB).
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	No primeiro semestre de cada ano e posteriormente a título de reiterar o pedido solicitado, caso ainda não tenha sido contemplado.
Como? (How?)	1 - Ação para a promoção de adaptações possíveis na estrutura física da escola, buscando apoio da SRE de Nova Era e SEE/MG; 2 - Adaptar a biblioteca da escola, adequando o <i>layout</i> e a disposição das prateleiras, onde os estudantes podem ter acesso para pesquisas enquanto as aulas são ministradas; 3 - Organização de um cronograma de utilização da sala de informática, que proporcione um rodízio das turmas/estudantes; 4 – Utilizar a área coberta no corredor que já possui mesas, bancos e cadeiras para realização de atividades práticas e dinâmicas; 5 - Solicitar a SRE Nova Era, a orientação e a autorização para utilização de recurso financeiro disponível para aprimoramento de área de convivência na escola, com instalação de mesa de jogos de tabuleiro, bancos e redes para descanso.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, bem como quatro horas da carga horária de trabalho da Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e seis horas da carga horária da Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

Conforme evidenciado ao longo do trabalho, essa pesquisadora, buscou enfatizar que a realização de adaptações físicas, aliada ao estabelecimento de diálogos e parcerias estratégicas, é fundamental para a efetiva implementação do EMTI. A adequação dos espaços escolares às demandas da Educação Integral contribui diretamente para a melhoria das condições de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as parcerias com instituições públicas, privadas e do terceiro setor ampliam as possibilidades formativas e fortalecem os vínculos entre escola e comunidade, o que configura um dos princípios básicos da Educação Integral.

4.2.6 Proposta de ação de intervenção 6 - Parcerias para viagens educativas: apoio da SRE de Nova Era para ampliação do repertório dos estudantes

As excursões e viagens educativas são experiências fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, cultural e social dos estudantes, proporcionando a eles a oportunidade de vivenciar contextos e realidades diferentes, ampliando seu repertório de forma prática e significativa. No entanto, muitas vezes, essas atividades enfrentam desafios financeiros e logísticos que dificultam sua realização plena.

Com o objetivo de superar essas limitações, a ação busca o apoio da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Era para viabilizar excursões e viagens que estejam alinhadas aos projetos pedagógicos da escola. Esse apoio permitirá que os estudantes tenham acesso a essas experiências enriquecedoras, ampliando seu aprendizado fora da sala de aula e contribuindo para sua formação integral, além de estreitar os laços entre a comunidade escolar e as instituições de ensino. Adiante, no Quadro 14, são detalhadas as estratégias para alcance da ação proposta.

Quadro 14 – Busca de apoio da SRE de Nova Era e SEE/MG para atividades extraescolares

O quê? (What?)	Estabelecimento de parcerias para viagens educativas e apoio da SRE de Nova Era para ampliação do repertório dos estudantes do EMTI.
Por quê? (Why?)	Para enriquecer a experiência educacional e ampliar o repertório cultural, social e acadêmico dos estudantes do EMTI, proporcionando oportunidades de aprendizagem que vão além do conteúdo acadêmico e promovem o desenvolvimento integral.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora e Pedagógica e Assistente Técnico de Educação Básica (ATB).
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	No primeiro semestre do ano de 2025 e posteriormente a título de reiterar o pedido solicitado, caso ainda não tenha sido contemplado.
Como? (How?)	1 - Buscar apoio da SRE de Nova Era para realização de excursões/viagens relacionadas aos projetos organizados pela escola, por meio de envio de projetos e ofícios solicitando recursos financeiros; 2 - Através da elaboração de ofícios e contatos com órgãos públicos de diferentes instâncias e empresas privadas da região.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, bem como seis horas da carga horária de trabalho da Equipe Gestora e Pedagógica e três horas da carga horária de trabalho da Assistente Técnico de Educação Básica (ATB).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025).

Através desta ação, propõe-se a busca de apoio para que os estudantes possam viver experiências extraescolares, como parte fundamental da formação integral, experimentando situações desafiadoras, conhecendo locais que enriqueçam seu repertório cultural e acadêmico, bem como mobilizando conhecimentos que precisam ser concretizados ao vivenciar as situações e não somente na teoria.

4.2.7 Proposta de ação de intervenção 7 – Busca de parcerias para o bem-estar integral: apoio psicopedagógico, saúde, ensino superior e empreendedorismo no EMTI

Esta ação propõe o desenvolvimento de atividades voltadas para a saúde física e mental, promovendo o equilíbrio emocional e a qualidade de vida. Paralelamente, serão realizadas iniciativas que incentivem o ingresso no ensino superior, o empreendedorismo e preparem os estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

Através de parcerias, busca-se garantir que os estudantes do EMTI não apenas se desenvolvam academicamente, mas também se tornem cidadãos emocionalmente equilibrados, preparados para enfrentar os desafios da vida e do mercado de trabalho, porque “as parcerias com múltiplos espaços educativos são necessárias, uma vez que a escola não é uma instituição total, ela precisa reconhecer que precisa de outros espaços, de outras práticas, de outros conteúdos para o desenvolvimento integral do aluno” (Felício, 2012, p. 16).

O bem-estar dos estudantes é um componente essencial para o sucesso no EMTI, pois um ambiente saudável, tanto físico quanto emocionalmente, contribui para o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes. Diante disso, a ação tem como objetivo estabelecer colaborações com outros setores como Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SRE de Nova Era, Secretaria Municipal de Saúde de Ferros e Prefeitura Municipal de Ferros. Além de empresas privadas que atuam na região e propõem atividades para a escola, como a Celulose Nipo Brasileira S/A (CENIBRA), a PROSPER Mineração S/A, a WL Mineração e Instituições de

Ensino Superior do entorno, como a UNILESTE (Universidade do Leste de Minas Gerais) e UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá) Polo de Itabira – MG.

Estas parcerias visam oferecer apoio psicopedagógico e emocional aos estudantes que enfrentam desafios acadêmicos e pessoais, além de oportunidades de desenvolver habilidades voltadas para as formas de ingresso no ensino superior, empreendedorismo e mercado de trabalho. Esse apoio é essencial para garantir que os estudantes se sintam amparados em sua jornada escolar. Essa proposta segue detalhada conforme Quadro 15.

Quadro 15 – Busca de parcerias para apoio ao desenvolvimento do EMTI

O quê? (What?)	Ação para busca de parcerias para o bem-estar integral, além de apoio psicopedagógico, saúde, ensino superior e empreendedorismo no EMTI.
Por quê? (Why?)	Por questões relacionadas ao objetivo de proporcionar uma formação completa e de qualidade para os estudantes, tornando o modelo de ensino mais completo, acessível e alinhado com as necessidades contemporâneas dos estudantes.
Quem? (Who?)	Equipe Gestora e Pedagógica e Secretária Escolar.
Onde? (Where?)	Na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.
Quando? (When?)	Durante o ano de 2025 e reitera a solicitação sempre que houver necessidade caso não seja atendida.
Como? (How?)	1 - Buscar parcerias com outros setores como Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SRE de Nova Era, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde e Prefeitura Municipal de Ferros, para realização de palestras, atendimentos, acompanhamentos, a fim de valorizar o bem-estar dos estudantes, incluindo apoio psicopedagógico e emocional para os que necessitarem, para lidarem com desafios acadêmicos e pessoais; 2 - Promover ações na escola que contribuam para a saúde física e mental dos estudantes, como gincanas e apresentações; 3 – Buscar parcerias com a UNILESTE (Universidade do Leste de Minas Gerais) e UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá) Polo de Itabira – MG para desenvolver atividades voltadas para o ingresso no ensino superior; 4 – Estabelecer parcerias com as empresas privadas que atuam na região, como Celulose Nipo Brasileira S/A (CENIBRA), PROSPER Mineração S/A e WL Mineração, para realização de atividades com intuito de aprimorar noções e conceitos de empreendedorismo e mercado de trabalho, bem como as formas que ocorrem na prática.
Quanto? (How Much?)	Recursos necessários já disponíveis na escola: acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, bem como seis horas da carga horária de trabalho da Equipe Gestora e Pedagógica e quatro horas da carga horária de trabalho da Secretária Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados de pesquisa (2025)

Ao desenvolver esta estratégia, pretende-se que os estudantes possam experimentar as oportunidades que possam os beneficiar em futuro bem próximo, no que tange as possibilidades de aproveitar os meios existentes de ingressar em uma Faculdade/Universidade, além de conhecer esse universo acadêmico antes mesmo de ingressar ou não nele, auxiliando na decisão de quais escolhas realizar e proporcionando a preparação para aproveitar todas as chances de concretizar o seu projeto de vida, que é a base do modelo de Educação Integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com base no objetivo geral de analisar o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, a fim de entender o contexto desta Política Pública, considerando as necessidades da Escola Estadual Conexão Saber & Vida e da comunidade na qual está inserida. Os objetivos específicos se basearam em descrever as especificidades do EMTI do contexto macro para o micro, analisar como a Política Pública foi implementada e propor ações para que a Equipe Gestora e Pedagógica da Escola Estadual Conexão Saber & Vida possa implementar para minimizar os efeitos negativos oriundos desta implementação.

A instituição de ensino estudada se encontra localizada em um Distrito do Município de Ferros, interior do estado de Minas Gerais. Está vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A questão proposta para investigação da implementação do EMTI buscou compreender como esse processo se deu na prática e quais entraves foram percebidos. E, na busca de superação destes, quais as estratégias foram legitimadas pelos atores para superação e/ou mitigação dos obstáculos experienciados.

Importante destacar que o interesse em desenvolver esta pesquisa, com base no caso de gestão relacionado aos desafios da implementação do EMTI na EECSV, está fundamentado na experiência desta pesquisadora, de quase 18 anos na área educacional, atuando, ao longo dessa trajetória, como Professora, Especialista, ATB e, atualmente, como Gestora Escolar. Além disso, a implementação do EMTI tem se mostrado uma das experiências mais desafiadoras já enfrentadas enquanto profissional da educação.

A partir do objetivo geral, foi realizada a descrição dos principais elementos relacionados ao ciclo de políticas públicas com foco na Educação Integral, bem como foi possível familiarizar-se com as principais vivências de Educação Integral ao longo dos tempos até conhecermos os moldes atuais, avaliando os desafios, limites e possibilidades da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral, além de

descrever seu contexto histórico no Brasil, em Minas Gerais e na escola em questão. Ainda houve a análise das necessidades da escola enquanto implementadora do EMTI e a proposição de ações de melhoria da implementação do EMTI na mesma para a abrangência dos objetivos propostos.

No segundo capítulo, foi realizada uma reflexão sobre a Educação Integral enquanto estabelecida no ciclo de políticas, além de explicitar as experiências de EI no Brasil ao longo da história. Abordou-se o caso de gestão caracterizando-o em nível nacional (Brasil), estadual (Minas Gerais) e local (Escola Estadual Conexão Saber & Vida).

No terceiro capítulo, foram definidos os instrumentos de pesquisa mais apropriados para que os achados pudessem condizer com a realidade investigada. Ademais, após aplicação dos instrumentos questionários aos professores do EMTI e entrevistas às Especialistas em Educação Básica, procedeu-se a verificação dos resultados de pesquisa apresentados pelos atores envolvidos no processo de implementação do EMTI. Constatou-se que a equipe da escola possui uma vasta gama de formações e um tempo de experiência que contribui significativamente para que ações positivas fossem percebidas.

Durante o percurso investigativo proposto neste trabalho, verificou-se que as decisões e implicações relacionadas à implementação do EMTI não foram discutidas com a comunidade escolar. Além disso, não houve nenhuma organização prévia do ambiente escolar no que se refere à estrutura física e pedagógica. Este fato e as vivências na área educacional em várias áreas e funções e atualmente como Gestora da Escola, foram os principais fatores que motivaram minha escolha por essa temática, além de estar fazendo parte do processo de implementação como um dos atores diretamente impactados pelas mudanças ocorridas.

Para aprofundamento neste caso de gestão, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas às Especialistas em Educação Básica e à Professora Coordenadora Geral do EMTI, outrossim, foram aplicados questionários aos professores do EMTI acerca da implementação do EMTI na instituição de ensino.

Diante do exposto, constatou-se que a escola em estudo conta com um corpo docente e especialistas que demonstram experiência e conhecimento de suas funções e, comprometimento com a implementação do EMTI. Além disso, possuem pleno entendimento da realidade educacional, da infraestrutura disponível e dos processos que envolvem as questões relacionadas ao EMTI. Além do mais, se destacam pela proposição de melhorias, visando o aprimoramento das ações já desenvolvidas na implementação do EMTI.

A pesquisa realizada permitiu responder às questões relacionadas aos objetivos do estudo, explicando cada um deles com base no referencial teórico e na pesquisa de campo. Ademais, possibilitou uma melhor compreensão dos problemas existentes derivados da implementação do EMTI e das formas de alcançar as possíveis soluções. Foram apresentadas diferentes legislações e orientações em nível nacional, que serviram como referência para estabelecer analogias com a realidade da escola em estudo. Identificou-se que a instituição já desenvolve práticas pedagógicas exitosas na implementação do EMTI, contando com uma equipe comprometida e engajada na busca por melhorias e no aperfeiçoamento contínuo, em conformidade com as orientações e legislações pertinentes ao tema.

Houve a confirmação de que há pontos positivos através de evidências, onde os exemplos de práticas bem-sucedidas citados, mostram que o esforço de cada membro da equipe foi decisivo para os acertos elencados. Apesar disso, há constantemente espaço para melhorias. Mesmo com as conquistas, existem áreas que podem ser aprimoradas.

Essa abordagem demonstra humildade e foco no crescimento contínuo. Apontar as lacunas identificadas no que se refere à necessidade de formações contínuas para aprimoramento das práticas educacionais no EMTI, uma abordagem sistemática para aproximação das famílias e dos estudantes e fortalecimento de vínculos, planejamento colaborativo, organização da estrutura física já existente e busca de parcerias, configuram caminhos possíveis para que as oportunidades sejam exploradas.

A ideia do Plano de Ação Educacional (PAE) foi oferecer sugestões para superar essas lacunas, aproveitando as práticas pedagógicas exitosas como base e apresentando propostas que ajudem a avançar, de forma construtiva, equilibrada, reconhecendo o que já foi feito com a identificação de áreas de melhoria, sempre com foco em soluções e desenvolvimento.

A trajetória delineada nesta pesquisa se configurou desafiadora, no sentido de pensar um ambiente até então bastante familiar, mas que ao mesmo tempo revelou pontos desconhecidos, por intermédio das falas dos atores envolvidos.

Essa experiência de quem, ao mesmo tempo pesquisa e implementa a Política Pública do EMTI, proporcionou um crescimento profissional e pessoal imensurável, onde a pesquisadora é capaz inclusive de afirmar que os ideais e percepções sobre a realidade vivenciada e os olhares sobre o mundo que a cerca não serão os mesmos de agora em diante. Houve uma ampliação dos horizontes da mesma e de todo um contexto existente na escola em que atua, sobre as visões que existiam antes da pesquisa e após a concretização deste trabalho. Assim, faz-se relevante salientar que, foi extremamente desafiador e inquietante e, às vezes, trágico, porém o resultado alcançado mostra que o percurso não poderia ter sido diferente e que o ponto de chegada na verdade é um ponto de partida para novos olhares e percepções dos sujeitos e de suas reais necessidades na busca da Educação Integral.

No entanto, ao longo de mais de dois anos, foi pretendida a elucidação das principais evidências que se apresentam como entraves servindo talvez de referência para a própria escola, para a SRE de Nova Era e SEE/MG e, ainda, para outras escolas que implementarão o EMTI, a fim de ampliar a visão do conceito de Educação Integral e minimizar os desafios.

As reflexões construídas evidenciam que o EMTI possui um potencial transformador, promovendo a ampliação do tempo de aprendizagem, o fortalecimento da convivência escolar e a formação integral dos estudantes. A efetividade do EMTI depende de um conjunto articulado de fatores, incluindo investimentos contínuos, políticas públicas consistentes e estratégias pedagógicas alinhadas às demandas dos estudantes e às especificidades da comunidade local.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento de mais debates sobre o tema, inspirando gestores, educadores e pesquisadores a refletirem e agirem em prol de uma educação pública inclusiva, equitativa e de qualidade. A continuidade da pesquisa sobre a implementação do EMTI é essencial para seu aprimoramento e expansão, garantindo que essa modalidade de ensino atenda de maneira eficaz às necessidades e anseios dos estudantes. O aprofundamento em temas como os impactos desta Política Pública em longo prazo, levando em conta a infraestrutura adequada, a sustentabilidade financeira e o engajamento da comunidade escolar neste processo, são capazes de fornecer subsídios para a formulação de Políticas Públicas mais assertivas. Dessa forma, as investigações futuras podem contribuir para a consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral como uma ferramenta de transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348395078_ESTUDO_DE_CASO. Acesso em 03 nov. 2024.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação Cidadã, Educação Integral. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 67 p. (Acervo Paulo Freire). Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3077/1/FPF_PTPF_12_075.pdf Acesso em: 08 nov. 2024.
- ARAÚJO, C. W. C. *et al.* Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468/35147>. Acesso em: 11 set. 2023.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". Educar em Revista, p. 279-292, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_temposepau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver\[1271\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_temposepau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf). Acesso em: 15 out. 2023.
- AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. A Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 16, n.1, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 15 out. 2023.

BORBA, Heitor. A ferramenta 5W2H. Heitor Borba Soluções Cooperativas, 2015. Disponível em: <http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e

desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, 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. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em 31 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-25;14934>. Acesso em 14 out. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção I. Edição Extra 23 set. 2016. Página I. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional da Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. Documento Orientador - Adesão - Versão I. Outubro de 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Pág. 52, Seção I, Brasília, DF, 2009, Diário Oficial. 13 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Portaria nº 873, de 01 de julho de 2010. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília: 30 de junho de 2010. Pág. 60, Seção I, Diário Oficial de 02 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6375-port-2010-873&Itemid=30192. Acesso em: 05. dez. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Diário Oficial da União, Seção I, p. 23 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi/pdf/file#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20727%2C%20DE%2013,16%20de%20fevereiro%20de%202017>. Acesso em 04 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação: Edição 66, Seção I, p. 94. Disponível em: <http://central.to.gov.br/download/209833>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1.570/2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e o Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017c, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50321-resolucao-n4-pdf/file>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 05 dez. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 09 set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em aberto, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157> Acesso em: 29 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? Educação & Sociedade, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=p>. Acesso em: 29 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, COELHO Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DPetAlí, 2009. p. 89-100. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 15 out. 2023.

CONDÉ, 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>. Acesso em: 17 set. 2023.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 78–100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 4 nov. 2024.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. *Revista Prática Docente*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 813–829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>. Acesso em: 10 jun. 2024.

EECSV. *Escola Estadual Conexão Saber &Vida. Projeto Político Pedagógico*. Ferros, MG, 2024.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e- Currículum*, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>. Acesso em 08 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. *Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)*. 2000. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/02efc367-a59f-4921-93a9-f8ae0fdf9b75/content>. Acesso em 19 mar. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. p.121, nov. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024

GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. *Cadernos Cenpec*, n.2 – Educação Integral – 2/2006. Disponível em: http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/935242_arquivo.pdf. Acesso em: 15 out. 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*, v. 28, p. 579-598, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). *Caderno Modelo Pedagógico. Concepção do Modelo Pedagógico*. Recife: ICE. 2016b.

LOPES, A. C. *Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis*. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47- 69,

jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 12, ago. 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-ii/china-e-india. Acesso em: 04 ago. 2024.

MEIRELES, M. *Ferramentas administrativas: planilha 5W2H*. Disponível em: http://www.comunicacaoetendencias.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Planilha_5w2h.pdf. Acesso em 12 jan. 2025.

Memorando SEE/DIEM - Ed. Integral nº 11/2020, de 24 de janeiro de 2020. Assunto: Orientação Escolas EMTI – Acolhimento 2020. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2020.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Documento Orientador, Versão 3. Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Janeiro de 2019. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022

MINAS GERAIS. Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Janeiro de 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/630260370/Documento-Orientador-EMTI-2023-pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Documento Orientador da Educação Integral. Janeiro de 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/706633399/Links-com-materiais-EMTI-2024-atualizado-pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/19481/2011/?cons=1>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Manual do Programa de Manutenção, Custeio e Conservação da Unidade Escolar. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/MANUAL-DO-PROGRAMA-DE-MANUTENCAO-E-CUSTEIO.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Relatório Anual sobre a situação do Estado de Minas Gerais no atingimento das metas previstas no Plano Estadual de Educação (PEE). Exercício 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RELATORIO-ANUAL-METAS-PEE-1-1.pdf>. Acesso em 04 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução 416/2003. Institui na rede pública de Minas Gerais o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.030 de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf#:~:text=%2D%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%B0%202030,de%20ensino%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE 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://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/275-resolucao-n-2197-de-26-de-outubro-de-2012>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG 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#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%B0%202486,p%C3%BAblica%20estadual%20de%20Minas%20Gerais. Acesso em: 02 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a estrutura curricular do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/269-resolucao-see-n-2742-de-22-de-janeiro-de-2015>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.657, de 13 de novembro de 2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://simadefacil.blogspot.com/2021/11/resolucao-see-n-46572021-de-12-de.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.794, de 22 de novembro de 2022. Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes participantes do Projeto Trilhas de Futuro - 3ª edição e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4794-22-r%20-%20public.%2023-11-22.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.869, de 05 de julho de 2023. Estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=205835&marc=>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-948-2024/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extracurriculares pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-968-2024/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINAS GERAIS, Resolução SEE nº 5.086, de 30 de outubro de 2024. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Ensino de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vDSBqfB52zOb-er5HJhVN8SuJ7JXaaqQ/view>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Ano. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 17 set. 2023.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista brasileira de educação*, v. 17, p. 39-58, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczympngGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 dez. 2023.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Penso Editora, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=jbveqoAK1EgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=caminhos+da+educa%C3%A7%C3%A3o+integral+no+brasil&ots=Qe5C1YYGFH&sig=rAU_SjdormyQlfScB6Apb3XdLU#v=onepage&q=caminhos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20no%20brasil&f=false. Acesso em 17 set. 2023.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. *Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim*. 13 ago. 2008, p. 11-16. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pSndCJvcPXTgYhbdd8ttRXs/>. Acesso em: 15 out. 2023.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8605842/mod_resource/content/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente%2C%20de%20N%C3%B3voa.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2010, vol.91, n.228, pp.269-290. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n228/v91n228a02.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Tânia Serpa; MELO, Adriana Souza de; PEREIRA, José Dalmo. As políticas públicas sob a ótica do Programa Mais Educação: experiências de uma escola pública do Estado de Pernambuco. Revista Educação Pública, v. 20, nº 28, 28 de julho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/28/as-politicas-publicassob-a-otica-do-programa-mais-educacao-experiencias-de-uma-escola-publica-do-estado-de-pernambuco>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, Aparecida Valéria da. O projeto educação em tempo integral (PROETI): lições e perspectivas para a educação em tempo integral na SRE-Divinópolis/MG. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 218 p. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/11/APARECIDA-VAL%C3%89RIA-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SILVA, C. L. D.; LEAL, R. G.. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. Revista de Investigações Constitucionais, v. 9, n. 2, p. 423–450, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/cqDnpXzYBz3GN5MDVDf8ZHG/#>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, Juvânia dos Santos Borges da; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. Estado do conhecimento da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 22, p. e13966, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13966. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13966>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVANO, Paulo César. O processo de implementação do Programa Educação Integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2019/03/PAULO-CESAR-SILVANO_REVISADO.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

SOARES, Reijane Maria de Freitas; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. *Dialogia*, [S. l.], n. 19, p. 93–116, 2014. DOI: 10.5585/dialogia.N19.4805. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/4805>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA, E. C.; SILVEIRA DE MORAES, L. C. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 591-610, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.4995. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4995>. Acesso em: 29 dez. 2024.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e119386, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?lang=pt#.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

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**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Gleice Maria Almeida Alves**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida”**. A pesquisa justifica-se pela relevância em realizar uma reflexão sobre os motivos pelos quais o EMTI desponta sem levar em consideração o contexto estrutural e pedagógico da escola na qual é implementada e quais as possíveis causas e propostas para amenização do problema detectado. A metodologia consiste em **aplicação de questionário**, que se autorizado, será tabulado e utilizado como achado de pesquisa posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão os **Professores do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da Escola Estadual Conexão Saber & Vida**. Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, _____, ocupante da função de _____, fui informado(a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

Distrito de Cubas, Ferros - MG, _____ de novembro de 2024

Assinatura do participante_____
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

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**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Gleice Maria Almeida Alves**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida”**. A pesquisa justifica-se pela relevância em realizar uma reflexão sobre os motivos pelos quais o EMTI desponta sem levar em consideração o contexto estrutural e pedagógico da escola na qual é implementada e quais as possíveis causas e propostas para amenização do problema detectado. A metodologia consiste em **entrevista com questões semiestruturadas**, que se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão as **Especialistas em Educação Básica (EEBs) e a Professora Coordenadora Geral (PCG) da Escola Estadual Conexão Saber & Vida**. Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora.

Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado(a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

Distrito de Cubas, Ferros - MG, _____ de novembro de 2024

Assinatura do participante_____
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

Questionário a ser aplicado aos Professores do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

Aplicação: Mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/Caed/UFJF) Gleice Maria Almeida Alves

Data: ___/___/2024

Local: _____

Senhor(a) Professor(a) do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI),

Primeiramente, gostaria de agradecer por dedicar um pouco do seu tempo para realização deste questionário!

Eu, Gleice Maria Almeida Alves, sou estudante do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Turma 2022, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação (Trilhas de Futuro). Estou realizando a aplicação deste questionário a fim de coletar dados com os Professores do EMTI, para entender melhor o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Conexão Saber & Vida, para minha dissertação que tem como tema: Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

A pesquisa justifica-se pela relevância em realizar uma reflexão sobre os motivos pelos quais o EMTI desponta sem levar em consideração o contexto estrutural e pedagógico da escola na qual é implementada e quais as possíveis causas e propostas para amenizar o problema detectado.

O objetivo deste questionário é coletar informações detalhadas sobre como a sua escola implementou o EMTI, os desafios enfrentados, as soluções encontradas, e os resultados obtidos. Acreditamos que suas experiências e insights serão

extremamente valiosos para outras instituições que estão considerando ou já estão no processo de implementação do EMTI.

Duração: Para a realização você irá gastar aproximadamente 20 a 40 minutos.

Confidencialidade: Gostaria de assegurar que todas as informações compartilhadas serão tratadas com a máxima confidencialidade e serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Caso você deseje que alguma informação específica não seja publicada, por favor, me informe.

Informações Gerais

1. Qual o seu nome Professor(a)? _____
2. Qual sua idade?
 - () Entre 18 anos e 35 anos;
 - () Entre 36 anos e 50 anos;
 - () Entre 51 anos 65 anos;
 - () 66 anos ou mais.
3. Qual sua formação acadêmica?
 - () Ensino Superior incompleto ou equivalente;
 - () Ensino Superior completo ou equivalente;
 - () Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) incompleto;
 - () Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA) completo;
 - () Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) incompleto;
 - () Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) completo;
 - () Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado) incompleto;
 - () Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado) completo.
4. Há quanto tempo você atua na educação pública em geral?
 - () Há menos de 1 ano;
 - () Entre 1 ano e menos de 3 anos;
 - () Entre 3 anos e menos de 5 anos;
 - () Entre 5 anos e menos de 10 anos;
 - () Entre 10 anos e menos de 15 anos;
 - () Entre 15 anos e menos de 20 anos;
 - () Há mais de 20 anos.

5. Você já atuou na Educação em Tempo Integral antes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
- () Sim;
- () Não.
6. Se você marcou SIM na questão anterior, em qual(is) nível(eis) você atuou na Educação em Tempo Integral? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- () Educação Infantil;
- () Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- () Anos Finais do Ensino Fundamental.
7. Há quanto tempo você atua como Professor(a) nesta escola no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
- () Há menos de 1 ano;
- () Entre 1 ano e menos de 2 anos;
- () Entre 2 anos e menos de 3 anos;
- () Entre 3 anos e 5 anos;
- () Há mais de 5 anos.
8. Além de lecionar para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), você leciona para outro nível de ensino nesta Escola ou em outra Escola ou possui outro cargo nesta Escola ou em outra Escola?
- () Sim;
- () Não.
9. Se você marcou SIM na questão anterior, para quais níveis de ensino você leciona nesta Escola ou em outra Escola ou qual cargo você exerce nesta Escola ou em outra Escola, além de atuar no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- () Professor(a) de Educação Infantil;
- () Professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- () Professor(a) dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- () Professor(a) do Ensino do Uso da Biblioteca;
- () Especialista em Educação Básica (EEB);
- () Assistente Técnico em Educação Básica (ATB).

10. Qual(ais) os componentes curriculares você leciona nesta Escola para o Enisno Médio em Tempo Integral (EMTI)? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)

- () Língua Portuguesa;
- () Educação Física;
- () Língua Inglesa;
- () Arte;
- () Matemática;
- () Física;
- () Química;
- () Biologia;
- () Geografia;
- () História;
- () Sociologia;
- () Filosofia;
- () Projeto de Vida;
- () Eletiva 1 (Educação Financeira);
- () Eletiva do Itinerário Formativo Técnico;
- () Eletiva 1 (Yoga, relaxamento e mindfulness);
- () Eletiva 2 (2º Ano EMTI: Agricultura - 3º Ano EMTI: Astronomia);
- () Tecnologia e Inovação;
- () Nivelamento de Língua Portuguesa;
- () Nivelamento de Matemática;
- () Práticas Experimentais;
- () Estudos Orientados;
- () Laboratório de Aprendizagens;
- () Informática Básica (Pensamento Computacional);
- () Inovação Social e Científica e Empreendedorismo;
- () Fundamentos de Logística;
- () Matemática Financeira;
- () Componente 1 (Práticas Comunicativas e Criativas);
- () Componente 2 (Humanidades e Ciências Sociais);
- () Componente 3 (Núcleo de Inovação Matemática);

Componente 4 (Saberes e Investigação da Natureza);

Pesquisa e Intervenção;

Outro(s) (especificar): _____

11. Além das turmas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), você leciona para outras turmas?

Sim;

Não.

12. Se você marcou SIM na questão anterior, para qual(is) turmas você leciona além do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)

1º Ano do Ensino Fundamental;

2º Ano do Ensino Fundamental;

3º Ano do Ensino Fundamental;

4º Ano do Ensino Fundamental;

5º Ano do Ensino Fundamental;

6º Ano do Ensino Fundamental;

7º Ano do Ensino Fundamental;

8º Ano do Ensino Fundamental;

9º Ano do Ensino Fundamental;

Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Conexão Saber & Vida

1. Como você tomou conhecimento sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)

Reunião da Equipe Pedagógica da Escola;

Reunião de Pais e Professores;

Comunicados oficiais da Escola;

Materiais informativos enviados por e-mail;

Redes sociais da Escola;

Outro (especificar): _____

2. Qual(ais) foi(ram) o(s) principal(is) objetivo(s) da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- Aumentar o tempo de aula;
 - Melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes;
 - Oferecer mais atividades extracurriculares;
 - Modernizar a infraestrutura escolar;
 - Outro (especificar): _____
3. Qual(ais) foi(ram) o(s) principal(ais) desafio(s) que você enfrentou na adaptação ao modelo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- Falta de recursos materiais;
 - Falta de espaços físicos adequados;
 - Resistência por parte dos professores;
 - Resistência por parte dos estudantes e suas famílias;
 - Dificuldades na adaptação do currículo;
 - Problemas com a gestão do tempo;
 - Outro (especificar): _____
4. Qual(ais) é(são) o(s) principal(ais) motivo(s) para a resistência à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola, se houver? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- Incertezas sobre os benefícios;
 - Falta de clareza nas diretrizes;
 - Insuficiência de recursos;
 - Questões relacionadas à carga horária;
 - Outro (especificar): _____
5. Que soluções foram encontradas para superar os desafios na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- Reorganização do cronograma escolar;
 - Capacitação adicional para os Professores;
 - Aumento da participação dos pais e da comunidade;

- Melhoria na infraestrutura escolar;
- Parcerias com organizações externas;
- Outro (especificar): _____
6. Como você avalia a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)?
- Muito negativa;
- Negativa;
- Neutra;
- Positiva;
- Muito positiva.
7. Como você avalia o suporte oferecido pela Superintendência Regional de Ensino de Nova Era (SRE/Nova Era) e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
- Excelente;
- Muito bom;
- Bom;
- Regular;
- Insuficiente;
- Nenhum apoio.
8. Como você avalia o suporte oferecido pela Gestão/Especialistas para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
- Excelente;
- Muito bom;
- Bom;
- Regular;
- Insuficiente;
- Nenhum apoio.

9. Você observou alguma mudança no desempenho acadêmico dos estudantes desde a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
- () Sim;
- () Não.
10. Se você marcou SIM na questão anterior, cite qual(is)? Se você marcou NÃO na questão anterior, por quê? _____
11. De que maneira o modelo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) alterou o engajamento e a participação dos estudantes nas aulas?
- () Aumentou significativamente;
- () Aumentou moderadamente;
- () Não houve mudanças;
- () Diminuiu moderadamente;
- () Diminuiu significativamente.
12. Como o tempo adicional na Escola tem influenciado no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes?
- () Tem influenciado muito positivamente;
- () Tem influenciado positivamente;
- () Não tem causado impacto significativo;
- () Tem influenciado negativamente;
- () Tem influenciado muito negativamente.
13. Quais benefícios você observou com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- () Melhoria no aproveitamento escolar;
- () Maior participação dos estudantes nas atividades;
- () Melhor organização do tempo escolar;
- () Aumento na satisfação dos pais e estudantes;
- () Outro (especificar): _____
14. O que você considera que ainda precisa de aprimoramento na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola? (Poderão ser marcadas mais de uma opção)
- () Infraestrutura da escola;

- () Formação e capacitação dos Professores;
 - () Comunicação com os pais;
 - () Planejamento e gestão do currículo;
 - () Outro (especificar): _____
15. Como a carga horária dos estudantes foi reorganizada no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em relação ao(s) componente(s) curricular(es) que você leciona?
16. Como você ajustou seu planejamento de aulas para se adequar ao novo formato do modelo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
17. Quais atividades complementares e extracurriculares você incorporou ao seu planejamento para atendimento dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
18. Que sugestões você pode oferecer para aprimorar a implementação do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
19. Como você vê o futuro do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
20. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a implementação e funcionamento do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ESPECIALISTAS EM
EDUCAÇÃO BÁSICA (EEBS) E COM A PROFESSORA COORDENADORA
GERAL (PCG) DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)**

Roteiro de entrevista a ser realizada com as Especialistas em Educação Básica (EEBs) e com a Professora Coordenadora Geral (PCG) da Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

Entrevistadora: Mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/Caed/UFJF) Gleice Maria Almeida Alves

Data: ___/___/2024

Local: _____

Formato: () Presencial () Virtual

Senhora Especialista em Educação Básica (EEB) / Professora Coordenadora Geral (PCG),

Primeiramente, gostaria de agradecer por dedicar um pouco do seu tempo para esta entrevista!

Eu, Gleice Maria Almeida Alves, sou estudante do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Turma 2022, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação (Trilhas de Futuro). Estou realizando entrevistas a fim de coletar dados com as EEBs e PCG, para entender melhor o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Conexão Saber & Vida, para minha dissertação que tem como tema: Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

A pesquisa justifica-se pela relevância em realizar uma reflexão sobre os motivos pelos quais o EMTI desponta sem levar em consideração o contexto estrutural e pedagógico da escola na qual é implementada e quais as possíveis causas e propostas para amenizar o problema detectado.

O objetivo desta entrevista é coletar informações detalhadas sobre como a sua Escola implementou o EMTI, os desafios enfrentados, as soluções encontradas e os resultados obtidos. Acreditamos que suas experiências e insights serão extremamente valiosos para outras instituições que estão considerando ou já estão no processo de implementar o EMTI.

Estrutura da Entrevista

A entrevista será dividida em algumas partes principais:

- A motivação e o planejamento para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI);
- A estrutura e funcionamento do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola;
- Os desafios enfrentados e as soluções adotadas;
- O impacto e os resultados observados até agora;
- Áreas de melhoria;
- Considerações finais.

Duração

A entrevista deve durar aproximadamente 45 minutos a 1 hora, mas podemos ajustar conforme sua necessidade.

Confidencialidade

Gostaria de assegurar que todas as informações compartilhadas serão tratadas com a máxima confidencialidade e serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Caso você deseje que alguma informação específica não seja publicada, por favor, informe durante a entrevista.

Muito obrigada novamente por sua participação. Podemos começar?

Informações gerais:

1. Qual o seu nome, Especialista em Educação Básica (EEB)/Professora Coordenadora Geral (PCG)?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Qual sua experiência na educação pública?

4. Há quanto tempo trabalha como Especialista em Educação Básica (EEB) / Professora Coordenadora Geral (PCG) nesta Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
5. Além de Especialista em Educação Básica (EEB) / Professora Coordenadora Geral (PCG), você exerce outro cargo nesta Escola ou em outra Escola?

Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

1. Como você define Educação Integral e Educação em Tempo Integral?
2. Qual a sua percepção sobre o objetivo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
3. Como foi o processo de planejamento e preparação para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
4. Quais foram os principais desafios enfrentados durante a implementação inicial do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
5. Que estratégias e soluções foram adotadas para superar esses desafios?
6. Quais são suas expectativas em relação à melhoria da aprendizagem dos estudantes na Escola com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
7. Quais os espaços da Escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)? Os espaços físicos da Escola atendem às necessidades do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
8. Como o tempo ampliado está sendo utilizado na Escola?
9. Como você orienta os professores a respeito de atividades dentro e fora do ambiente escolar? Como essas atividades são pensadas, organizadas e implementadas?
10. Os estudantes têm opção por atividades diferenciadas? Se sim, quais?
11. Como ocorre a integralização curricular no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
12. Como você tem pensado a respeito da organização pedagógica e curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?

13. Quais as suas percepções a respeito de melhorias na aprendizagem após a implementação Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?
14. Se você pudesse oferecer sugestões para melhorar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola, quais seriam as mais importantes?
15. Você gostaria de adicionar alguma consideração final sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola?

Sem mais para o momento, agradeço imensamente a atenção dispensada e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário!

ANEXO A - CRONOGRAMA DE REUNIÕES DE FLUXO E ALINHAMENTOS

CRONOGRAMA DE REUNIÕES DE FLUXO E ALINHAMENTOS – 2024		
Andamento das demandas da Formação Geral Básica - BNCC (monitoramento com a planilha de acompanhamento do currículo), preenchimento dos Guias de Ensino e Aprendizagem, análise dos indicadores por componente curricular. Articulação da Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Projetos Interdisciplinares e Calendário Pedagógico.		
REUNIÃO	QUANDO	DURAÇÃO
Reunião entre a Equipe Gestora da Escola – Diretora, Especialistas de Educação Básica (EEBs, Professora Coordenadora Geral (PCG) e Secretária Escolar. Gestão da Escola, resultados e decisões estratégicas.	Quinzenalmente Terça-feira Horário: 17h50min às 18h50min	01 hora
Reunião entre Professora Coordenadora Geral (PCG), Especialista em Educação Básica EMTI e Professora de Projeto de Vida. Monitoramento com a planilha de acompanhamento do currículo e andamento das aulas de Projeto de Vida e alinhamentos.	Quinzenalmente Terça-feira Horário: 17h50min às 18h50min	01 hora
Reunião entre Professora Coordenadora Geral (PCG), Especialista em Educação Básica EMTI e Professora de Estudos Orientados. Monitoramento com a planilha de acompanhamento do currículo, andamento dos Estudos Orientados, articulação com as demandas da Formação Geral Básica – FGB - BNCC, planejamento das avaliações semanais, análise dos dados das avaliações, devolutivas para os professores, acompanhamento da implementação da proposta pedagógica.	Quinzenalmente Terça-feira Horário: 17h50min às 18h50min	01 hora
Professora Coordenadora Geral (PCG), Professora Coordenadora de Curso Técnico em Logística e Especialista em Educação Básica EMTI. Encontros periódicos para promover a integração dos componentes curriculares do curso técnico de Logística com ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.	Quinzenalmente Terça-feira Horário: 17h50min às 18h50min	01 hora
Reunião entre Equipe Gestora – Diretora, Especialista de Educação Básica (EEB) e Representantes de Turma (Conselho de Representantes). Demanda dos Representantes e encaminhamentos da Escola (decisões e soluções).	Mensalmente Última Segunda-feira do mês Horário: 15h30min às 16h00min (Anos Iniciais EF)	30 minutos
Reunião entre Equipe Gestora – Diretora, Especialista de Educação Básica (EEB) e Representantes de Turma (Conselho de Representantes). Demanda dos Representantes e encaminhamentos da Escola (decisões e soluções).	Mensalmente Última Quarta-feira do mês Horário: 10h00min às 10h30min (Anos Finais EF e EMTI)	30 minutos
Reunião entre a Equipe Gestora – Diretora, Especialista de Educação Básica (EEB), Professora Coordenadora Geral (PCG), os Presidentes dos Clubes do Protagonismo e Representantes de Turma (Conselho de Representantes) do EMTI. Andamento dos Clubes e demanda dos Representantes e encaminhamentos da Escola (decisões e soluções).	Mensalmente Última Segunda-feira do mês Horário: 12h40min às 13h10min	30 minutos
Reunião entre os membros do Colegiado Escolar. Decisões relativas às funções de caráter deliberativo e consultivo	Mensalmente Última Quarta-feira do mês Horário: 10h00min às 11h00min	01 hora

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL, ANO 2020

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL		ANO LETIVO 2020		
Lei nº. 9.394/1996; Resolução CNE/CP nº. 02/2017; Resolução SEE/MG nº. 2197/12; Resolução SEE nº 4.234/2019				
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		
		A/S	A/A	H/A
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	200:00
	LÍNGUA INGLESA	3	120	100:00
	ARTE	1	40	33:20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	240	200:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	120	100:00
	QUÍMICA	3	120	100:00
	BIOLOGIA	3	120	100:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40
	HISTÓRIA	2	80	66:40
	SOCIOLOGIA	2	80	66:40
	FILOSOFIA			
CARGA HORÁRIA TOTAL		33	1320	1100:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	80	66:40
	PÓS-MÉDIO			
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	80	66:40
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	160	133:20
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	80	66:40
	ELETIVAS	2	80	66:40
CARGA HORÁRIA TOTAL		12	480	400:00
TOTAL		45	1800	1500:00
LEGENDA	DIAS LETIVOS: 200	Diretor:		Inspetor:
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 (2019).

ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL, ANO 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI - 2022					
Resolução 4.657, de 13/11/2021			1º 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 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			

Fonte: Minas Gerais (2021).

ANEXO D - HORÁRIO DE AULA - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2020

1º Ano do Ensino Médio Integral Integrado - Manhã				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Língua Portuguesa	História	Língua Inglesa	Geografia	Eletiva
Língua Portuguesa	História	Língua Inglesa	Geografia	Eletiva
Língua Inglesa	Estudos Orientados II	Estudos Orientados II	Física	Arte
Estudos Orientados II	Educação Física	Projeto de Vida	Sociologia	Práticas Experimentais
Sociologia	Educação Física	Projeto de Vida	Estudos Orientados II	Práticas Experimentais
1º Ano do Ensino Médio Integral Integrado -Tarde				
Química	Matemática	Matemática	Matemática	Física
Química	Matemática	Matemática	Matemática	Física
Estudos Orientados	Língua Portuguesa	Biologia	Química	Língua Portuguesa
Estudos Orientados	Biologia	Biologia	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

ANEXO E - HORÁRIO DE AULA - 1º ANO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2022

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º Ano do Ensino Médio Integral				
Eletivas I	Humanidades e Ciências Sociais	Língua Portuguesa 03	Biologia	Introdução ao Mundo do Trabalho
Química 02	História	Introdução ao Mundo do Trabalho	Biologia	Arte
Humanidades e Ciências Sociais	História	Tecnologia e Inovação	Pesquisa e Intervenção	Matemática 02
Língua Portuguesa 03	Práticas Experimentais	Matemática 02	Sociologia	Educação Física 02
Língua Portuguesa 03	Práticas Experimentais	Matemática 02	Geografia	Tutoria
1º Ano do Ensino Médio Integral - Tarde				
Tutoria	Estudos Orientados	Língua Inglesa	Física 02	Estudos Orientados
Núcleo de Inovação Matemática	Estudos Orientados	Nivelamento Língua Portuguesa	Estudos Orientados	Estudos Orientados
Eletivas II	Projeto de Vida	Pesquisa e Intervenção	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Filosofia
Nivelamento Matemática	Projeto de Vida	Pesquisa e Intervenção	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Práticas Comunicativas e Criativas

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Escola Estadual Conexão Saber & Vida.

ANEXO F - CARTA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR APRESENTANDO A PESQUISADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Endereço: Campus Universitário, Rua José Lourenço
Kelmer, s/n– São Pedro, Juiz de Fora - MG, 36036-900

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, 24 de outubro de 2024.

De: Coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/UFJF

Para: Superintendente Joel dos Santos Pereira (Escola Estadual Ponciano Pereira da Costa, Rua Principal, s/nº, Distrito de Cubas, Ferros - MG, SRE de Nova Era - MG.)

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora, vem, por meio desta, apresentar o(a) Sr.(a) **Gleice Maria Almeida Alves** como aluno(a) no referido Programa. O (A) mestrando (a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração da pesquisa de sua dissertação e, para tanto, necessitará de dados para dar prosseguimento à sua pesquisa.

Título: “Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Ponciano Pereira da Costa”

Objetivo geral: Entender o contexto da política pública do EMTI, considerando as necessidades da escola e da comunidade na qual está inserida.

Objetivo descritivo: Descrever o contexto histórico do EMTI no Brasil, no estado de Minas Gerais e na escola;

Objetivo analítico: Analisar as particularidades da escola em relação à concretização do EMTI;

Objetivo propositivo: Propor ações para aperfeiçoamento da aplicação desta política pública na escola.

METODOLOGIA QUALITATIVA – INSTRUMENTO DE PESQUISA: entrevista semiestruturada e questionário.

Público alvo: Especialistas em Educação Básica, Professora Coordenadora Geral do Ensino Médio em Tempo Integral e Professores do Ensino Médio em Tempo Integral;

Local: Escola Estadual Ponciano Pereira da Costa, Rua Principal, s/nº, Distrito de Cubas, Ferros - MG, SRE de Nova Era - MG.

Entrevista semiestruturada (Especialistas em Educação Básica e Professora Coordenadora Geral do Ensino Médio em Tempo Integral)

1. ÂNGELA MARIA ROSA ALVES;
2. GORETH MARIA ANÍCIO DE ALMEIDA ALVARENGA ALVES;
3. HELIANE ANÍCIO DE ALMEIDA;
4. CAROLINE ANÍCIO ALVES DRUMMOND SILVA.

Questionário (Professores do Ensino Médio em Tempo Integral):

1. ARLETE MARTINS DE SOUZA DIAS;
2. CARLESSANDRA BATISTA DOS REIS;
3. CAROLINE ANÍCIO ALVES DRUMMOND SILVA;
4. ELIANE ANDRADE LAGE ALVES;
5. GENAÍNE ALVES DE AZEVEDO RIBEIRO;
6. GORETH MARIA ANÍCIO DE ALMEIDA ALVARENGA ALVES;
7. HELIANE ANÍCIO DE ALMEIDA;
8. LUANA MACIEIRA DE ASSIS MADEIRA;
9. RINÁRIA FERNANDES NASCIMENTO;
10. SAMARA ASSIS DE MENEZES;
11. SUZY JOSÉ DE SOUZA;
12. TIAGO SILVA OLIVEIRA;
13. ÚRSULA APARECIDA DA SILVA;
14. VANEICE PEREIRA ALVES;
15. WÉLITON DAS GRAÇAS SANTOS.

Data provável da defesa: 10/04/2025

Atenciosamente,



Eliane Medeiros Borges

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora

ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA SEE/MG PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

05/11/2024, 10:49

SEI/GOVMG - 100731408 - Termo

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS****Secretaria de Estado de Educação****Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 01 de novembro de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **EFETIVIDADE E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA ESTADUAL PONCIANO PEREIRA DA COSTA**, que será conduzido pela pesquisadora **GLEICE MARIA ALMEIDA ALVES** sob orientação do Prof. Dr. **ALEXANDRE CHIBEBE NICOLELLA**, vinculados à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**, manifesta-se **ciente** da realização da pesquisa, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade da pesquisadora, bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculada, a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - que Regula o acesso a informação; Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS; Norma Operacional CNS nº 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o(a) pesquisador(a) esteja vinculado, da Rede Estadual

05/11/2024, 10:49

SEI/GOVMG - 100731408 - Termo

de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o (a) pesquisador(a), poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade de o(a) pesquisador(a) realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o (a) pesquisador(a) verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Os trabalhos e interação do(a) pesquisador(a) não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

A Emissão deste Termo não garante ao(à) pesquisador(a) acesso automático aos dados e documentos. Dessa forma, as solicitações de dados, poderão ser encaminhadas, diretamente pelo(a) pesquisador(a) para os setores responsáveis que promovam e/ou detenham esses dados e informações, que analisará a solicitação de acordo com normativos legais e orientações necessárias, considerando a classificação dessas informações. É importante registrar que muitos desses dados e/ou documentos já se encontram disponibilizados nas redes de forma aberta. Como as informações não estão centralizadas normalmente em apenas um local (setor), cada setor e/ou departamento apreciará o fornecimento das informações que estejam em sua guarda ou produzidos por estes. Para isso será necessário que a solicitação para obtenção de dados e informações sejam dirigidas a esses setores/departamentos diretamente pelo interessado(a).

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O (A) pesquisador(a) deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa,

05/11/2024, 10:49

SEI/GOVMG - 100731408 - Termo

em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo(a) pesquisador(a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Nova Era - MG**.

Leandra F. Martins

Assessoria de Ensino Superior

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 04/11/2024, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **100731408** e o código CRC **F59007F7**.

Referência: Processo nº 1260.01.0205050/2024-92

SEI nº 100731408

ANEXO H – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE REQUISITOS NECESSÁRIOS À DEFESA DE TRABALHO FINAL

18/03/2025, 20:40

SEI/UFJF - 2293006 - PROPP 01.7: Declaração de cumprimento de requisito



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE REQUISITOS NECESSÁRIOS À DEFESA DE TRABALHO FINAL

Eu, Eliane Medeiros Borges, na condição de Coordenadora do PPG em Gestão e Avaliação da Educação Pública, SIAPE 1510974, verifiquei as condições necessárias para a defesa do trabalho final de pós-graduação stricto sensu do(a) discente Gleice Maria Almeida Alves, que também assina este documento, e tenho a declarar o que segue:

[x] O(A) discente foi aprovado(a) em exame de qualificação, obrigatório no curso em que está matriculado.

[x] O(A) discente está dentro do prazo de defesa determinado no art. 50 do [Regulamento Geral da Pós-graduação stricto sensu](#), sendo que as exceções previstas nos artigos 34 e 37 do referido Regulamento (licença parental e licença para tratamento de saúde) também foram observadas. O PPG observou, ainda, a suspensão de prazos prevista na Resolução n.º 28/2021-CSPP.

[x] A banca foi composta conforme estabelecido no art. 54 do [Regulamento Geral da Pós-graduação stricto sensu](#) e foram consideradas, ainda, as exceções previstas nos artigos 53 e 56. Também foi levada em consideração a Instrução Normativa da PROPP sobre o assunto.

[x] As defesas que exigem participação remota de algum componente da banca estão de acordo com a Portaria da PROPP que regula o tema.

[x] Houve a confirmação de que o(a) discente concluiu os créditos acadêmicos e as atividades obrigatórias previstas no Regulamento Interno do PPG;

Em caso de não atendimento de um dos requisitos, ou de ser necessário o registro de observação sobre um dos tópicos supra, usar o campo a seguir:

Sendo verdade o que se declara, firmamos o presente documento.

Assinatura eletrônica da coordenação e do discente



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Coordenador(a)**, em 14/03/2025, às 12:23, 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 **Gleice Maria Almeida Alves, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 20:38, 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 **2293006** e o código CRC **32D84B16**.

ANEXO I – ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nº PPG:

Formato da Defesa: () presencial (X) virtual () híbrido

Ata da sessão (X) pública () privada referente à defesa da (X) dissertação () tese intitulada Efetividade e Desafios na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Perspectiva da Escola Estadual Conexão Saber & Vida, para fins de obtenção do título de (X)mestra(e) ()doutor(a) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, área de concentração Educação, pelo(a) discente Gleice Maria Almeida Alves (matrícula 102341363 - início do curso em 10/10/2022), sob orientação da Prof.(ª)Dr.(ª) Alexandre Chibebe Nicolella.

Ao vigésimo sétimo dia do mês de março do ano de 2025, às dez horas, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora da (X) dissertação ()tese em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação, conforme a seguinte composição:

Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a)	Nome	Na qualidade de:	Vínculo Institucional
Prof(a) Dr(a)	Alexandre Chibebe Nicolella	Orientador(a) e Presidente da Banca	USP
Prof(a) Dr(a)	Elisabeth Gonçalves de Souza	Membro titular interno	CEFET/RJ
Prof(a) Dr(a)	Eduardo Santos Araujo	Membro titular externo	SEE/MG
Prof(a) Dr(a)	Eduardo Magrone	Suplente interno	UFJF
Prof(a) Dr(a)	Sammy Cardozo Dias	Suplente externo	Fundação Educacional Duque de Caxias

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Membro titular interno
- Membro titular externo
- Membro titular externo e Coorientador(a)
- Orientador(a) e Presidente da Banca
- Suplente interno
- Suplente externo
- Orientador(a)
- Coorientador(a)

*Obs: Conforme §2º do art. 54 do Regulamento Geral da Pós-graduação stricto sensu, aprovado pela Resolução CSPP/UFJF nº 28, de 7 de junho de 2023, “estando o(a) orientador(a) impedido(a) de compor a banca, a presidência deverá ser designada pelo Colegiado”.

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do

referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Stricto sensu e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

() APROVADO CONDICIONALMENTE, sendo consenso da banca de que esta ata é provisória e condicional

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

NOTA 100

Descrição de todas as condicionalidades para a aprovação (só preencher no caso de Aprovação Condicional):

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de 60 ou 90 dias, para discentes aprovados condicionalmente, a partir da data da defesa. Após o envio dos exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.

Se as condições descritas nesta ata não forem atestadamente atendidas dentro do prazo de 90 dias, a aprovação condicional será convertida em reprovação.

Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).

Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Chibebe Nicolella, Usuário Externo**, em 07/04/2025, às 17:34, 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 **EDUARDO SANTOS ARAUJO, Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 17:56, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 11:25, 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 **Gleice Maria Almeida Alves, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 17:32, 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-Ujf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o



código verificador 2292985 e o código CRC F2A4A107.
