**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**

**Andresa Nunes dos Passos**

# **Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia - MG:** um estudo de caso.

**Juiz de Fora**
**2025**

**Andresa Nunes dos Passos**

# **Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia- MG:** um estudo de caso.

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

Orientador: Prof. Dr. Thiago Gomes de Almeida

**Juiz de Fora**

**2025**

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

Nunes dos Passos, Andresa.
Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia- MG: um estudo de caso. / Andresa Nunes dos Passos. -- 2025.
181 p. : il.

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

1. Educação Profissional. 2. Ensino Médio Integral Profissional (EMTI Profissional). 3. Evasão escolar. I. Gomes de Almeida, Thiago , orient. II. Título.

**Andresa Nunes dos Passos**

# Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia - MG: um estudo de caso.

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

**Aprovada em 07 de abril de 2025**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Thiago Gomes de Almeida - Orientador**

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof. Dr. Rita de Cassia Oliveira**

**UEMG**

**Prof. Dr. Tiago Fávero de Oliveira**

**IF Sudeste MG**

**Juiz de Fora, 31/03/2025.**

**Documento assinado eletronicamente por Thiago Gomes de Almeida, Professor(a), em 10/04/2025, às 15:47, 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 Tiago Fávero de Oliveira, Usuário Externo, em 11/04/2025, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.**

**Documento assinado eletronicamente por Gisele Barbosa dos Santos, Professor(a), em 12/04/2025, às 17:07, 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 2323457 e o código CRC 89CFAF52.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, cuja presença foi essencial para que eu mantivesse a perseverança diante dos inúmeros desafios. Sua força me sustentou nos momentos de cansaço e incerteza, iluminando meu caminho ao longo desta intensa jornada.

À minha família, meu alicerce inabalável, expresso minha profunda gratidão. Em meio às dificuldades, vocês estiveram ao meu lado, compreendendo cada obstáculo e celebrando comigo cada pequena conquista. Obrigada por acreditarem em mim e por me incentivarem a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos que fiz ao longo desta caminhada, minha sincera admiração e gratidão, especialmente a Marina Gomides e Fabrício, por sua amizade e constante apoio. Aos colegas de trabalho, agradeço pela empatia e flexibilidade, que foram fundamentais para que eu pudesse conciliar as exigências acadêmicas com minhas responsabilidades profissionais.

Agradeço de forma especial a ASA Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos por me orientar no início da caminhada e a ASA Bruna de Oliveira Fonseca, que assumiu a continuidade com dedicação, carinho e presteza, proporcionando o suporte necessário para que eu prosseguisse com confiança e determinação. Ao meu orientador, Thiago Gomes de Almeida, agradeço por aceitar esse desafio e por toda orientação ao longo do percurso.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, meu mais profundo agradecimento. Concluir este mestrado foi uma tarefa árdua, mas também uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida. Foi uma jornada de superação, aprendizado e crescimento, possível graças ao apoio e à parceria de cada um de vocês.

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado aborda a redução de matrículas na Escola Estadual Bueno Brandão, situada em Uberlândia – MG, no período de 2016 a 2024. Assim, torna-se necessário problematizar os dados relativos às transferências escolares desde o ano de 2016, buscando compreender as motivações que levam os estudantes a deixarem a unidade de ensino de origem. Essa análise se torna ainda mais relevante a partir de 2020, com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), cuja proposta, embora voltada à ampliação da carga horária e à diversificação curricular, coincide com um agravamento dos índices de evasão. A correlação entre a adoção desse novo modelo e o aumento das desistências escolares exige uma investigação crítica sobre os impactos reais do EMTI na trajetória dos estudantes, especialmente daqueles em contextos de vulnerabilidade social. Para tanto, este estudo procura investigar sobre os motivos para a redução da demanda de matrículas na referida escola e quais ações podem ser implementadas para mitigar a evasão no sentido de evitar a subutilização do aparelho público. O objetivo principal é investigar os fatores que interferem na redução de matrículas e propor ações com vistas a permanência dos alunos na Escola Estadual Bueno Brandão. Os objetivos específicos que concorrem para atingir o objetivo geral e problematizar a questão de investigação são: descrever o processo de redução de matrículas entre os anos de 2016 e 2024; descrever o processo de implementação do ensino profissional, bem como analisar as características da instituição que favorecem a evasão e quais são os impactos da adoção do ensino integral profissional. Para o estudo, a metodologia utilizada foi o estudo de caso, com a pesquisa qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas. Com amparo de autores como Lakatos & Marconi (1996; 2003), Gil (1999; 2010), Cervo e Bervian (2002) e André (2013). Além disso, buscou relacionar os dados encontrados com a revisão bibliográfica, produzida à luz de autores relevantes no campo educacional, como: Brandão (2012),Cavaliere e Coelho (2009), Moehlecke (2012), Krawczyk (2013),Ciavatta e Ramos (2011), Ciavatta (2014), Kuenzer (2016),Peralva (1997), Silva (2022), Dayrell (2003),Abreu (2017), Moura (2007; 2013), Ramos e Silva

(2020),Mendes (2013), Oliveira (2012), Silva e Hasenbalg (2000), Brandão, Pereira e Dalt (2013), Castro e Tavares Júnior (2016), Silva e Hasenbalg (2002), Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015), Tavares Júnior e Costa (2018),Lücher e Dore (2011).Por fim, será proposto a elaboração de um Plano de Ação Educacional, com propostas de intervenção para acolher os alunos, assim como favorecer a permanência desse aluno na Escola.

**Palavras-chave**: Evasão escolar, Ensino Médio Integral Profissional (EMTI Profissional); Educação Profissional.

## ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation at the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação of the Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case under study addresses the decline in enrollment at Escola Estadual Bueno Brandão, located in Uberlândia – MG, from 2016 to 2024. Thus, it becomes necessary to critically examine the data on school transfers since 2016, seeking to understand the motivations that lead students to leave their original educational institutions. This analysis becomes even more relevant from 2020 onward, with the implementation of the Full-Time High School (EMTI). Although this model aims to increase the number of instructional hours and diversify the curriculum, it coincides with a worsening in dropout rates. The correlation between the adoption of this new model and the rise in school withdrawals calls for a critical investigation into the real impacts of EMTI on students' educational paths, especially those in contexts of social vulnerability. The main objective is to investigate the factors that contribute to the decline in enrollment and to propose actions aimed at ensuring student retention at Escola Estadual Bueno Brandão. The main objective is to propose actions that promote student retention and adjust the target audience to optimize the use of school space. The specific objectives contributing to the overall goal and problematizing the research question include: describing the enrollment decline process between 2016 and 2024; outlining the implementation process of professional education; analyzing the characteristics of the institution that contribute to dropout; and assessing the impacts of adopting full-time professional education. The study employs a case study methodology, using qualitative research with semi-structured interviews. It is supported by authors such as Lakatos & Marconi (1996; 2003), Gil (1999; 2010), Cervo and Bervian (2002), and André (2013). Additionally, the research seeks to relate the collected data to a literature review based on relevant educational scholars, including Brandão (2012), Cavaliere and Coelho (2009), Moehlecke (2012), Krawczyk (2013), Ciavatta and Ramos (2011), Ciavatta (2014), Kuenzer (2016), Peralva (1997), Silva (2022), Dayrell (2003), Abreu (2017), Moura (2007; 2013), Ramos and Silva (2020), Mendes (2013), Oliveira (2012), Silva and Hasenbalg (2000), Brandão, Pereira, and Dalt (2013), Castro and Tavares Júnior (2016), Silva and Hasenbalg (2002), Tavares Júnior, Santos, and Maciel (2017), Tavares Júnior, Mont'alvão, and Neubert (2015),

Tavares Júnior and Costa (2018), Lücher and Dore (2011). Finally, an Educational Action Plan will be proposed, with intervention strategies to support students and enhance their retention in the school.

**Keywords**: School dropout, Full-Time Professional High School (EMTI Profissional), Vocational Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES


| | | |
|---|---|---|
| Figura1 | Fachada do Edifício Uberlândia Clube Sociedade Recreativa | 46 |
| Figura 2 | Interior do Teatro Rondon Pacheco em Funcionamento em 2020 | 47 |
| Figura 3 | Fachada da Escola Estadual Bueno Brandão de 1º e 2º graus (antes do EMTI Profissional) | 48 |
| Figura 4 | Fachada da EMTI Profissional Bueno Brandão | 49 |
| Figura 5 | Mapa com a distância entre a escola EMTI Profissional Bueno Brandão e bairro Shopping Park | 50 |
| Figura 6 | Mapa com a distância da escola EMTI Profissional Bueno Brandão ao bairro Residencial Pequis | 51 |
| Figura 7 | Escala de Proficiência no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio na escola EMTI Profissional Bueno Brandão | 58 |
| Figura 8 | Escala de Proficiência no PROEB em Matemática no 3º ano do Ensino Médio na escola EMTI Profissional Bueno Brandão | 59 |
| Figura 9 | Matriz Curricular Ensino Médio Integral | 71 |
| Figura10 | Percentual de escolas públicas que possuem, pelo menos 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral | 88 |
| Figura 11 | Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público alvo de ETI e que estão em jornada de tempo integral | 89 |
| Figura 12 | Rendimento Escolar e Distorção Idade- Série no Ensino Médio na EMTI Profissional Bueno Brandão de 2016 a 2022 | 99 |

## LISTA DE QUADROS


| | | |
|---|---|---|
| Quadro 1 | Síntese dos Principais documentos que regeram a EPT no Brasil e que afetaram diretamente o Ensino Médio da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) até a Lei 13.415/2017 | 23 |
| Quadro 2 | Perfil da Equipe Gestora da Escola Estadual Bueno Brandão em 2023 | 53 |
| Quadro 3 | Quantitativo de funcionários da escola em 2024 | 54 |
| Quadro 4 | Projetos desenvolvidos na Escola Estadual Bueno Brandão em 2022 | 55 |
| Quadro 5 | Cursos técnicos oferecidos pela SRE Uberlândia – MG | 67 |
| Quadro 6 | Matriz Curricular Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas | 72 |
| Quadro 7 | Síntese dos problemas levantados por analistas da SRE e consultores do ICE em relação à implantação da EMTI Profissional na Escola Bueno Brandão | 78 |
| Quadro 8 | Quantitativo dos Sujeitos | 105 |
| Quadro 9 | Síntese dos dados apurados e Propostas de Intervenção | 132 |
| Quadro 10 | MODELO 5W2H | 137 |
| Quadro 11 | Ações a serem executadas pela EMTI Profissional Bueno Brandão | 138 |

## LISTA DE TABELAS


| | | |
|---|---|---|
| Tabela 1 | Matrículas por Etapa de Ensino na EMTI Profissional Bueno Brandão em 2024 | 52 |
| Tabela 2 | Taxa de rendimento escolar e distorção idade – série nos três anos do Ensino Médio na Escola estadual Bueno Brandão (2016 – 2022) | 57 |
| Tabela 3 | Número de matrículas Ensino Médio Matutino 2016 a 2019 na Escola Bueno Brandão | 60 |
| Tabela 4 | Número de matrículas por Etapa de Ensino no Bueno Brandão de 2016 a 2022 | 61 |
| Tabela 5 | Encerramento de matrículas no Ensino Médio Matutino na escola Estadual Bueno Brandão em 2016 | 62 |
| Tabela 6 | Encerramento de matrículas no Ensino Médio Matutino no Bueno Brandão em 2020 | 62 |
| Tabela 7 | Número de matrículas por Etapa de Ensino ofertada em 2020 na escola Estadual Bueno Brandão | 63 |
| Tabela 8 | Número de matrículas por Etapa de Ensino ofertada na Escola Estadual Bueno Brandão de 2021 a 2023 | 64 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE – | Atendimento Educacional Especializado |
| ANE – | Analista Educacional |
| ANPEd – | Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação |
| ART.– | Artigo |
| ASB – | Auxiliar de Serviço de Educação Básica |
| ATB – | Assistente Técnico de Educação Básica |
| ATU – | Associação do Teatro de Uberlândia |
| AVS – | Avaliação Semanal |
| BNCC – | Base Nacional Comum Curricular |
| CAEd – | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAF– | Ciclo de Acompanhamento Formativo |
| CBO – | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CEB – | Câmara de Educação Básica |
| CEENSI – | Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio |
| CF/88 – | Constituição Federal de 1988 |
| CNE – | Conselho Nacional de Educação |
| CONIF – | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| CREI – | Centro de Referência Educação inclusiva |
| CRMG – | Currículo Referência de Minas Gerais |
| DCN EM – | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCN EP – | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional |
| DCN EPTNM – | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico |
| DIM – | Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho |
| EC – | Emenda Constitucional |
| EEB – | Especialista de Educação Básica |
| EJA – | Educação de Jovens e Adultos |
| EMTI – | Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENEM – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPT – | Educação Profissional Tecnológica |

| | |
|---|---|
| EUA – | Estados Unidos da América |
| FAT– | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FDE – | Fórum de Dirigentes de Ensino |
| FGB – | Formação Geral Básica |
| FMI – | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB – | Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GT – | Grupo de Trabalho |
| IBGE – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICE – | Instituto de Corresponsabilidade Educacional |
| IDHM – | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IFTM – | Instituto Federal do Triângulo Mineiro |
| INEP – | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSE – | Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica |
| ISE – | Índice Socioeconômico da escola |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIBRAS – | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC – | Ministério da Educação |
| MG– 497 | Rodovia Uberlândia /Prata- MG |
| MTb – | Ministério do Trabalho |
| NSE – | Nível Socioeconômico |
| OIT – | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS – | Organização Mundial da Saúde |
| PAE – | Plano de Ação Educacional |
| PCA – | Professor Coordenador de Área |
| PCG – | Professor Coordenador Geral |
| PDMI – | Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado |
| PEA – | População Economicamente Ativa |
| PEE – | Plano Estadual de Educação |
| PEP/MG – | Programa de Educação Profissional de Minas Gerais |
| PETs – | Planos de Estudos Tutorados |

| | |
|---|---|
| PEUB – | Profissional em uso da Biblioteca |
| PL – | Projeto de Lei |
| PLANFOR – | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PNE – | Plano Nacional de Educação |
| PPGP – | Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública |
| PPP – | Projeto Político Pedagógico |
| PRC – | PRC– Projeto de Redesenho Curricular |
| PROEB – | Programa de Avaliação de Educação Básica |
| PROEMI – | Programa Ensino Médio Inovador |
| PRONATEC – | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| REANP – | Regime Especial de Atividades Não Presenciais |
| REM – | Programa Reinventando o Ensino Médio |
| SEE-MG – | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SENAI – | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESC – | Serviço Social do Comércio |
| SESI – | Serviço Social da Indústria |
| SETEC-MEC – | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação |
| SIMADE – | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| SIMAVE – | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SISAP – | Sistema Eletrônico de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais |
| SRE – | Superintendência Regional de Ensino |
| SYSADP – | Sistema de Controle de Quadro de Pessoal |
| UFJF – | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| VEM – | Campanha Virada da Educação |

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| **1** | **INTRODUÇÃO** | **17** |
| **2** | **A ESCOLA BUENO BRANDÃO: A EVASÃO E OS DESAFIOS DO EMTI PROFISSIONAL** | **21** |
| 2.1 | **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988** | **21** |
| 2.2 | **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS** | **36** |
| 2.3 | **A ESCOLA BUENO BRANDÃO** | **43** |
| **2.3.1** | **Aspectos característicos e organizacionais da instituição** | **44** |
| **2.3.2** | **As matrículas na Escola Bueno Brandão no Período de 2016 a 2024** | **59** |
| **2.3.3** | **Implementação do Ensino Médio em Tempo integral Profissional (EMTI Profissional) na escola** | **65** |
| **3** | **ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO** | **82** |
| 3.1 | **REFERENCIAL TEÓRICO** | **82** |
| **3.1.1** | **Educação em Tempo Integral** | **83** |
| **3.1.2** | **Educação Profissional** | **91** |
| **3.1.3** | **Fluxo Escolar** | **97** |
| 3.2 | **METODOLOGIA** | **102** |
| 3.3 | **ANÁLISE DE DADOS** | **106** |
| **3.3.1** | **Evasão Escolar (2016-2024)** | **107** |
| **3.3.2** | **Implementação do EMTI Profissional na escola** | **113** |
| **3.3.3** | **O curso Desenvolvimento de Sistemas na Escola Bueno Brandão: desafios e potencialidades** | **121** |
| **4** | **PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL** | **125** |

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO 135
4.1.1 Redução da Evasão Escolar 141
4.1.1.1 Apoio aos Estudantes e Identificação de Vulnerabilidades 141
4.1.1.2 Programas de Apoio Socioeconômico 141
4.1.1.3 Engajamento Comunitário e Consultas Regulares 142
4.1.2 Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) e a promoção da Liderança Escolar: Estratégias e Desafios 143
4.1.2.1 Formação Continuada dos Docentes e Inovação Pedagógica 144
4.1.2.2 Gestão Participativa e Diálogo Escolar 144
4.1.2.3 Acompanhamento e Suporte Pedagógico 145
4.1.2.4 Promoção da Liderança Escolar e Engajamento da Comunidade 145
4.1.3 Monitoramento e Avaliação Contínua 146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 149
REFERÊNCIAS 152
APÊNDICE A – Roteiro entrevista Vice-Diretora 164
APÊNDICE B – Roteiro entrevista Analista Educacional da SRE 167
APÊNDICE C – Roteiro entrevista Professor Formação Geral Básica (PCAs) 170
APÊNDICE D – Roteiro entrevista Professor Formação Técnica Específica 173
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Gestão, Analista Educacional e Professores) 176
APÊNDICE F – Instrumental de Matrícula 178

# 1 INTRODUÇÃO

A Escola Bueno Brandão é vinculada à 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) em Uberlândia – MG, situada no Triângulo Mineiro, abrange alunos provenientes de diversos bairros periféricos da cidade, apesar da escola estar localizada em uma região central.

Esta pesquisa surge da experiencia profissional, de quase duas décadas, como docente de Língua Portuguesa na rede estadual e como Analista Pedagógico na rede municipal em Uberlândia – MG. A partir desse ponto de vista, foi identificada a redução de matrículas no Ensino Médio a partir de 2016. Tal fenômeno está relacionado a diversos fatores, dentre os quais se destacam a evasão escolar ao longo do ano letivo e os altos índices de transferência. Esses elementos não apenas comprometem a continuidade do processo educativo, mas também evidenciam fragilidades estruturais no sistema de ensino, especialmente no que diz respeito à capacidade de garantir a permanência dos alunos.

A instituição escolar sempre funcionou nos três turnos, com turmas regulares e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo uma média de 1200 alunos até 2015. A partir de 2016, houve uma saída significativa de estudantes tanto por abandono como por transferências, sendo mais evidente esta última, com 153 ocorrências somente naquele ano. Esse movimento sugere que o cenário escolar já enfrentava desafios significativos na retenção de alunos, potencialmente por questões relacionadas à atratividade do currículo, acessibilidade ou mesmo a fatores externos, como novas opções de ensino em outras instituições.

A implementação do ensino médio integral profissional (EMTI Profissional), em 2020, trouxe tanto oportunidades quanto novos desafios. O início desse formato coincidiu com a pandemia de COVID-19[1], que intensificou o isolamento social e

[1] A pandemia de COVID-19 foi uma crise de saúde global desencadeada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que surgiu na cidade de Wuhan, China, no final de 2019. Rapidamente se espalhou pelo mundo, sendo declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. A doença causada pelo vírus, conhecida como COVID-19, tem sintomas que variam de leves a graves e pode levar à pneumonia e, em casos extremos, à morte. As medidas para conter a propagação do vírus incluíram lockdowns, distanciamento social, uso de máscaras faciais, testagem em massa e desenvolvimento de vacinas. A pandemia teve um impacto significativo na saúde pública, na economia global e na vida cotidiana das pessoas. Milhões de vidas foram perdidas, e sistemas de saúde em muitos países foram sobrecarregados.

complicou o período de adaptação à nova estrutura, dificultando ainda mais a permanência dos alunos. A conjuntura exigia sensibilização e apoio tanto dos gestores quanto dos professores, que lidaram com a pressão de manter os alunos engajados em um modelo educacional integral. Assim, a pandemia não só reforçou as dificuldades já existentes na retenção, como também pode ter acelerado o esvaziamento, ao exigir um nível de adaptação e envolvimento que, nas circunstâncias impostas pelo isolamento, tornou-se especialmente difícil de sustentar.

Apesar da redução de matrículas, bem como dos elevados registros de evasão e de abandono dos estudantes no Ensino Médio, entre os anos letivos de 2016 e 2024, a escola não desenvolveu um processo que organizasse os dados referentes ao encerramento de matrículas. Um processo organizado de encerramento de matrículas poderia auxiliar na identificação de padrões e razões comuns para a saída dos alunos, permitindo uma abordagem mais proativa e informada para reter estudantes. Esse sistema poderia fornecer dados importantes para entender o perfil dos alunos que abandonam a escola, possibilitando intervenções direcionadas e, possivelmente, a criação de um plano de apoio específico. Além disso, a ausência de tal processo dificulta a comunicação eficaz com as famílias e os próprios alunos, perdendo a oportunidade de criar estratégias de reengajamento e acolhimento.

Isto posto, temos como hipótese que fatores intra e extraescolares estão interferindo na permanência dos alunos nesta escola, uma vez que a extensão de carga horária e a flexibilização do currículo – bases do ensino integral – não foram amplamente discutidos com a comunidade escolar.

A partir dessa constatação e das evidências que constroem este caso de gestão, apresentamos como questão de pesquisa: Quais foram os fatores que contribuíram para a redução na demanda de matrículas na Escola Estadual Bueno Brandão entre 2016 e 2024 e que ações podem ser adotadas para mitigar a evasão escolar?

Diante dessa questão e dos apontamentos levantados, o estudo tem por objetivo geral investigar os fatores que interferem na redução de matrículas e propor ações com vistas a permanência dos alunos na Escola Estadual Bueno Brandão. Os objetivos específicos que concorrem para atingir o objetivo geral e problematizar a questão de investigação são: (i) descrever o processo de redução de matrículas entre os anos de 2016 e 2024; (ii) descrever o processo de implementação do ensino profissional; (iii) analisar as características da instituição que favorecem a evasão e

quais são os impactos da adoção do ensino integral profissional e (iv) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure num instrumental de apoio para equipe gestora minimizar a redução de matrículas na instituição.

Assim, esta dissertação é composta por 5 capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. Na sequência temos o capítulo 2, o qual está estruturado em três seções. A primeira aborda a política do ensino médio profissionalizante no Brasil, destacando os desafios relacionados à formação e qualificação para o trabalho a partir da Constituição Federal de 1988. A segunda seção apresenta um panorama das políticas de expansão do ensino médio profissionalizante em Minas Gerais, por meio de programas como o PEP/MG, o Reinventando o Ensino Médio (REM) e a campanha Virada da Educação (VEM). Por fim, a terceira seção descreve o caso de gestão da EEMTI Profissional Bueno Brandão, detalhando o contexto em que a escola está inserida, suas características organizacionais e os processos de implantação do EMTI Profissional na instituição, além da descrição das evidências que fundamentaram o caso de gestão.

O capítulo 3 está dividido em três seções. A primeira, “Referencial Teórico”, aborda os conceitos de Educação em Tempo Integral, Educação Profissional e Fluxo Escolar. A segunda, “Recursos e Metodologia de Pesquisa”, detalha as abordagens metodológicas para investigar a redução de matrículas e a terceira seção, “Análise dos Dados”, apresenta os resultados das entrevistas, buscando compreender os fatores da evasão escolar e subsidiar a construção de um plano de atendimento educacional.

O capítulo 4 da dissertação apresenta o PAE com o propósito de alinhar-se à proposta de educação integral profissional, fortalecendo a implementação do EMTI Profissional na Escola Estadual Bueno Brandão e promovendo a permanência dos estudantes na instituição. O Plano tem como objetivo servir como um instrumento de apoio na definição de estratégias para aprimorar as ações da Educação Integral, garantindo a formação integral dos alunos. As propostas foram estruturadas em ações viáveis de implementação dentro da própria escola. Com base nos dados coletados, foram elaboradas estratégias voltadas para o aperfeiçoamento das práticas educacionais, em consonância com os achados deste estudo, de modo que o capítulo apresenta estratégias para reduzir a evasão escolar, fortalecer o EMTI Profissional e monitorar suas ações. As ações incluem identificar vulnerabilidades, envolver a comunidade e oferecer suporte socioeconômico. O fortalecimento do EMTI inclui

capacitação docente, gestão participativa e liderança escolar. O monitoramento será realizado por um Comitê de Avaliação, assegurando transparência e ajustes estratégicos para garantir a permanência e o sucesso dos alunos.

Para pesquisar a redução das matrículas e aumento dos pedidos de transferência dos estudantes, pautamo-nos em uma análise documental, através de lei, resoluções e pareceres, buscando apresentar dados referentes à demanda de matrículas da instituição em foco. Em uma análise bibliográfica, utilizamos autores como Lücher e Dore (2011) que em seus estudos são referência sobre o tema, ao identificarem fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais, bem como pesquisadores que se debruçaram em investigações sobre o mesmo objeto que esta pesquisa foi desenvolvida. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa contribui para pesquisa**,** conforme Minayo (2009) porque “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Diante desse diagnóstico, propomos aprofundar o entendimento do caso de gestão em questão, por meio de entrevistas semiestruturadas, fundamentadas em autores como Lakatos & Marconi (1996; 2003, 2010), Gil (1999; 2010), Cervo e Bervian (2002), André (2013), Laville e Dionne (1999), Malhotra (2001), Selltiz, Wrightsman e Cook (1997) e Mota (2019).

# 2 A ESCOLA BUENO BRANDÃO: A EVASÃO E OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo descrever o processo de diminuição nas matrículas e o aumento dos pedidos de transferências na Escola Bueno Brandão, no período de 2016 e 2024, relacionando-o com a implementação do EMTI Profissional.

O presente capítulo está organizado em três seções, sendo a primeira uma apresentação da política de ensino médio profissionalizante no Brasil com seus desafios em relação a formação e qualificação para o trabalho a partir da Constituição Federal de 1988. A segunda seção traz um panorama de como o estado de Minas Gerais, através de programas como o PEP/MG[2], o Reinventando o Ensino Médio (REM)[3] e a campanha Virada da Educação (VEM)[4], tornaram-se políticas de expansão do ensino médio profissionalizante no estado. A terceira seção descreve o caso de gestão presente na EEMTI Profissional Bueno Brandão, fazendo uma descrição minuciosa do contexto em que a escola está inserida, dos aspectos característicos e organizacionais da instituição, bem como da implantação do EMTI Profissional na escola.

## 2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nesta seção são apresentados os textos normativos no âmbito da educação profissional. Inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), posteriormente, analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) no que tange a educação profissional e, ainda, o Decreto Federal nº 5.154/2004 que regulava, na época, esta modalidade de ensino, atualmente

[2]O Programa de Educação Profissional (PEP/MG) tinha por objetivo oportunizar a formação profissional básica para jovens regularmente matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular Estadual ou 1º e 2º anos da EJA/Médio, além de concluintes de outras redes de ensino. O acesso era por avaliação (Silva; Dore, 2011).

[3]O Programa Reinventando o Ensino Médio (REM) foi criado pelo estado de Minas Gerais para atender à Portaria Ministerial nº 1,140/2013, a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil,2013).

[4] A Campanha Virada da Educação (VEM) também é uma iniciativa da SEE/MG para sensibilizar jovens de 15 a 17 anos que estavam fora da escola retomarem os estudos (Minas Gerais, 2015)

substituído pelo Decreto 8268/2014[5]. Com isso, buscamos demonstrar brevemente como se configurou, nacionalmente, a relação entre ensino técnico e o ensino propedêutico ao longo dos anos até a atual política pública de educação profissional, da qual Minas Gerais faz parte. Também é realizada uma síntese das relações históricas entre trabalho e educação, bem como as configurações das políticas públicas do governo federal brasileiro materializadas em programas de educação profissional para jovens e adultos, vigorando a partir da década de 1990 até o advento da Lei nº 13.415/2017 – que instituiu a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral.

Apesar de breve, a contextualização apresentada é crucial para a compreensão dos desafios enfrentados no campo da educação profissional, tanto em âmbito nacional quanto regional. Ao traçar a evolução das políticas públicas, em âmbito federal, desde a Constituição Federal de 1988, destacamos as mudanças e desenvolvimentos ao longo desse período, passando por programas de fomento à educação profissional, sobretudo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)[6] em 2011. Este programa, em particular, foi importante para ampliar o acesso à educação técnica e profissional no país.

Com a finalidade de traçar um breve panorama das normativas que regeram a Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 até a implementação do ensino médio integral, apresentamos o quadro 1 a relação entre o ensino técnico e o propedêutico por meio de reformas normativas que afetaram o Ensino Médio até a culminância na Lei 13.415/2017 que traz a implementação do ensino médio integral. Conforme o quadro 1:

---

[5] O Decreto Federal nº 5.154/04, que regulamentava a educação profissional no Brasil, foi substituído pelo decreto nº 8.268/14. Este novo decreto trouxe algumas mudanças importantes, como a inclusão de novas diretrizes curriculares e a organização dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores.

[6] O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, conforme site: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34661:pronatec

Quadro 1 - Síntese dos principais documentos que regeram a EPT no Brasil e que afetaram diretamente o Ensino Médio da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) até a Lei 13.415/2017

| **Documentos Normativos para o Ensino Médio desde 1988 a 2017** | **Determinação na EPT** | **Documentos orientadores para elaboração dos currículos para o Ensino Médio (1999 a 2021)** | **Determinação na EPT** |
|---|---|---|---|
| Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 | Artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em "assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". | | |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 20 de dezembro de 1996 | Parágrafo único do artigo 39 define que "o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | possibilidade de acesso à educação profissional". | | |
| Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. | Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.<br>Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 | Resolução CNE/CEB nº 04/99 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. |
| Decreto Nº5.154, de 23 de julho de 2004 | Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências | | |
| Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 | Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D: | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.<br>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Capítulo II Organização Curricular Artigo 12 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) |
| Lei Nº 13005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)<br>21 de junho de 2014 | Entre os objetivos, estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e o apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil”. | | |
| Lei Nº 13.415/2017<br>16 de fevereiro de 2017 | Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino | Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Médio, e institui a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. Inseriu dispositivos como o aumento da carga horária mínima e a possibilidade de que os estudantes “escolham” em quais áreas querem aprofundar os estudos e a possibilidade de escolher um curso da Educação Profissional em nível técnico. | | Educação Profissional e Tecnológica. |

Fonte: Autoria própria (2024).

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) foi o ponto de partida para a reordenação legal da educação básica, por meio dela que a Educação Básica se tornou obrigatória e gratuita a todas as crianças e jovens, inclusive para os cidadãos que não tiveram acesso na idade própria. De acordo com o Artigo 205, a educação é consagrada como "direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p.123). Neste contexto, o Artigo 208 traz as responsabilidades do Estado no que concerne à educação:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)
> I– educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II– progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV– educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V– acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI– oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3o Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (Brasil, 1988, p.123-124)

Depreende-se deste artigo o compromisso com a universalidade e igualdade de acesso, ao assegurar que o Ensino Médio seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica como referido em outro dispositivo da Constituição Federal de 1988, a saber o Artigo 211:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009).

> § 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistribuitiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> § 2o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> § 3o Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> § 4o Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
> § 5o A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Brasil, 1988, p.124-125)

Da mesma forma, a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, determinou que é dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, o que demonstra o reconhecimento da importância política e social dessa etapa da escolarização (Brasil,1988). Corroborando com isso, Moehlecke afirma que essa alteração na redação indica “a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do Ensino Médio, ocorrida nos anos que se seguiram.” (Moelecke, 2012, p. 41).

Ainda conforme Moehlecke (2012), a Emenda Constitucional nº. 59 (Brasil,2009b) que alterou o artigo 208 da CF/1988 e ampliou a faixa de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, estendendo-a dos quatro aos dezessete anos, incluindo, assim, o Ensino Médio na Educação Básica obrigatória. Esta ampliação fortaleceu o projeto de universalização do Ensino Médio e contribuiu para que sua especificidade enquanto etapa final da educação básica fosse reforçada. Contudo, como observa Brandão (2012), essa expansão não tem sido acompanhada por uma garantia de qualidade e de condições que favoreçam a permanência dos alunos.

Depreendemos que a inclusão de novas etapas educacionais, a descentralização e a valorização do magistério são reflexos da evolução das necessidades educacionais e sociais no Brasil. Nesse contexto, o planejamento das políticas educacionais sofre profundas influências de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, iniciando, também, o regime de compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes entes federados, incluindo a esfera civil (Ferreira, 2013).

A Constituição Federal, em seu artigo 227, prevê que o dever de assegurar o direito da criança, adolescente e jovem é compartilhado entre a família, a sociedade e o Estado e arrola o acesso a profissionalização como um direito a ser garantido. Conforme a lei:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1988, recurso online)

Em 20 de dezembro de 1996, temos a segunda LDB (nº 9.394/1996) trazendo em sua redação as diretrizes que servirão de base para a educação nacional. Conforme os Art. 1º e 2º:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p.08)

Assim, temos que no Art. 1º da LDB/96, a educação escolar está vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. À escola cabe o dever de preparar o indivíduo para ser um cidadão que desempenhe noções básicas no mercado de trabalho e, somado a isso, saiba conviver em sociedade. O Art. 2º aponta que a educação é um dever compartilhado entre família e Estado, entendendo que o educando deve se desenvolver plenamente para exercer sua cidadania e estar preparado para o trabalho (Brasil, LDB, 1996). A ênfase na relação entre Educação e Trabalho é reforçada também no artigo terceiro, que postula entre seus princípios básicos "a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (Brasil, 1996, recurso online). Nesse contexto, estabelecendo um paralelo entre os artigos que tratam dos direitos do cidadão à educação tanto na Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto na LDB/96 (Brasil, 1996), a educação para o trabalho é subjacente aos direitos do cidadão.

Por sua vez, a LDB/96 abarca a educação profissional, no parágrafo único do

artigo 39, ao definir que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (Brasil, 1996, recurso online). A educação profissional, de acordo com a LDB/96, é caracterizada por uma modalidade educacional instituída sob a competência da União. Complementada pela Lei 11.741/2008 que define mudanças quanto à sua forma de organização, como expresso em seu Art. 36, inciso III, § 2º, que “O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, recurso online).

O texto foi alterado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, culminando com a resolução da Câmara de Educação Básica – CEB nº 04/1999 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCN EPTM). A educação profissional, a partir desse novo marco legal, torna-se um ensino direcionado a:

> I – Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
> II – Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
> III – Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
> IV – Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (Brasil, 1997, recurso online)

Segundo Ferreira (2013), a descentralização das etapas de ensino exige um planejamento de políticas educacionais que promovam a adequação da educação profissional. Nesse contexto, os organismos internacionais exercem uma influência significativa sobre o sistema educacional brasileiro, resultando em um regime de compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes entes federativos, incluindo a esfera civil.

Para Frigotto (2006), a década de 1990 foi marcada por intensa formação de

mão de obra, ampliando a função do Sistema S[7] com a oferta de educação privatista e seletiva. Todavia, essa formação era formatada em um plano mais abrangente, com a criação do Plano Nacional de Educação Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)[8], em parceria com o Ministério do Trabalho e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)[9]. Leão (2018), corroborando com Frigotto, relata que as reformas educacionais implementadas durante a década de 1990 no Brasil foram baseadas em conceitos dos setores privados, os quais se alicerçaram em princípios de competitividade, eficiência e eficácia. Ainda conforme os autores, o governo brasileiro não mediu esforços em cumprir uma agenda internacional, reverberando no acesso ao ensino médio ao passo que priorizava investimentos no ensino fundamental.

Em consequência das mudanças propostas na educação profissional, houve um compromisso de revogação do Decreto nº 2208/97, o qual legalizava a dissociação entre a educação regular e a profissional, apresentando uma nova configuração com o restabelecimento da integração do Ensino Médio ao técnico àqueles que interessassem por esse itinerário formativo. Assim, a educação profissional foi novamente incorporada à educação básica, tornando-se "técnica de nível médio", (Brasil, 1997, recurso online), com a promulgação do Decreto Nº 5.154 de 24 de julho de 2004, regulamentando o artigo 36 e os artigos 39 a 41, da LDB. Desta forma, erguendo-se uma nova expectativa aos processos formativos à expansão e modernização da educação profissional, a partir de agora também denominada de "tecnológica".

Em 2011, a educação profissional sofre mais uma alteração por meio da Lei nº 12.513/2011 que instituiu o Pronatec, o programa propiciava o fomento de assistência financeira e técnica, convergiriam em sua execução, a partir do alinhamento de uma série de objetivos. De acordo com o parágrafo único do artigo 1º:

---

[7] O sistema S refere-se ao ensino técnico de nível fundamental e médio profissionalizante, oferecido pelas seguintes autarquias: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI).

[8] O PLANFOR tinha como objetivo construir, de forma gradativa, a oferta de educação profissional permanente. Tinha como foco na demanda social e do mercado de trabalho, visando à qualificação e requalificação anual de trabalhadores, com articulação à competência existente de pelo menos 20% da PEA (População Economicamente Ativa) com idade superior a 16 anos (BRASIL, 2000).

[9] Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho – MTb, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. Disponível em: https://portalfat.mte.gov.br/sobre-o-fat/. Acesso em 05 de jun. 2024.

> I – Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
> II – Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
> III – Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
> IV – Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
> V – Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (Brasil, 2011a, recurso online)

A implementação do Pronatec era justificada pelo governo como a solidificação da educação profissional como política pública, pautada na necessidade de proporcionar o desenvolvimento profissional de jovens e trabalhadores frente às mudanças nos processos tecnológicos em um mercado competitivo, com a promoção do desenvolvimento social, sustentável e econômico do país. Assim sendo, o Pronatec foi construído a partir de uma série de ações já existentes na oferta da educação profissional vinculadas a novas ações com o objetivo de incrementar o ensino médio e promover a qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores. Para isso foi ofertado em diferentes modalidades, direcionado a públicos diversos, distinguindo-se da educação integrada, preconizada no artigo 4º, §1º, inciso I do Decreto nº 5.154:

> I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. (Brasil,2004b, recurso online)

Ciavatta (2008) amplia este conceito, ao afirmar que a educação integrada abarca a totalidade na apreensão do conhecimento do ser humano, ampliando sua capacidade de abstração, interpretação e possível transformação da sociedade, aliada à prática profissional. Ainda de acordo com Ciavatta,

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: quer nos processos produtivos, quer nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (Ciavatta, 2008, p. 6)

Nesta perspectiva, autores como Bernardim e Silva (2014) destacam que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), promulgadas em 2011, trouxeram como princípios fundamentais a formação integral do estudante, com ênfase no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Para os autores, as DCNEP também destacaram a importância da educação em direitos humanos, a meta de sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração de conhecimentos e a valorização da diversidade. Essa perspectiva buscou fomentar uma formação completa e integrada, superando a ideia de compartimentos distintos e promovendo uma visão unificada na educação. (Bernardim e Silva, 2014).

Em função das transformações na produção do conhecimento, no acesso à informação, no mercado de trabalho e nos interesses dos jovens, o Ensino Médio emerge como foco central das discussões educacionais tanto em relação à sua duração quanto à qualidade. Assim, de acordo com a redação do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) evidenciam a urgência de repensar a escola para atender às demandas contemporâneas. Em relação à melhoria da formação docente e infraestrutura escolar, o Parecer, aponta que:

> É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais. (Brasil, 2011, p.02)

Ainda em relação às discussões a respeito do Ensino Médio, em 2013, o trabalho da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)[10]

[10]A Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) foi criada em 15 de março de 2012, a partir de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012), constituída e instalada em 23 de maio desse mesmo ano, com o objetivo de mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país. Disponível em

resultou no PL 6.840/2013, o qual trouxe propostas de mudança na LDB/96 com relação ao tempo integral, a organização do currículo, entre outras alterações. Conforme PL estas mudanças se faziam necessárias devido aos problemas do ensino médio:

> A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade. (Brasil, 2013, p.07)

Em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), que abrange 20 metas a serem alcançadas na educação brasileira até 2024. A terceira meta do PNE (2014-2024) destaca a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Diante desse desafio, o PNE propõe a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio, o qual visa incentivar práticas pedagógicas interdisciplinares, com currículos flexíveis que abordem conteúdos obrigatórios e eletivos nas dimensões de ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Para atingir esses objetivos, o PNE prevê a aquisição de equipamentos, a produção de material didático específico, a formação contínua de professores e a colaboração com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

A aquisição de equipamentos é fundamental para modernizar as escolas e garantir que elas ofereçam aos alunos uma infraestrutura adequada, capaz de atender tanto às demandas pedagógicas quanto tecnológicas. A produção de materiais didáticos específicos, por sua vez, permite que o conteúdo seja mais acessível e relevante, respeitando as particularidades culturais e regionais dos estudantes. A formação contínua de professores é um pilar para a efetivação de um ensino de qualidade, pois prepara os educadores para lidar com desafios contemporâneos,

---

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em 07 de ago. de 2024.

como a inclusão digital e a necessidade de metodologias mais interativas e centradas no aluno. A colaboração com instituições acadêmicas, esportivas e culturais amplia o alcance das ações pedagógicas, promovendo uma educação mais integrada e conectada com a sociedade. No entanto, a implementação dessas metas requer recursos, apoio político e uma gestão eficiente para alcançar melhorias efetivas no sistema educacional.

No bojo da constante evolução das políticas educacionais no Brasil, destacamos também a Lei 13.415/2017 que prevê a implementação do Ensino Médio em tempo integral. Com isso, no ano 2017, o Ensino Médio foi reformulado coadunando a formação técnica e profissional nas áreas do conhecimento ou itinerários formativos. Nesse contexto, destaca-se ainda a expansão gradual da jornada escolar, que passou de um mínimo de 800 horas/aula para 1.400 horas/aula, implementada a partir de 2019 (Brasil, 2017, recurso online). A análise dessa lei contribui para a compreensão dos desafios relacionados à esta etapa de ensino no Brasil ao buscar a integração de uma educação mais abrangente e prolongada no Ensino Médio.

Nesse contexto, o Estado de Minas Gerais aderiu ao Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pelo Decreto Estadual 47.227/2017, que regulamentou as novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Em relação à oferta de educação em tempo integral, a Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que institui o plano de educação do estado de Minas Gerais, para o período de 2018 a 2027, prevê em seu artigo 4º - Meta 6 a “Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica” (Minas Gerais, 2018, recurso online). Promulgada em 2017, a Lei nº 13.415/17, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, representou uma significativa mudança no cenário educacional brasileiro.

A referida legislação introduziu alterações substanciais no currículo e na organização do ensino médio, buscando adaptar a estrutura educacional às demandas contemporâneas e às necessidades dos estudantes. Entre as alterações substanciais estão o aumento da carga horária mínima, com o objetivo de alcançar um ensino integral, e a introdução dos itinerários formativos, que oferecem percursos diversificados para os alunos aprofundarem o aprendizado em áreas específicas como

linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

A proposta da Lei nº 13.415/17 é flexibilizar e modernizar o currículo, permitindo que os estudantes tenham maior autonomia na escolha de suas áreas de aprofundamento, com trajetórias formativas alinhadas aos seus interesses e aspirações. Essa mudança busca tornar o ensino mais relevante para as demandas do mercado de trabalho, além de ampliar a conexão entre a educação básica e a formação profissional.

No entanto, a sua implementação enfrenta desafios consideráveis, incluindo questões de infraestrutura, capacitação de professores e adequação de recursos nas redes de ensino, especialmente em regiões com menor investimento educacional. Há também preocupações sobre a possibilidade de aprofundamento das desigualdades, já que nem todas as escolas têm condições de oferecer a mesma variedade de itinerários formativos, limitando as opções de escolha dos alunos de algumas regiões. A reforma representa uma tentativa de atualizar o ensino médio brasileiro para atender às demandas contemporâneas, mas sua efetividade depende de um apoio estrutural robusto e de políticas de equidade para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de escolha e formação.

## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

Nesta seção é contextualizada a educação profissional mineira. Conforme Silva e Dore (2011), entre os anos de 1996 e 1998 ocorreu a extinção da educação profissional nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais em um movimento alinhado com o que ocorria no cenário nacional. Essa mudança, segundo Brandão (2012), estava relacionada a necessidade de que o ensino médio atendesse às demandas sociais e, sobretudo, aos do mercado de trabalho.

Essa decisão refletia uma tendência nacional em que, por razões políticas e econômicas, a educação profissional pública e estatal e foi posta em segundo plano nas políticas públicas e, como consequência, deixou lacunas significativas tanto para os estudantes que buscavam qualificação técnica e uma inserção mais rápida no mercado de trabalho quanto para o mercado que deixou de empregar de mão de obra especializada.

A extinção da educação profissional estatal, pública e gratuita naquele período limitou as opções de formação para muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, para os quais a formação técnica representava uma importante oportunidade de inserção no mercado de trabalho formal. Essa decisão impactou a capacidade do ensino médio em preparar estudantes de forma integrada para os desafios sociais e profissionais, deixando claro que a falta de políticas voltadas para o ensino técnico nas escolas públicas contribuiu para a desconexão entre a educação básica e o mercado de trabalho.

Brandão (2012) pontua que é necessário um currículo mais ajustado às realidades e expectativas dos jovens, sendo fundamental para garantir que a educação não só prepare os estudantes para a continuidade acadêmica, mas também para uma inserção direta no mercado de trabalho, respondendo às demandas de um contexto econômico em transformação.

Pautando-nos nessa análise de Brandão (2012), para tornar o ensino médio mais relevante, políticas educacionais deveriam ter continuado a promover a educação profissional como parte integral do currículo, garantindo que o sistema educacional cumprisse um papel educacional e formativo para o mercado.

Em 1996, o governo de Minas Gerais determinou que, até 1998, as habilitações profissionais oferecidas pelas escolas da rede estadual seriam avaliadas, e, dependendo dos resultados dessa avaliação, poderiam ser extintas. Como consequência dessa medida, 311 habilitações profissionais foram eliminadas das instituições de ensino da rede estadual (Pires, 2002). A redução da oferta de formação profissional nas escolas estaduais, resultante da reforma conduzida pelo governo de Minas Gerais, atendia, segundo Dore Soares (1999), às recomendações do Banco Mundial, que se tornou a principal agência de assistência técnica em educação para países em desenvolvimento. Essas recomendações visavam a modernização dos sistemas educacionais, com foco em uma educação básica mais ampla e menos especializada, buscando alinhamento com as demandas do mercado e a redução de custos. Além disso, o Banco Mundial tinha como base a ideia de que a educação deveria ser mais voltada para o desenvolvimento de habilidades gerais, como leitura, escrita e raciocínio lógico, em vez de concentrar esforços em formas de qualificação profissional mais específicas. No entanto, a implementação dessas diretrizes no Brasil, e em Minas Gerais, resultou na diminuição da formação técnica que, para muitos estudantes, era uma das poucas portas de entrada para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva de análise, Dore Soares (1999) aponta que, embora a reforma tenha sido alinhada com um modelo educacional globalmente recomendado, ela negligenciou a especificidade da realidade brasileira, em que a educação profissional tinha um papel crucial na formação de trabalhadores qualificados e no desenvolvimento social. Entre 1996 e 1998, a educação profissional foi extinta nas escolas estaduais de Minas Gerais, em consonância com tendências nacionais, com o objetivo de adequar o ensino médio às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa medida resultou na desvalorização da educação profissional pública, agravando desigualdades sociais e restringindo o acesso de estudantes de baixa renda à qualificação técnica. Além disso, o mercado enfrentou a carência de mão de obra especializada, refletindo a desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades sociais e econômicas.

Segundo Silva e Dore (2011), a mudança visava adequar o ensino médio às demandas sociais e, principalmente, às necessidades do mercado de trabalho. Contudo, a análise crítica dessa decisão revela implicações negativas, tanto para os indivíduos quanto para a economia, evidenciando o impacto de decisões educacionais desarticuladas das necessidades sociais mais amplas e da busca por equidade.

No bojo dessas mudanças, em 2003, o estado de Minas Gerais implementou o programa Choque de Gestão[11], que permaneceu em vigor até 2010. Para alcançar as metas estabelecidas pelo projeto foi criado o Acordo de Resultados[12] que pode ser compreendido como uma forma de gestão centrada na regulação e no controle. O objetivo desse modo de gestão era aumentar a eficácia e a eficiência dos serviços públicos. Sobre isso, Augusto (2012) aponta que:

---

[11]O programa Choque de Gestão, implementado em Minas Gerais em 2003 sob o governo de Aécio Neves, buscava desenvolver o Estado por meio de uma gestão pública eficiente, fundamentada no princípio da eficiência e na necessidade de uma ampla reforma administrativa (Vilhena et al., 2006a). A proposta integrava políticas de gestão em três níveis: o aparato estatal como um todo, cada instituição de forma isolada e os servidores públicos individualmente. Essa abordagem visava alinhar essas perspectivas de maneira horizontal e vertical, promovendo coerência e eficiência no planejamento estratégico estadual.

[12] O Acordo de Resultados, instituído pela Lei nº 14.694/2003 e regulamentado pelos Decretos 43.674 e 43.675/2003, é um instrumento de gestão que alinha organizações públicas aos objetivos da agenda governamental por meio da pactuação de metas e da concessão de autonomia. Suas finalidades incluem estabelecer metas de desempenho, melhorar a oferta e qualidade dos serviços, fortalecer o controle público e social, racionalizar os gastos administrativos, valorizar os servidores e implementar sistemas de avaliação de desempenho individual dos servidores (Duarte et al, 2006, p.98-99).

> O governo do Estado propõe mudanças que têm por objetivo a modernização administrativa e a adoção de modelos empresariais de gestão, sendo tais medidas apontadas pelos dirigentes como a solução dos problemas da educação escolar, tendo em vista combater a ineficácia na prestação dos serviços. Esse modo de regulação visa reduzir os custos e sinalizar aos usuários a intenção, muitas vezes distanciada da realidade social, de melhoria da educação pública. (Augusto, 2012, p.697)

Com o intuito de elevar a qualidade de vida dos mineiros, o Programa Choque de Gestão elaborou, em 2003, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)[13], o qual propunha universalizar o acesso e ampliar a atratividade do ensino médio (Minas Gerais, 2003). Vários projetos faziam parte do PDMI, como, por exemplo, Projeto Escola Referência[14]. Esses projetos visavam melhorar a qualidade da Educação na Rede Estadual, por meio de desenvolvimento pedagógico e institucional da Escola, para buscar a ampliação e melhoria do Ensino Fundamental e universalização e melhoria do Ensino Médio (Minas Gerais, 2004).

Em 2007, foi criado o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG) em um contexto de redução acentuada do número de escolas estaduais que ofertavam o ensino profissionalizante se comparado à oferta das escolas particulares. Segundo seus gestores, a criação do programa se deveu à necessidade urgente do mercado de trabalho para atender à demanda por técnicos de ensino médio nas escolas públicas.

Foi convencionado designar cada etapa do programa como PEP I, para o ano de 2008, PEP II para o ano de 2009, PEP III para o ano de 2010 e assim sucessivamente. Apesar desta iniciativa do governo, as edições do PEP/MG não corresponderam às expectativas de formação profissional dos jovens mineiros, dado ao elevado índice de evasão no programa (Silva, Dore, 2011).

Destaca-se que, para participar do programa, o estudante era selecionado por meio de uma prova classificatória, realizada anualmente. O governo do Estado custeava toda a formação para o aluno, porém, não era fornecida nenhuma outra

---

[13] Em 2011, o plano foi revisado e passou a trabalhar com o horizonte de longo prazo para 2030, com a preocupação de reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais (Minas Gerais, 2011).

[14] O projeto visa à superação do fracasso escolar, por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade. Implantado em 223 escolas como piloto, em 2006, propôs um currículo fixo para o 1º ano e abriu às escolas a oportunidade de definição de currículo próprio para o 2º ano, com enfoque em 3 (três) áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Exatas e Humanas (Minas Gerais, 2004).

ajuda, tais como bolsa de estudo ou auxílio financeiro indireto. Todavia, segundo Dore (2011), esta política de ampliação da educação profissional pelo governo de Minas Gerais era paliativa pelo fato deste não assumir integralmente a responsabilidade direta no ensino médio profissionalizante, ao passo que também não garantia aos jovens o acesso ao ensino propedêutico.

A partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, o estado de Minas Gerais implantou o programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Esse programa promoveu uma ordenação curricular que buscou organizar os conteúdos acadêmicos e os eixos de empregabilidade, além de incentivar o desenvolvimento dos jovens para a inserção no mercado de trabalho. A respeito da finalidade desse programa, Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) afirmam que:

> O projeto tinha por objetivo reduzir os índices de abandono e evasão, sendo três seus princípios fundamentais: ressignificação/ identidade do Ensino Médio, empregabilidade e qualificação acadêmica. Ao longo dos três anos que compõem o ensino médio, a carga horária passou das anteriores 2,5 mil horas/aula para 3,0 mil horas/aula, atendendo à proposta, do MEC. (Tavares Júnior; Santos; Maciel, 2017, p. 182)

Apesar ter atendido algumas diretrizes da LDB/96, como formação básica para o trabalho, cidadania e o prosseguimento nos estudos, o REM foi interrompido em 2015 – sem que os estudantes completassem seu ciclo. Idealizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o REM foi concebido com o objetivo de responder aos desafios sociais relacionados à ampliação do nível de escolaridade, oferecendo um currículo mais orientado ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho contemporâneo (Minas Gerais, 2012).

Todavia, a implementação seguiu um modelo de governança *top-down*[15], no qual a SEE/MG definiu e manteve as diretrizes gerais do projeto desconsiderando as realidades e necessidades específicas do nível micro, ou seja, do cotidiano escolar. Logo, as demandas, limitações e especificidades dos diferentes contextos escolares

[15] O conceito de *top-down* refere-se a um modelo de tomada de decisão no qual diretrizes e estratégias são formuladas em níveis hierárquicos superiores e posteriormente implementadas nos níveis inferiores da organização. Esse modelo é amplamente utilizado em políticas educacionais e gestão escolar para estruturar diretrizes curriculares e administrativas. Segundo Ball (2012), a abordagem *top-down* na educação pode gerar desafios na implementação de políticas, especialmente quando há pouca participação dos agentes envolvidos no cotidiano escolar.

não foram devidamente consideradas, sobretudo, nas escolas situadas no interior do estado, que enfrentaram dificuldades para reorganizar seus currículos de modo a atender às diretrizes estaduais.

Desse modo, a falta de articulação entre os órgãos centrais (SEE/MG e SRE) e as instituições de ensino resultou em uma série de obstáculos que comprometeram a eficácia do REM. Diante dessas dificuldades, em 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais suspendeu o programa por meio de uma resolução que estabeleceu uma nova carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, totalizando 2.500 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A campanha Virada da Educação (VEM) é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que, desde 2015, tem como objetivo principal de trazer o adolescente de 15 a 17 anos que está fora da escola, em situação de evasão, de volta aos estudos. Outrossim, esta campanha, visa sensibilizar as escolas a realizarem atividades para aproximar a comunidade da escola e dos estudantes, valorizando os projetos e ações que foram desenvolvidos durante o ano. A culminância dessa atividade ocorre em um sábado letivo, simultaneamente em todo o Estado de Minas Gerais, no mês de setembro.

A proposta da campanha não se limita à retomada da matrícula dos alunos, mas também busca envolver as escolas e as comunidades em um processo mais amplo de valorização da educação. Ao incentivar a realização de atividades que aproximem a escola da comunidade e dos estudantes, a VEM promove a conscientização sobre a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Essa estratégia de engajamento comunitário e escolar pode ser vista como uma forma de reforçar o vínculo entre a educação e a realidade local, estimulando o sentimento de pertencimento e de responsabilidade social em relação à escola.

Embora a iniciativa da VEM seja positiva, a efetividade da campanha depende de sua implementação consistente e da capacidade das escolas de adaptar suas ações às necessidades específicas dos alunos em risco de evasão. Para que a campanha tenha um impacto duradouro, é fundamental que ela seja acompanhada de políticas de apoio contínuo aos estudantes e de fortalecimento das condições estruturais e pedagógicas das escolas, além da formação e sensibilização dos professores e gestores escolares.

Com o intuito de diminuir a evasão escolar e atrelar o Ensino Médio ao “mundo do trabalho” (Minas Gerais, 2016a), a SEE/MG promoveu nas escolas estaduais, a reorganização do Ensino Médio, mediante a Resolução SEE/MG nº 2.842/2016[16]. Esta nova organização incluiu uma nova disciplina nesta etapa de ensino, especialmente no Ensino Médio Regular Noturno e na EJA: “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho – DIM”. Segundo o documento orientador do Ensino Médio Noturno (Minas Gerais, 2016a), tal disciplina tem por finalidade promover a integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Além disso, objetiva propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais produtivos.

É importante ressaltar que a disciplina é ministrada por 03 professores simultaneamente, de maneira interdisciplinar. Entretanto, os docentes não receberam da escola nenhuma capacitação ou orientação sobre essa nova disciplina, contando apenas com o que estava determinado na Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 (Minas Gerais, 2016a). De acordo com Mendes (2004), a formação dos professores é essencial para construir uma escola inclusiva e aberta à diversidade educacional. Nesse sentido, entende-se que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (Mendes, 2004, p. 227).

Dando continuidade às políticas educacionais implantadas no estado até 2024, temos a Lei nº 23.197, de dezembro de 2018, que institui a criação do Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b). O Plano tem como diretrizes a universalização do direito à educação, valorização dos profissionais de educação, promoção do princípio da gestão democrática de educação pública e a respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar.

[16]Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. O Ensino Médio diurno permaneceu com duração de 3 (três) anos e carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, havendo, para tanto, 05 aulas de 50 minutos cada. Já o Ensino Médio noturno, também com duração de 3 (três) anos, passou a ter carga horária anual mínima de 800 horas e 4 aulas de 45 minutos (Minas Gerais, 2016a).

Em outubro de 2021, a SEE criou o programa de educação profissional: Trilhas de Futuro[17]. O programa oferece cursos técnicos gratuitos em instituições públicas ou privadas em diversas regiões de Minas com objetivo de capacitar os jovens para alcançarem novas oportunidades no mercado de trabalho. O público alvo são alunos que cursaram o ensino médio na rede estadual ou que cursam o EMTI desde que se matriculem em cursos noturnos. Estudantes da rede municipal, privada e demais interessados também são públicos do Trilhas de Futuro.

E, por fim, a educação profissional no estado, em contexto mais recente, apresenta o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com algumas alterações desde a sua implementação em 2017. A SEE/MG elaborou nos anos de 2017 e 2018 o documento de orientação do programa, denominado Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais (Minas Gerais, 2018).

Em 2018, o Estado de Minas Gerais expandiu a oferta de Ensino Médio de Tempo Integral para mais 36 escolas em todo o estado. Assim, a Educação em tempo integral no Ensino Médio chegou ao final de 2018 com 80 escolas ofertando o EMTI, com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (Minas Gerais, 2019), ainda que essas escolas apresentassem condições precárias para implementar o EMTI, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto às condições de trabalho. Conforme Leão (2018), as propostas de reformas do Ensino Médio geralmente têm como objetivo atender aos interesses do setor produtivo, bem como melhorar a classificação nas avaliações internacionais, enquanto que as necessidades dos estudantes são negligenciadas em detrimento de uma abordagem voltada para o mercado de trabalho, o que resulta num desajuste entre formação técnica e formação humanística.

## 2.3 A ESCOLA BUENO BRANDÃO

[17]O Projeto Trilhas de Futuro é desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SEE. Visando ampliar a oferta da Educação Profissional em Minas Gerais, foi aberto um credenciamento para que instituições públicas e privadas pudessem se candidatar à oferta de vagas de cursos técnicos à população mineira. Estas vagas foram disponibilizadas para a inscrição e matrícula dos estudantes e egressos do ensino médio, os quais definiram os cursos e instituições em que queriam estudar. Após esta escolha, a SEE firmou contrato com cada uma das instituições para oferta dos cursos. Todos os cursos são gratuitos e contam ainda com um vale-transporte e alimentação diários no valor total de R$ 20,00. Cada candidato poderá se matricular em apenas um curso técnico sendo vetada a troca de curso e/ou município de oferta após confirmação da matrícula.

Nesta seção apresento a instituição de ensino foco da presente pesquisa procurando situá-la no contexto regional, suas características físico-estruturais, quadro de recursos humanos, cursos ofertados, perfil de público atendido, organização dos tempos e espaços, processos avaliativos, projetos desenvolvidos na escola além das evidências que caracterizam o caso de gestão observado na instituição.

### 2.3.1 Aspectos característicos e organizacionais da instituição

A escola Bueno Brandão está situada no município de Uberlândia – Minas Gerais, localizado no Triângulo Mineiro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Uberlândia é o segundo município mais populoso de Minas Gerais, com uma população de 713.224 habitantes, conforme o último Censo realizado em 2022. A economia local é sustentada por três pilares principais: comércio, indústria e serviços. Segundo dados do Censo de 2010[18], cerca de 27,2% da população de Uberlândia possuía rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo. O município também apresenta um elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,789[19], ocupando, assim, a segunda posição em Minas Gerais atrás, apenas, da capital Belo Horizonte. Nesse mesmo período, a cidade se destacou pela elevada taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos, atingindo 98% da população.

A escola hoje denominada EMTI Profissional Bueno Brandão começou a funcionar em 1915, era chamada de Grupo Escolar Bueno Brandão, o qual se transformou em 10 de fevereiro de 1973, em Escola Estadual de 1º Grau Bueno Brandão pelo decreto nº 15.249. O 2º Grau foi criado em 30 de janeiro de 1991 pelo decreto 32.495 e a Portaria nº 162/91, de 02 de fevereiro de 1991, passou a autorizar o funcionamento do 2º Grau e a denominação correta passa a ser Escola Estadual Bueno Brandão de 1º e 2º Graus. Em fevereiro de 1997, as turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental foram transferidas para a Escola Estadual Enéias de Oliveira Guimarães (PPP/2022).

---

[18]É importante ressaltar que os dados sobre o IDHM e a taxa de escolarização que constam no censo (2022) são referentes ao último censo (2010), conforme https://www.ibge.gov.br/CIDADES-E-ESTADOS/MG/UBERLANDIA.HTML

[19] De acordo com o Censo de 2010.

Nas dependências da escola Bueno Brandão funcionava um teatro denominado Teatro Rondon Pacheco, o qual foi construído em 1960, criado a princípio para ser um espaço destinado às solenidades do Grupo Escolar na época. Segundo o cronista Antônio Pereira da Silva[20], a cidade tinha uma intensa vida cultural com apresentações teatrais, entretanto os espaços destinados às apresentações se resumiam a cineteatros, algo que o permitiu afirmar que o Teatro Rondon Pacheco foi um divisor de águas em se tratando de estrutura. Em 1983, a Associação do Teatro de Uberlândia (ATU) pressionou para que a prefeitura assumisse a administração do teatro, não obstante, com o tempo, o mesmo se deteriorou e o Corpo de Bombeiros não permitiu seu uso com apenas uma saída. O Teatro Rondon Pacheco funcionou até meados de 2016, nas dependências do Bueno Brandão, sob a administração da Secretaria de Cultura. O Estado não renovou o contrato de Comodato com o município e o Ministério Público solicitou a interdição do teatro fechando o acesso entre a escola e o teatro em 2023, delimitando uma área próxima à cozinha da escola, conforme site de notícia do Diário de Uberlândia[21].

A figura 01 apresenta a fachada do edifício Uberlândia Clube Sociedade Recreativa[22] entrada principal para o Teatro Rondon Pacheco desde sua fundação, conforme acervo de Antônio Pereira da Silva.

---

[20]Antônio Pereira da Silva é historiador e jornalista. Natural de Queluz, no interior de São Paulo. Fundou várias instituições maçônicas e civis. Colaborou em todos os jornais da cidade desde 1.961 até os dias atuais. Hoje com 96 anos ainda escreve crônicas sobre a cidade de Uberlândia no jornal virtual o Diário do Município, no Caderno Crônicas da Cidade.

[21] Disponível em https://diariodeuberlandia.com.br/coluna/5634/o-teatro-rondon-pacheco. Acesso em 05 de ago. 2024.

[22]O Uberlândia Clube Sociedade Recreativa, localizado na Rua Santos Dumont, 517, Centro, é um clube privado com seu quadro de sócios constituído por famílias representativas da elite social uberlandense. A atual sede foi inaugurada em 26 de janeiro de 1957, na gestão do Sr. José Rezende Ribeiro – sócio proprietário e diretor do Clube. Tombado como Patrimônio Histórico Municipal pelo Decreto nº 10.223 de 29/03/2006. Registrado no Livro do Tombo Histórico, Inscrição XIII, pág. 20. Disponível em https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/patrimonio-historico/bens-tombados-e-registrados/uberlandia-clube/. Acesso em 07 de ago. de 2024.

Figura 01 – Fachada do Edifício Uberlândia Clube Sociedade Recreativa.

Fonte: Acervo de Antônio Pereira da Silva, Diário de Uberlândia (s.n.).

Na figura 2 podemos observar o Teatro Rondon Pacheco ainda em funcionamento em 2020.

Figura 02 – Interior do Teatro Rondon Pacheco em Funcionamento em 2020

Fonte: Acervo público, 2020.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola dispõe de uma biblioteca, um salão, um refeitório, uma sala de leitura, uma sala de diretoria e outra de vice- direção, duas salas de professores, um laboratório de informática equipado com 60 computadores conectados à rede de internet. Os alunos contam com 122 computadores para uso na escola. Além disso, as salas do primeiro piso contam com retroprojetores, além de 1 sala de recurso, banheiros e uma quadra de esportes coberta (Censo Escolar, 2023/INEP). Podemos observar nas figuras 03 e 04 as alterações nas fachadas da escola antes e após a implementação do EMTI Profissional.

Figura 03 – Fachada da Escola Estadual Bueno Brandão de 1º e 2º graus (antes do EMTI Profissional)

Fonte: Acervo público, 2011.

Em 2020, ocorre a implementação do EMTI Profissional na escola a partir das turmas de 1º ano, por isso o telhado é reformado e a fachada é pintada de azul representando as cores da Escola da Escolha[23] do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE). A figura 4 apresenta a nova fachada.

[23]A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências. Disponível em https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/ .Acesso em 05 de ago. de 2024.

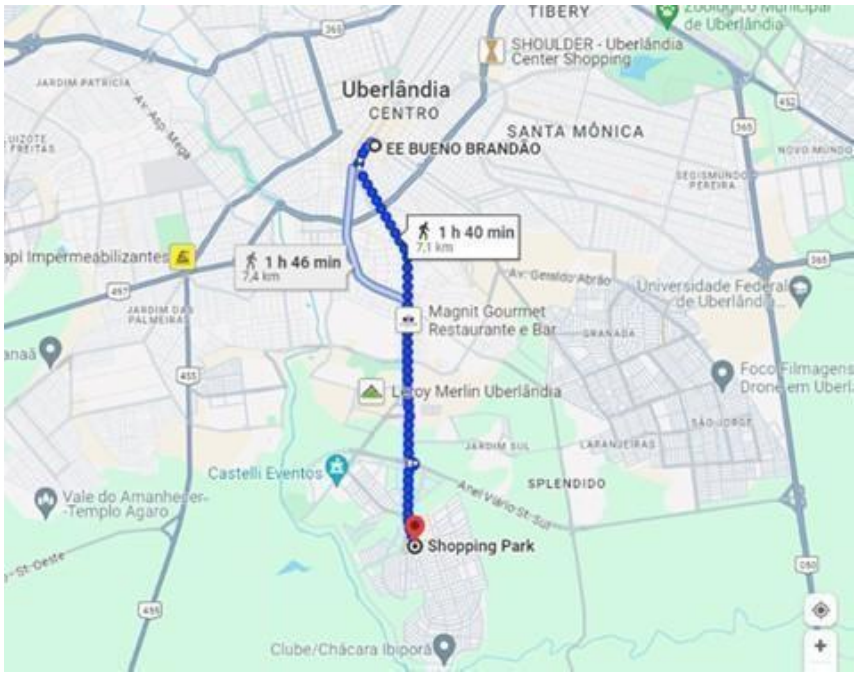
Figura 04 – Fachada da EMTI Profissional Bueno Brandão

Fonte: Acervo público, 2022.

A instituição está sob a jurisdição da 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE)[24] Uberlândia, que engloba um total de 109 escolas estaduais, distribuídas em 09 municípios. A escola está localizada no centro da cidade de Uberlândia e atende alunos de vários bairros periféricos, 60 % dos estudantes residem a uma distância que varia entre 7 e 14 quilômetros em relação a instituição. Nas figuras 05 e 06, podemos visualizar no mapa as distâncias entre os bairros periféricos e a escola EMTI Profissional Bueno Brandão e bairro Shopping Park.

[24]As SRE são órgãos subordinados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e têm como função coordenar e fiscalizar, em um nível intermediário, a aplicação e o avanço das políticas públicas nas escolas da rede estadual.

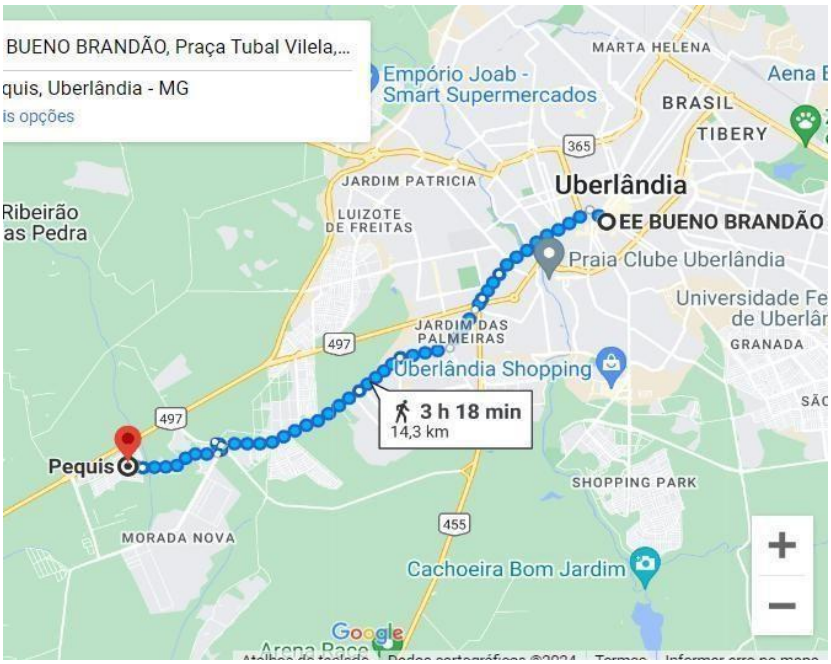
Figura 05 – Mapa com a distância entre a escola EMTI Profissional Bueno Brandão e bairro Shopping Park




Fonte: *Google Maps*, adaptado pela autora (2024).

A figura 05 apresenta o bairro Shopping Park, zona sul da cidade, situa a 7,4 km da instituição e abarca a maioria dos estudantes do integral. A figura 06 apresenta um bairro mais distante que é o Residencial Pequis, zona oeste de Uberlândia, localizado às margens da MGC- 497, a 14,3 km da escola.:

Figura 06 – Mapa da distância da escola EMTI Profissional Bueno Brandão ao bairro Residencial Pequis




Fonte: *Google Maps*, adaptado pela autora (2024).

Conforme dados do Qedu (2023), o nível socioeconômico (NSE)[25] das famílias dos alunos desta escola é considerado “médio alto”, ou seja, NSE 5, assemelhando-se ao das outras escolas públicas da região. Em 2022, como uma iniciativa para a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi aplicado um questionário aos estudantes. Contando com 95% respostas, os dados indicam uma realidade socioeconômica diversa do NSE apontado pelo censo escolar em 2021. Segundo o PPP (2022), 10% dos estudantes residem no território em que a escola está inserida, ou seja, 90% são de outros bairros, incluindo os periféricos já apontados, e necessitam de transporte público ou particular para frequentarem a escola. Ressalta-se que conhecer o contexto das famílias dos estudantes é fundamental, na medida em que é um dos fatores extraescolares que interferem na vida escolar deles.

[25]O NSE é dividido em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. Neste nível, NSE 5, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. Fonte: INSE, 2021.

Outro fator apontado no questionário que diverge do NSE “médio alto” é o percentual aproximado de estudantes da escola que exercem atividades remuneradas, a saber 60%, bem como o ISE (Índice Socioeconômico da Escola) que é considerado 3, cujo índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) respondidos pela escola anualmente, contribui para classificação deste índice a condição socioeconômica que pode refletir um contexto de vulnerabilidade ou seguridade, que por sua vez, influencia na restrição ou ampliação das oportunidades de vida para os estudantes do ISE observando as possíveis causas e consequências relacionadas ao valor apurado (PPP/2022).

Conforme dados disponíveis do Censo Escolar/2024, a escola EMTI Profissional Bueno Brandão, situada na área urbana da cidade, atende 464 estudantes. Desse contingente, 5% reside na zona rural, utilizando o transporte público escolar. A instituição funciona em três turnos e acolhe alunos distribuídos nas seguintes etapas de ensino: anos finais do ensino fundamental; ensino médio noturno – tanto na modalidade regular quanto na EJA – e curso técnico integrado. Adicionalmente, a escola recebe estudantes da educação especial inseridos nas turmas do ensino regular e sala de recursos com atendimento a alunos deste e de outros estabelecimentos de ensino. Conforme tabela 01 abaixo:

Tabela 1 – Matrículas por Etapa de Ensino na EMTI Profissional Bueno Brandão em 2024

| **Etapas de ensino** | **Matrículas** |
|---|---|
| Ensino Fundamental Anos finais | 138 |
| Ensino Médio Integral Profissional nos 1º anos | 152 |
| Ensino Médio Regular Noturno | 77 |
| EJA | 83 |
| Educação Especial | 14 |
| **Total** | **464** |

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar (2024).

Em relação ao quadro de pessoal, em janeiro de 2023, esta equipe gestora iniciou o mandato com duas vice-diretoras, que se revezam entre os três turnos, devido ao reduzido número de matrículas. Posteriormente, foi autorizado pela SEE- MG o acréscimo de mais uma vice-diretora para o noturno devido à abertura de mais três turmas no Ensino médio integral. O quadro 2 apresenta o perfil da equipe gestora, conforme quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Perfil da Equipe Gestora da Escola Estadual Bueno Brandão em 2023.

| **Perfil da Equipe Gestora** | |
|---|---|
| **Cargo** | **Formação Acadêmica** |
| Diretor | Graduação em Pedagogia, licenciatura em Letras com habilitação em Português/ Libras e bacharelado em Serviço Social. |
| Vice-diretora matutino | Licenciatura em Ciências Biológicas, 2 pós-graduações em Gestão Ambiental e Tecnologia, Linguagens e Mídias na Educação e um mestrado em Ecologia e Conservação dos Recursos Naturais. |
| Vice-diretora vespertino | Graduação em Letras com habilitação em Português/ Inglês. |
| Vice-diretora noturno | Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Didática Geral e Educação Especial. |

Fonte: Aplicativo Quadro de Pessoal, 2024, SEE/MG (SISAP/SYSADP).

O quadro de recursos humanos, em 2024, é composto por 96 funcionários da escola e comporta 06 funcionários do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)[26] que funciona nas dependências da escola. O CREI é composto por analistas educacionais (Assistentes Sociais e Psicólogos), que ministram cursos sobre inclusão para professores de toda região tanto à distância quanto de forma presencial. A escola funciona em três turnos, com um quadro de apenas 48 regentes, mesmo com a abertura de mais três turmas em 2023, do total geral de 48 regentes, apenas 14

[26]Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) composto por 06 analistas em educação os mesmos atendem em um espaço na escola.

docentes efetivos são da FGB (Formação Geral Básica); os demais, num total de 34 docentes contratados, ocupam as vagas destinadas aos itinerários das disciplinas integradoras e técnicas, conforme pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3– Quantitativo de funcionários da escola em 2024

| **Cargo** | **Situação Funcional** | | **Total** |
|---|---|---|---|
| | **Contratado** | **Efetivo** | |
| Diretor | 01 | - | 01 |
| Vice-diretoras, compreendendo os três turnos (manhã, tarde e noite) | - | 03 | 03 |
| Secretário de Escola | - | 01 | 01 |
| Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) | 05 | - | 05 |
| Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB) | 15 | - | 15 |
| Especialistas de Educação Básica (EEB), compreendendo os três turnos (manhã, tarde e noite) e uma exclusiva do EMTI | 02 | 02 | 04 |
| Profissionais em Uso da Biblioteca (PEUB) | 03 | - | 03 |
| Professores regentes | 34* | 14** | 48 |
| Atendimento Educacional Especializado (AEE)/ Sala de Recursos | 01 | 02 | 03 |
| Professores de Apoio à Comunicação | 06 | - | 06 |
| Professores intérpretes | 07 | - | 07 |
| **Total** | **74** | **22** | **96** |

*Disciplinas integradoras e técnicas.
**Formação Geral Básica.
Fonte: Aplicativo Quadro de Pessoal, SEE/MG (SISAP/SYSADP), 2024.

O Bueno Brandão é uma das escolas referência em atendimento especializado e desenvolve, dentre outros projetos, o Setembro Azul com o objetivo de valorizar a comunidade surda e com o projeto Preconceito promove o respeito e a valorização da

diversidade na escola. Adicionalmente, com a implementação do EMTI Profissional, a escola desenvolve de maneira interdisciplinar por área dalguns projetos recorrentes sugeridos pela SEE/MG ao longo do ano letivo, tais como Convivência de Paz na escola, Combate às Drogas, a escola. Todos os projetos desenvolvidos na escola podem ser conferidos no quadro 4.

Quadro 4 – Projetos Desenvolvidos na Escola Estadual Bueno Brandão em 2022.

| **Projetos da Escola/ Interdisciplinares** | **Objetivo** |
|---|---|
| O Bullying Na Escola | Proporcionar aos alunos uma reflexão sobre as consequências do bullying para todos os envolvidos, sejam os agressores, as vítimas e ou os expectadores. |
| Setembro Amarelo: prevenção ao suicídio | Promover ações de conscientização e sensibilização para estudantes, famílias e profissionais escolares. Toda a comunidade escolar deve ser envolvida para potencializar a rede de apoio. |
| Setembro Azul: Valorizando a luta dos deficientes auditivos e em geral | Proporcionar aos alunos a reflexão e o debate sobre a luta pela inclusão das pessoas surdas na sociedade, por isso a escola deve divulgar e conscientizar os alunos sobre a Linguagem de Sinais – sendo no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a principal forma de comunicação dos surdos. |
| Educação e Direitos Humanos | O Brasil é caracterizado por violar frequentemente os direitos humanos em quaisquer esferas da nossa população. Sendo assim é necessário e urgente que as escolas incluam em sua temática o eixo dos direitos humanos, a fim de proporcionar aos jovens estudantes desde mais tenra idade uma nova cultura de valorização e conhecimento desses mesmos direitos humanos. |
| Combate à violência em suas diversas formas | Amenizar manifestações de violência no contexto escolar por meio do resgate de valores e da construção |

| | |
|---|---|
| | da cultura de paz. |
| Mostra de Talentos | Incentivar os alunos à descoberta de suas habilidades, a fim de levar o educando a desenvolver a capacidade de conquistar sua autonomia (diálogos, poemas, teatro, música, dança ou desfile). Enfim, suas habilidades de recepção de informações transmitidas pela linguagem oral e corporal. |
| Projeto Preconceito | Refletir sobre a importância do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico, cumprindo a Lei 10.639/2003. A inclusão étnica racial vem sendo desenvolvida na escola através de projetos interdisciplinares envolvendo todos os conteúdos. |
| Projeto Voluntário de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | O projeto tem como objetivo, facilitar o acesso de jovens ao Ensino Superior e ao Mercado de Trabalho. |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do PPP (2022).

Em 2024, a escola passou a desenvolver projetos por área de conhecimento ao longo do ano letivo, tais como a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher – desenvolvido pela área de Linguagens e Suas Tecnologias; Semana dos Direitos Humanos – desenvolvido pela área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias; Semana Estadual de Prevenção às Drogas – desenvolvida pela área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Semana Estadual da Juventude – desenvolvido pela área de Matemática e suas Tecnologias; o Projeto Semana da Pessoa com Deficiência – desenvolvido pela equipe do AEE; e, por fim, o Projeto Feira TEC (Feira de Tecnologia) desenvolvido por todas as áreas do conhecimento na Semana da Educação para a Vida[27].

Em relação ao rendimento dos estudantes, o fluxo escolar do Bueno Brandão é um importante fator de análise para entendermos o processo de redução de matrículas na instituição que ocorre desde 2016 até o presente momento. A tabela 02

[27]Os projetos Semana Estadual de Prevenção às Drogas, Semana Estadual da Juventude e a Semana da Educação para a Vida estão consonantes com o calendário dos projetos sugeridos pela SEE/MG.

abaixo traz as taxas de rendimento nas três séries do Ensino Médio, bem como a taxa de distorção idade-série, disponíveis pelo último censo do INEP (2023), a saber entre 2016 e 2022, conforme tabela 02 abaixo:

Tabela 2 – Taxa de rendimento escolar e distorção idade-série nos três anos do Ensino Médio na Escola Estadual Bueno Brandão (2016-2022)

| Ano | Reprovação | Abandono | Aprovação | Distorção Idade – Série |
|---|---|---|---|---|
| 2016 | 42% | 1,2% | 56,8% | 37% |
| 2017 | 20,3% | 20,4% | 59,3% | 47,4% |
| 2018 | 39,7% | 5,4% | 54,9% | 47% |
| 2019 | 23,1% | 3% | 73,9% | 44,8% |
| 2020 | 12% | 0,0% | 88% | 41,5% |
| 2021 | 24,3% | 0,0% | 75,7% | 28,4% |
| 2022 | 29,6% | 4,6% | 65,8% | 43,9% |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do Censo Escolar, INEP (2023).

A análise dos dados de rendimento escolar e distorção idade-série na Escola Estadual Bueno Brandão entre 2016 e 2022 evidencia variações significativas e desafios estruturais. As taxas de reprovação, embora tenham apresentado uma redução expressiva em alguns anos, como em 2020 (12%), oscilaram frequentemente, alcançando índices elevados em 2016 (42%) e novamente em 2022 (29,6%). A taxa de abandono também foi preocupante em 2017 (20,4%), embora tenha sido eliminada em 2020 e 2021, voltando a ocorrer em 2022 (4,6%).

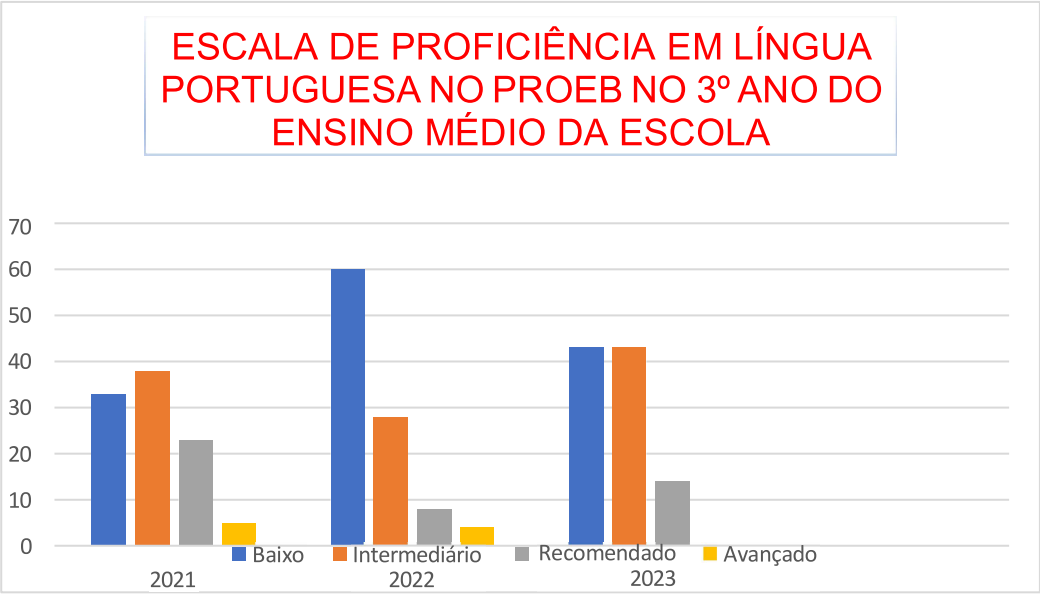
Esses dados sugerem a necessidade de políticas consistentes para promover a permanência dos estudantes e a recuperação do aprendizado, especialmente após os impactos da pandemia. A distorção idade-série permaneceu alta durante todo o período analisado, alcançando picos de 47,4% em 2017 e mostrando retrocessos recentes após uma redução significativa em 2021 (28,4%).

Diante dessas flutuações, torna-se essencial implementar estratégias pedagógicas que priorizem a redução das reprovações e a promoção do aprendizado efetivo, com programas voltados para a aceleração da aprendizagem e suporte psicossocial aos alunos. As dificuldades pós-pandemia, como a queda na aprovação

e o aumento da distorção idade-série em 2022, destacam a importância de um acompanhamento contínuo e personalizado para garantir a regularidade escolar e o engajamento dos estudantes. Além disso, é fundamental estabelecer um monitoramento constante dos indicadores educacionais para identificar pontos críticos e orientar o planejamento estratégico da escola.

Em relação às avaliações externas, as figuras 07 e 08 reproduzem um dos indicadores de desempenho das avaliações somativas que é a proficiência média no PROEB em Língua Portuguesa e Matemática no terceiro ano do Ensino Médio da escola nas três últimas edições, conforme dados do SIMAVE, observa-se uma queda significativa de desempenho tanto em Língua Portuguesa como Matemática no ano de 2022, cujo ano foi o encerramento do primeiro ciclo do EMTI Profissional com esta turma, iniciando a política pública em 2020, na pandemia, esta defasagem também foi observada nos alunos do regular noturno. Em 2021, havia 23% de alunos no nível recomendado em Língua Portuguesa, em 2022 cai para 8% e 2023 sobe para 14%, conforme figura 07:

Figura 07 – Escala de Proficiência no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio na escola EMTI Profissional Bueno Brandão

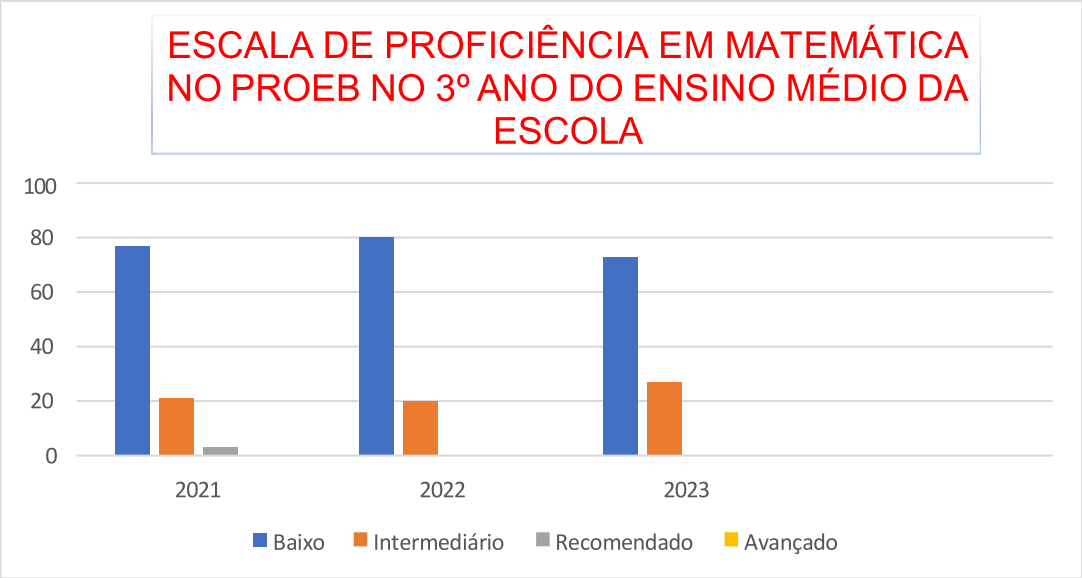



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMAVE (2023).

A figura 08 traz a escala de proficiência em Matemática no 3º ano do Ensino Médio na instituição, nas três últimas edições do PROEB. A defasagem em

Matemática se revela maior que na Língua Portuguesa, uma vez que não há estudantes no nível recomendado nas duas últimas edições do PROEB (2022 e 2023) e o nível de proficiência baixo apresenta elevadas porcentagens nas três edições, conforme figura 08.

Figura 08 – Escala de Proficiência no PROEB em Matemática no 3º ano do Ensino Médio na escola EMTI Profissional Bueno Brandão




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

A compreensão das dinâmicas de matrículas em instituições educacionais é fundamental para uma gestão eficaz e para a implementação de estratégias que visem melhorar a retenção e atratividade nos diferentes níveis de ensino. As subseções 2.3.2 e 2.3.3 analisam a redução de matrículas no ensino médio a partir dos dados de matrícula.

### 2.3.2 As matrículas na Escola Bueno Brandão no período de 2016 a 2024

Esta subseção apresenta as evidências que caracterizam a saída dos estudantes da EEMTI Profissional Bueno Brandão, desde 2016 até 2024, com o objetivo de fornecer subsidio para uma análise detalhada do declínio nas matrículas. A priori, para efeito de análise da diminuição das matrículas na escola desde 2016, tomarei como base o Ensino Médio matutino no período de 2016 a 2019, ano anterior

a implantação do EMTI Profissional na escola de acordo com registros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), conforme tabela 3.

Tabela 3 – Número de Matrículas Ensino Médio Matutino 2016 a 2019 na Escola Bueno Brandão

| ANO | NÚMERO DE MATRÍCULAS |
|---|---|
| 2016 | 641 |
| 2017 | 440 |
| 2018 | 390 |
| 2019 | 338 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do SIMADE, (2023).

A partir desses dados, observamos que houve uma redução significativa nas matrículas de alunos no Ensino Médio matutino desta escola no período compreendido entre 2016 e 2019. O número de matrículas no período pré-pandêmico, vem decrescendo desde 2017, visto que haviam 641 alunos matriculados em 2016 e no ano seguinte houve uma redução de quase 200 matrículas, ou seja, 440 matrículas.

Esse processo de esvaziamento de turmas também ocorreu em outros níveis de ensino. No ensino fundamental o número de alunos matriculados em 2016 era de 352 passando para 126 em 2022. Por sua vez, o ensino noturno contava com 153 matrículas, em 2016, e em 2022 tem apenas 93 alunos matriculados. É importante ressaltar que o EMTI Profissional tinha 120 matrículas provenientes de três turmas de 1º ano de Ensino Médio em 2020, porém apenas 124 matrículas com turmas de 1º e 2º anos em 2021. E, por fim, com 128 matrículas distribuídas em 06 turmas de ensino médio, incluindo as três séries do ensino médio, conforme tabela 4.

Tabela 4 – Número de Matrículas por Etapa de Ensino no Bueno Brandão de 2016 a 2022

| | **Número de matrículas** | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ano** | Ensino Fundamental (Vespertino) | Ensino Médio Regular (Matutino) | EMTI Profissional | Ensino Médio Regular e EJA Noturno |
| 2016 | 352 | 641 | ------- | 153 |
| 2017 | 287 | 440 | ------- | 99 |
| 2018 | 294 | 390 | ------ | 128 |
| 2019 | 240 | 338 | ------ | 105 |
| 2020 | 151 | 149 | 120 | 46 |
| 2021 | 165 | 83 | 124 | 79 |
| 2022 | 126 | ------ | 128 | 93 |

Fonte**:** Elaborada pela autora com base em informações do SIMADE, (2023).

De 2018 até 2021 a redução do número de matrículas no Ensino Médio se manteve constante, com média de 50 matrículas a menos em cada ano. Em 2022, houve uma redução de quase 50% no número de matrículas que ficou na ordem de 128 matriculados distribuídos em 06 turmas de Ensino Médio matutino. A análise revela uma tendência de decrescimento nas matrículas no Ensino Médio desde 2017, destacando uma redução significativa de quase 200 matrículas entre 2016 e 2017. A média anual de redução, mantida de 2018 a 2021, indica uma consistência no declínio.

Ao se analisar as Atas de Resultados Finais do Ensino Médio Regular no matutino, em 2016 e 2020, os motivos de encerramento de matrículas carecem de investigação para se entender a dinâmica da evasão escolar, tendo em vista a falta de instrumentais eficazes para se mapear os pedidos de transferências, uma vez que existem duas escolas no entorno que atendem o ensino regular. As tabelas 5 e 6 abaixo relacionam os elevados números de encerramentos de matrículas em 2016 e 2020, respectivamente:

Tabela 5 – Encerramentos de Matrículas no Ensino Médio Matutino na Escola Estadual Bueno Brandão em 2016

**NÚMERO DE ENCERRAMENTOS DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO MATUTINO NA ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO EM 2016**

| Ano Escolar | Número de Transferências | Número de Remanejamentos | Deixou de frequentar | Total de alunos matriculados |
|---|---|---|---|---|
| 1º | 84 | 17 | 16 | 372 |
| 2º | 48 | 13 | 01 | 230 |
| 3º | 27 | 08 | 00 | 186 |
| **TOTAL** | **159** | **38** | **17** | **788** |

Fonte**:** Elaborada pela autora com base em informações do SIMADE, (2016).

Conforme tabela 05, houve um elevado número de encerramento de matrículas nas 17 turmas de Ensino Médio do matutino em 2016, sobretudo por transferências, ressaltando-se que em um total de 159 pedidos, 84 são referentes às 07 turmas de primeiros anos. No período pandêmico, compreendido entre 2020 e 2021, embora os números de transferências fossem baixos, no ano de 2020, as escolas estaduais cumpriram várias normativas da SEE para não reprovação dos estudantes, bem como executaram busca ativas dos mesmos. A tabela 6 apresenta os resultados já com turmas de 1º ano EMTI.

Tabela 6 – Encerramentos de Matrículas no Ensino Médio Matutino no Bueno Brandão em 2020

**NÚMERO DE ENCERRAMENTO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO MATUTINO NO BUENO BRANDÃO (2020)**

| Ano Escolar | Número de Transferências | Número de Remanejamentos | Deixou de frequentar | Total de alunos matriculados |
|---|---|---|---|---|
| 1º EMTI | 03 | 03 | 00 | 96 |
| 2º | 08 | 02 | 00 | 117 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3º | 02 | 03 | 00 | 78 |
| **TOTAL** | **13** | **08** | **00** | **291** |

Fonte**:** Elaborada pela autora com base em informações do SIMADE, (2020).

Assim, a análise desses dados da tabela 06 revela uma complexidade de desafios e respostas adaptativas no cenário educacional durante a pandemia. As ações das escolas estaduais, alinhadas às normativas da SEE, forneceu um quadro compreensivo das estratégias implementadas para preservar a continuidade da educação em um período sem precedentes. O entendimento desses resultados é importante para informar futuras políticas educacionais e estratégias de recuperação pós-pandemia.

A posteriori, para efeito de análise da redução de matrículas no Ensino Médio na instituição, tomaremos a conclusão do primeiro ciclo da implantação do EMTI Profissional na escola, no período compreendido entre os anos de 2020 a 2022. Conforme dados do PPP (2020) na tabela 07 abaixo.

Tabela 7 – Número de Matrículas por Etapa de Ensino ofertada em 2020 na escola Estadual Bueno Brandão.

| **NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO OFERTADA NO BUENO BRANDÃO (2020)** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ano | Anos Iniciais (5º ano) | Anos Finais (6º ao 9º ano) | Ensino Médio (1º ao 3º ano) | Ensino Médio Técnico Integral (1º ano) | Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (1º ao 3º ano) | TOTAL |
| 2020 | 20 | 211 | 267 | 130 | 182 | 810 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do PPP (2020).

Conforme, a versão revista do PPP em 2020, a escola atendia oitocentos e dez alunos nos três turnos, a saber: Ensino fundamental Anos Iniciais 5º ano e Anos Finais do 6º ao 9º ano, no período da tarde; Ensino Médio do 1º ao 3º ano, no período da manhã e noturno; Novo Ensino Médio Integral Profissional 1º ano, período da manhã e tarde; Ensino de Jovens e Adultos 1º ao 3º ano, no período noturno e Educação

Especial: alunos especiais inseridos nas turmas do ensino regular e sala de recursos com atendimento a alunos deste e de outros estabelecimentos de ensino.

Já em 2022, conforme dados do INEP (2023), a escola passa a atender apenas o ensino fundamental anos finais do 6º ao 9º ano no período da tarde, não atingindo o número mínimo (25) de matrículas exigidas para funcionamento do 5º ano. Atende também o Novo Ensino Médio do 1º ao 2º ano e 3º ano (Antigo Ensino Médio), no período noturno; Novo ensino médio Integral Profissional do 1º ao 3º ano, período da manhã e tarde e Ensino de Jovens e Adultos 1º ao 3º ano, no período noturno, bem como a Educação Especial a alunos deste e de outros estabelecimentos de ensino, conforme dados do Censo Escolar (2023) na tabela 8 abaixo.

Tabela 8 – Número de Matrículas por Etapa de Ensino ofertada na Escola Estadual Bueno Brandão de 2021 a 2023.

**NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO OFERTADA NOBUENO BRANDÃO DE 2021 A 2023**

| Ano | Anos Finais 6º ao 9º ano | Ensino de Jovens e Adultos (EJA) | Ensino Médio Técnico Integral 1º ao 3º ano | Educação Especial | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| 2021 | 159 | 184 | 176 | 40 | 559 |
| 2022 | 129 | 152 | 214 | 28 | 523 |
| 2023 | 166 | 97 | 278 | 33 | 574 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações Censo Escolar, INEP (2023).

Em 2022, além da insuficiência de matrículas que impossibilitou a abertura do 5º ano, também foi observado, entre os anos de 2021 e 2022, uma redução significativa no número de matrículas em diferentes etapas de ensino impactando até mesmo a educação especial. Contudo, em 2023, esse cenário começou a apresentar sinais de recuperação, com o acréscimo de três novas turmas, sendo duas de ensino fundamental e uma do primeiro ano integral.

Com base nos dados do Censo Escolar (2023)[28], foi possível observar o comportamento das matrículas no Ensino Médio Regular da Escola Estadual de Uberlândia desde 2019 — ano anterior ao início do programa de ensino técnico integral no Bueno Brandão — até 2022, ano em que o primeiro ciclo do EMTI Profissional foi concluído na instituição. Esses dados permitem estabelecer uma relação entre a implementação do EMTI e a dinâmica de matrículas, tanto no Bueno Brandão quanto na região central, fornecendo subsídios para uma análise mais aprofundada sobre os impactos da oferta do ensino técnico integral no ensino regular do entorno.

### 2.3.3 Implementação do ensino médio em tempo integral profissional (EMTI– Profissional) na escola

Nesta subseção apresento a implementação do ensino médio integral profissional na instituição de ensino, bem como apresento sua estrutura curricular, organização dos tempos e espaços, processos avaliativos, além de outros aspectos dessa política pública que contribuem para compreensão deste caso de gestão.

Para compreender o contexto de ensino integral nesta escola é necessário, antes, tecer algumas observações sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implementado nas escolas mineiras devido à pandemia de COVID-19, em 2020, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O ensino remoto trouxe muitos desafios aos docentes e desencadeou um processo de perda de autonomia didática destes profissionais, visto que os mesmos não tiveram a oportunidade de confeccionarem seus materiais didáticos, uma vez que os Planos de Estudos Tutorados (PETs)[29] eram feitos mensalmente pela SEE-MG e

[28]Para compreender a redução das matrículas no ensino médio da Escola Estadual Bueno Brandão desde a implementação do EMTI Profissional em 2020, foi realizada uma comparação com o número de matrículas no Ensino Médio Regular da Escola Estadual de Uberlândia, também conhecida como "Museu". Localizada na mesma região, esta instituição oferece exclusivamente o ensino médio regular, tornando-se um parâmetro relevante para análise. Conforme o Censo Escolar (2023) entre 2019 e 2022, houve um aumento de 116 matrículas no ensino médio regular, ou seja, de 715 matrículas em 2019 a 831 em 2022. O aumento é notável, sobretudo, no primeiro ano do ensino médio que saltou de 355 matrículas em 2019 para 441 matrículas em 2020 – no ano que inicia o primeiro ciclo do EMTI Profissional no Bueno Brandão.

[29]O PET consistiu em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade (1º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio). Os

sua carga horária computada. Assim, os docentes restaram sem autonomia e formação continuada ao longo do ano letivo de 2020, executando o teletrabalho[30], conforme Resolução SEE/MG 4329/2020[31].

No ano de 2020, os PETs foram trabalhados de maneira assíncrona, pois foi disponibilizado aos estudantes apenas um *chat*[32] pelo aplicativo Conexão Escola, que foi fornecido pela Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais (SRE). A maioria das escolas estaduais fizeram um esforço para manterem o vínculo com os estudantes, de modo que recorreram às plataformas do *Google Meet* e do *Moodle,* entretanto os alunos do Bueno Brandão, em específico, não obtiveram êxito, pois além da falta de acesso destes aos recursos tecnológicos ainda havia o despreparo dos professores em trabalhar com as tecnologias digitais no contexto emergencial do ensino remoto. Destaca-se que professores e alunos não receberam da SRE formação e recursos tecnológicos em tempo hábil para prosseguirem nesta modalidade, além de ser necessário ressaltar que a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais[33], instituição da SEE/MG, iniciou as formações com os docentes logo após o início do REANP, a incerteza deste período de isolamento social colaborou tanto para a perda de

---

conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A distribuição foi prioritariamente por meios virtuais (site da SEE, e-mail e WhatsApp dos pais cadastrados nas escolas.

[30] De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a modalidade de trabalho remoto é sistematizada de acordo com categorias, sendo elas: "a) local/ espaço de trabalho; b) horário/tempo de trabalho (integral ou parcial); c) tipo de contrato (assalariado ou independente); e d) competências requeridas (conteúdo do trabalho)". (ROCHA; AMADOR, 2018, p.154).

[31] RESOLUÇÃO SEE/MG 4329/2020 Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

[32] Canal para comunicação com os professores.

[33] A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípuo coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética. Disponível em https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos. Acesso em 01 de ago. de 2024.

autonomia do professor no planejamento didático de suas aulas como acarretou em uma significativa evasão escolar.

O PET foi organizado na forma de apostilas, com conteúdo e atividades referentes a cada ano/série escolar, respeitando a carga horária mensal da disciplina para cada estudante e abrangia as seguintes disciplinas do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Estudos Orientados e Projeto de Vida. O Ensino Médio, contava com 9 volumes para *download*, distribuídos entre as três séries desta etapa de ensino. Segundo a SEE, o PET atendia o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a BNCC e era disponibilizado para os estudantes em volumes mensais, em 2020.

Em 2021, os professores continuam recebendo os PET da SEE, entretanto, estes exemplares eram bimestrais, com carga horária equivalente a 60%. Desta forma, os professores deveriam confeccionar material complementar ao PET equivalente a 40% da carga horária total. Quanto às modalidades especiais, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveriam analisar os PETs recebidos e lhes era permitido editar ou mesmo construir novos PETs, desde que em conformidade com o documento orientador do REANP. Neste documento, os professores do AEE ficaram com a incumbência de construir as adaptações necessárias nos PETs dos estudantes que acompanham, bem como enviar orientações aos seus responsáveis sobre o material adaptado para que estes organizem sua rotina.

Além do *chat* disponibilizado aos estudantes e professores pelo aplicativo Conexão Escola, a comunicação foi ampliada pela incorporação da plataforma *Google For Education* (*Classroom, Forms, Meet*, etc..) ao aplicativo Conexão Escola, em 2021. Sua navegação foi patrocinada pelo governo do estado, ou seja, com gratuidade destas ferramentas.

Em relação à formação continuada, observei que em minha escola, houve uma preocupação docente com a auto capacitação, conquanto a escola de formação da SEE fornecesse cursos relacionados à cultura digital, muitos profissionais apresentavam ainda diversas dificuldades tecnológicas e financeiras para manterem seus empregos e alunos, pois perceberam que a comunicação com estes deveria ser rápida para que a evasão escolar não se tornasse uma ameaça nos tempos de pandemia, visto que as formações e recursos tecnológicos do governo vieram

posteriormente ao processo de adaptação ao isolamento social tanto dos docentes como dos discentes.

Foi nesse contexto de pandemia que a comunidade escolar da escola Bueno Brandão vivenciou a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Programado para ser realizado de maneira gradual com início no ano de 2020, em um primeiro momento, as mudanças abarcaram os primeiros anos do Ensino Médio e, por conseguinte, em 2021, foi estendida aos segundos anos e, em 2022 as três séries do Ensino Médio.

Com a pandemia, ficaram algumas lacunas sobre o processo de implementação do EMTI Profissional na instituição, bem como os critérios para escolha desta modalidade de ensino, uma vez que, de maneira atípica, os gestores das escolas de ensino médio não participaram das discussões para a escolha das turmas e modalidades oferecidas no plano de atendimento ocorridas em 2019, as quais já vieram prontas dos órgãos centrais com a definição de que a partir de 2020 a escola ofertaria o EMTI Profissional.

Um dos critérios para implementação de EMTI Profissional em escolas de Ensino Médio são salas ociosas em dois turnos e estrutura física compatível com cursos técnicos, critérios aos quais o Bueno Brandão atendia, uma vez que tinha salas ociosas, devido à evasão e uma boa quantidade de laboratórios. A escolha em relação aos cursos ofertados parte de um estudo da SEE juntamente com a Secretaria de Desenvolvimento para analisar o desenvolvimento regional e local para, assim, proceder ao mapeamento das demandas locais. Então, de acordo com estes critérios o curso Desenvolvimento de Sistemas era compatível com a demanda local da instituição devido à sua estrutura física. Ressaltando que este curso é o único na SRE Uberlândia, atualmente das 14 escolas que oferecem o EMTI na regional, 07 são EMTI Profissional de acordo com o quadro 05 abaixo:

Quadro – 05 Cursos Técnicos oferecidos pela SRE Uberlândia- MG

| **Cursos Técnicos Oferecidos pela SRE Uberlândia-MG** | | |
|---|---|---|
| **Municípios** | **Escola** | **Cursos Técnicos** |
| Uberlândia | EMTI Profissional Bueno Brandão | Desenvolvimento de Sistemas |

| | | |
|---|---|---|
| | EE Teotônio Vilela | Segurança do Trabalho; Informática |
| | E.E da Cidade Industrial | Informática |
| Araguari | E. E São Judas Tadeu | Segurança do Trabalho |
| | E.E José Carneiro da Cunha | Agronegócio |
| Araporã | E.E Mário Sidnei Franceschi | Agronegócio |
| Tupaciguara | E.E. de Ensino Médio | Açúcar e Álcool; Celulose e Papel; Agronegócio e Segurança do Trabalho |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do site da SRE Uberlândia: https://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/index.php/component/finder/search?q=listas+de+escolas&Itemid=258

De acordo com o Documento Orientador, o programa EMTI tem o objetivo de promover a formação integral do aluno, bem como a inclusão social dos jovens e adolescentes. Essa prática se orienta por três Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competência para o Século XXI. (Minas Gerais, 2022).

O foco pedagógico e a gestão do EMTI é o jovem e seu Projeto de Vida, que deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de ensino, a partir da disciplina de mesmo nome, a qual guiará todo o processo de ensino e todas as ações da escola. Ainda de acordo com o Documento Orientador, todo o planejamento da escola de EMTI deve ser feito “para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida”. (Minas Gerais, 2022, p. 5)

Conforme documento orientador, o programa tem a Pedagogia da Presença como base teórica que se estrutura em Quatro Pilares da Educação: aprender a ser, a conviver, fazer e conhecer, a educação interdimensional e o Protagonismo. Esses princípios norteiam a postura, as atitudes e as práticas educativas (Minas Gerais, 2022, p. 5). A matriz curricular do EMTI, conforme Resolução SEE Nº 4.234/2019, indica a quantidade de 45 horas/aulas semanais, distribuídas em nove horas/aulas por dia, sendo expressamente proibida a saída do estudante no horário do almoço ou intervalo.

Com a extensão da carga horária, novas disciplinas são implementadas, propondo-se um trabalho integrado e interdisciplinar entre as matérias da BNCC, as eletivas e as integradoras. Nesse contexto, as disciplinas de Projeto de Vida e de

Estudos Orientados ganham um espaço relevante, enquanto algumas disciplinas da base têm carga horária reduzida, as quais continuaram as mesmas do antigo Ensino Médio. Por sua vez, as disciplinas integradoras têm como função principal desenvolver na prática a teoria ensinada pelas matérias da base. E, por fim, as eletivas, duas por escola, devem ser escolhidas pelos alunos através de um catálogo ofertado pelas escolas.

Em relação às práticas educativas, o acolhimento diário do aluno é tido como fundamental para o bom desenvolvimento do processo educativo, devendo ser implementado pelo gestor de forma sistemática, assim como a realização do plano de ação da escola. No horário de almoço, sugere-se a realização de reuniões de clubes de protagonismo para que os estudantes possam trocar informações e experiências sobre assuntos de seus interesses (Minas Gerais, 2022).

A avaliação e o monitoramento da aprendizagem dos conteúdos da base são realizados pelos professores de Estudos Orientados, de acordo com calendário prévio compartilhado entre os professores da base que elaboram suas avaliações e encaminham aos professores de Estudos Orientados. Tais avaliações são chamadas de AVS (Avaliação Semanal), uma vez que os alunos se submetem por bimestre, a uma ou duas rodadas de avaliações de uma área do conhecimento, a saber: Linguagens e Suas tecnologias; Matemática e Suas tecnologias; Ciências da Natureza e Suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicada.

No que diz respeito à organização, tanto das disciplinas quanto os conteúdos, foi mantida a matriz curricular de 2019 com o acréscimo do curso Desenvolvimento de Sistemas, compreendendo as três formações: Formação Geral Básica, Formação Técnica e Profissional – Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo e Formação Técnica Específica. Essa organização impactou a estrutura da equipe docente com a manutenção da equipe do ensino regular e a incorporação dos docentes do Pronatec responsáveis pela formação técnica. A partir da figura 09 é possível apreender a estrutura curricular do Ensino Médio Integral Propedêutico que serviu de base para a implementação do EMTI Profissional na escola em 2020.

Figura 09 –Matriz Curricular Ensino Médio Integral

| MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRAL | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÁREAS DO CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1º ano | | | 2º ano | | | 3º ano | | |
| | | A/S | A/A | H/A | A/S | A/A | H/A | A/S | A/A | H/A |
| LINGUAGENS | LÍNGUA PORTUGUESA | 6 | 240 | 200:00:00 | 6 | 240 | 200:00:00 | 6 | 240 | 200:00:00 |
| | LÍNGUA INGLESA | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 |
| | ARTE | 1 | 40 | 33:20:00 | 1 | 40 | 33:20:00 | 1 | 40 | 33:20:00 |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| MATEMÁTICA | MATEMÁTICA | 6 | 240 | 200:00:00 | 6 | 240 | 200:00:00 | 6 | 240 | 200:00:00 |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA | FÍSICA | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 |
| | QUÍMICA | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 |
| | BIOLOGIA | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 | 3 | 120 | 100:00:00 |
| CIÊNCIAS HUMANAS | GEOGRAFIA | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| | HISTÓRIA | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| | SOCIOLOGIA | 2 | 80 | 66:40:00 | | | | 1 | 40 | 33:20:00 |
| | FILOSOFIA | | | | 2 | 80 | 66:40:00 | 1 | 40 | 33:20:00 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | 33 | 1320 | 1100:00:00 | 33 | 1320 | 1100:00:00 | 33 | 1320 | 1100:00:00 |
| ATIVIDADES INTEGRADORAS | PROJETO DE VIDA | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | | | |
| | PÓS-MÉDIO | | | | | | | 2 | 80 | 66:40:00 |
| | ESTUDOS ORIENTADOS I | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| | ESTUDOS ORIENTADOS II | 4 | 160 | 133:20:00 | 4 | 160 | 133:20:00 | 4 | 160 | 133:20:00 |
| | PRÁTICAS EXPERIMENTAIS | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| | ELETIVAS | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 | 2 | 80 | 66:40:00 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | 12 | 480 | 400:00:00 | 12 | 480 | 400:00:00 | 12 | 480 | 400:00:00 |
| TOTAL | | 45 | 1800 | 1500:00:00 | 45 | 1800 | 1500:00:00 | 45 | 1800 | 1500:00:00 |
| | | | | | | | | | | |
| LEGENDA | Dias Letivos: 200 | | | | | | | | | |
| A/S = AULA SEMANAL | Duração da aula: 50 minutos | | | | | | | | | |
| A/A = AULAS ANUAIS | Nº de aulas/dia: 9 | | | | | | | | | |
| H/A = HORAS ANUAIS | Nº de semanas/ano: 40 | | | | | | | | | |

Fonte: Resolução SEE Nº 4234/2019.

Em 2022, o ensino integral profissional foi estendido às três séries do Ensino Médio, sendo acrescentado a matriz do Novo Ensino Médio. Com isso, há uma série de alterações na matriz curricular, tais como a alteração nos componentes das Atividades Integradoras como o acréscimo do Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática; exclusão das disciplinas eletivas, que se tornou um componente único com Eletiva 1 e Eletiva do Técnico; Projeto de Vida se tornou um componente e, por fim, o acréscimo do itinerário do técnico. No quadro 06 apresentamos a matriz curricular ofertada para o Ensino Médio na escola Bueno Brandão.

Quadro 6 – Matriz Curricular Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas.

| Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO** | | | | | | | | | |
| Base Legal: Lei Federal 9394/1996; Resolução CNE/CEB 06/2012; Parecer CNE/CEB 11/2012; Resolução CEE/MG nº 449/2002; Parecer CEE/MG nº 733/2013 e Resolução CEE/MG nº 458/2013. | | | | | | | | | |
| | **Área Do conhecimento** | **Componentes curriculares** | **1º Ano** | | **2º Ano** | | **3º Ano** | | **TOTAIS** |
| | | | **A/S** | **H/A** | **A/S** | **H/A** | **A/S** | **H/A** | |
| **Formação Geral Básica** | **Linguagens e suas Tecnologias** | Língua Portuguesa | 4 | 133:20 | 3 | 100:00 | 2 | 66:40 | 300:00 |
| | | Educação Física | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 100:00 |
| | | Língua Inglesa | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 133:20 |
| | | Arte | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | **Matemática e suas Tecnologias** | Matemática | 4 | 133:20 | 3 | 100:00 | 2 | 66:40 | 300:00 |
| | **Ciências** | Física | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 166:40 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Formação Geral Básica | da Natureza e suas Tecnologias | Química | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 166:40 |
| | | Biologia | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 133:20 |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 133:20 |
| | | História | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 1 | 33:20 | 166:40 |
| | | Sociologia | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Filosofia | | | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 66:40 |
| | **Subtotal 1** | | **24** | **800:00** | **18** | **600:00** | **12** | **400:00** | 1800:00 |
| | **Unidade Curricular** | **Componentes curriculares** | **A/S** | **H/A** | **A/S** | **H/A** | **A/S** | **H/A** | **TOTAIS** |
| | **Projeto de Vida** | Projeto de Vida | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 200:00 |
| | **Eletiva** | Eletiva 1 | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 200:00 |
| | | Eletivas do Itinerário Formativo Técnico | 1 | 33:20 | 2 | 66:40 | 3 | 100:00 | 200:00 |
| | **Atividades Integradoras** | Nivelamento Língua Portuguesa | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | **Atividades Integradoras** | Nivelamento Matemática | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Práticas Experimentais | 2 | 66:40 | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 133:20 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Estudos Orientados | 3 | 100:00 | 3 | 100:00 | 3 | 100:00 | 300:00 |
| | | Tutoria | 1 | 33:20 | 1 | 33:20 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | **Subtotal 2** | | **15** | **500:00** | **12** | **400:00** | **10** | **333:20** | **1233:20** |
| **Formação Técnica e Profissional – Preparação Básica para o Trabalho e Empreende-dorismo** | | Inovação Social e Científica e Empreendedorismo | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Intervenção Comunitária e Empreendedorismo | 0 | 00:00 | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Empresa Pedagógica e Empreendedorismo | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 100:00 |
| | | Prática Profissional | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 6 | 200:00 | 200:00 |
| | **Subtotal 3** | | **2** | **66:40** | **2** | **66:40** | **9** | **300:00** | **433:20** |
| | | Introdução pensamento computacional e oportunidades de carreira | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Introdução a lógica | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Algoritmos e Estrutura de Dados | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 0 | 00:00 | 100:00 |
| | | Matemática Discreta | 0 | 00:00 | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | | Arquitetura de Sistemas | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 0 | 00:00 | 100:00 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Formação Técnica Específica** | Banco de Dados | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 0 | 00:00 | 100:00 |
| | Desenvolvimento Front-End I | 0 | 00:00 | 2 | 66:40 | 0 | 00:00 | 66:40 |
| | Desenvolvimento Front-End II | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 100:00 |
| | Conceitos avançados em arquitetura de sistemas | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 2 | 66:40 | 66:40 |
| | Desenvolvimento de softwares | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 2 | 66:40 | 66:40 |
| | Fundamentos de Segurança de Softwares | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 1 | 33:20 | 33:20 |
| **Formação Técnica Específica** | Desenvolvimento Back-End | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 100:00 |
| | Desenvolvimento de aplicativos | 0 | 00:00 | 0 | 00:00 | 3 | 100:00 | 100:00 |
| | **Subtotal 4** | **4** | **133:20** | **13** | **433:20** | **14** | **466:40** | **1033:20** |
| **TotaisAnuais** | | **45** | **1500:00** | **45** | **1500:00** | **45** | **1500:00** | **4500:00** |

Fonte**:** Resolução SEE Nº 4668/2021.

Para favorecer a implantação do trabalho em equipe o projeto contou, em 2022, com o apoio de um Especialista em Educação (EEB) exclusivo para o EMTI, função desempenhada antes por um Professor Coordenador Geral (PCG) que coordenava os Professores Coordenadores de Área (PCA), a saber as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias. Os PCA são responsáveis por manterem os docentes informados sobre as demandas da política pública, bem como monitoraremos resultados das aprendizagens dos alunos, conforme exigência das Analistas Educacionais (ANE) da SEE que realizam reuniões de fluxo com PCA, EEB, gestores e jovens protagonistas
- nomenclatura utilizada no EMTI Profissional - para os representantes de turma.

Destacamos que não houve registros em atas ou qualquer documento sobre o processo de implementação desta política e formação dos docentes, já que o gestor não tinha informações da SEE sobre o motivo da escola se tornar integral, bem como se tornar uma escola-piloto[34]. Segundo o antigo gestor, a SEE fez apenas uma convocação por e-mail aos diretores de várias escolas no estado de Minas Gerais para participarem de um estudo feito pela mesma e a Secretaria de Desenvolvimento, formação esta ocorrida em uma semana na capital mineira. Ressalta-se que não houve explicações ou consulta à comunidade escolar, não havendo qualquer participação na construção dessa política pública. Esse cenário comprometeu o engajamento e a adesão, elementos essenciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. A falta de diálogo e de planejamento participativo sugere que as necessidades, os contextos específicos e as limitações da comunidade escolar foram desconsiderados, o que pode gerar resistência e desmotivação.

Além disso, a implantação abrupta, sem uma preparação adequada, indica a ausência de estratégias estruturadas para capacitar professores, gestores e alunos no entendimento e na adaptação ao novo modelo. Essa lacuna compromete não apenas a execução técnica do programa, mas também a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, já que a mudança estrutural exige suporte pedagógico e organizacional consistente.

[34] Informações fornecidas em conversas informais com as ANE – que acompanham, desde o início, a implementação do EMTI Profissional na escola – e pelo professor coordenador do Novo Ensino Médio na instituição – antigo gestor da escola no período de 2015 – 2022.

Em relação ao monitoramento da política pública na escola, até 2022, o EMTI Profissional contava com consultores do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) os quais desempenhavam a função de dar formação aos ANE e equipe docente sobre o modelo de escola integral delineado pelo instituto, praticado nas Escolas da Escolha. Assim, nos dias de formação na escola, entrevistavam os jovens protagonistas, bem como docentes disponíveis em horário de módulo, ou seja, restrito a poucos docentes, equipe gestora, PCG e PCA[35].

As reuniões entre os consultores do ICE e os gestores, no ano de 2022, em virtude do monitoramento do EMTI não contemplou a prestação de esclarecimentos destes ao corpo discente ou até mesmo ao colegiado, o que aumentou expressivamente a falta de informação e resistência à esta política pública pelo professorado, uma vez que as capacitações foram acontecendo após o início da implementação do EMTI.

Considerando a relevância de se compreender o modelo da escola da escolha e a metodologia empregados pelo ICE nas escolas de EMTI os elementos observados no monitoramento, de acordo com os relatórios de acompanhamento das analistas educacionais da SRE e os consultores do ICE em outubro de 2022, foram sintetizados no quadro 07. Este relatório faz parte do II Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF)[36] 2022, encontrado no Anexo A desta dissertação. O levantamento das analistas e consultores do ICE corroboram com os problemas apontados nesta pesquisa até aqui em relação ao abandono escolar e falta de apropriação e/ou adaptação à política pública pela comunidade escolar.

---

[35] A partir de 2023, ocorre mudanças no EMTI e o programa exclui os PCG, passa a ter uma EEB exclusiva para o EMTI que cumpre essa função de monitoramento juntamente com os analistas educacionais. No entanto, as entrevistas com os jovens protagonistas e reuniões de fluxo continuam acontecendo com a finalidade de cumprimento do modelo e de prazos para entrega de documentos, questionários, formações, etc. Decorrente dessas reuniões de fluxo, as ANE formulam relatórios, conforme a sistematização dos dados coletados nas entrevistas com os jovens protagonistas, docentes disponíveis nas visitas à escola e enviam aos gestores em momentos formativos.

[36] O Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) é uma importante ação prevista pela SEE/MG, oferecendo suporte às escolas que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral. Representa um momento de diálogo entre as equipes das unidades escolares e a regional, através de trocas de experiências sobre o Modelo Escola da Escolha do ICE e a sua efetivação, com vistas em promover uma educação de qualidade e de acolhimento. Disponível em https://icebrasil.org.br/6042-2/ Acesso em 11 de ago. de 2024.

Quadro 07 – Síntese dos problemas levantados por analistas da SRE e consultores do ICE em relação à implantação do EMTI Profissional na Escola Bueno Brandão

| **Problemas observados pelas analistas da SRE e consultores do ICE** | **Recomendação das analistas e consultores aos gestores do EMTI Profissional Bueno Brandão** |
|---|---|
| Diminuição no número de matrículas, bem como baixa renovação de matrículas (48% de ocupação da escola) | 1) Acompanhar o processo de renovação de matrículas, com o objetivo de fortalecimento dos vínculos entre os estudantes, famílias e equipe escolar.<br>2) Colocar em ação as estratégias para campanha de novas matrículas (folders, banners, vídeos, visitas nas escolas com turmas de 9º ano, etc), envolvendo também os Jovens Protagonistas e Líderes de Turma.<br>3) Estruturar protocolos para os pedidos de transferência (os pais e responsáveis não podem sair da escola com o pedido de transferência sem antes conversar com alguém da equipe gestora, sobre os motivos na tentativa de reverter a situação) |
| Eletivas do itinerário técnico sem conteúdo técnico.<br><br>Para a Eletiva do Itinerário Formativo Técnico, não há catálogo de escolha, o tema será definido a partir de discussões da equipe escolar e deverá contemplar, conforme Documento Orientador EMTI 2022). | 1) Especialista deverá se reunir com professores para alinhamento dos temas conforme recomendação do Documento Orientador.<br>2) Especialista acompanhar sistematicamente o planejamento do professor da Área Técnica e do Professor responsável pela Eletiva com registros das reuniões para que os conteúdos do técnico e as temáticas abordadas na Eletiva sejam garantidas.<br>3) Garantir que cada Eletiva promova a ampliação e/ou aprofundamento de conteúdo da parte técnica, inclusive visando superação de lacunas de aprendizagem nas disciplinas associadas aos temas de eletiva propostos com cooperação dos estudantes.<br>4) Verificar sobre a lotação do Professor para a Eletiva do Itinerário Técnico considerando a necessidade de aprofundamento do conteúdo técnico e a formação do professor. |
| Infrequência/abandono dos estudantes por motivo de falta de passe do transporte escolar | 1) Mapeamento dos estudantes faltosos/potencial matrícula por motivo de falta de transporte escolar e dar encaminhamentos junto a Diretoria Financeira da SRE. |

| | |
|---|---|
| Tutoria não está sendo realizada conforme proposta do modelo EMTI | 1) Consultar material orientador da SEE e o Caderno de Formação ICE para uma melhor compreensão na estruturação da Tutoria e suas dimensões. Buscar promover a sinergia entre o Projeto de Tutoria com os demais componentes curriculares;<br>2) Consultar o Caderno “Tutoria: Apoio para Jovens Sonhadores”;<br>3) Dialogar com os estudantes sobre o que é a Tutoria, como será realizada e quais os objetivos dessa Prática Educativa;<br>4) Garantir a articulação necessária entre os professores da base comum e das atividades integradoras com o professor de Tutoria;<br>5) Atrelar as atividades desenvolvidas em Tutoria com Projeto de Vida, visando fortalecer o apoio aos estudantes. |
| Fortalecimento da compreensão do Estudo Orientado. | 1) Consultar material orientador da SRE e o Caderno de Formação ICE para uma melhor compreensão na estruturação do Estudo Orientado e suas dimensões.<br>2) Articular sua aplicação entre as aulas estruturadas e momentos de estudos. Movimentar a aula de Tutoria coletiva no fortalecimento do Projeto de Vida dos estudantes (no caso dos 2º e 3º ano);<br>3) Garantir a articulação do professor de EO com os demais professores da base e das atividades integradoras. |
| Fortalecimento da compreensão de Práticas Experimentais | 1) Planejar junto ao/à professor(a) de Práticas Experimentais o revezamento dos componentes da Área de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias em suas aulas; |

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do relatório do II CAF2022 do ICE

Conforme evidenciado no relatório do II CAF (2022), corroborado pelos resultados dos questionários contextuais aplicados aos estudantes e pelo PPP (2022), a extensão da jornada de estudo no EMTI Profissional apresentou implicações significativas na desigualdade de oportunidades para um segmento específico do corpo discente. A análise socioeconômica dos estudantes revela que aqueles provenientes de famílias menos favorecidas financeiramente enfrentam desafios adicionais, uma vez que muitos necessitam conciliar os estudos com o trabalho para complementar a renda familiar. Por outro lado, o tempo reduzido e o currículo extenso

potencializam a defasagem de conteúdos da etapa para os alunos do noturno, se comparados a seus colegas que frequentam o turno diurno. Sobre isso Pedrosa e Sanfelice (2005) apontam que:

> O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. (Pedrosa; Sanfecile, 2005, p.10).

Para além da constatação das disparidades em relação ao tempo reduzido é imperativo também reconhecer a necessidade premente de criar condições efetivas para a expansão da carga horária e para manter os alunos por mais tempo na escola. Essa iniciativa requer um ambiente propício, dotado de infraestrutura adequada e recursos didático-pedagógicos que atendam às demandas específicas desse prolongamento do período escolar, bem como formação continuada aos docentes.

As observações gerais contidas no relatório do II CAF (2022) reforçam a urgência de adoção de medidas concretas para mitigar as disparidades e garantir que a extensão da jornada de estudo não amplie as desigualdades, mas sim promova igualdade de oportunidades e uma formação educacional de qualidade para todos os estudantes.

Observamos que o plano de ação proposto pelas analistas da SRE e consultores do ICE, apresentado no quadro 07, apresenta estratégias abrangentes para fortalecer diferentes aspectos no ambiente educacional, visando promover a participação ativa dos estudantes e aprimorar os vínculos entre a escola, famílias e equipe gestora. Destacamos pontos positivos, como o foco no fortalecimento dos laços, o envolvimento de líderes estudantis na campanha de matrículas e a formalização de protocolos para transferências.

As recomendações dadas pelas analistas do ICE visam aprimorar a identificação de desafios na renovação de matrículas, explorar mais as redes sociais na campanha e desenvolver um plano detalhado para parcerias técnicas. A abordagem proativa no mapeamento de estudantes faltosos também recebe destaque, com sugestões para integração efetiva com a resolução de questões relacionadas ao transporte escolar.

Corroborando com os desafios observados pelas analistas da SRE e consultores do ICE, descrevo minhas hipóteses de pesquisa em relação à evasão

escolar e a falta de formação continuada dos docentes em relação à implantação do EMTI Profissional na instituição.

Observa-se que a ausência de diálogo com a comunidade escolar, aliada ao caráter impositivo das mudanças implementadas, tem gerado uma desconexão significativa entre as políticas educacionais e as realidades vivenciadas por estudantes e professores. Esse descompasso revela-se, sobretudo, na insuficiente formação continuada dos docentes, particularmente no que tange à implementação dos itinerários formativos e à parte integradora do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Conforme apontam Freitas (2018) e Sguissardi (2019), reformas educacionais descoladas das condições reais das escolas públicas tendem a aprofundar desigualdades, pois não consideram as especificidades locais nem oferecem suporte pedagógico adequado. A carência de recursos didáticos e tecnológicos, somada à exigência de lecionar conteúdos para os quais os professores muitas vezes não foram preparados, resulta na precarização das práticas pedagógicas e na consequente desmotivação docente. Esse cenário compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a construção de vínculos significativos entre educadores, estudantes e o conhecimento.

Além disso, evidencia-se a ausência de políticas públicas eficazes voltadas ao enfrentamento da evasão escolar e à garantia da permanência dos estudantes no EMTI. Paralelamente, observa-se o esvaziamento dos conteúdos fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o acúmulo de componentes curriculares, que dificultam a construção de um currículo coeso, articulado e pertinente. O excesso de disciplinas e a atribuição compulsória de aulas em áreas alheias à formação dos professores fragilizam a organização pedagógica e comprometem a intencionalidade educativa. De acordo com Arroyo (2012), quando o currículo é fragmentado e descolado da realidade dos sujeitos que o vivenciam, perde-se a capacidade de construir sentidos para a escolarização. Essas limitações, aliadas às vulnerabilidades socioeconômicas enfrentadas por grande parte do alunado — conforme evidenciado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola —, constituem fatores determinantes para a evasão, refletindo os desafios ainda persistentes para a efetivação de uma educação pública de qualidade e com equidade.

# 3. ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que promovem a sustentação da presente pesquisa. Para isso, exploraremos os fatores que podem influenciar na redução de matrículas na EMTI Profissional Bueno Brandão e, também, buscamos proporcionar uma análise abrangente dos desafios e possibilidades relacionados ao ensino médio na instituição.

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira seção, intitulada “Referencial Teórico”, está organizada a partir dos conceitos Educação em Tempo Integral, Educação Profissional e Fluxo Escolar e subdividida em três subseções.

Na segunda seção, intitulada “Recursos e Metodologia de Pesquisa”, são apresentadas as opções metodológicas adotadas para investigar a redução de matrículas na instituição, assim como instrumento de coleta de dados previstos para a etapa de campo, a saber entrevistas semiestruturadas. Com amparo de autores como Lakatos& Marconi (1996; 2003, 2010), Gil (1999; 2010), Cervo e Bervian (2002), André (2013), Laville e Dionne (1999), Malhotra (2001), Selltiz, Wrightsman e Cook (1997) e Mota (2019), mostraremos como as entrevistas serão conduzidas, registradas e posteriormente preparadas para análise.

A terceira seção, intitulada “Análise dos Dados”, apresenta os dados de pesquisa a partir das entrevistas realizadas com diferentes atores, com o intuito de se compreender os fatores que contribuíram para o fenômeno da evasão na instituição e construir um plano de atendimento educacional no capítulo propositivo a seguir.

Essas três seções subsidiarão a discussão e análise que se seguirá, bem como para a conclusão e recomendações finais do estudo. Neste sentido, o presente capítulo busca lançar luz sobre os desafios enfrentados no ensino médio e como eles se manifestam no caso de gestão.

## 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico dedicar-se-á em fazer uma exposição teórica sobre os desafios do ensino médio brasileiro à luz de estudos sobre o tema com seus desafios, especialmente aqueles ligados à evasão de estudantes desta etapa de ensino. Para isso, faremos referência às contribuições de autores comoAna Maria Villela Cavaliere

e Rosana Evangelista Coelho (2009), Sabrina Moehlecke (2012) e Nora RutKrawczyk (2013) que se debruçaram sobre o processo histórico da educação integral, bem como é realizada a ampliação do tempo escolar.

Para refletir sobre o Ensino Médio, apropriamos de Ciavatta e Ramos (2011), os quais estudam sobre as raízes sociais da dualidade e fragmentação no Ensino Médio e na educação profissional, bem como de Brandão (2012) que estuda os desafios de acesso e permanência no Ensino Médio. Por sua vez, para compreender a educação profissional, buscamos estabelecer bases conceituais para os termos "ensino médio integrado", "educação omnilateral" e "educação politécnica" a partir das contribuições de autores como Ciavatta (2014), Kuenzer (2016), Moura (2007; 2013), Ramos e Silva (2020).

Além disso, é necessário analisar os conceitos de “protagonismo juvenil” e “participação estudantil” para uma compreensão mais aprofundada sobre o engajamento juvenil na educação. A participação do jovem deve ir além da presença física, impactando de maneira significativa o processo, conforme os estudos de Peralva (1997), Silva (2022), Dayrell (2003) e Abreu (2017).

Na última subseção deste referencial teórico, examinaremos como fatores intra e extra escolares interferem no fluxo escolar, apoiando essa análise em autores como Brandão, Pereira e Dalt (2013), Castro e Tavares Júnior (2016), Silva e Hasenbalg (2002), Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015), Tavares Júnior e Costa (2018), bem como Lücher e Dore (2011) que observam a evasão escolar no ensino técnico.

### 3.1.1 Educação em Tempo Integral

Esta subseção apresenta uma breve análise do processo histórico da educação integral, com base em reflexões de autores como Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010a, 2010b), Cavaliere e Coelho (2009), Antunes e Padilha (2010). Destacamos as concepções de escolas em tempo integral relacionando às políticas educacionais. E, ainda, para compreendermos a redução de matrículas no ensino médio da EMTI Profissional Bueno Brandão relacionaremos a sexta meta do PNE com os dados do INEP 2022.

Conforme Cavaliere (2002), a Educação Integral no Brasil, nos moldes atuais, tem suas origens com Anísio Teixeira, figura central do Manifesto dos Pioneiros da

Escola Nova de 1932 [37] . Teixeira defendia uma educação que promovesse o desenvolvimento completo do cidadão, rompendo com o modelo fragmentado da época, pois acreditava em uma educação que fosse um projeto coletivo, envolvendo toda a comunidade e garantindo o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural dos indivíduos.

Teixeira argumenta que a educação é a própria vida, não apenas uma preparação para ela, e que a escola deveria assumir um papel central, uma vez que outras instituições sociais haviam perdido parte de sua função educativa (Cavaliere, 2002). A respeito disso, a concepção de Educação Integral de Anísio Teixeira foi profundamente influenciada pelo pensamento de John Dewey[38] (Cavaliere, 2002, p. 248). Coelho (2009) enfatiza que o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio da ação e do processo de fazer-se, em vez de ser resultado de um aprendizado formal exógeno.

Conforme (Cavaliere, 2007, 2009, 2013) os conceitos que envolvem a educação integral estão relacionados a políticas educacionais e são abrangentes, assim é importante destacar que, apesar de existir uma definição legal, sua implementação pode assumir diferentes significados (Cavaliere, 2007, 2009, 2013). A autora, em sua pesquisa sobre as concepções de escolas de tempo integral,

---

[37] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Também, inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. Entre os vinte e cinco signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros. Disponível emhttp://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143. Acesso em 25 de ago. de 2024.

[38] JohnDeweynasceuemVermont(EUA),em1859.Doutorou-se naUniversidadeJohnsHopkinscomumestudo a respeito da psicologia em Kant. Iniciou sua carreira universitária na Universidade de Michigan, onde se integrou às atividades ali desenvolvidas de apoio à formação dos professores secundários. É nesse período que, juntamente comoutrosautores,fundao movimentopragmatista.Em1894,ingressa na UniversidadedeChicago, onde cria uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos. Em 1904, afasta-se de Chicago e ingressa em Colúmbia, dedicando-se a partir daí, principalmente, a estudos na área epistemológica. Morre em 1952.(Cavaliere, 2002).

identificou quatro principais abordagens: (1) uma concepção assistencialista, (2) uma concepção autoritária, (3) uma concepção democrática e (4) uma concepção multissetorial. A primeira é caracterizada por escolas que atendem a estudantes "desprivilegiados"; a segunda associa o tempo integral à prevenção da violência; a terceira vê a ampliação do tempo escolar como uma oportunidade para aumentar a exposição dos estudantes a experiências culturais e sociais, promovendo seu desenvolvimento e emancipação; e a quarta entende a ampliação do tempo escolar como parte de ações multissetoriais que respondem às novas demandas educacionais.

Essas diferentes abordagens revelam, além das tensões inerentes à definição do significado social da ampliação do tempo escolar, a existência de diversos modelos de escolas, cada um orientado por princípios que permitem uma variedade de configurações na organização escolar (Cavaliere, 2007).

Corroborando com Cavaliere (2007), Coelho (2009) afirma que os termos "tempo integral" e "educação integral" são comumente associados, todavia apresentam significados distintos. O tempo integral possui uma definição legal [39], enquanto a educação integral envolve diferentes concepções em disputas. Nas palavras de Coelho (2009),

> Em termos sócio-históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo. (Coelho, 2009, p. 83)

Baseando-se em Coelho (2009), a presente pesquisa é guiada pelo binômio educação integral/currículo integrado. Nesse sentido, alinhamos também com as ideias de Antunes e Padilha (2010), que argumentam que a escola deve buscar promover um desenvolvimento amplo, articulando diferentes saberes. O objetivo é proporcionar, por meio da ampliação do tempo escolar, uma formação integral que

[39] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, define que este é composto por no mínimo sete horas diárias, cinco dias por semana.

integre os conhecimentos adquiridos na escola com os da comunidade. Sobre isso, Antunes e Padilha (2010) pontuam 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, aumentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou desenvolvem atividades diversas – culturais, esportivas, de lazer etc. (Antunes e Padilha, 2010, p.18)

Em uma tentativa de superar os desafios da universalização do Ensino Médio e melhorar sua qualidade foi lançado, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Brasil, 2009a). Mesquita e Lelis (2015) destacam que o ProEMI tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, buscando superar as desigualdades nas oportunidades educacionais. Com o intuito de se oferecer um currículo significativo para os jovens e a democratização desta etapa, o programa também visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional, por meio de um Projeto de Redesenho Curricular[40] (PRC) (Brasil, 2009a). Conforme apontado por Moehleche (2012):

> Estimulando a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. (Moehlecke, 2012, p. 45)

O PNE (2014) estipula 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024 e busca alavancar o nível de escolaridade da população e consequentemente diminuir a taxa de analfabetismo articulando os esforços nacionais

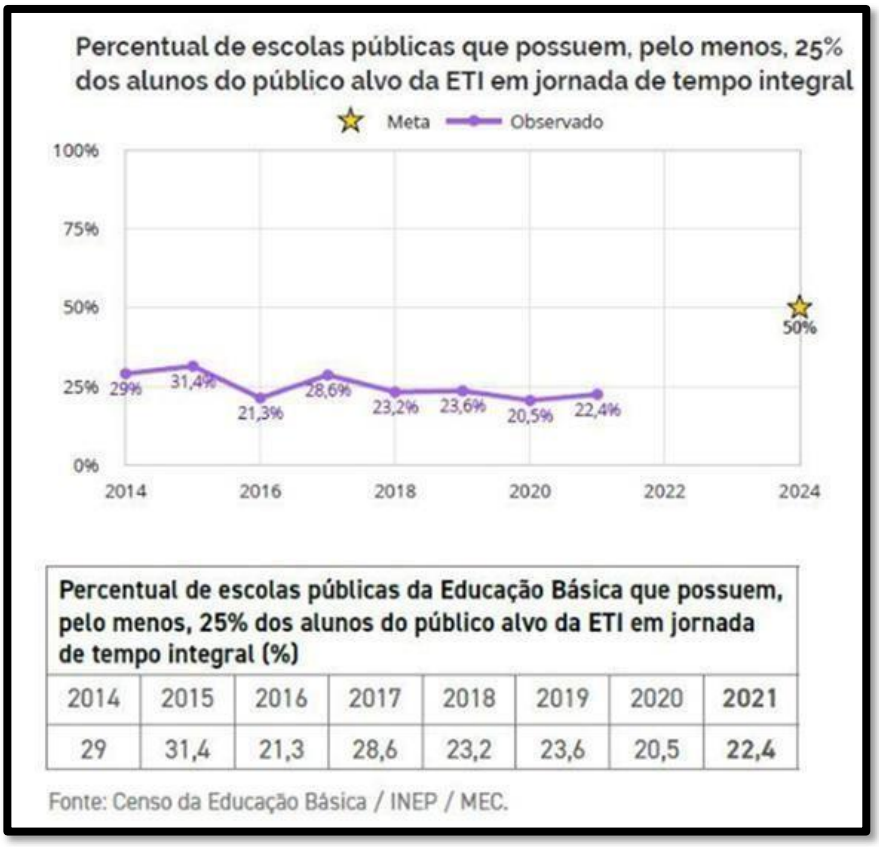
[40]A PRC deve ser elaborada pelas escolas contempladas com o ProEMI, atendendo às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. No PRC, devem ser indicadas as áreas de conhecimento, os componentes e os recursos financeiros envolvidos em cada ação desenvolvida pela Escola (Brasil, 2014).

de maneira colaborativa. Com o objetivo de disponibilizar universalmente a etapa obrigatória de escolarização estudantil, que vai dos 04 aos 17 anos, e também expandir o acesso ao ensino técnico e superior, o PNE visa melhorar a qualidade da educação, reduzindo as desigualdades e democratizando a gestão, além de valorizar os profissionais da educação e aumentar os investimentos neste setor. (Brasil, 2014) Dentre as 20 metas do PNE, a serem cumpridas na vigência do decênio 2014/2024, está a META 6 que diz respeito à ampliação da educação em tempo integral em todo Brasil, a qual está dividida em 2 objetivos principais, sendo o primeiro oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, e o segundo objetivo seria garantir que no mínimo, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica sejam atendidos com jornadas diárias de 7 horas ou mais até 2024.

A meta 6 é uma das metas do PNE que apresenta um cenário menos favorável em relação ao seu cumprimento, uma vez que seus níveis percentuais - tanto de escolas públicas da Educação Básica que oferecem a Educação em Tempo Integral (ETI) quanto do percentual de estudantes matriculados nessa modalidade - decresceram no período de 2014 a 2022, contrariando a expectativa que seria a de ampliar esse quadro.

Com base nas figuras 10 e 11, que se seguem, é possível observar a distribuição percentual de Escolas públicas da Educação Básica que possuem pelo menos 25% dos alunos do público alvo da ETI, comparados ao percentual de estudantes que efetivamente estão matriculados em jornada de tempo integral nas escolas de todo Brasil.

**Figura 10 – Percentual de escolas públicas que possuem, pelo menos 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral**




| Percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral (%) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| 29 | 31,4 | 21,3 | 28,6 | 23,2 | 23,6 | 20,5 | 22,4 |

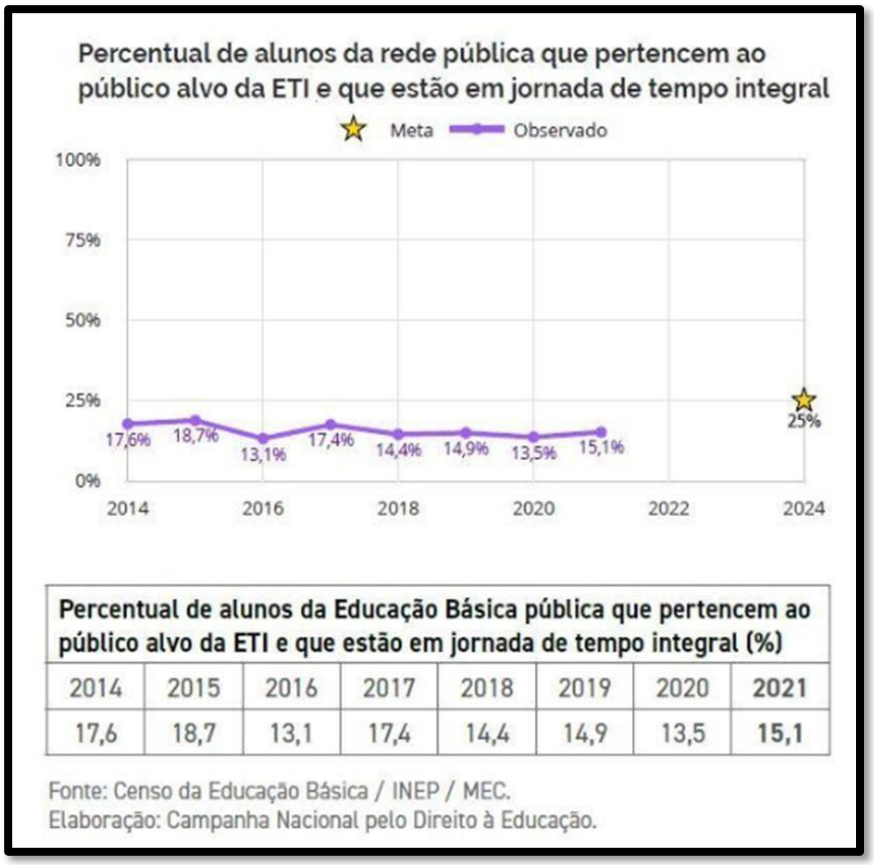
Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC.

Fonte: INEP(2022)

De acordo com a Figura 10, em 2021, o percentual de escolas de ETI no país era de 22,4%. Para alcançar a meta de 50% das escolas públicas da educação básica, com pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral até 2024, é necessário um crescimento de 27,6% nos próximos três anos, o que corresponde a um aumento médio de 9,2% por ano.

Observa-se uma oscilação no período analisado: o percentual cresceu 2,4% de 2014 para 2015, mas caiu 10,1% em 2016. Em 2017, houve um crescimento de 7,3%, porém a recuperação foi insatisfatória, já que o percentual voltou a diminuir em 2018. Em 2019, o percentual permaneceu quase constante, com um aumento de apenas 0,4% em relação ao ano anterior. Houve uma nova queda de 3,1% em 2020, seguida por um crescimento de 1,9% de 2020 para 2021. Apesar dessa melhora, o percentual final ainda ficou abaixo do valor inicial de 29,0% registrado em 2014.

**Figura 11– Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral**




| Percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral (%) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | **2021** |
| 17,6 | 18,7 | 13,1 | 17,4 | 14,4 | 14,9 | 13,5 | **15,1** |

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC.
Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Fonte: INEP (2022)

A Figura 11 apresenta os resultados referentes ao percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral no PNE, no período de 2014 a 2021. A partir dela, é possível observar que o Brasil ainda está longe de alcançar a meta de oferecer jornada de tempo integral para 25% dos estudantes público-alvo da educação básica no país.

Em 2021, apenas 15,1% dos estudantes da educação básica que pertenciam ao público-alvo da ETI estavam em jornada de tempo integral. Para atingir a meta em 2024, será necessário que esse indicador cresça 9,9% nos próximos três anos, o que representa um crescimento médio de 3,3% ao ano.

Também é importante destacar a oscilação no percentual de alunos na ETI durante o período analisado. De 2014 para 2015, houve um crescimento de 1,1%, mas em 2016 ocorreu uma queda de 5,6%. De 2016 para 2017, o percentual voltou a crescer 4,3%, mas em 2018, houve nova queda de 3%.

Os anos de 2018 e 2019 apresentaram variação mínima, com um aumento de apenas 0,5%.

Em 2020, o percentual caiu novamente em 1,4%, seguido por um crescimento de 1,6% em 2021. Apesar dessa melhora em 2021, o percentual ainda ficou 3,6% abaixo do pico de 18,7% registrado em 2015.

No Estado de Minas Gerais houve a publicação do Plano Estadual de Educação (PEE), em consonância ao PNE, instituído no estado pela Lei Estadual n° 23.197, de 26/12/2018, para o período de 2018 a 2027 com o objetivo de orientar as políticas públicas educacionais do estado em busca de uma educação de qualidade. O PEE reúne as metas e os objetivos do PNE e as adequa às especificidades territoriais do estado para que haja uma melhor articulação com o planejamento dos municípios. (SEE, 2018)

O PEE de Minas Gerais é formado por 18 metas que estão associadas ao acesso e à permanência dos estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino, partindo da educação básica até o ensino superior. Estas metas consideram além do aumento no investimento público na área da educação, a valorização do profissional e o fortalecimento da gestão democrática. (SEE, 2023)

De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (2023), a SEE/MG apura os dados anualmente com o intuito de monitorar os avanços do PEE e direcionar suas estratégias e ações relacionadas às metas estipuladas no plano. Esses dados são obtidos por institutos de pesquisa como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A última apuração realizada em 2022 aponta que, das 18 metas estipuladas pelo PEE, 5 foram totalmente cumpridas, 7 foram parcialmente atingidas e 6 metas ainda estão previstas para serem cumpridas até o ano de 2027. (SEE, 2022)

De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Minas Gerais (2023), a meta 6, que traz no 1º indicador o objetivo de abranger a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e no 2º indicador visa atender ao menos 25% dos estudantes da educação básica, está parcialmente cumprida. Os dados do Censo Escolar, apurados em 2021 e 2022 respectivamente, apontam que o primeiro objetivo da meta 6 em Minas Gerais alcançou 13% dos 50% esperados para o 1º indicador e 11% dos 25% esperados para o 2º indicador.

Dentre as metas já cumpridas no PEE de Minas Gerais estão as metas 11, 13, 15, 17 e 18 que tratam respectivamente do aumento das matrículas de educação profissional técnica de nível médio, da elevação do nível de escolaridade dos profissionais do ensino superior, implementação da política estadual de formação de profissionais da educação básica, o estímulo à gestão democrática nas escolas criando grêmios e colegiados e o aumento do investimento público em educação. (PAINEL DE MONITORAMENTO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2023).

Diante desse cenário, torna-se necessário adotar estratégias eficazes que não apenas ampliem a oferta de educação em tempo integral, mas também garantam sua qualidade e adequação às necessidades dos estudantes e das comunidades. Com o PNE vigente até 2024 e as discussões em andamento para o próximo plano nacional, é essencial que as estratégias adotadas estejam alinhadas com as demandas reais das escolas. Nesse contexto, observamos nos dados apresentados, três pontos críticos que impedem a expansão da oferta de educação em tempo integral:

Falta de diagnóstico detalhado das condições atuais das escolas. Isso envolve identificar quais unidades escolares já possuem infraestrutura adequada para o tempo integral e quais precisam de adaptações, reformas ou até mesmo novas construções; Formação docente incipiente para o tempo integral: qualificação do corpo docente, desenvolvimento de competências específicas, modalidades de formação diversificadas, integração com políticas educacionais e promoção de redes de apoio, estratégias essas que visam criar um ambiente educacional mais rico e alinhado às necessidades dos alunos e da comunidade escolar e, por fim, a falta de envolvimento da comunidade e participação estudantil são outros pontos críticos, algo para o qual o fortalecimento dos conselhos escolares como espaços de participação da comunidade nas escolas de tempo integral é outra estratégia fundamental, visto que envolve pais, alunos e a comunidade escolar, contribuindo para um ambiente escolar mais democrático, onde todas as vozes têm a oportunidade de ser ouvidas. Assim, as estratégias apresentadas são essenciais para que a proposta de educação em tempo integral cumpra seu papel no atendimento às crianças e jovens das unidades escolares onde atuamos.

### 3.1.2 Educação Profissional

Esta subseção apresentará uma breve análise sobre a história da educação profissional a partir da noção de trabalho como princípio educativo, relacionando o ensino médio profissional vivenciado na educação brasileira e o que almejamos para nossos alunos. Para isso, estabeleceremos bases conceituais para os termos "ensino médio integrado", "educação omnilateral" [41] e "educação politécnica", com as contribuições de autores como Ciavatta (2005, 2012, 2014), Ramos (2004, 2005, 2012), Moura (2007; 2013), Ramos e Silva (2020), buscando não apenas definir, mas também contextualizar esses conceitos no cenário educacional.

Para uma compreensão das juventudes como uma condição social que transcende a mera categorização etária, recorremos a autores como Peralva (1997), Silva (2022) e Dayrell (2003), bem como Abreu (2017) que se debruçou sobre o conceito de participação estudantil.

Iniciamos com o questionamento de Ciavatta (2005): o que significa integrar? A autora associa o termo à ideia de completude, onde se compreendem as partes em sua relação com o todo, ou a unidade na diversidade, o que exige tratar a educação como uma totalidade social, englobando as múltiplas mediações históricas que moldam os processos educativos.

No contexto da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o objetivo da educação integrada é tornar a educação geral uma parte inseparável da educação profissional, abrangendo todos os campos de preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou educativos. Isso implica adotar o trabalho como princípio educativo, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, integrando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e, assim, formando trabalhadores capacitados para atuar como líderes e cidadãos (Ciavatta, 2005).

Ainda conforme Ciavatta (2005), a ideia de formação integrada propõe superar a dicotomia histórica imposta pela divisão social do trabalho que separa a ação de executar da ação de pensar, dirigir ou planejar. Essa abordagem busca transcender a

[41] Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica. Para Ciavatta (2014), preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.

limitação da preparação para o trabalho que, muitas vezes, é reduzida a aspectos operacionais, simplificados e desvinculados dos conhecimentos científico-tecnológicos e das dimensões histórico-sociais que lhes dão origem. Como uma formação humana plena, o objetivo é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma educação completa que os capacite a interpretar o mundo e a agir como cidadãos conscientes e atuantes em sua sociedade. Essa formação pressupõe a compreensão das relações sociais que permeiam todos os fenômenos, promovendo, assim, uma integração digna à sociedade e ao contexto político do país (Ciavatta, 2005).

O conceito de "formação integrada", conforme entendimento de Ciavatta e Ramos (2012a), vai além da simples combinação entre o ensino médio e a educação profissional. Ele é uma tentativa de resgatar e atualizar, dentro do contexto histórico atual, e das relações de poder entre as classes sociais, ideias que remontam à concepção de educação politécnica, omnilateral e de escola unitária. Esses conceitos estiveram em debate durante a elaboração da LDB na década de 1980, mas foram enfraquecidos na versão final aprovada pela Lei n. 9.394/96.

Portanto, a formação integrada é também um reflexo da luta contra o dualismo estrutural presente na sociedade e na educação brasileiras, que separa a formação para o trabalho manual da formação para o trabalho intelectual e que está imbricada na defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta e Ramos, 2012a).

Para Ciavatta e Ramos (2012a), a formação integrada é interpretada tanto no sentido transitivo (integrar o ensino médio à educação profissional) quanto em um sentido mais amplo e intransitivo. Neste último, não se trata apenas de unir duas modalidades de ensino, mas de constituir o ensino médio como um processo formativo que abranja as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. Este conceito visa abrir novas perspectivas para a juventude e contribuir para a superação das desigualdades sociais.

As autoras concluem que a formação integrada, propõe um modelo de educação que não apenas prepara o jovem para o mercado de trabalho, mas que também promove uma formação completa, crítica e consciente, integrando o desenvolvimento intelectual e prático, alinhado a uma visão de sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem educacional tem como objetivo formar indivíduos

capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, participando ativamente na construção de uma sociedade democrática. (Ciavatta; Ramos, 2012a).

O conceito de trabalho como princípio educativo, conforme previsto nas DCNEPTEM [42] , não é apresentado como uma mera sugestão, mas como uma orientação obrigatória a ser seguida. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012b), as DCNEPTEM reforçam o trabalho como princípio educativo, inserido em uma concepção politécnica e omnilateral da educação, em conformidade com as diretrizes estabelecidas no documento:

> Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental. (Carta, 2011, p.3)

Assim, conforme se depreende das reflexões de Ciavatta e Ramos (2012b), as DCNEPTEM, ao consolidarem o trabalho como princípio educativo, exigem que as práticas pedagógicas nas escolas de educação profissional sejam repensadas e reestruturadas. Isso significa que o trabalho deve ser entendido não apenas como uma atividade econômica, mas como um elemento central no processo de formação humana. As atividades escolares precisam, então, ser projetadas para promover a integração do conhecimento teórico com a prática, estimulando a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e as suas relações sociais.

No entanto, a implementação dessa concepção enfrenta desafios significativos, especialmente em um contexto de desigualdades estruturais e carências de recursos

[42] Após a 33ª Reunião da ANPEd, realizada em outubro de 2010 em Caxambu (MG), e em acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, foi elaborado um novo documento: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento baseou-se no primeiro conjunto de Diretrizes (DCN EPTNM). Durante a elaboração, houve uma integração das discussões sobre as diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o objetivo de que, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), fosse produzido um parecer único e duas resoluções específicas: uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Ciavatta, 2014).

em muitas instituições educacionais. A formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a infraestrutura necessária para integrar efetivamente o trabalho ao currículo são áreas que precisam de atenção.

No sentido de se compreender o aluno e seu contexto social, é necessário ampliar a análise do tempo integral adicionando os conceitos de protagonismo juvenil e participação estudantil, uma vez que o termo jovem protagonista é o cerne da escola da escolha. Com isso, tanto “protagonista” quanto a participação estudantil são conceitos caros a este caso de gestão.

Contamos com os estudos de Peralva (1997), Silva (2022) e Dayrell (2003) para compreender as juventudes, reconhecida pelos autores como uma fase da vida marcada por uma grande complexidade, moldada por diversos fatores contextuais e sociais.

Sobre o termo “juventudes”, iniciando a análise com Peralva (1997),a juventude é uma condição histórica e social. Neste sentido, Silva (2022) diz que:

> Podemos observar um olhar universal para as transformações que ocorrem com os indivíduos em uma determinada faixa etária, onde se localiza mudanças físicas e psicológicas, porém é importante ressaltar o caráter mutável da forma como as sociedades lidam com essa fase da vida. (Silva, 2022, p. 3)

Conforme destaca Silva (2022), a compreensão da juventude não deve ser restrita a critérios fixos, mas vista como um processo dinâmico, moldado por uma série de fatores variados. Esse ponto de vista está em consonância com a ideia de Dayrell (2003), que enfatiza que a diversidade das experiências juvenis é profundamente influenciada por condições sociais, culturais, identidades religiosas, valores e pela região geográfica de origem, entre outros aspectos. Mesmo dentro de um contexto sociocultural comum, a vivência da juventude pode manifestar-se de maneiras singulares para cada indivíduo, resultando em uma ampla gama de experiências juvenis.

Essa variedade de perspectivas e experiências permite abordar o tema sob a noção de "juventudes", que apoia a pluralidade de trajetórias e narrativas. Nesse sentido, Dayrell afirma que:

> Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como

> parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (Dayrell, 2003, p. 42)

Desta maneira, os jovens protagonistas do EMTI assumem uma função social importante de se compreender como esse “protagonismo” se entrelaça com a participação ativa dos jovens e de que maneira eles podem se engajar de forma significativa na tomada de decisões que afetam tanto seu próprio bem-estar quanto o bem-estar da sociedade em geral. Analisar essa dinâmica envolve investigar como os jovens podem exercer influência real e assertiva em processos decisórios, identificando as formas pelas quais suas vozes são ouvidas e valorizadas.

Assim, de acordo com Silva (2022) e Dayrell (2003), o protagonismo juvenil não se limita apenas à participação em atividades ou projetos, mas abrange a capacidade dos jovens de contribuir de maneira substancial para a construção de políticas e práticas que impactam suas vidas e suas comunidades. Entender essas interações ajuda a reconhecer a importância do envolvimento ativo dos jovens para o desenvolvimento social e para a criação de ambientes mais inclusivos e equitativos.

Em relação à participação estudantil, Abreu (2007) pontua que é um elemento essencial na formação dos jovens como atores sociais e sujeitos de direitos, além de contribuir para o fortalecimento de seu sentimento de pertencimento à escola, ao território e ao grupo social em que estão inseridos. Desta forma, Abreu (2017) ressalta que é por meio do envolvimento ativo e consciente que o jovem:

> vai se constituindo como ator social, sujeito de direitos e pertencente à sua escola, ao seu território e ao seu grupo social. A participação permite que o sujeito conheça e reconheça a sua história, aceitando, rejeitando e (re)elaborando os códigos de convivência inerentes à sua cultura. (Abreu, 2017, p.68)

Assim sendo, conforme Abreu (2017) temos que a participação ativa é crucial para o desenvolvimento dos jovens como atores sociais e sujeitos de direitos, bem como para o fortalecimento de seu vínculo com a escola, o território e o grupo social ao qual pertencem. Ao se engajar ativamente, o jovem não apenas se posiciona como um membro importante da sua comunidade, mas também passa a conhecer e reconhecer sua própria história. Esse processo de envolvimento permite que ele aceite, rejeite e (re)elabore os códigos de convivência que fazem parte de sua cultura. A participação, portanto, não é apenas um meio de integração social, mas um caminho

para a construção e transformação pessoal e coletiva. Ao atuar nesse contexto, os jovens têm a oportunidade de moldar sua identidade e seu papel dentro da sociedade, contribuindo para uma compreensão mais profunda e dinâmica de sua posição e suas responsabilidades como cidadãos.

### 3.1.3 Fluxo escolar

Esta subseção apresenta uma breve análise dos fatores ou variáveis intra e extra escolares que influenciam na permanência do aluno na escola, com base em reflexões de autores que estudaram fluxo escolar e a evasão no ensino técnico. Para isso, foi realizada a revisão bibliográfica para subsidiar a investigação a cerca da redução de matrículas na EMTI Profissional Bueno Brandão relacionando o rendimento escolar e os dados de matrículas apresentados anteriormente com as discussões teóricas.

A fim de analisar o fluxo escolar na instituição são utilizadas reflexões de Brandão (2012), Brandão, Pereira e Dalt (2013), Castro e Tavares Júnior (2016), Mendes (2013), Silva e Hasenbalg (2002), Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015), Tavares Júnior e Costa (2018), Tavares Júnior, Faria e Lima (2012), bem como Lücher e Dore (2011) que observam a evasão escolar no ensino técnico.

Conforme Tavares Júnior, Faria e Lima ( 2012), o fluxo escolar é conceituado como o percurso que um aluno segue em um determinado nível de ensino, englobando aspectos importantes como acesso, permanência e conclusão do processo educacional. Esse conceito enfatiza a importância de entender o percurso educacional do aluno não apenas como um caminho linear, mas como uma trajetória complexa que pode ser influenciada por diversos fatores. O acesso refere-se à capacidade do aluno de iniciar sua trajetória escolar, frequentemente impactada por condições socioeconômicas e políticas educacionais. A permanência aborda a continuidade do aluno na escola, que pode ser afetada por questões como suporte acadêmico e condições de aprendizagem. Por fim, a conclusão do processo de escolarização considera a capacidade do aluno de finalizar com sucesso o ciclo educacional, sendo influenciada por seu desempenho acadêmico e apoio institucional. Assim, o fluxo escolar oferece uma perspectiva abrangente sobre os desafios e determinantes do percurso educacional, destacando a necessidade de estratégias integradas para melhorar cada fase desse processo. (Tavares Júnior; Faria; Lima, 2 012).

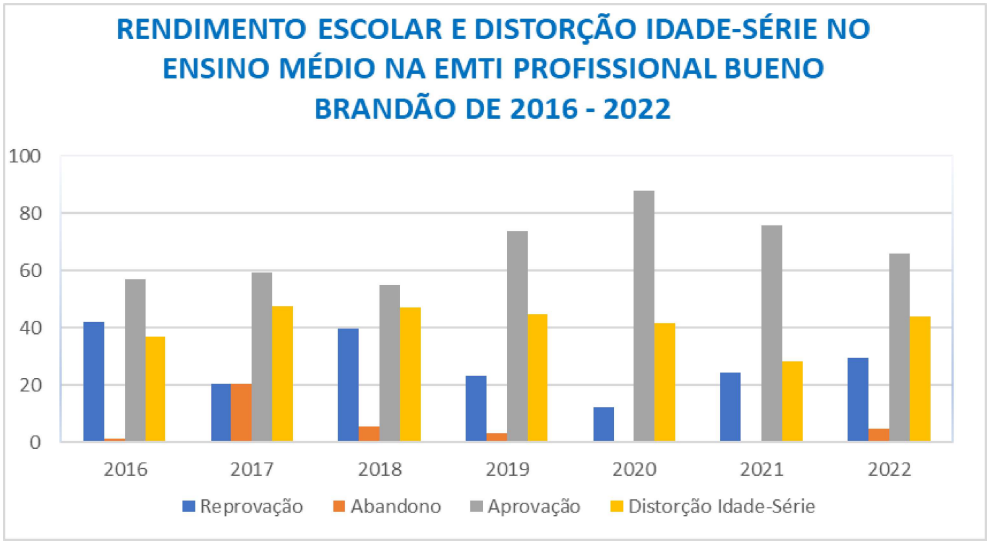
Silva e Hasenbalg (2002) apontam que os problemas relacionados a ineficiência

do fluxo perpassam o baixo rendimento. Segundo os autores as variáveis associadas ao baixo rendimento escolar podem ser agrupadas em três categorias: fatores intraescolares, extraescolares e o perfil do aluno. Os fatores intraescolares estão ligados ao desempenho escolar dos seus alunos, tais como formação continuada dos professores, metodologia de ensino, ambiente escolar e gestão escolar. Os fatores externos à escola, ou fatores extraescolares, levam em conta a renda familiar, classe social, se o aluno trabalha ou não, gravidez na adolescência, uso de drogas, violência, entre outros. Concluem, por fim, que o perfil do aluno está relacionado a variáveis como cor, gênero e composição familiar. (Silva; Hasenbalg, 2002).

Dito isso, destacamos que iniciaremos pelos fatores intraescolares e suas implicações na evasão na EMTI Profissional Bueno Brandão. Inciaremos com a reflexão acerca do rendimento, principalmente, nas categorias de fluxo: aprovação, reprovação, evasão e distorção idade-série.

Assim, o fluxo escolar da EMTI Profissional Bueno Brandão, sobretudo em 2016, apresentou uma variável importante para se compreender as causas da redução de matrículas no Ensino Médio. Em 2016, além dos elevados pedidos de transferências as taxas de reprovação e distorção idade-série também foram pontos críticos para a escola em questão. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir.

Figura 12– Rendimento Escolar e Distorção Idade-Série no Ensino Médio na EMTI Profissional Bueno Brandão de 2016 a 2022.




Fonte: Elaborada pela autora com base em informações do Censo Escolar, INEP (2023).

Entre os anos de 2016 a 2022, a escola apresentou elevadas taxas de distorção idade-série de acordo gráfico 8. A trajetória do estudante revela outros fatores primordiais do fluxo escolar, como o sucesso escolar. Quanto a isso, Castro e Tavares Júnior (2015) afirmam que sucesso escolar é quando um estudante conclui o terceiro ano do Ensino Médio com idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem abandonar os estudos durante esta trajetória (Castro; Tavares Júnior, 2015).

O sucesso escolar, como apontado por Tavares Júnior e Neubert (2017), não está relacionado apenas ao acesso à escola ou ao tempo de escolarização, mas sim à aquisição de habilidades, pois o aluno pode ter muitos anos de frequência escolar e concluir poucas séries ou então concluir, mas sem o desenvolvimento adequado das habilidades (Tavares Júnior; Santos; Maciel, 2017). Nesse sentido, a reprovação e a retenção se tornam prejudiciais ao percurso escolar e suas práticas não garantem êxito. Conforme Hattie:

> A pesquisa indica que a punição aplicada na forma da não- aprovação não é um fator de motivação aos estudantes: a reprovação não faz com que os estudantes alcancem melhores resultados nem concorre para que o aluno se torne mais maduro. (Hattie, 2008 apud Tavares Junior, Costa, 2018, p. 94)

Ainda que o foco seja nos fatores internos que interferem na permanência dos estudantes no sistema educacional, consideramos importante mencionar que as

variáveis externas e o perfil socioeconômico do estudante também podem prejudicaro rendimento escolar e, assim, complexificar a compreensão do fenômeno da evasão escolar requerendo uma discussão mais aprofundada, sobretudo no Ensino Médio.

De forma breve, ressaltaremos a importância de se compreender o que a literatura traz a respeito do perfil socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio no Brasil, bem como as definições de evasão escolar no ensino regular e técnico, conforme autores como Krawczyk (2013), Mendes (2013), Brandão (2012), Tavares Júnior; Santos; Maciel ( 2017) e Lücher e Dore (2011).

Para Krawczyk (2013), a evasão escolar ocorre quando um aluno para de frequentar as aulas e não conclui a série em curso, eventualmente abandonando o sistema educacional. Esse fenômeno pode ser interpretado como resultado da percepção de um desempenho inadequado, levando à desmotivação e ao abandono dos estudos. Consequentemente, muitos jovens não terminam a Educação Básica e se tornam adultos sem concluir o Ensino Médio. Embora o número de matrículas tenha aumentado, a taxa de evasão também cresce, indicando que muitos alunos não permanecem no sistema educacional até o final (Krawczyk, 2013).

Para Mendes (2013), a evasão escolar é “[...] um momento pontual na vida do estudante, considerando este fenômeno como o estágio final de um dinâmico e cumulativo processo de desengajamento da escola.” (Mendes, 2013, p. 263). Na perspectiva de Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), alunos que retornam aos estudos após uma evasão enfrentam grandes dificuldades, pois são frequentemente colocados em turmas com menor rendimento e alunos mais novos. Além disso, tanto os professores quanto a família tendem a ter baixas expectativas em relação a esses alunos:

> A reprovação e a evasão atrasam o percurso escolar. Uma única evasão é capaz de afetar, e por vezes comprometer todo o processo de escolarização. Ao retornarem para a Escola após a evasão, os alunos enfrentam grandes problemas: defasagem, rótulos, discriminação e poucas expectativas. (Tavares Júnior; Santos; Maciel, 2017, p. 79)

Desta maneira, Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) afirmam que a reprovação e a evasão elevam as taxas de distorção idade-série e apontam para a necessidade de políticas para corrigir o fluxo escolar. Ressaltamos, com isso, que para viabilizar a expansão do Ensino Médio, além de garantir a universalização e a conclusão do Ensino Fundamental, é essencial reduzir a repetência e a evasão. Isso requer "[...] uma nova política de correção de fluxo que faça baixar a repetência e a

evasão a níveis bem mais baixos. ” (Tavares Júnior; Santos; Maciel,2017, p. 79).

A respeito da correção de fluxo, Brandão (2012) destaca que, apesar das políticas educacionais implementadas há décadas para corrigir o fluxo escolar, a escola ainda exibe antigas tendências de seletividade e exclusão. A seletividade dos sistemas escolares e os fatores intra e extraescolares que influenciam o processo de escolarização levantam questões teóricas e metodológicas desafiadoras para as pesquisas sobre a efetividade escolar:

> À medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidenteo quanto o sucesso escolar dependia desuportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. (Brandão, 2012, p. 41)

E como último eixo de análise sobre o rendimento escolar, Castro; Tavares Júnior ( 2016) afirmam que existem fatores que afetam diretamente a permanência dos alunos na escola e seu rendimento acadêmico, relacionados ao perfil do aluno e a diversos aspectos internos e externos à instituição. Esses fatores muitas vezes têm um caráter discriminatório, criando estigmas para jovens oriundos de contextos sociais desfavorecidos, onde as desigualdades prejudicam significativamente o desempenho escolar desses indivíduos (Castro; Tavares Júnior, 2016). A reprovação e a evasão estão frequentemente associadas ao preconceito racial e de classe, afetando aqueles que não se encaixam nos padrões hegemônicos (Castro; Tavares Júnior, 2018).

Castro e Tavares Júnior (2016) discutem também como as condições sociais desfavoráveis influenciam a continuidade dos estudos. O desempenho escolar está fortemente ligado à origem social dos alunos e suas famílias, com o nível socioeconômico tendo uma correlação negativa com a evasão (Tavares Júnior; Santos; Maciel, 2017). A análise dos dados escolares revela a seletividade do sistema, evidenciada pelos ritmos variados das trajetórias escolares e pelas características das escolas frequentadas pelos alunos, que refletem divisões sociais mais amplas. A origem social tem um impacto significativo na seletividade escolar, sendo fatores como gênero, renda familiar e cor considerados padrões de seletividade para a entrada e

permanência no processo educacional (Tavares Júnior; Mont'alvão; Neubert, 2015; Silva e Hasenbalg, 2002).

E, por fim, Lücher e Dore (2011), observando a evasão no ensino técnico, destacam a necessidade de aprofundar o entendimento das causas da evasão estudantil e de desenvolver medidas eficazes para mitigar o problema. A alta taxa de evasão em cursos técnicos, organizados como parte de uma política pública que visa promover a formação profissional para facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho nos leva a refletir mais uma vez sobre o contexto da política educacional brasileira na estruturação da educação média e técnica.

Lücher e Dore (2011) recomendam que a atual política educacional para o ensino técnico, ao desenvolver suas estratégias de expansão, leve em consideração a evasão escolar e suas causas principais, a fim de evitar decisões equivocadas e dispendiosas. Além dos fatores individuais, é fundamental identificar e analisar os fatores intraescolares que influenciam os processos de evasão, pois essas dimensões não podem ser negligenciadas na implementação e avaliação das políticas públicas para o ensino técnico, seja em nível federal, estadual ou municipal. A escolha das áreas ou eixos tecnológicos para a oferta de cursos técnicos é um fator crucial para a permanência dos estudantes nas escolas técnicas e exige uma investigação específica e aprofundada (Lücher e Dore, 2011).

## 3.2 RECURSOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada na pesquisa e os instrumentos propostos para a investigação de campo. Desta forma, é apresentada a opção metodológica escolhida e o detalhamento da realização da pesquisa, incluindo os atores pesquisados e o instrumento selecionado para a coleta de dados.

O presente trabalho se baseia em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Esta metodologia foi selecionada para atender aos objetivos propostos, isto é, investigar e analisar os fatores que têm causado a redução de matrículas da EMTI Profissional Bueno Brandão, a fim de propor alternativas que minimizem a saída de estudantes do curso antes de completarem o ciclo de três anos para serem certificados como técnicos de nível médio.

Diante disso, será investigado, a partir da percepção dos diferentes atores do contexto escolar, as causas para as solicitações de transferência/saída e desinteresse

dos alunos pelo curso ofertado, bem como conhecer os mecanismos utilizados para evitar a saída de alunos e reduzir a evasão escolar.

Para o desenvolvimento do estudo de caso foi utilizada a análise documental. Conforme Gil (1999), este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (1996) pontuam que esta pesquisa é bastante utilizada em estudo de caso, pois este tipo de delineamento exige, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise (Marconi e Lakatos, 1996), de forma que foi preciso ter acesso a documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico, Atas de Resultados Finais, o Regimento Escolar e as matrizes curriculares de orientação do curso técnico ofertado pela escola. Na escrita do segundo capítulo, foram utilizados dados obtidos do Simade referentes ao fluxo escolar, número total de matrículas e informações completas sobre os servidores da escola. Ainda sobre a metodologia empregada, contamos com os estudos de André (2013) que descreve o processo de coleta e sistematização dos dados na análise documental.

Para aprofundar o processo investigativo que permita a análise do problema e buscar uma resposta para a pergunta central do caso de gestão, é importante selecionar uma linha metodológica para a coleta de dados. Assim, André (2013) pontua que, para compreender os dados coletados durante a pesquisa, o pesquisador deve buscar a relação entre a manifestação do fenômeno estudado com a teoria. O autor afirma que “para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo”. (André, 2013, p. 101).

A metodologia que instrui a análise é baseada em estudo de caso, com o objetivo de produzir um diagnóstico descritivo que permita a proposição do plano de ação educacional no capítulo seguinte. Como estudo de caso, a pesquisa se volta prioritariamente à produção e sistematização de dados qualitativos, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. André (2013, p. 100) afirma que “[...] documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”.

Conforme Selltiz, Wrightsman e Cook (1997), para compreender um fenômeno social, é fundamental não apenas identificar os atores envolvidos, mas também

entender suas opiniões, sentimentos e crenças sobre o fenômeno em questão. Com esse objetivo, foi prevista a utilização de entrevistas semiestruturadas, pois acreditamos que os relatos verbais fornecem informações valiosas sobre os estímulos e experiências a que os indivíduos estão expostos, além de revelar seus comportamentos e percepções em relação ao fenômeno estudado (Selltiz,Wrightsman e Cook, 1997, p.15).

> Os relatos podem ou não ser aceitos pelo seu valor aparente: podem ser interpretados à luz de outros conhecimentos a seu respeito, ou em termos de alguma teoria psicológica; ou ainda, é possível fazer inferências sobre aspectos da atuação dos sujeitos que não foram relatados por eles. Quaisquer que sejam a quantidade e o tipo de interpretação, no entanto, o ponto de partida é o auto-relato (ipsis litteris) do sujeito. Por isso, o investigador só pode coletar material que o sujeito possa relatar e esteja disposto a fazê-lo. (Selltiz, Wrightsmane Cook, 1997, p.15)

Lakatos e Marconi (2010) destacam tanto as vantagens quanto as limitações da utilização de entrevistas como instrumento de pesquisa. Entre as vantagens, mencionam-se: 1. A possibilidade de realização com diversos segmentos sociais, independentemente de alfabetização; 2. Uma amostragem mais eficaz, uma vez que o entrevistado não precisa escrever, evitando respostas confusas devido à inabilidade com a escrita; 3. Maior flexibilidade, permitindo ao entrevistado repetir, especificar ou esclarecer informações de forma mais precisa; 4. A capacidade de revelar informações complexas, como sentimentos e reações, que não são facilmente captadas por palavras; 5. A obtenção de dados que não estão disponíveis em fontes documentais e que são importantes e significativas; 6. A possibilidade de adquirir informações mais precisas, especialmente em casos de discordância; e 7. A opção de quantificar e tratar os dados estatisticamente.

Por outro lado, Lakatos e Marconi (2010) identificam algumas limitações das entrevistas, que podem ser superadas com a experiência e o bom senso do pesquisador. Entre as desvantagens, destacam: 1. Dificuldades na comunicação entre entrevistador e entrevistado; 2. Falta de compreensão das perguntas pelo informante, levando a interpretações errôneas; 3. Possibilidade de influência consciente ou inconsciente do entrevistador sobre o entrevistado; 4. Resistência do entrevistado em fornecer informações detalhadas; 5. Omissão de informações pelo informante devido ao receio de revelar sua identidade; 6. Baixo controle sobre as condições de coleta de

dados; e 7. O processo pode ser demorado e difícil de realizar. Assim, é essencial que entrevistador e entrevistado mantenham uma boa integração durante a entrevista para garantir uma fluência adequada na conversação e obter as informações desejadas. Neste estudo, a flexibilidade da entrevista, mesmo com um roteiro semiestruturado, permitirá a obtenção de informações mais detalhadas, proporcionando maior liberdade de interação entre os participantes.

Nesta pesquisa serão realizadas 07 entrevistas semiestruturadas com diferentes atores, os quais responderão às perguntas semelhantes, seguindo um roteiro estruturado, com a finalidade de confrontação dos pontos de vistas sobre a redução de matrículas na instituição desde 2016 a 2024, bem como análise dos fatores que favorecem a permanência dos estudantes na instituição. Conforme quadro 08:

Quadro 08 – Quantitativo de Sujeitos das Entrevistas

| **Categoria** | **Sujeitos das entrevistas** | **Código** | **Número de entrevistas** |
|---|---|---|---|
| Professores | Professores Coordenadores de Área – PCA | PCA1 e PCA2 | 02 |
| | Professores Área Técnica Específica | PATE1, PATE 2 e PATE 3 | 03 |
| Servidores | Analista Educacional da SRE | ANE | 01 |
| Gestão | Vice- diretora | VD | 01 |
| Total Geral | | | 07 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme apresentado no quadro 08, incluiremos uma variedade de sujeitos e papéis dentro do ambiente escolar. Os professores da BNCC, exercendo o papel de coordenar e integrar as áreas do conhecimento, juntamente com os professores da área técnica, oferecerão significativos insights sobre os fatores que favorecem a

permanência do estudante na instituição, bem como percepções sobre o fenômeno da evasão escolar.

A escolha da vice-diretora como entrevistada se justifica pelo seu conhecimento sobre a redução de matrículas na instituição desde 2016, quando era professora de Biologia, assim como sobre a implementação do EMTI Profissional na escola desde o início, quando exercia o cargo de PCA(Ciências da Natureza) entre 2020 e 2021 e posteriormente em 2022 tornou-se PCG na antiga gestão.Com o mesmo intuito de se investigar sobre o processo de redução de matrículas desde 2016 até 2024, a escolha da analista educacional da SRE também oferecerá um panorama e uma percepção sobre esse processo de redução de matrículas na instituição e implementação desta política pública, a qual agravou a evasão na escola.

## 3.3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está estruturado em quatro subseções que exploram os desafios e impactos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional na Escola Estadual Bueno Brandão. Esta seção está dividida em quatro subseções, as quais abarcarão os questionamentos apresentados aos diversos atores da pesquisa com o intuito de se compreender aspectos relacionados a questão central e outros que subjazem o funcionamento da EMTI Profissional Bueno Brandão.

A primeira subseção, "Evasão Escolar (2016-2024)", discute os desafios enfrentados pela instituição nesse período, considerando a introdução do EMTI Profissional em 2020. A análise se baseia na perspectiva dos professores e implementadores da política pública Analista Educacional da SRE e Vice-diretora da escola. A segunda subseção, "Implementação do EMTI Profissional na Escola", examina pontos convergentes e divergentes na percepção dos entrevistados sobre os desafios da educação integral na escola EMTI Profissional Bueno Brandão. A discussão abrange a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos. A terceira subseção, "Desafios e Potencialidades do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas", apresenta a visão dos professores da área técnica (PAT1, PAT2 e PAT3). A análise relaciona a evasão escolar aos desafios estruturais do curso, bem como às suas potencialidades no contexto educacional e profissional. Por fim, a quarta subseção, "Desafios Persistentes", sintetiza as observações de todos

os entrevistados sobre os principais fatores que ainda impactam a evasão escolar e a eficácia do EMTI na instituição.

### 3.3.1 Evasão Escolar (2016-2024)

Nesta subseção são apresentados, pelos diversos atores da pesquisa, os desafios enfrentados pela Escola Estadual Bueno Brandão acerca da evasão escolar, desde 2016 até 2024. A análise inicia com o paralelo entre duas entrevistadas que, a partir de suas funções, exercidas na instituição no período compreendido entre 2016 e 2024, contribuem com dados sobre a evasão escolar e a implementação de EMTI Profissional na escola. Dessa forma, a correlação das percepções trazidas pelas entrevistadas contribui para fomentar a discussão sobre a relação entre as políticas públicas e a realidade escolar vivenciada no contexto analisado. A primeira é a atual vice-diretora que já exerceu na referida escola a função de professora de Biologia de 2016 a 2019, de professora Coordenadora de Área (PCA) em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e de professora Coordenadora Geral (PCG) do EMTI Profissional. A segunda entrevistada é Analista Educacional que acompanha o EMTI Profissional na escola desde sua implementação em 2020 até os dias atuais.

Ao ser questionada sobre a questão central da pesquisa que é a evasão escolar na escola Bueno Brandão, a analista[43] da SRE apontou que:

> *A evasão escolar tem sido um grande desafio para as escolas públicas de ensino médio. Muitos são os fatores que eu considero que podem influenciar nessa realidade, como, por exemplo, as condições socioeconômicas e culturais que os estudantes estão inseridos, bem como a gestão pedagógica da unidade de que reflete diretamente na relação dos estudantes com a escola, o senso de pertencimento e a forma como sentem suas necessidades serem acolhidas pela equipe escolar". (ANE, entrevista em 03 de dezembro de 2024)*

Depreende-se da fala da ANE que a evasão escolar pode ser compreendida como um fenômeno multifatorial que envolve aspectos socioeconômicos, culturais, de gestão pedagógica. Este último ponto é consonante ao entendimento de Castro e Tavares Júnior (2016) sobre o Ensino Médio que "acumula as carências das etapas anteriores, que vão desde falhas no acesso à escola, na alfabetização e no

[43]Os excertos das falas dos entrevistados apresentados ao longo da seção 3.3, estão em itálico para diferenciá-los das demais citações.

aprendizado durante o Ensino Fundamental, até problemas para a conclusão das demais séries" (Castro e Tavares Júnior, 2016, p.241).

Assim, fatores socioeconômicos, como a vulnerabilidade financeira e a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, frequentemente forçam os estudantes a priorizarem a subsistência em detrimento da educação formal. Paralelamente, elementos culturais, como a desvalorização da educação em determinadas comunidades, também impactam negativamente a continuidade escolar. Além disso, a entrevistada pontua que uma gestão pedagógica ineficaz, caracterizada por estratégias desalinhadas às necessidades dos estudantes, pode gerar desmotivação e afastamento dos alunos. A analista pondera:

> *considero que na ausência de uma liderança ativa que mobiliza a equipe escolar em busca de resultados de qualidade e excelência nas ações educativas, os reflexos são diretos na evasão escolar. Se o estudante não se sente acolhido, ouvido, pertencente, se a escola não faz sentido pra ele, né? (ANE, Entrevista dia 03 de dezembro de 2024)*

Por fim, a analista educacional conclui que a alta rotatividade de profissionais também compromete a continuidade e a qualidade do ensino, dificultando o estabelecimento de vínculos e o acompanhamento consistente dos estudantes, agravando os índices de abandono escolar.

> *e não possui uma equipe de professores, de coordenadores integrada, coesa, que compreende os objetivos da proposta pedagógica que está inserida, dificilmente o estudante verá sentido em permanecer na escola" Somado a tudo isso, Andresa, eu acredito que o fato da nossa rede ter apenas cerca de um terço de servidores efetivos nas escolas dificulta muito o trabalho da equipe escolar. Então essa rotatividade de profissionais prejudica a dinâmica escolar todos os anos. (Entrevista dia 03 de dezembro de 2024)*

Para Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) a rotatividade de profissionais é um problema que pode impactar a construção de vínculos com a instituição e os alunos, ao afirmarem que "quando há muitas mudanças nos quadros das escolas, não há trabalho coletivo consecutivo por anos", dificultando a implementação de ações educacionais ou projetos pedagógicos eficazes (Tavares Júnior, Santos e Maciel, 2017, p.120). Essa rotatividade de profissionais também afeta a participação dos professores do ensino integral na resolução dos problemas encaminhados pelos PCA,

conforme PCA1 ao ser demandado sobre os encaminhamentos: *'Eles conseguiram participar? Os docentes?' 'Os da minha área, todos eles conseguiram participar. Todos eles colocaram propostas. E os outros professores eram professores itinerantes, que era contrato, dedicava dois meses, saía' (PCA1, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024).*

Ao ser demandada sobre os fatores que, no seu entendimento, impactaram a evasão escolar desde 2016 na instituição, a vice-diretora menciona, assim como a analista educacional, fatores socioeconômicos. Entretanto, a entrevistada menciona também a implementação do EMTI Profissional como fator agravante da evasão escolar, além de acrescentar outros elementos, tais como: centralidade da escola e surgimento de novas instituições em áreas periféricas. Nas palavras da vice-diretora,

> *Eu acredito que a evasão está associada, primeiro, à criação de novas escolas, aqui em Uberlândia e outros bairros, atender nesses bairros mais distantes. Num segundo ponto, essa questão da nossa escola estar situada numa região central, que é um centro mais velho, então são pessoas mais velhas que vivem aqui, a gente acaba não tendo muito público escolar da região centro. E por fim, que aí eu acho que é o que pesa, é a questão do EMTI. Acredito que uma escola de tempo integral principalmente voltada ao ensino médio, pesa muito a evasão, porque os meninos têm a necessidade de sair para o mercado de trabalho, para a conquista de bens materiais, principalmente. Não necessariamente ajudar a família, mas a conquista de bens materiais. Eu acredito que a evasão esteja baseada nisso. (VD, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)*

Ao ser questionada sobre a relação entre os problemas vivenciados pela instituição desde 2016 e os desafios enfrentados atualmente, a vice-gestora acrescenta um elemento a mais na análise ao mencionar que:

> *Acho que a relação, principalmente atualmente, vindo da ideia da pandemia, que pegou toda o mundo de surpresa em 2020, acho que isso com certeza foi um grande peso para a evasão nas escolas de forma geral, uma vez que muitos dos nossos meninos, dos nossos alunos acabaram saindo da escola por necessidade, por ajudar em casa, porque estava faltando alimento, uma vez que foi muito restrito a circulação de pessoas, a circulação a movimentação, né, de trabalho. Então, assim, acredito que a evasão tenha se ampliado muito nesse período da pandemia e de lá pra cá, uma vez que os meninos ainda estão se adequando, né, a esse novo mundo pós-pandêmico. (VD, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)*

De acordo com os dados fornecidos pela analista educacional e a vice-diretora, depreende-se que a evasão escolar pode ser explicada por uma multiplicidade de

fatores que abrangem aspectos socioeconômicos, culturais e estruturais. Segundo a ANE, elementos como as condições financeiras das famílias, práticas culturais, desafios na gestão pedagógica e a alta rotatividade de profissionais contribuem significativamente para o abandono escolar. Complementarmente, a vice-diretora aponta para a localização da escola como elemento desfavorável, frente a instituições em áreas periféricas que oferecem maior acessibilidade, e o impacto econômico decorrente da pandemia de COVID-19 como fatores determinantes. Esses elementos evidenciam a complexidade do fenômeno da evasão escolar na escola e a necessidade de políticas públicas que considerem suas diferentes dimensões para promover a permanência e o sucesso escolar.

No que concerne aos problemas enfrentados na escola, desde 2016 aos dias atuais, os PCA reconhecem a evasão como um desafio central já em 2016, mas apontam causas diferentes. PCA1 aponta fatores sociais e estruturais como sendo a causa primária da evasão escolar:

> *Eu tinha 20 aulas de geografia, então eu conseguia colocar todo o meu cargo no período da noite. Nos demais anos, 2017, 2018, 2019, a minha quantidade de aulas foi diminuindo. E eu sempre pensei, eu não tenho essa noção de como que funcionava a manhã aqui na escola, se houve uma diminuição das salas de ensino médio e tudo mais. Eu percebia que à noite, de fato estava havendo uma diminuição das salas. Isso acontecia por vários fatores, na minha opinião. Primeiro, uma escola central. Segundo, eu não sei o quanto o centro hoje emprega esses jovens, nem sei se esses jovens encontram trabalho ou mercado de trabalho aqui no centro da cidade, porque o centro da cidade também tem envelhecido bastante. de emprego e tudo mais, ela tem ido para outras regiões da cidade. E nós não temos mais uma comunidade, não existe uma comunidade central. Se você for olhar a população que vive no centro hoje, é uma população de mais de 30 anos. E a maioria são idosos. Então eu sempre entendi que essa evasão escolar era causada por ser uma escola central. (PCA1, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024)*

Para além do envelhecimento populacional na região central, PCA1 menciona outros fatores da evasão como os estigmas sobre o ensino público e a concorrência com escolas particulares. O entrevistado ressalta o desinteresse dos jovens pela educação como oportunidade de transformação, afirmando que:

> *E um segundo motivo que eu... o que eu vejo é que acontece o desinteresse do próprio aluno com relação à escola. Eu acho isso uma das coisas mais gritantes de todas, e principalmente sobre a escola pública. Cria-se uma cultura que a escola pública é ruim, que a escola pública é defasada, que normalmente vem de pessoas que não têm nem o dado conhecimento sobre isso e também não têm uma base para falar sobre isso[...] E os alunos, infelizmente, eles pararam de ver*

> *na educação uma possibilidade de mudança da sua vida. [...]. Ele acha que não precisa estudar, porque estudar é sinônimo de salário. Na minha opinião, não é. Escola é lugar de formação, é formar cidadão. E pode ser que, a partir da educação, você encontre também a sua profissão. Mas isso não é necessariamente um fim... (PCA1, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024)*

Por sua vez, o PCA2 ressalta aspectos operacionais como a abertura de escolas periféricas, dificuldades com transporte escolar e a implementação do modelo integral.

> *Bom, eu cheguei aqui na escola um pouco após o ano 2016. Nesse ano eu não estava aqui, mas eu creio que sim, ano após ano, a gente vem tendo uma diminuição, ou vem diminuindo, o nosso quadro de alunos, Na questão da evasão, esse fenômeno eu penso que deveria ter um estudo mais aprofundado[...], mas eu penso que como a nossa escola é central, então a gente pode ter perdido um pouco desse público... Até porque é mais fácil o aluno ir para a escola que está mais próximo dele. E também acho que é essa questão do passe, no meu modo de pensar, mas eu acredito que tem outras coisas assim, outras coisas a mais, que eu às vezes não tenho entendido melhor nessa questão... Tenha várias vertentes aí, mas realmente é um problema, não sei dizer muito a fundo qual o principal problema, mas é sim um grande problema para a gente aqui (PCA2, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024)*

Apesar de o PCA2 não estar seguro sobre as causas da evasão escolar na instituição, sua fala apresenta elementos importantes sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na instituição. Conforme Nunes (2018), fatores extraescolares desempenham um papel significativo no abandono escolar, estando diretamente associados às desigualdades educacionais, os quais incluem classe social, renda, escolaridade dos pais, violência e gravidez na adolescência, além de se relacionarem a características individuais dos alunos, como cor, gênero e idade. Alunos de camadas sociais menos favorecidas enfrentam maiores dificuldades para concluir os estudos em comparação aos de classes mais privilegiadas.

Além dos fatores externos, os estudantes também lidam com fatores intraescolares ao longo de sua trajetória educacional. Segundo Soares (2007), esses fatores influenciam de maneira determinante o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, destacam-se a indisciplina, as relações interpessoais entre

alunos e entre alunos e professores, a infraestrutura escolar e a formação docente, entre outros aspectos essenciais para a qualidade da educação.

Ainda sobre a evasão escolar, temos as impressões de três professores da área técnica específica, aqui denominados por PATE, que, apesar de não vivenciarem a diminuição das matrículas desde 2016, contribuem com a análise a partir da implementação do ensino integral profissional na instituição. Os referidos professores pontuam sobre os desafios para permanência dos alunos no curso Desenvolvimento em Sistemas. Na fala do PATE2,

> *A permanência acontece para poucos, devido ao primeiro ano ter duas disciplinas, introdução ao pensamento computacional e oportunidade de carreira, que esse ano eu estou aplicando, e introdução à lógica. Nesse curso tem muita teoria voltada ao pensamento lógico e computacional que utiliza matemática avançada, dificultando para os alunos que não possuem base ou afinidade com a parte matemática (PATE2, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)*

A falta de pré-requisito em Matemática e/ou tecnologia também é frisada por outro professor da área técnica para não permanência dos alunos no curso técnico, definindo os limites deste:

> *Eu percebo que o curso Desenvolvimento em Sistemas ele é um curso com um público específico. Então, aquele aluno que se interessa pela área de tecnologia, que se interessa para o desenvolvimento, ele permanece no curso. Mas os alunos que chegam sem esse conhecimento prévio, sem essa vontade, sem esse desejo mesmo de desenvolvimento, porque o desenvolvimento de sistemas não é acesso à internet, Desenvolvimento de Sistemas é uma programação mais aprofundada que você desenvolva para quem acessa a internet. Então, é para um público bem específico (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)*

De modo complementar, o PATE3 indica como fator a falta de seleção para o ingresso ao curso Desenvolvimento em Sistemas. Segundo o entrevistado:

> *Eu acho que para permanência, às vezes não funcionou. Na verdade, eu acho que até contribuiu para a evasão, mas às vezes pela forma como o aluno entrou aqui, sabe? [...] eu acho que o filtro de entrada, do mesmo jeito que hoje no IFTM a gente tem o mesmo curso, o ensino médio tem o mesmo curso e lá tem prova para entrar, eu acho que é interessante a prova porque já seleciona um pouco, já quem tem as habilidades necessárias para ter um desenvolvimento melhor durante o curso. Então, eu acho que um filtro na entrada mesmo [...] Então, co-*

> *mo não tem esse filtro, e foi aceitando qualquer pessoa, pessoas sem o básico de computação, acabou que durante o curso as pessoas foram vendo que não era o que queriam e acabou que teve evasão* (PATE3, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Os fatores intra e extraescolares que impactam a trajetória dos alunos abordados no referencial teórico mobilizado foram evidenciados pelos entrevistados como justificativas tanto para a evasão escolar quanto para os desafios no processo de ensino-aprendizagem. Notadamente, os dados coletados junto aos diferentes atores da pesquisa evidenciam a complexidade da evasão escolar e a necessidade de políticas públicas que considerem suas múltiplas dimensões para assegurar a permanência e o sucesso dos estudantes.

### 3.3.2 Implementação do EMTI Profissional na escola

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na escola Bueno Brandão, segundo a Analista Educacional, fez *"parte de uma meta nacional. A meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê o oferecimento de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica" (ANE, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024).* Já em relação ao processo de tomada de decisão para a implementação, a vice-diretora informou que as decisões foram centralizadas, abruptas e capacitação limitada. Nas palavras da entrevistada,

> *A implementação do EMTI aqui na escola, eu acredito que ela aconteceu de forma muito brusca, de forma muito drástica, de modo que eu, enquanto na época início de 2020 enquanto professora, fui convidada barra convocada a ir numa formação em Belo Horizonte para falar de ensino médio de tempo integral, sendo que em 2019 a gente não tinha essa informação. A gente terminou o ano distribuindo aulas, não estava na gestão na época, mas terminou o ano distribuindo aula sabendo que iam vir turmas, mas até então turmas de regular. Inclusive o diretor da época, atualmente professor Joaquim, ainda comentou que ele foi convocado para ir para Belo Horizonte para ter esse treinamento, essa formação com relação ao EMTI, só que ele só descobriu no ônibus. Então não houve um uma conscientização, uma organização, uma mudança suave no processo. Literalmente foi algo muito brusco que veio e tomou conta da escola de uma forma geral em 2020 (VD, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)*
>
> .

Conforme o relato da vice-diretora, as decisões foram tomadas sem a consulta prévia à comunidade escolar, o que, provavelmente, comprometeu o engajamento e

a adesão dos envolvidos. Além disso, a implantação ocorreu sem a preparação necessária, dificultando a adaptação de professores, alunos e gestores ao novo modelo. Essa percepção é corroborada pela analista educacional *"A comunidade escolar não foi envolvida na tomada de decisão sobre a implementação. Em relação à agenda, ao planejamento e à implementação da educação integral" (Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024*).

O papel das entrevistadas no processo de implementação do EMTI Profissional na escola, na presente pesquisa, é pensado por meio das possibilidades de ação dos burocratas a nível de rua, conforme Lotta (2010). Assim sendo, "o estudo da implementação de políticas pressupõe considerar-se a presença de três tipos de estruturas sociais – relacionais, institucionais e de poder – que impactam as ações e que se influenciam mutuamente" (Lotta, 2010, p. 47-48). Portanto, considera-se que o agente, enquanto implementador de políticas públicas, está inserido num contexto institucional e de interações dinâmicas de modo que sua ação é limitada pressões internas e externas. Logo,

> os burocratas precisam coordenar seus próprios valores com os valores de diversos atores envolvidos na implementação, para conseguirem operar suas ações (sejam atores da sociedade, sejam do próprio Estado). As burocracias passam a ser vistas como sistemas abertos que respondem a pressões ambientais e externas que, por sua vez, precisam competir com outras formas de, bem como com os valores e procedimentos da burocracia. É lidando com essas diferentes forças que a burocracia responde com base nos sinais que recebe e em seu próprio julgamento da situação. (Lotta, 2010, p. 47- 48).

Observaremos o processo de tomada de decisão sobre a implementação do ensino médio integral profissional na escola e a participação da comunidade escolar também pela visão dos professores PCA. Conforme o *PCA1*

> *O que eu sei é que foi uma decisão vinda de cima para baixo, onde o Bueno Brandão foi a escola escolhida para ser o polo do novo ensino médio técnico integral, e a gente ainda teve uma política de antecipação do novo ensino médio... Então, a escola foi uma das primeiras escolas a implantarem o ensino médio integral. Não sei se houve participação. A minha participação não houve. E aos meus semelhantes que eu perguntei também, eu não sei se eles tiveram voz também, não* (PCA1, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024).

A fala do entrevistado reforça a percepção de que a implementação do ensino médio técnico integral na Escola Bueno Brandão ocorreu de maneira impositiva, sem a participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a expressão "decisão vinda de cima para baixo" indica que a escolha da escola como polo foi determinada por instâncias superiores, sem consulta efetiva à comunidade escolar. Depreende-se dessa expressão empregada pelo professor que, no contexto da implementação do ensino médio técnico integral na instituição, houve um processo hierárquico e unilateral, no qual a comunidade escolar não teve participação na tomada de decisão e a ausência de consulta à comunidade escolar pode gerar uma série de consequências. Primeiramente, a falta de envolvimento dos principais atores do ambiente educacional — como professores, estudantes e suas famílias — o que pode levar a dificuldades na adaptação ao novo modelo de ensino. Quando mudanças estruturais significativas são implementadas sem debate, há o risco de que as necessidades e realidades locais não sejam consideradas, comprometendo a eficácia da proposta.

Além disso, a imposição dessa decisão pode provocar resistência entre os envolvidos, impactando a aceitação e o engajamento no novo formato educacional. A transição para o ensino médio técnico integral exige planejamento, infraestrutura adequada e capacitação dos profissionais, e a exclusão da comunidade escolar do processo decisório pode resultar em falhas na implementação, afetando diretamente a qualidade do ensino.

Por outro lado, um processo mais participativo, no qual a comunidade escolar fosse consultada e envolvida desde o início, poderia gerar um ambiente mais favorável à mudança. A escuta ativa e o diálogo permitem que os desafios sejam identificados previamente e que soluções mais adequadas sejam construídas coletivamente, garantindo que a implementação atenda, de fato, às necessidades dos estudantes e da escola.

Assim, a fala do entrevistado revela não apenas um descontentamento com a forma como a decisão foi tomada, mas também evidencia uma questão mais ampla sobre os processos de gestão educacional. Quando decisões são centralizadas e impostas, sem uma participação efetiva dos envolvidos, há um enfraquecimento da autonomia da escola e um distanciamento das políticas educacionais em relação às realidades locais.

Além disso, o docente menciona a política de antecipação do novo ensino médio, sugerindo que a escola foi uma das primeiras a adotar o modelo, o que pode ter aumentado os desafios na adaptação e execução da proposta. A ausência de participação relatada pelo entrevistado, bem como a incerteza sobre a voz de seus colegas no processo, evidencia um possível déficit de diálogo e transparência na tomada de decisões. De maneira complementar, o entrevistado PCA2 menciona a falta de envolvimento da comunidade escolar como um dos pontos fracos do processo, prejudicando o alinhamento e a aceitação do modelo integral.

> *Bom, essa questão eu desconheço, eu acredito que não houve um grande debate em torno da implementação, eu lembro que houve algo no sentido de que apresentaram o modelo, que eu acredito que venha do Nordeste, com várias ideias tiradas de lá, mas, assim, não lembro de ver a nossa comunidade, nós discutindo, discutindo sobre o assunto. Sobre o tempo integral vai ser assim, professores trazendo ideias... Acho que não houve, assim, algo adequado, conversas com especialistas aqui da nossa região, junto com quadro de professores, com os diretores, né? E eu acho que faltou isso. Veio algo quase pronto, praticamente pronto pra gente...Não sei se você lembra...Inclusive, foi uma fala de um professor que marcou. 'Ah, essa reunião está tendo, porque depois vamos dizer que a gente participou adequadamente de todo o processo'. Mas eu não acredito que foi isso que aconteceu, não* (PCA2, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024).

A referência ao Nordeste sugere a adoção de um modelo externo sem adaptações. Deste modo, a fala do professor indica que o modelo do ensino integral foi imposto sem debate comunidade escolar nem mesmo com os professores e gestores locais. A ausência de um processo democrático é reforçada pela evocação do relato de um professor da reunião realizada para discussão do modelo integral, a qual foi compreendida pelo entrevistado como um artificio utilizado para legitimar uma suposta participação na tomada de decisão.

De acordo com as falas dos PCA há um consenso de que o processo de implementação foi imposto e careceu de diálogo com a comunidade escolar. Ambos mencionaram a falta de envolvimento da comunidade escolar como um dos pontos fracos do processo, prejudicando o alinhamento e a aceitação do modelo integral. Enquanto agente do monitoramento da política pública na instituição, a Analista educacional relata que:

> *A gente realiza semestralmente, desde a implantação de cada escola, o ciclo de acompanhamento formativo, que a gente chama de CAF.*

> *Trata-se de um encontro presencial com oito horas de duração, onde possuímos uma pauta específica com gestão escolar, coordenação de EMTI, professores de atividades integradoras e itinerário técnico, além dos estudantes. Então quer dizer que num ano a gente faz no mínimo dois desses encontros em cada escola. Conversamos sobre as orientações do modelo e como a dinâmica tem se dado na escola. Deixamos um relatório com as oportunidades de melhorias verificadas.* (ANE. Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)

A entrevistada descreve a realização do Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) como um mecanismo estruturado para monitorar e apoiar a implementação do EMTI Profissional. O encontro, realizado semestralmente, envolve diferentes atores da escola, como a gestão, coordenação, professores e estudantes, permitindo um espaço de discussão sobre o modelo adotado e sua dinâmica no contexto escolar.

Apesar da periodicidade definida (pelo menos duas vezes ao ano em cada escola), a fala não esclarece se esses momentos garantem uma participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões ou se funcionam mais como um instrumento de alinhamento às diretrizes estabelecidas. Nota-se também a ênfase na entrega de um relatório com oportunidades de melhoria sugere um processo mais avaliativo do que colaborativo, podendo indicar uma atuação mais prescritiva do que dialógica.

A análise do impacto real desses encontros dependeria da forma como as sugestões e dificuldades levantadas pela comunidade escolar são incorporadas ao processo de implementação. Caso a participação dos envolvidos for meramente consultiva, sua efetividade pode ser questionada. Entretanto, o CAF pode ser um instrumento relevante para a melhoria contínua do ensino integral se as recomendações sejam consideradas e resultem em ajustes concretos.

Por sua vez, a vice-diretora, menciona a dificuldade em se obter orientações precisas sobre o funcionamento do ensino integral profissional em Desenvolvimento de Sistemas, ao pontuar que:

> *a gente busca orientação da superintendência, que às vezes não tem informações exatas, às vezes não sabemos, faz por assim, a outra escola faz assim, então a gente tenta se embasar em outras escolas, já que aqui em Uberlândia somos cinco escolas de tempo integral... Isso é importante, porque aqui é a única que oferece o ensino integral profissional em Desenvolvimento de Sistema. Então ela é um modelo. Então não dá pra comparar com outros... Aí a comparação se dá pelas disciplinas integradoras e pelas disciplinas do mundo do trabalho. En-*

> *tão projeto de vida, práticas experimentais, nivelamento, então 'tá acontecendo assim na outra escola. Tá dando certo, replica'. Essa é a ideia... Os professores contratados para essas disciplinas do técnico vêm de formação técnica e não tem um currículo a ser seguido, basicamente.* (VD. Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)

Ao apresentarmos as percepções da vice-diretora sobre a dificuldade na resolução de problemas encaminhados às analistas educacionais, torna-se necessário revisitar o conceito de discricionariedade do implementador de políticas públicas. Assim, conforme destacado por Lipsky (1980).

> as decisões dos burocratas que desempenham atividades-fim, as rotinas que eles estabelecem, os expedientes que eles criam para contornar a incertezas e as pressões, é que vêm a ser de fato as políticas públicas. Eu argumento que a política pública não é bem entendida se observada pelo ângulo da legislatura ou do alto nível da administração, porque em diversos aspectos importantes ela é realmente feita nos escritórios lotados e nos encontros diários da burocracia (...) trabalhadores, clientes e os cidadãos em geral "experimentam" a burocracia que desempenha atividades-fim através de conflitos que estes encontram para tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos. (Lipsky, 1980 *apud* Arretche, 2001, p. 3)

Portanto, a discricionariedade dos implementadores faz com que as políticas sejam experimentadas pelos diversos usuários de maneiras distintas, uma vez que a política se traduz, de fato, naquilo que os burocratas realmente pensam e executam. Ainda sobre o monitoramento do ensino e suporte aos professores do EMTI Profissional na instituição, os PCA enfatizam a importância do alinhamento pedagógico, mas criticam as dificuldades no suporte aos docentes e a desilusão com o modelo integral. PCA1 pontua que:

> *A função do PCA era justamente de fazer uma checagem com relação à avaliação, com relação ao conteúdo que seria lecionado e de pensar em propostas para tentar suprir a defasagem que tinha...Então era muito mais, na minha opinião, uma porta de abertura para você dialogar sobre a sua área do conhecimento. Mas de muito difícil aplicação justamente porque nós não somos professores em tempo integral, nós trabalhamos na escola de tempo integral, mas nós não somos professores em tempo integral. O nosso monitoramento era muito essa coisa da entrega, se estavam entregando na data, se estavam fazendo as questões, e de pensar algum trabalho interdisciplinar, mas nada mais que isso.* (PCA1, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024)

Apesar do entrevistado apresentar expectativas iniciais positivas sobre a proposta, como a abertura para o diálogo sobre sua área do conhecimento, compreende a referida função mais como um espaço de monitoramento burocrático e limitado pela falta de tempo e estrutura. Ao indicar os limites da função, o entrevistado evidencia sobrecarga desses professores, já que não são contratados em tempo integral.

Já PCA2 revela que sua experiência resultou em desilusão e um desencanto mais profundo com o tempo integral como um todo. Conforme palavras do entrevistado,

> *Via com muito bons olhos no início... e que parece que no início, quando foi apresentado, ela tinha uma ideia mais de ser algo mais leve, não carregado, não com tanta cobrança, Era algo que...até as falas eram assim, ó. 'Não, a gente vai conversar aqui, vai tentar entender como vocês estão implementando, mas não é uma análise como cobrança, é como uma parceria' Só que aí o tempo foi passando, se transformou numa cobrança desnecessária. Às vezes tinha reuniões onde...onde alunos não entendiam que o professor dali é só como parceiro do processo e queriam realmente desmoralizar o professor. Eu achei isso muito desgastante e fui desiludindo do tempo integral desse modelo de educação.* (PCA2, Entrevista, dia 27 de novembro de 2024)

A fala do PCA2 enfatiza o impacto negativo das mudanças na dinâmica de trabalho e no ambiente escolar, enquanto PCA1 destaca a limitação estrutural da função que exerce. A despeito da diferença de enfoque, os depoimentos indicam que, apesar das expectativas iniciais, a implantação do modelo enfrentou diversas dificuldades tornando-se mais burocrático e desgastante. Assim sendo, conclui-se que essas percepções indicam a necessidade de reavaliação do papel do PCA, garantindo que essa função seja, de fato, um suporte pedagógico e não apenas um mecanismo de fiscalização e cobrança.

Observa-se que a falta de suporte adequado apontada pelos PCA também figura nas falas dos professores da área técnica, quando no cumprimento das exigências da política pública. Nesse sentido, o PATE1 relata:

> *Os professores da nossa parte, os coordenadores de área, eles fazem as reuniões, passam, detectam as questões, fala do cumprimento daquele, dos planos bimestrais que a gente faz e tudo mais... 'Mas como que o PCA ele dá esse suporte pra vocês da área técnica?' Não, pra área técnica não tem nada pensado e direcionado específico para*

> *nós. É como eu disse no início, é tudo voltado para os itinerários e aí é colocado tudo no mesmo contexto, que são contextos completamente diferentes... Então, quando vem essas orientações, das reuniões, é colocado tudo dentro de um cesto só e nesse cesto às vezes não se aplica a área específica técnica e profissional.* (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Segundo o entrevistado, as reuniões e orientações pedagógicas colocam todas as disciplinas no "mesmo cesto" e que as especificidades do curso técnico não são consideradas. Já o PATE2 adota uma visão mais neutra, apenas mencionando que o acompanhamento ocorre de forma geral, sem aprofundar problemas: "*temos o acompanhamento geral junto com as outras disciplinas da BNCC* (PATE2, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024). Enquanto PATE1 e PATE2 apontam a falta de suporte para a área técnica, o PATE3 enfatiza a falta de orientação mais estruturada, destacando a necessidade de acompanhamento mais próximo, especialmente para professores recém-chegados, levando o foco para a dificuldade enfrentada pelos docentes para se situarem no modelo. Nas palavras do PATE3,

> *a gente tenta pensar em coisas para elaborar para a feira TEC e também responsabilidade da organização do laboratório de informática, da instalação de programas, é mais nessa área mesmo. Então, a minha parte aqui da coordenação do técnico é mais voltada pro pessoal do técnico mesmo. Então, aquele PCA, por exemplo, que orienta a gente a fazer os guias de ensino, né? Tem orientação por e-mail, uma coisa assim... mas assim, pra mim falta muito isso, sabe? Alguma coisa mais próxima ali pra auxiliar. Porque, por exemplo, às vezes pra você ou pra outros professores que tá aqui há mais tempos, você já tá acostumado, mas, por exemplo, eu que sou um pouco mais novo, mais recente, os professores que entrou aqui esse ano ficam perdidos, então precisava de mais apoio e suporte.* (PATE3, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Os depoimentos evidenciam o descompasso entre a estrutura do ensino técnico e o modelo de acompanhamento pedagógico vigente, que trata todas as áreas de forma homogênea. A falta de suporte específico para os professores do técnico, especialmente os novos, pode comprometer a qualidade do ensino e dificultar a adaptação não só docentes como dos discentes.

As entrevistas indicam a necessidade de repensar a integração do ensino técnico no modelo de tempo integral na Escola Estadual Bueno Brandão, garantindo apoio pedagógico mais alinhado às suas demandas e desafios. A próxima subseção

apresentará mais detidamente os desafios e potencialidades do curso técnico na instituição.

### 3.3.3 O curso Desenvolvimento de Sistemas na Escola Bueno Brandão: desafios e potencialidades

Esta subseção apresenta as percepções sobre os desafios e potencialidades do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas oferecido na Escola Bueno Brandão, entre 2020 e 2024[44]. A partir de 2025 escola passará a oferecer dois novos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a saber: Técnico em Mecatrônica e Manutenção de Máquinas Industriais, em parceria com o Senai.

Antes de apresentar as percepções dos professores da área técnica sobre os desafios e potencialidades do curso analisado, é fundamental esclarecer as razões que, em 2020, levaram à escolha do curso de Desenvolvimento de Sistemas. A analista educacional destaca os fatores que influenciaram essa decisão na instituição ao afirmar que:

> *Alguns critérios são levados em consideração para a indicação de uma escola. Como, por exemplo, a ociosidade de salas de aula e o perfil de vulnerabilidade social do público atendido pela escola... por meio dos sistemas digitais, além dos relatórios da inspeção particular, a Secretaria, o órgão central, e nós aqui também, possuímos toda a informação da infraestrutura de cada escola. Então, logo ali, né, saindo da pandemia, inclusive, que foi justamente esse momento da implementação, os inspetores tinham um checklist enorme para ser verificado nas escolas, das condições, inclusive de segurança e tal. Isso era reportado para a secretaria... Bom, os laboratórios de informática para atendimento do curso de desenvolvimento de sistemas é uma das poucas escolas que tem a infraestrutura que o Bueno Brandão tem, apesar de não ter acessibilidade.* (ANE, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)

A analista educacional apresenta uma visão mais institucional, enfatizando que a escolha da escola levou em consideração critérios como ociosidade de salas, perfil socioeconômico dos alunos e relatórios de inspeção. Já a vice-diretora questiona os critérios estabelecidos ao pontuar que:

---

[44] Em 2025, foi encerrada a oferta do curso Desenvolvimento de Sistemas para ingressantes ao EMTI na instituição. Destaca-se, contudo, que está garantido a conclusão aos alunos que já ingressaram para a referida formação técnica.

> *a gente já questionou eles com relação à escolha do curso de desenvolvimento do sistema aqui para a escola, por que foi escolhido isso, disseram que foi feita uma votação, uma sei lá, um levantamento de dados falando que era a principal área de mercado de trabalho em Uberlândia que tinha falta. Então, simplesmente, a meu ver, eles observaram que aqui na escola tinha um laboratório de informática e isso era suficiente para manter esses alunos aqui dentro. Até porque todas as escolas de tempo integral, até onde eu sei, não tem uma estrutura para isso. No projeto está escrito, por exemplo, sala de descanso. Qual escola que tem uma sala de descanso?* (VD, Entrevista, dia 03 de dezembro de 2024)

A vice-diretora assume uma postura mais crítica, sugerindo que a decisão pode ter sido tomada com base em informações superficiais, baseada apenas na existência do laboratório de informática, sem uma análise mais ampla das condições estruturais da escola, bem como das necessidades para o funcionamento do curso.

Outro ponto de divergência entre as entrevistadas é a percepção sobre a adequação da infraestrutura. Apesar de reconhecer a falta de acessibilidade, a ANE entende que o Bueno Brandão tem uma boa estrutura, em comparação a outras escolas. A vice-diretora, por outro lado, indica a inadequação do espaço, pois esse não apresenta todas as estruturas previstas para o EMTI, sugerindo um descompasso entre o planejamento e a realidade das escolas de tempo integral. A necessidade de melhorias estruturais também é apontada um professor da área técnica. Conforme o referido professor,

> *Porque o aluno do ensino integral, ele já é um aluno que é mais exigido na questão de tempo, ele é mais cansado. Então, precisaria dessa...de ambientes distintos, onde ele fosse ir pra um laboratório que fosse mais atrativo, um ambiente que ele pudesse simular uma empresa, sair um pouco daquilo que ele é acostumado a ter durante a sua vida escolar*. (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

O discurso da inadequação da estrutura física da escola é endossado pelo entrevistado que relaciona a permanência do aluno no curso a essa questão. Portanto, para esse professor a pouca atratividade do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas está relacionada, também, a estrutura física, porém não se encerra nesse fator. Na visão do entrevistado, seriam necessárias outras ações para tornar o ensino técnico mais atrativo e eficaz para os alunos,

> *Deveria ser ofertada a esse aluno pequenas bolsas para iniciação científica, para atuar no próprio laboratório de informática, precisaria de mais laboratórios de informática, mais computadores, uma internet de qualidade, mas voltada para a aplicação, poderia ter kits de robótica para ver a programação sendo mais interativa com o aluno, tendo aplicabilidade, então tudo isso é seria mais atrativo ao aluno, né?* (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Nesse contexto, O entrevistado sugere que incentivos financeiros, como bolsas de iniciação científica, poderiam estimular maior engajamento, além de proporcionar experiências práticas no próprio laboratório de informática. A proposta visa tornar o aprendizado mais interativo e aplicado, facilitando a compreensão da programação por meio da experimentação.

Outro ponto relevante na fala do entrevistado é a consideração sobre o impacto da carga horária do ensino integral na rotina dos alunos. PATE1 reconhece que os estudantes desse modelo já enfrentam maior exigência de tempo e desgaste, o que reforça a importância de ambientes mais dinâmicos e estimulantes, como laboratórios que simulem ambientes empresariais. Essa abordagem diferenciada poderia tornar a experiência educacional mais próxima da realidade profissional, contribuindo para a formação prática e aumentando o interesse dos alunos pelo curso.

Quanto aos desafios enfrentados pelos PATE, ao ministrarem o curso de Desenvolvimento de Sistemas, um dos principais pontos de concordância entre os entrevistados é a falta de domínio dos alunos em habilidades básicas de computação. PATE1 pontua que:

> *A principal dificuldade que eu vejo é a falta de contato com uma tecnologia básica mesmo, que é de acesso ao computador. Então, é uma geração que tem acesso a celular, mas eles desconhecem programas específicos para o uso de computador. Eles têm um déficit de aprendizado do ensino fundamental, que exige um domínio maior da matemática, do raciocínio lógico... A partir do momento que ele não entende, ele desinteressa.* (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Outro aspecto comum é a dificuldade dos alunos com matemática e raciocínio lógico, destacado por PATE1. Essa lacuna prejudica o aprendizado de programação e outros conteúdos técnicos, levando ao desinteresse e, possivelmente, à evasão. Enquanto o PATE1 relaciona o desinteresse dos estudantes diretamente à sua dificuldade de aprendizado, o PATE3 compreende a questão como um desafio do

currículo, que avança para conteúdos complexos sem garantir a base necessária, ao pontuar que

> *Os desafios é lidar com o tipo de computação mais avançada, né? Como eu falei, às vezes a gente não tem o básico da computação, então a gente já tá partindo pra uma mais avançada, então é um desafio.* (PATE3, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Essa distinção sugere abordagens diferentes para lidar com o problema: uma voltada para o reforço de habilidades matemáticas e lógicas e outra para um melhor planejamento da progressão dos conteúdos técnicos. Destaca-se que percepção do PATE2 se alinha com a observação do PATE1, quando afirma que "os *desafios principais são as bases baixas trazidas pelos alunos e as legislações vigentes para disciplinas técnicas do EMTI, como a não-reprovação... deixando as disciplinas técnicas sem importância* (PATE2, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024). E a esse cenário agrega um agravante: a política de não-reprovação no EMTI. Esse aspecto, segundo ele, reduz a seriedade com que os alunos encaram as disciplinas técnicas, tornando o aprendizado ainda mais superficial. A crítica à não-reprovação mostra uma preocupação com a estrutura do curso e a forma como isso impacta o engajamento dos estudantes.

Quanto às potencialidades do curso os três entrevistados reconhecem a relevância do curso e são unânimes ao apontar as oportunidades no mercado de trabalho como a maior vantagem. As diferenças aparecem quando são questionados dos benefícios, nesse momento os PATE indicam aspectos distintos. Para o PATE1,

> *é aplicado aqui na Escola Bueno Brandão, a mesma emenda aplicada em um curso superior. São as mesmas disciplinas com as mesmas exigências. Então, o aluno que tem aí o interesse pelas áreas de desenvolvimento de tecnologia, ele vai atender e suprir muito bem, principalmente para aquele aluno que pensa em seguir o ensino superior. ele vai chegar no ensino superior para a área de tecnologia bem mais preparado do que um aluno que terminou o ensino médio regular e passou para um curso de tecnologia, um curso de exatas. (PATE1, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)*

PATE1 foca na semelhança do currículo com um curso superior, enfatizando que a formação técnica pode facilitar a transição para o ensino superior, enquanto PATE2 destaca a aplicabilidade dos conteúdos em diversas profissões, sem

necessariamente vincular o curso ao ensino superior. Para ele, o desenvolvimento do raciocínio lógico é a principal vantagem, nas suas palavras: "*As potencialidades são ter conteúdos que auxiliam os alunos avançarem em seus raciocínios lógicos, obter conteúdos que estão presentes em praticamente todas as profissões atuais* (PATE2, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024). O PATE3 destaca a valorização salarial e o potencial de crescimento da área de tecnologia, uma vez que o mercado está carente de profissionais e que os ganhos financeiros podem ser muito altos, chegando a cifras comparáveis às de profissões tradicionais de alta remuneração, como a medicina.

> *A potencialidade eu acho que esse é um fator importante e é uma das partes mais incríveis porque é um curso que falta eu acho que eles colocaram justamente porque falta profissionais dessa área do mercado... você consegue ganhar equiparado com um médico né... eu conheço pessoas que trabalham com desenvolvimento que chega a ganhar 20 30 40 até 50 mil reais então o potencial é gigantesco.* (PATE3, Entrevista, dia 28 de novembro de 2024)

Essas diferentes visões dos PATE sugerem que o curso pode atender a perfis distintos de estudantes, tanto aqueles que desejam seguir uma graduação quanto os que buscam inserção direta no mercado. A próxima subseção deste capítulo analítico, descreve as percepções de todos os atores da pesquisa em relação aos desafios que ainda permanecem na instituição após um ciclo completo da política pública.

### 3.3.4 Desafios Persistentes

Esta subseção, apresenta alguns fatores críticos já arrolados no capítulo descritivo pelas observações das analistas da SRE e consultores do ICE nos relatórios formativos do II CAF, no quadro 07 (p.72) articulando com outros fatores concernentes à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na instituição desde 2020 até 2024.

A priori, a implementação do EMTI Profissional na escola em 2020, desencadeou uma variedade de desafios à instituição, percebidos por boa parte dos entrevistados como, por exemplo, a falta de formação continuada – que é um consenso entre eles. A presente pesquisa, que se propõe a investigar a evasão escolar considera o Ensino Médio em Tempo Integral como um dos fatores de grande relevância para a compreensão do tema na referida instituição.

Os desafios que ainda persistem na instituição em relação à implementação do modelo, conforme Analista Educacional e Vice-diretora, além de incluírem questões de liderança, formação continuada, compreensão, aceitação e lacunas estruturais e curriculares, a vice-diretora enfatiza a dificuldade dos próprios professores em se adaptarem ao novo modelo, destacando a falta de preparo pedagógico e a sobrecarga gerada pela necessidade de ministrar disciplinas integradoras:

> *Essa formação básica foi dada no início de 2020 a um pequeno grupo de professores da escola, então uma professora de biologia, um professor de matemática e uma vice-diretora, e o diretor num outro momento foi para essa formação que ocorreu lá em Belo Horizonte, seguindo as regras da Secretaria de Educação, foi dado por um grupo de profissionais do ICE, que é o instituto que rege o EMTI, e essa formação foi dada por nós quatro, e isso, chegando à escola, tinha que ser replicado para os demais professores. Então, a gente mal teve tempo básico para isso, uma vez que a gente já chegou em meio à reta final de dias escolares, de início do ano letivo de 2020, tivemos um ou dois dias pra esse repasse, os professores com muitas dúvidas, a gente que foi com muitas dúvidas e sem saber [...]. Eu acho que o principal desafio é a questão dos próprios alunos. Eles entenderem que essa política pública, essa ideia do EMTI é algo que veio para ficar e que vai expandir para todas as escolas do Brasil inteiro, só que eles ainda não têm noção disso e eles ainda conseguem escolher entre ficar aqui ou ir para uma escola de tempo regular. Então, acredito que o principal desafio é esse, a questão do aluno, só que aí vem a parte do professor também, a gente enquanto docente, porque todo o nosso cargo foi modificado, a gente é formado para disciplinas básicas, então todo o nosso cargo foi modificado para pegar aulas diferenciadas dessas disciplinas integradoras justamente para compor aula, então a gente não teve essa formação, como que eles querem que a gente dê essa aula?* (VD, entrevista concedida em 03 de dezembro de 2024)

A analista educacional, por outro lado, enfatiza as ausências de um planejamento formativo contínuo e de uma liderança ativa na gestão escolar. Seu olhar é mais voltado para falhas institucionais e para a necessidade de coordenação e estruturação do processo.

> *A cada ciclo de acompanhamento formativo, a gente identifica novas oportunidades de melhorias. Então, isso faz parte do processo, tendo em vista que a cada ano, a gente tem novos professores e coordenadores à frente dos componentes curriculares. Então, se a gente pega o primeiro relatório do ciclo de acompanhamento formativo do Bueno Brandão até o último, que inclusive eu estou terminando, a gente vai encontrar diferentes oportunidades de melhorias. Mas alguns desafios ainda persistem na Escola Bueno Brandão, como, por exemplo, a falta de uma agenda de estudos contínuos da equipe escolar. Então, a questão da formação continuada, a gente percebe*

> *que ainda é uma falha, a gente percebe que a equipe não está apropriada das diretrizes do modelo, dos objetivos, e também a falta de uma liderança ativa à frente da gestão escolar, que consiga coordenar esse processo. Inclusive, um fato importante na história do Bueno Brandão, é quando da implementação do EMTI na escola, houve uma primeira formação inicial em Belo Horizonte, onde todos os docentes foram convocados e o gestor à época não realizou a inscrição de nenhum professor. Então isso foi necessário uma segunda chamada, isso foi algo bem crítico que a gente considera na implementação do modelo.* (ANE, entrevista concedida em 03 de dezembro de 2024)

A preocupação da ANE em relação à liderança gestora é avalizada por Lück (2000) ao abordar a importância do gestor no processo educacional. Conforme a autora,

> Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (Lück, 2000, p. 16)

Em relação às formações para a implementação da política de tempo integral com os docentes, a vice-diretora se concentra mais nas falhas de capacitação de áreas como os Auxiliares de Serviços Básicos (ASB) e pais, mostrando que, para ela, o processo de implementação do EMTI exigia uma capacitação mais ampla, que não se limitasse apenas aos docentes:

> *Porque, igual eu falei, nós enquanto professores fomos capacitados, a direção, o diretor e a vice-diretora foram capacitados para a gente replicar isso, só que não pegou outras esferas. Então não teve parte administrativa, não teve parte de ASB, porque querendo ou não, esses funcionários, o pessoal dos auxiliares de serviços básicos da escola precisa saber dessa nova rotina...pra atender esse aluno, porque até então não tinha almoço, agora a gente tem almoço, então não foram capacitados, os meninos não faziam ideia do que ia acontecer, os pais muito menos, então teve falha. 'E aí, ao longo de 2020, as formações, elas chegaram quando para os docentes?' É, aí depois em 2020 veio a pandemia, que de uma certa forma cessou muita formação, mas a partir de 2021 vieram aquelas formações pontuais. Então, professores que dão aula de nivelamento, vocês têm que fazer a formação na maioria das vezes, 99% das vezes online. Então, formação de projeto de vida, formação de nivelamento de matemática, formação de nivelamento de língua portuguesa, E isso foi acontecendo ao longo dos anos e isso acontece até hoje. Então assim, hoje eu entendo que*

> *o EMTI esteja funcionando melhor porque a gente entende melhor o que que acontece. Mas hoje 2024, dezembro de 2024 eu consigo falar isso.* (VD, entrevista concedida em 03 de dezembro de 2024*)*

Enquanto ANE enfatiza as formações direcionadas para os gestores escolares e a coordenação do EMTI, citando uma formação específica para o diretor escolar e uma formação voltada para a coordenação das rotinas pedagógicas:

> *Então a gente tem geralmente num ano um bloco de formação, que a gente chama de formação inicial, eu creio que você até deve ter participado da primeira presencial, formação de rotinas pedagógicas que é direcionada para a coordenação do EMTI, formação do gestor direcionada para o diretor escolar, além de formações de projeto de vida. Esse ano a gente teve também um formato diferente que a gente chamou de "Prosa com o Integral", então abordou projeto de vida, estudos orientados e eu esqueci quais foram as outras duas, mas foram quatro rodas de formação.* (ANE, entrevista concedida em 03 de dezembro de 2024)

As duas entrevistadas notam que, embora o processo tenha sido difícil no início, especialmente com as falhas de capacitação e comunicação, houve melhorias com o passar do tempo. A vice-diretora afirma que, em 2024, já entende melhor como o EMTI funciona, o que sugere uma adaptação progressiva. ANE também observa que, ao longo dos anos, novas modalidades de formação como "Prosa com o Integral" e um maior foco na capacitação de coordenação e gestão ajudaram a melhorar a execução do modelo.

Em relação à adaptação curricular relacionando a formação geral básica e os itinerários formativos, especialmente no que diz respeito à carga horária das disciplinas e à reorganização do currículo. PCA1 aponta que

> *Pra poder comportar todas essas disciplinas, e no modelo antigo, com as doze disciplinas que existiam, alguns professores perdiam aula, por exemplo, Filosofia e Sociologia [...] e essa carga horária mais expandida...a solução encontrada, não pela escola, mas isso veio do Secretário de Educação, veio de cima, que era de compactar as aulas[...] então, por exemplo, pegando da minha área, que é Geografia, eram duas no primeiro, duas no segundo, duas no terceiro, no modelo antigo. No novo ensino médio, ficou duas, uma e uma [...]. Você teve que escolher alguns conteúdos específicos para você trabalhar porque você não conseguia desenvolver porque era uma vez por semana. E às vezes caía no feriado, às vezes caía em algum evento da escola e você acabava perdendo essa aula [..] As disciplinas que a gente sabia trabalhar, que é da nossa vivência, a maioria delas foram compactadas, então ela está cada vez menos presente [...] É um modelo de ensino imposto que não é trabalhado nem com*

> *comunidades, você vê as famílias, por exemplo, não fazem a mínima ideia do que é um novo ensino médio, o que é eletivas, o que é estudos orientados, o que é isso, o que é aquele outro. E os próprios alunos, por exemplo, eu acho a ideia de estudos orientados, acho a ideia de disciplina muito boa. Poxa, tem uma disciplina que o aluno puder desenvolver atividade, só que o aluno precisa entender que ele precisa desenvolver atividade, ele tem que se apropriar disso. Porque você cria dentro da própria escola possibilidades para que o aluno desenvolva trabalho. Tem a distância da casa, tem o descanso, tem as outras atividades, mas o aluno não entende isso. Ela não faz parte da cultura do aluno. Então, muitas vezes, ele entende como aula bônus, como aula que não é pra fazer nada, e ela tem uma importância.* (PCA1, entrevista concedida em 27 de novembro de 2024)

PCA1 fala sobre o processo de adaptação ao novo modelo, destacando que o aluno não está preparado culturalmente para as mudanças e que as novas abordagens não fazem parte de sua rotina escolar. O PCA2, embora também mencione mudanças significativas, foca mais nas transições específicas de carga horária entre as disciplinas tradicionais e os novos componentes curriculares, sem refletir diretamente sobre a adaptação do aluno ou a cultura escolar em torno das mudanças, ao pontuar que

> *A gente tinha quatro aulas semanais de matemática antes dessa implementação e logo após acho que diminuiu para três aulas e essa aula foi para outro componente. Áreas de humanas eu percebi que diminuíram bastante[...]. Então, essas aulas que a gente tinha, que eram consideradas tradicionais, elas foram dando espaço a itinerários, a nivelamento. Então, acredito que foi dessa maneira que impactou aí.* (PCA2, entrevista concedida em 27 de novembro de 2024)

Além dessas observações sobre as perdas na qualidade do ensino, devido à compactação das disciplinas tradicionais, os PCA relatam os impactos das eletivas no processo de ensino-aprendizagem. As entrevistas refletem uma desilusão com o modelo proposto. Por sua vez, PCA1 expressa uma frustração mais pessoal e prática com o ensino nas eletivas, descrevendo como as aulas se tornaram improvisadas:

> *a gente tinha era um cardápio de disciplinas, que ali você tinha um norte do que você teria que fazer ou não. Tinha uma bibliografia e tudo mais, mas daí entra no problema de Brasil, que o professor é muito proletarizado. Então, a gente é professor que dá muita aula. Então, por exemplo, tem 10 anos que eu dou aula e eu dou 50 aulas há 10 anos. Mas eu dava Geografia. Então, uma aula se aproveita da outra, então você consegue dar essas 50. Com as eletivas você tinha que começar*

> *do zero. E muito longe da sua área de conhecimento. Então, toda aula que eu tentei, por exemplo, eu dei teatro, eu dei mitologia, eu dei astronomia, né? Então, foram coisas, tipo assim, foram pesquisas de meia hora, 40 minutos, 50 minutos, que eu pesquisei ali, elaborei uma aula e eu brinco com tudo, tipo assim, cara, eu tinha só o plano A. Porque professor, quando ele domina um conteúdo...Você tem o plano A, você tem o B, você tem o C, né? Na eletiva, você só tinha o plano A. Deu errado o plano A? Você não dá aula, né? Então, nós de eletiva, nós só temos plano A. E eu acho que não tem como você dar essa formação, a verdade é essa. Então fica muito essa ideia, que é do governo Temer, de notório saber. Porque eu acho a ideia da eletiva interessante desde que eu tenha tempo para estudar, que é uma coisinha que não tem. Eu acho que a formação é importante, desde que a gente tenha tempo para se formar. Porque senão fica uma coisa arrastada. Tipo, você assiste online, você faz isso montando uma aula, correndo prova, ouvindo a aula, então você não consegue absorver o todo. Então, se a gente fosse ter formação, era ser pago pra ter essas formações, pra não precisar estar em sala de aula. Porque daí a gente vai fazer a formação na nossa hora de descanso. E ela chama de descanso porque a gente tá cansado, né? Então daí fica uma coisa, na minha opinião, muito aquém, né?* (PCA1, entrevista concedida em 27 de novembro de 2024)

O entrevistado vê as eletivas como algo que "não tem como ser dado" sem o suporte adequado. Sem relatar diretamente a frustração do ensino improvisado, o PCA2 discute mais a estrutura que foi apresentada e o que ficou aquém da promessa.

> *Então, essas eletivas, para mim, houve uma descaracterização, porque o que foi apresentado pra gente era que o professor ia se juntar com outro professor que tinha afinidade nas matérias, até mesmo em relações pessoais, onde montariam um projeto em parceria e que esse projeto ia ser apresentado para os alunos. Ia ser algo nesse sentido, ia ser apresentado aos alunos ia conhecer através dessa apresentação, de forma interdisciplinar, e vários projetos iam estar na mesa para serem escolhidos. E haveria esse momento, essa parte onde aconteceria tipo uma feira. Uma feira quando nossos alunos apresentam a feira de ciências, o professor também apresentará algo nesse sentido, mas não foi o que aconteceu*... (PCA2, entrevista concedida em 27 de novembro de 2024)

As falas de PCA1 e PCA2 refletem preocupações comuns sobre a implementação das eletivas no novo Ensino Médio, particularmente a falta de suporte e de formação adequada para os professores, bem como a desconexão entre as expectativas iniciais e a realidade das práticas nas escolas. Ambos os professores reconhecem que as eletivas não têm sido eficazes da maneira como foram apresentadas, seja pela falta de tempo e estrutura para o ensino adequado (PCA1), seja pela falha na implementação de projetos colaborativos e interdisciplinares (PCA2).

As entrevistas revelaram que a evasão escolar e a implementação do ensino integral são temas centrais e interligados e a ausência de consulta à comunidade, o suporte insuficiente e os problemas estruturais do ensino público foram fatores determinantes para os desafios enfrentados.

Enquanto os PCA destacam aspectos externos e estruturais, as dificuldades operacionais e o impacto direto do modelo integral na escola, os dados fornecidos pela Analista Educacional e pela Vice-diretora evidenciam que a falta de articulação entre as esferas de gestão e a comunidade escolar teve um papel significativo nesses desafios. A imposição de modelos e diretrizes sem a devida adaptação às especificidades locais colabora para a ineficiência das políticas educacionais implementadas.

A partir da pesquisa de campo, realizou-se uma síntese dos principais desafios e possibilidades de ações voltados para o EMTI Profissional. Assim, percebemos que os fatores Evasão Escolar, Implementação do Ensino Integral, Participação da Comunidade Escolar, Monitoramento e Suporte, Impacto nas disciplinas e Eletivas e Formação e Feedback emergiram como desafios a serem vencidos para o aprimoramento de práticas de gestão e organização do ensino médio integral profissional. Assim sendo, no Quadro 09, são sintetizados os dados referentes aos desafios e possibilidades de enfrentamenteo da evasao escolar que dá forma ao Plano de Ação Educacional (PAE).

**Quadro 09 – Síntese dos dados apurados e Propostas de Intervenção**

| Nº | EIXO DE PESQUISA | DADOS DA PESQUISA | AÇÕES PROPOSITIVAS |
|---|---|---|---|
| 01 | Redução da Evasão Escolar | A evasão escolar é impulsionada por fatores econômicos, falta de acolhimento, impactos da pandemia, envelhecimento populacional, estigmas sobre o ensino público, concorrência com escolas particulares, desinteresse dos jovens, abertura de escolas periféricas, transporte precário e carga horária extensa do ensino integral. | **Apoio aos Estudantes:** Identificar alunos vulneráveis e conectá-los a programas de assistência social.<br>**Engajamento Comunitário:** Promover eventos e consultas regulares com estudantes, famílias e professores. |
| 02 | Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) | O modelo foi imposto sem consulta, prejudicando docentes e alunos.<br>A baixa participação da comunidade compromete o modelo integral. | **Capacitação Docente e Gestão**: Oferecer treinamentos periódicos para professores e gestores, com foco em práticas inovadoras e gestão democrática.<br><br>**Revisão Curricular:** Reestruturar as eletivas para maior criatividade e relevância.<br><br>**Participação Escolar:** Criar fóruns trimestrais e um comitê com alunos, professores e famílias para tomada de decisões. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 03 | Monitoramento e Avaliação Contínua | Há falta de orientações da SRE e sobrecarga docente. | **Criação de Comitê de Avaliação:**<br>Formar um comitê com gestores, professores, alunos e pais para acompanhar a execução do plano.<br><br>Realizar reuniões trimestrais para revisar indicadores e propor ajustes.<br><br>Desenvolver questionários semestrais para coletar o *feedback* de alunos e professores sobre as mudanças implementadas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nos dados levantados ao longo desta pesquisa acerca dos desafios enfrentados na instituição, fundamentou-se as ações mencionadas no Quadro 09. Conclui-se, assim, que os desafios encontrados demandam soluções integradas e colaborativas, envolvendo a Secretaria de Estado de Educação (SEE), a gestão escolar, os professores, os alunos e a comunidade. Dessa forma, visando um planejamento e organização eficazes para mitigar os problemas apontados pelos entrevistados, propõe-se a elaboração de um PAE, o qual será desenvolvido explorando as ações indicadas no Quadro 09, com foco em encontros regulares entre a equipe gestora e os professores, previstos nas reuniões mensais do Módulo II[45]. Essas reuniões, detalhadas no Capítulo 4 desta dissertação, serão o espaço para planejamento coletivo, análise de demandas e implementação de estratégias, promovendo a articulação necessária para superar as dificuldades identificadas.

[45]Módulo II corresponde a uma carga horária de 4 horas semanais, a serem cumpridas pelo professor na própria escola ou em local indicado pela direção, destinadas à realização de atividades extraclasse. Essas atividades incluem capacitações, formação continuada, planejamento de aulas, avaliações, reuniões e outras atribuições específicas do cargo de professor, que não envolvem diretamente o exercício da docência. (Minas Gerais, 2013)

# 4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao nos propormos investigar a redução de matrículas na escola Bueno Brandão desde 2016 até 2024, estabelecemos como objetivo principal compreender os fatores que interferem na redução de matrículas e propor ações com vistas a permanência dos alunos na instituição. E para alcançar este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: descrever o processo de redução de matrículas entre os anos de 2016 e 2024; descrever o processo de implementação do ensino profissional, bem como analisar as características da instituição que favorecem a evasão e quais são os impactos da adoção do ensino integral profissional.

Para responder à questão de pesquisa — quais fatores contribuíram para a redução na demanda de matrículas na Escola Estadual Bueno Brandão entre 2016 e 2024 e quais ações podem ser adotadas para mitigar a evasão escolar? —, torna-se essencial desenvolver um Plano de Ação Educacional (PAE). Esse plano considera a atuação conjunta da escola, de seus funcionários, da comunidade, do sistema educacional e dos próprios estudantes na busca por soluções eficazes. O PAE será apresentado neste capítulo com o propósito de alinhar-se à proposta de educação integral profissional, fortalecendo a implementação do EMTI Profissional na Escola Estadual Bueno Brandão e promovendo a permanência dos estudantes na instituição.

Outro aspecto importante foi a necessidade de reavaliar a ampliação do tempo e do espaço escolar para a formação dos alunos, reflexão essa que permitiu uma compreensão mais aprofundada das concepções e práticas dos diferentes atores envolvidos na instituição, favorecendo a formação integral dos educandos e incentivando sua permanência na escola. Desse modo, após apresentar o caso de gestão, objeto dessa pesquisa no primeiro capítulo e analisar o desdobramento da implantação do ensino médio integral profissional na instituição, com base no referencial teórico pesquisado, o quarto capítulo destina-se a propor estratégias, com vistas a acolher os alunos e favorecer a permanência na escola. Este capítulo é construído a partir dos achados da pesquisa fundamentados em autores que embasaram a análise dos quais delinearam três eixos de análises, que são: Redução da Evasão escolar; Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) e a Promoção da Liderança Escolar: Estratégias e Desafios e Monitoramento e Avaliação Contínua.

O Plano tem como objetivo servir como instrumento de apoio para o

estabelecimento de estratégias que melhorem as ações desenvolvidas na Educação Integral, atendendo às necessidades de formação integral dos alunos. As propostas foram organizadas em ações viáveis de serem implementadas no âmbito da própria escola.

Com base nos dados coletados, foram elaborados procedimentos que visam aprimorar as práticas educacionais de acordo com o que foi desenvolvido neste estudo. Ao todo, foram definidas 08 ações propositivas, distribuídas entre os três eixos de análise apresentados no texto, as quais estão diretamente relacionadas aos desafios identificados na escola e funcionam como ferramentas estratégicas para orientar a superação dos problemas encontrados. Essas ações foram desenvolvidas com base na ferramenta administrativa 5W2H[46], que, segundo Andrade (2018), é amplamente utilizada na elaboração de quadros voltados para solucionar problemas de gestão. O modelo se baseia em sete perguntas, formuladas originalmente em inglês, sendo as cinco primeiras iniciadas pela letra "W" e as duas últimas pela letra "H": *What? Why? Where? When? Who? How? How much?* Cada uma dessas questões auxilia na definição de passos organizados e claros, proporcionando uma estrutura eficiente para que as ações planejadas sejam executadas com sucesso e alcancem os resultados desejados. O quadro a seguir apresenta o significado dessas expressões e suas respectivas ações traduzidas para o português.

[46] Conforme Andrade (2018, p. 53), o método 5W2H é “uma ferramenta administrativa que pode ser utilizada para registrar, de forma organizada, clara e planejada, como deverão ser executadas as ações”. O nome do método deriva de sete perguntas: *what* (o quê?), *when* (quando?), *where* (onde?), *why* (por quê?), *who* (quem?), *how* (como?) e *how much* (quanto custa?). Essas questões são utilizadas para investigar as causas do problema, por meio de perguntas e respostas, que auxiliam na sua resolução, possibilitando a construção de um plano de ação eficaz.

**Quadro 10 - MODELO 5W2H**

| TERMOS | DESCRIÇÃO DO MODELO |
|---|---|
| O que? | Apresenta as etapas do plano, as ações a serem executadas ou o problema a ser solucionado. |
| Por que? | Justifica os motivos pelos quais aquela ação precisa ser realizada. |
| Onde? | Local no qual os procedimentos serão executados. |
| Quando? | Apresenta informações sobre o momento em que serão realizadas asações, imprimindo uma ideia de tempo. |
| Quem? | Estabelece os responsáveis pela execução do que foi planejado. |
| Como? | Descrever de forma hierárquica como as ações devem ser executadas. |
| Quanto? | Quanto custará a ação. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas perguntas são fundamentais, pois, à medida que são respondidas, permitem visualizar as atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo uma sequência de etapas a serem seguidas ao longo da execução do plano. Esse processo contribui para tornar a implementação do plano mais clara e eficaz. A seguir, é apresentado o Quadro 11, que detalha as ações propositivas mencionadas no quadro 09 do capítulo anterior.

**Quadro 11 - Ações a serem executadas pela EMTI Profissional Bueno Brandão**

| | ***What*? – O que?** | ***Why*? – Por que?** | ***Where*?– Onde?** | ***When*? – Quando?** | ***Who*? – Quem?** | ***How*? – Como?** | ***How much*? – Quanto?** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Programas de Apoio Socioeconômico. | Redução da Evasão Escolar | Na secretaria da escola. | Triagem a partir da matrícula, conforme instrumental em anexo. | Gestor, PCAs e professores da educação integral. | Identificar estudantes em situação de vulnerabilidade e conectá-los a programas de assistência social, com base no instrumental de matricula que se encontra no Apêndice F desta dissertação. | Sem custo. |
| 2 | Pesquisa de opinião | Redução da Evasão Escolar | Na sala de reuniões de fluxo. | Consultas bimestrais, conforme calendário dos Conselhos de Classe. | Gestor, PCAs e professores da educação integral. | Realização de consultas regulares com alunos, famílias e professores para avaliar os principais desafios relacionados à permanência estudantil. | Materiais de papelaria, toner. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Projetos Culturais e Esportivos. | Fortalecimento do senso de pertencimento. | Na quadra e/ou pátios inferior e superior da escola. | Eventos bimestrais com culminâncias dos projetos na SEV (Semana de[47] Educação para Vida). | Alunos protagonistas, conforme planejamento nos clubes de protagonismo. | Implementar atividades extracurriculares como música, teatro, dança e esportes, que fortaleçam o vínculo dos alunos com a escola. | Sem custo. |
| 4 | Formação Continuada. | Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) | Na sala de reuniões de fluxo. | Reuniões mensais de fluxo, conforme carga horária do módulo II. | Analistas Educacionais Gestores, PCAs e Especialista do EMTI. | Oferecer treinamentos periódicos para professores e gestores, com foco em práticas inovadoras e gestão democrática. | Materiais de papelaria e toner. |

[47] A Semana de Educação para a Vida (SEV) é uma iniciativa prevista na Lei nº 11.988/2009, que determina a realização de atividades extracurriculares nas escolas públicas de educação básica, abordando temas relacionados à cidadania, ética, saúde, meio ambiente, mundo do trabalho e cultura. O objetivo principal da SEV é complementar a formação dos estudantes, promovendo experiências educativas que ampliem sua visão de mundo e fortaleçam sua participação social. De acordo com Libâneo (2013), a educação não deve se restringir à transmissão de conteúdos curriculares, mas também deve proporcionar vivências que desenvolvam a autonomia e a consciência crítica dos alunos. Nesse sentido, a SEV se alinha a uma perspectiva pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Revisão Curricular | Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) | Na sala de reuniões de fluxo. | Reuniões mensais de fluxo, conforme carga horária do módulo II. | PCAs, professores do EMTI, Especialista do EMTI e alunos protagonistas. | Reestruturar as eletivas para maior criatividade e relevância. | Materiais de papelaria e toner. |
| 6 | Criação de fóruns. | Participação Escolar | Na sala de reuniões de fluxo. | Reuniões trimestrais. | Comunidade escolar, gestores e alunos protagonistas. | Criar fóruns para discutir os desafios e propor soluções | Sem custos |
| 7 | Criação de Comitê de Avaliação. | Monitoramento e Avaliação Contínua | Na sala de reuniões de fluxo. | Reuniões de fluxo mensais. | Gestores, Especialista EMTI, professores, alunos protagonistas e pais. | Formar um comitê para acompanhar a execução do plano. | Sem custos |
| 8 | Instrumentos de Avaliação. | Monitoramento e Avaliação Contínua | Laborátório de informática. | Semestrais. | Gestores, Especialista EMTI e PCAs. | Desenvolver questionários para coletar o feedback de alunos e professores sobre as mudanças implementadas. | Sem custos |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

## 4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Esta seção apresenta os cinco eixos de análise que compõe as propostas do PAE a ser implementado pela escola, em parceria com a comunidade escolar, com o objetivo de mitigar a evasão escolar na instituição, bem como fortalecer a Educação Integral profissional na escola em parceria com todos os envolvidos no programa. O PAE foi estruturado com base nos dados coletados durante a pesquisa, sendo seu principal enfoque o alinhamento com a proposta de educação integral profissional, com o objetivo de fortalecer a implementação do EMTI Profissional na Escola Estadual Bueno Brandão e impulsionar melhorias no contexto educacional.

A seção será dividida em três eixos de análise que compõe o quadro 11: Redução da Evasão escolar; Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) e a Promoção da Liderança Escolar: Estratégias e Desafios e Monitoramento e Avaliação Contínua.

### 4.1.1 Redução da Evasão Escolar

A evasão escolar constitui um dos desafios mais complexos do sistema educacional brasileiro, especialmente no contexto do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI). Esse fenômeno resulta de uma combinação de fatores econômicos, sociais e institucionais, exigindo estratégias articuladas para garantir a permanência dos estudantes na escola. No caso da Escola Estadual Bueno Brandão, diversos aspectos contribuem para a evasão, incluindo dificuldades financeiras, falta de acolhimento, impactos da pandemia de COVID-19, envelhecimento populacional, estigmas sobre o ensino público, concorrência com escolas particulares, desinteresse dos jovens, abertura de novas escolas periféricas, transporte precário e a carga horária extensa do ensino integral.

Diante desse cenário, este capítulo propôs um conjunto de ações estruturadas voltadas para o apoio aos estudantes, o engajamento comunitário e a implementação de programas de suporte socioeconômico.

#### 4.1.1.1 Apoio aos Estudantes e Identificação de Vulnerabilidades

A identificação precoce de estudantes em situação de vulnerabilidade social

configura-se como uma estratégia essencial para a prevenção da evasão escolar. Nesse sentido, propõe-se a realização de uma triagem sistemática no momento da matrícula, por meio da aplicação de um instrumento específico destinado ao mapeamento de condições de risco social, conforme apresentado no Apêndice F.

Tal processo deverá ser conduzido por gestores, Professores Coordenadores de Área (PCA) e docentes da educação integral, com o objetivo de viabilizar, de forma imediata, o encaminhamento dos alunos identificados para programas e serviços de assistência social.

A implementação dessa medida não implica em custos adicionais à unidade escolar, uma vez que os recursos necessários à coleta e análise das informações já se encontram disponíveis no cotidiano institucional. Ademais, ao promover a articulação entre os estudantes em situação de vulnerabilidade e as redes de apoio existentes, a escola reforça seu papel enquanto agente de transformação social, contribuindo para a mitigação dos efeitos das desigualdades socioeconômicas sobre a permanência e o sucesso educacional dos jovens.

#### 4.1.1.2 Programas de Apoio Socioeconômico

A vulnerabilidade socioeconômica constitui-se como um dos principais determinantes do abandono escolar, especialmente entre os estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, para além da identificação dos discentes em situação de risco, é imprescindível a formulação e implementação de políticas de suporte que assegurem condições mais favoráveis à permanência e à continuidade dos estudos. Entre as ações possíveis, destacam-se as parcerias com instituições públicas e privadas para a oferta de bolsas de estudo, auxílios financeiros e a criação de projetos voltados à qualificação profissional e à inserção dos jovens no mercado de trabalho, possibilitando a conciliação entre estudo e geração de renda.

A efetivação dessas iniciativas exige articulação intersetorial com órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, além de uma gestão eficiente dos recursos institucionais disponíveis. Apesar dos desafios operacionais, tais medidas representam um avanço estratégico no enfrentamento da evasão escolar, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e alinhada às demandas reais dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

A evasão escolar no Ensino Médio Integral Profissional requer, portanto, uma

abordagem multidimensional, que combine ações de apoio direto aos estudantes, fortalecimento do vínculo escola-comunidade e implementação de políticas de suporte socioeconômico. Estratégias como a triagem sistemática no ato da matrícula, a realização periódica de consultas com a comunidade escolar e a ampliação de programas de assistência revelam-se eficazes quando articuladas de forma integrada. Além disso, a cooperação entre gestores, docentes, estudantes e famílias é fundamental para garantir a efetividade e a sustentabilidade das ações propostas. Assim, ao investir na identificação precoce das vulnerabilidades e no fortalecimento do pertencimento escolar, contribui-se para a redução da evasão e para a construção de trajetórias educacionais mais estáveis, significativas e promissoras para a juventude.

#### 4.1.1.3 Engajamento Comunitário e Consultas Regulares

O envolvimento da comunidade escolar configura-se como elemento central para a compreensão dos fatores que contribuem para a evasão escolar e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de enfrentamento. Nesse contexto, propõe-se a realização de consultas bimestrais com estudantes, familiares e professores, integradas ao calendário dos Conselhos de Classe. Tais encontros, mediados por gestores e docentes, têm como objetivo analisar os principais obstáculos à permanência escolar e identificar, de forma colaborativa, alternativas que favoreçam a continuidade dos estudos.

A participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar nesses espaços fortalece o vínculo entre os estudantes e a instituição, além de contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor, democrático e sensível às necessidades dos sujeitos que o compõem. As informações obtidas nas consultas possibilitam ajustes contínuos nas ações e políticas institucionais, tornando-as mais responsivas às demandas do contexto local. A execução dessa estratégia demanda investimentos mínimos, restritos à aquisição de materiais de papelaria e suprimentos básicos para a produção dos instrumentos de coleta e análise de dados. Apesar dos baixos custos operacionais, seu potencial de impacto é expressivo, sobretudo no que se refere à formulação de intervenções mais eficazes e contextualizadas para a redução da evasão escolar.

### 4.1.2 Fortalecimento do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) e a Promoção da Liderança Escolar: Estratégias e Desafios

O Ensino Médio Integral Profissional (EMTI) tem se consolidado como uma estratégia fundamental para a qualificação da educação pública, visando ampliar o tempo de aprendizagem e oferecer uma formação mais alinhada às demandas do mundo do trabalho. No entanto, sua implementação apresenta desafios significativos, exigindo ações estruturadas para a capacitação docente, a participação da comunidade escolar e a criação de um ambiente educativo mais democrático e integrado. Neste contexto, esta subseção discute estratégias para o fortalecimento do EMTI na Escola Estadual Bueno Brandão, enfatizando a formação continuada dos docentes, a gestão participativa e a liderança escolar como elementos centrais para a melhoria da qualidade educacional.

#### 4.1.2.1 Formação Continuada dos Docentes e Inovação Pedagógica

A qualificação docente configura-se como um fator determinante para o êxito do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pois exerce influência direta sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o engajamento dos estudantes. Com o objetivo de potencializar essa dimensão, a Escola Estadual Bueno Brandão implementará reuniões quinzenais de fluxo, coordenadas por gestores, Professores Coordenadores de Área (PCA) e especialistas vinculados ao EMTI. Tais encontros terão como foco a formação continuada dos professores, por meio de capacitações voltadas à adoção de práticas pedagógicas inovadoras e à consolidação de uma gestão educacional integrada. Conforme destaca Nóvoa (1995), investir na formação permanente dos docentes é condição indispensável para a construção de uma escola que se reinventa diante das novas demandas sociais e educacionais.

A implementação dos treinamentos será viabilizada com recursos materiais básicos — como papelaria e toner — já previstos no orçamento institucional, o que assegura a viabilidade financeira da proposta. Além disso, a revisão curricular será orientada pelos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando articular as exigências legais com propostas pedagógicas que valorizem a

criatividade, a criticidade e a relevância dos conteúdos escolares. Nesse cenário, os professores serão incentivados a utilizar metodologias ativas e interdisciplinares, que ampliem a autonomia discente e promovam um ensino mais dinâmico, contextualizado e significativo (Moran, 2015; Zabala, 1998). Ao alinhar formação continuada, inovação pedagógica e gestão integrada, a proposta contribui de forma efetiva para o fortalecimento do projeto pedagógico do EMTI e para a permanência qualificada dos estudantes na escola.

#### 4.1.2.2 Gestão Participativa e Diálogo Escolar

O diálogo participativo configura-se como um componente essencial para o fortalecimento do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), ao promover a escuta ativa, o engajamento coletivo e a corresponsabilização pelos processos educacionais. A realização de reuniões trimestrais, envolvendo gestores, docentes, estudantes protagonistas e demais membros da comunidade escolar, constitui um espaço estratégico para a identificação de desafios e a formulação de soluções colaborativas. Tais encontros fortalecem o vínculo entre os diversos sujeitos da comunidade educativa, contribuindo para a consolidação de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e sensível às especificidades locais (GADOTTI, 2009).

A inserção ativa dos estudantes protagonistas nesses espaços deliberativos favorece significativamente o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a liderança, a autonomia e o senso de responsabilidade. Ao participarem diretamente dos processos de gestão escolar, os discentes ampliam sua capacidade de intervenção crítica no cotidiano institucional, reforçando o protagonismo juvenil como princípio estruturante da proposta pedagógica do EMTI. De acordo com Dourado e Oliveira (2011), a participação estudantil nas instâncias colegiadas não apenas legitima as práticas pedagógicas, mas também promove a construção de uma escola mais dialógica, transformadora e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

#### 4.1.2.3 Acompanhamento e Suporte Pedagógico

O suporte pedagógico provido pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) atuará como complemento às estratégias internas da escola, assegurando um

acompanhamento contínuo por meio de reuniões mensais de fluxo e visitas regulares. Esses encontros, conduzidos por gestores e analistas educacionais, terão como objetivo a oferta de feedbacks sistemáticos, viabilizando ajustes pontuais nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, de forma a aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

A reestruturação das disciplinas eletivas configura-se como um eixo estratégico crucial para tornar o currículo mais atrativo e alinhado às demandas dos estudantes. Esse processo, liderado pelos Professores Coordenadores de Área (PCA), docentes de Estudos Orientados e Tutoria, além de contar com a participação ativa dos alunos protagonistas, visa revitalizar os conteúdos, tornando o ensino mais contextualizado e relevante tanto para o mercado de trabalho quanto para as necessidades da sociedade. Essa abordagem não apenas promove a atualização dos saberes, mas também potencializa a formação integral dos discentes, preparando-os para os desafios contemporâneos (Pimenta; Lima, 2010).

#### 4.1.2.4 Promoção da Liderança Escolar e Engajamento da Comunidade

A construção de uma cultura escolar participativa e democrática demanda o fortalecimento da liderança compartilhada entre gestores, estudantes e famílias. Nesse contexto, a formação continuada dos gestores emerge como um elemento crucial, abordando temas essenciais como práticas de gestão democrática, resolução de conflitos e mediação escolar. Reuniões periódicas, organizadas de acordo com a disponibilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEE), têm como objetivo aprimorar as competências de liderança, visando assegurar um ambiente educacional mais organizado, acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os envolvidos.

Além disso, a criação de um comitê escolar, composto por jovens protagonistas, docentes e familiares, fortalecerá a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios. Esse comitê funcionará como um espaço de diálogo e corresponsabilidade, promovendo reuniões mensais para monitorar o progresso das ações implementadas e avaliar os resultados obtidos, estabelecendo um ciclo constante de feedback e ajustes.

O fortalecimento do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (EMTI) na instituição demandará a implementação de estratégias que promovam tanto a capacitação contínua dos docentes quanto o engajamento efetivo da comunidade

escolar, além de valorizar a liderança tanto dos gestores quanto dos estudantes. A formação continuada dos professores, aliada a reuniões participativas e à criação do comitê escolar, constitui uma estratégia viável para consolidar uma gestão democrática e eficiente, capaz de responder às necessidades e demandas do ambiente educacional.

Ademais, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e a reestruturação curricular, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são fundamentais para tornar o ensino mais atrativo e pertinente às demandas sociais contemporâneas. O suporte contínuo da Superintendência Regional de Ensino, por sua vez, reforça essa estrutura, garantindo um acompanhamento mais efetivo e participativo da implementação das políticas educacionais.

Portanto, ao investir na capacitação docente, no fortalecimento do protagonismo estudantil e na gestão integrada, a escola será capaz de superar desafios estruturais e consolidar um modelo educacional mais inclusivo, dinâmico e eficaz, contribuindo para a permanência e o sucesso dos estudantes no Ensino Médio Integral Profissional.

### 4.1.3 Monitoramento e Avaliação Contínua

O monitoramento e a avaliação contínua assumem um papel central na gestão eficiente do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), sendo essenciais para garantir que as mudanças implementadas atendam às necessidades e demandas da comunidade escolar. A criação de um Comitê de Avaliação, composto por gestores, especialistas do EMTI, professores, alunos protagonistas e pais, viabilizará um acompanhamento constante das ações planejadas, facilitando a identificação de ajustes necessários. Esse comitê funcionará como um espaço de diálogo e cooperação, fortalecendo a corresponsabilidade e promovendo uma abordagem mais inclusiva e participativa na gestão educacional.

Reuniões periódicas são cruciais para o sucesso desse processo de monitoramento e avaliação. As reuniões mensais de fluxo, assim como os encontros trimestrais e semestrais, possibilitam a análise contínua de indicadores de desempenho e o planejamento de intervenções, quando necessário. Durante essas sessões, os membros do comitê têm a oportunidade de revisar o progresso das ações, identificar obstáculos e propor ajustes às estratégias adotadas. Esse modelo de

acompanhamento contínuo não apenas assegura a eficiência das iniciativas, mas também fomenta um ambiente de transparência e colaboração entre os diversos atores escolares.

Ademais, o uso de instrumentos de avaliação, como questionários direcionados a alunos e professores, proporciona dados valiosos sobre o impacto das mudanças implementadas. Esses instrumentos permitem a coleta de feedback direto dos principais beneficiários das políticas educacionais, oferecendo insights sobre percepções, dificuldades e sugestões de melhorias. A adoção de estratégias de monitoramento e avaliação de baixo custo operacional, como reuniões periódicas e a aplicação de questionários, demonstra que o sucesso do EMTI pode ser alcançado por meio de práticas bem estruturadas e planejadas, sem a necessidade de grandes investimentos financeiros. Essa abordagem fortalece a capacidade da escola de se adaptar a contextos diversos e de atender de maneira eficaz às demandas de sua comunidade escolar.

# 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como um dos objetivos específicos, analisar as características da instituição que favoreciam a evasão escolar, bem como os impactos da adoção do ensino integral profissional na escola Estadual Bueno Brandão em Uberlândia, Minas Gerais. O processo de delimitar a problematização da pesquisa levou ao estudo de caso que, ao longo do trabalho, possibilitou entender as dificuldades de implementação da Educação Integral na instituição.

Assim, vale ressaltar o caminho percorrido para realizar este estudo até aqui, além dos desafios para elaboração deste trabalho. De início, fizemos breve estudo sobre a política de ensino médio profissionalizante no Brasil com seus desafios em relação a formação e qualificação para o trabalho a partir da Constituição Federal de 1988, bem como traçamos um panorama de como o estado de Minas Gerais, através de programas como o PEP/MG e outros, tornaram-se políticas de expansão do ensino médio profissionalizante no estado. Em seguida, foi feita uma descrição do contexto escolar da unidade investigada e dos possíveis desafios desta política, apontados pela pesquisadora, e que vieram a se confirmar após a coleta de dados.

Já no terceiro capítulo foi feita uma abordagem do referencial teórico selecionado sobre o tema, bem como sobre a metodologia com uma abordagem qualitativa, que elencou três eixos de estudo: (i) Educação em Tempo Integral, (ii) Educação Profissional e (iii) Fluxo escolar. As análises desses conceitos se basearam em aportes teóricos que tratam do assunto e que foram fundamentados nos dados coletados na pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas à Analista Educacional da SRE, Vice-diretora e professores PCAs e da área técnica da instituição. Em seguida, foram levantados os desafios e as possibilidades da implementação dessa política na escola em questão, o que remeteu à ausência de diálogo prévio com a comunidade escolar, a falta de formação continuada para os docentes e a impositividade das mudanças estruturais sem suporte adequado.

Por sua vez, no quarto capítulo é proposto um Plano de Ação a ser cumprido pela equipe pedagógica da escola, bem como pela comunidade, com intuito de promover encontros periódicos entre os atores do processo para melhor entendimento da proposta da Educação integral e melhor engajamentos dos envolvidos no

processo. Acreditamos que, dentre as possibilidades da escola, as ações apontadas no Plano vão ao encontro das necessidades dessa política pública, fortalecendo a aprendizagem dos alunos, proporcionando, assim, uma formação integral e completa. Dessa forma, a escola cumpre sua missão formadora de indivíduos socialmente integrados na sociedade, e os professores cumprem seu papel de mediadores e formadores de cidadãos.

Desse modo, baseado em nossos achados, podemos pontuar aqui outras questões passiveis de considerações. A obrigatoriedade de lecionar conteúdos específicos dos itinerários formativos, sem a devida capacitação, gera desmotivação e impacta negativamente a qualidade do ensino. A carência de recursos tecnológicos e didáticos, somada à sobrecarga curricular e ao esvaziamento de conteúdos fundamentais da BNCC, reforça a necessidade de uma revisão cuidadosa das políticas adotadas. Essas lacunas comprometem tanto a experiência pedagógica quanto a motivação dos profissionais, resultando em prejuízos diretos à aprendizagem e à permanência dos estudantes.

Além disso, é imprescindível que os professores compreendam o verdadeiro propósito da avaliação e estejam abertos a enfrentar novos desafios. Tavares Júnior e Costa (2018) destacam a relevância do professor no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando sua importância na implementação de mudanças significativas.

> Professores bem-sucedidos tendem a conseguir identificar formas mais significativas de apresentação do conteúdo. Seu conhecimento é mais integrado, articulando a introdução de um novo tópico com os conhecimentos anteriores dos alunos. Monitoram a aprendizagem e fornecem feedback. [...]. Com isso, cria-se um bom clima na sala de aula que favorece a aprendizagem, baseada na confiança mútua e na crença no sucesso. Não há evidências que exista uma única forma de aprender. Logo, o professor deve oferecer / proporcionar à turma diferentes maneiras de aprender. Cada o aluno escolherá / descobrirá uma forma diferente e própria de resolver o desafio posto a sua frente, dependendo do contexto e do conteúdo. (Tavares Júnior; Costa, 2018, p. 91-92)

Entretanto, é importante ressaltar que a implementação da Reforma do Ensino Médio trouxe desafios significativos para os docentes, especialmente no que se refere à introdução de novas disciplinas nos itinerários formativos sem a devida consideração pela formação específica dos professores. A responsabilização dos docentes pela falta de preparo para lecionar esses componentes curriculares ignora um aspecto

fundamental: a formação inicial é pautada em conteúdos e metodologias próprias de cada área de especialização e é com base nessas competências que os professores desenvolvem sua prática pedagógica. A exigência de que assumam disciplinas fora de sua formação original, sem capacitação adequada, impôs uma sobrecarga profissional e pedagógica, levando, em muitos casos, à necessidade de adaptação improvisada. Esse cenário evidencia uma falha no planejamento da reforma educacional, que desconsiderou a qualificação disciplinar dos docentes ao propor mudanças curriculares dessa magnitude.

Dessa forma, conclui-se que é imprescindível uma abordagem integrada e participativa para superar os desafios enfrentados pela escola. A articulação entre a comunidade escolar, a SRE e demais órgãos responsáveis pela gestão educacional é essencial para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às demandas locais. Investimentos na formação docente, na modernização dos recursos pedagógicos e no fortalecimento das relações comunitárias são passos fundamentais para reverter os índices de evasão e consolidar um modelo de ensino que promova a equidade e o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar.

A presente pesquisa evidenciou lacunas que podem ser exploradas em investigações futuras, ampliando o debate sobre os impactos da educação profissional integral em Minas Gerais. A ausência de uma análise comparativa entre diferentes escolas e regiões limita a compreensão das disparidades regionais, que poderiam oferecer subsídios para políticas educacionais mais equitativas. Além disso, a falta de inclusão da percepção de outros atores escolares, como pais e alunos, restringe a análise dos efeitos das mudanças curriculares, impedindo uma avaliação mais abrangente das dinâmicas escolares. Outra limitação identificada se refere à ausência de estudos de longo prazo que analisem os impactos do Ensino Médio Integral Profissional (EMTI Profissional) no desempenho dos estudantes em exames nacionais, sua inserção no mercado de trabalho e as influências na escolha acadêmica. Assim, essa dissertação contribui para compreensão dos desafios da implementação do EMTI Profissional, reforçando a necessidade de abordagens participativas e integradas na formulação de políticas públicas educacionais.

# REFERÊNCIAS


ABREU, Andrea Botelho de. **A constituição de Grêmios Estudantis nas escolas de Ensino Médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 206. 2017. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/02/ANDR%C3%89A-BOTELHO-DE-ABREU.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

ANDRADE, Darly Fernando. **Gestão pela Qualidade**. Organização Editora Poisson – Belo Horizonte - MG: Poisson, 2018, 207p.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação Cidadã, Educação Integral. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 67 p. (Acervo Paulo Freire). Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3077. Acesso em: 31ago. 2024.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BALL, Stephen J. Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. Routledge, 2012.

BERNARDIN, M L; SILVA, M. R. da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 16, dez. 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRANDÃO, A.; PEREIRA, R. C.; DALT, S. Programa Bolsa Família: percepção no cotidiano da escola. **Revista De Ciências Sociais-Política & Trabalho**, v. 1, n. 38, 2013.

BRANDÃO, C da F. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Resolução nº 258, de 21 de dezembro de 2000a. Disponível em: http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-258-de-21-de-dezembro- de-2000.pdf. Acesso em: 30 out. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 13 jul. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de** 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997-** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.crprj.org.br/legislacao/documentos/decreto1997- 2208.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004. Acesso em: 27ago. 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 novaredação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a ...Brasília, DF, 2009b.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 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. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Parecer nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 5, p. 13, 07 jan. 2005. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/01/2005&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=96. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.513 de 26 de outubro de 2011a.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 24 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.html. Acesso em: 21 jan. 2023.

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. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 727, de 13 de maio de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&categoryslug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192Acesso em: 05 jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840-A, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, entre outros. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM.** Brasília, 2010b.

CASTRO, V. N.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.239-258, jan./mar. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
Disponível em:
<http://www.academia.edu/31058823/EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_UMA_NOVA_IDENTIDADE_PARA_A_ESCOLA_BRASILEIRA>. Acesso em 24 ago. 2024.

_____, Ana Maria Villela. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Campinas: Educação e Sociedade, v.28, n. 100, p.1015-1035, 2007.

_____, Ana Maria Villela. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM. 2010a.

_____, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a Educação Integral.** Ribeirão Preto: Paidéia, v.20, n.46, p.249-259, mai/ago. 2010b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paidea/v20n46/11.pdf>. Acesso em31 ago. 2024.

_____, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2008

_____, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. **A historicidade da formação de tecnólogos**. Natal, IFRN, 19-20 maio 2011. /Palestra proferida no Colóquio “A produção do conhecimento em educação profissional”, Natal, 2011

_____, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?. Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679. Acesso em 05 ago. 2024.

_____, Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, Guadelupe T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2009. (no prelo).

_____, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em:http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42. Acesso em 07 ago. 2023.

_____, Maria; RAMOS, Marise. A" era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

_____, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, *Roseli Salete et al*. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

_____, A “era das diretrizes”. A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, p.11-38, jan.-abr. 2012b.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em 20 mai. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social.**Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 40–52, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 ago. 2024

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

DORE SOARES, R. (Coord.). *Análise Prospectiva da Formação Profissional*: o caso de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAPEMIG, 1999 (Relatório técnico final - impresso).

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 679–700, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/esci/a/WyQW4t7ZJb. Acesso em 10 Abril 2025.

DUARTE et al., Kênnya. Acordo de Resultados. In: VILHENA et al. O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.95-127.

ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO. **Projeto Político-Pedagógico** (PPP). Uberlândia, 2020. Acesso em: 26 fev. 2023.

ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO. **Projeto Político-Pedagógico** (PPP). Uberlândia, 2022. Acesso em: 26 jul. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. Política e planejamento educacional no Brasil do século 21. Brasília: Liber Livro, 2013,
p. 62-81.

FERREIRA, J. R. R.; RIBEIRO, T. C. O Profissional E Ensino Médio No Brasil: Um Estudo Das Políticas Educacionais A Partir De 1970. Revista Temporis [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de 115 Goiás), Anápolis, v. 17, n. 2, p. 09-26, jul./dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma do ensino médio e o futuro da educação no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz**, p. 241-288, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação e participação comunitária: a experiência do orçamento participativo na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 23 ago. 2024.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168. Acesso em: 30 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uberlândia.** 2021. Disponível em:https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama. Acesso em: 27 jan. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03 ago. 2024.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de pesquisa [online], v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

KUENZER, Acácia. Z. (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 248p.

_____, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Anais. Reunião Científica Regionalda ANPED–XI ANPEDSUL.Curitiba/PR, 2016. p.1–22. Disponível em:http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educaçao-e-Trabalho.pdf. Acesso em 05 ago. 2024.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?.**Educação em Revista**, n. 34, p.1-23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCHER A.; DORE, S. Política educacional no Brasil: educação técnica e evasão escolar. RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, dezembro 2011. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em 10 jan. 2023.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 20 ago. 2024

_____, M. A. M; LAKATOS, E. M; Fundamentos de Metodologia Científica. 7ª ed. São Paulo, Atlas, 2010.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estud. psicol. [online]**, Campinas, v.30, n.2, p.261-265, abr./jun. 2013.

MESQUITA, S. A. S.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas-Referência** – a reconstrução da excelência na escola pública. Belo Horizonte, MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023**. Belo Horizonte, MG, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Ofício com Orientações para a Virada da Educação – VEM**. Belo Horizonte, MG, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2.842, de 27 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino. Belo horizonte, MG, 2016a.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 47.227, de 2 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Belo Horizonte, 2017 Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/186347. Acesso em 21 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Lei 23197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/. Acesso em: 21 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 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. Belo Horizonte, MG, 2018b.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4234/2019.** 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: 21 jan.2023

MINAS GERAIS, SEE. **Documento Orientador REANP-EMTI**, Belo Horizonte**,** 2021. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%2

0REANP%202021%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempo%20Integral%20-%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023

MINAS GERAIS, SEE. **Ensino Médio em Tempo Integral**, Belo Horizonte, 2022. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

MINAS GERAIS, SEE. **Documento Orientador-EMTI**, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20EMTI%202022.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **SIMAVE**. Disponível em: <simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 20 abr. 2023.

_____. *Uma análise sobre políticas públicas e educação profissional em Minas Gerais no período de 1995 a 2000*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas,2003. Disponível em:www.anped.org.br/ reunioes/26/trabalhos/raissapimentapires.rtf. Acesso em15mai. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINUZZI, Evelize& Machado, Lucília & Coutinho, Renato. (2022). A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação brasileira. Revista Contexto & Educação. 37. e13135. 10.21527/2179-1309.2022.119.13135.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. 2012. Revista Brasileira de Educação [online], v. 17 n. 49, p. 40 –58, jan./abr. 2012.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa*. Campinas: Papirus, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em 01 ago. 2024.

_____, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxyTnwWvnGfdkztG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 01 ago. 2024.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas.

História da Educação. Acervo digital Unesp. São Paulo, p.1-19, 2005. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Cascavel. **Anais**...Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p.15–24, 1997. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf. Acesso em: 25ago. 2024

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

QEDU. **Nível Socioeconômico** (NSE), 2021. Disponível em:https://qedu.org.br/escola/31167568-ee-bueno-brandao/. Acesso em: 27 jan. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 13 pgs. 2004.

_____, Marise. Concepção de ensino médio integrado. Concepção de ensino médio integrado, p. 1–30, 2005

_____, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1l1zf2qqCNPQCdvKObvjyJT7m88A5rc-F/view?usp=share_link. Acesso em 02 ago. 2024.

RAMOS, Roberto Lima de Moraes; SILVA, Claudio Nei Nascimento da.Ensino Médio Integrado: por que o Brasil precisa dele? Série Reflexões na Educação. Vol. 8. p. 25-47, 2020.Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344689278. Acesso em 02 ago. 2024.

ROCHA, C. T. M. da; AMADOR, F. S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 1, p. 152–162, 2018. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/54516. Acesso em 10 ago. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Estude em casa.** Disponível em:https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio. Acesso em: 10 jul. 2023.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação. 2018. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/. Acesso em: 01 set. 2024.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Ofício Circular SEE/SB nº. 23/2019, publicado em 26 de junho de 2019. Disponível em: https://doceru.com/doc/ns1xc01. Acesso em: 01 set 2024.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação. 2022. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p_u2uzahpktc. Acesso em: 01 set. 2024

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SGUISSARDI, Valdemar. *Ensino médio e formação humana integral: críticas às reformas educacionais recentes*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Francisco Kelverton Rodrigues da. Protagonismo juvenil na gestão democrática da escola: reflexões e possibilidades. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–12, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8725. Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVA, W. A.; DORE, R. **O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010)**. Educação em foco, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 75-95, dez. 2011.

TAVARES JÚNIOR, F.; FARIA, V. B.; LIMA, M. A. de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, n.52, p. 48-67, maio/ago.2012.

TAVARES JUNIOR, F; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez.2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Alagoas, v. 3, n.6, p. 117-137, jul./dez.2015.

TAVARES JÚNIOR, F.; DOS SANTOS, J. R.; MACIEL, M. S. Análise da Evasão no Sistema Educacional Brasileiro.**Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, jan./jun. 2017.

TAVARES JÚNIOR, F; NEUBERT, L. F. (Org.). O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. **Políticas Educacionais**.1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2017. p.113-124.

TAVARES JÚNIOR, F.; COSTA, M. Aprendizagem visível: algumas lições de John Hattie. In: TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2018. p.90-96.

VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C. Introdução. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006ª

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A –**Roteiro entrevista Vice- Diretora**

Prezada Vice- Diretora,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e estou conduzindo uma pesquisa para analisar os fatores que interferem na permanência dos estudantes na EMTI Profissional Bueno Brandão, no período de 2016 a 2024, analisando esses fatores sobre evasão escolar, com base na seguinte questão: Quais os motivos para a redução da demanda de matrículas na referida escola e quais ações podem ser implementadas para mitigar a evasão no sentido de evitar a subutilização do aparelho público? O objetivo principal é propor ações que promovam a permanência dos estudantes e adequem o público atendido, buscando evitar a subutilização do espaço escolar. Sua participação nesta entrevista será fundamental para compreendermos melhor o contexto e os aspectos envolvidos.

Nome:
Cargo ou Função:
Tempo de experiência na função: _____
Tempo de experiência nesta instituição: _____
Formação Acadêmica: _____

**Bloco 1: Identificação do Problema**

1. Por favor, descreva como era a escola antes da implementação do ensino em tempo integral.
2. Quais eram os principais desafios enfrentados na época, quando o modelo era regular?
3. Como você observa o fenômeno da evasão escolar, vivenciado na instituição desde 2016, e agravado pela implementação do EMTI Profissional?

**Bloco 2: Processo de Tomada de Decisão**

4. Como foi tomada a decisão para implementar a política de tempo integral na escola? Quais esferas de gestão estiveram envolvidas nesse processo (SRE, gestão da escola, governo estadual, etc.)?
3. Quais fatores influenciaram na decisão de adotar a educação integral na escola?
4. De que maneira a comunidade escolar participou do processo de tomada de decisão sobre a implementação da política?

**Bloco 3: Agenda/Planejamento/Implementação da Educação Em Tempo Integral**

5. Sobre o planejamento para a implementação da educação em tempo integral na sua escola, quais foram as etapas seguidas e quem foram os principais envolvidos no processo?
6. Qual foi e como se deu a participação de cada segmento na implementação?
7. Quais adaptações foram feitas no currículo da escola para alinhar-se ao projeto de tempo integral?

**Bloco 4: Monitoramento e Avaliação**

8. Como a SRE realiza o monitoramento da implementação da política na escola?
9. Quando problemas são detectados na implementação, qual é o processo de encaminhamento e resolução desses problemas?
10. Quais desafios ainda permanecem na escola após um ciclo completo?

**Bloco 05: Infraestrutura das Escolas de Tempo Integral**

11. Foi feita alguma avaliação prévia das instalações escolares antes da implementação da escola em tempo integral? Como foi realizada essa avaliação?
12. Quais mudanças ocorreram na estrutura da escola com a implementação da política de tempo integral?

**Bloco 06: Formação Docente para Escolas de Tempo Integral**

13. Foram realizadas as formações para a implementação da política de tempo integral? Se sim, quais foram? Como ocorreram? (Atenderam a qual público – gestores, docentes, parte dos docentes ou todos?)

14. Como foi o processo de seleção dos professores para ministrar as disciplinas eletivas?
15. Qual é o formato da formação continuada oferecida aos professores da escola no contexto da educação integral?

APÊNDICE B –**Roteiro entrevista Analista Educacional da SRE**

Prezada Analista Educacional,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e estou conduzindo uma pesquisa para analisar os fatores que interferem na permanência dos estudantes na EMTI Profissional Bueno Brandão, no período de 2016 a 2024, analisando esses fatores sobre evasão escolar, com base na seguinte questão: Quais os motivos para a redução da demanda de matrículas na referida escola e quais ações podem ser implementadas para mitigar a evasão no sentido de evitar a subutilização do aparelho público? O objetivo principal é propor ações que promovam a permanência dos estudantes e adequem o público atendido, buscando evitar a subutilização do espaço escolar. Sua participação nesta entrevista será fundamental para compreendermos melhor o contexto e os aspectos envolvidos.

Nome:
Cargo ou Função:
Tempo de experiência na profissão: _____
Tempo de experiência nesta instituição: _____
Formação Acadêmica: _____

**Bloco 01: Identificação do Problema**

1. Há quanto tempo você acompanha a escola Bueno Brandão?
2. Como era a escola antes da implementação do EMTI Profissional?
3. Os desafios enfrentados pela escola quando o modelo era regular se assemelham aos problemas atuais?
4. Como você observa o fenômeno da evasão escolar vivenciado na instituição desde 2016 e agravado pela implementação do EMTI Profissional?

**Bloco 02: Processo de Tomada de Decisão**

5. Como foi tomada a decisão para implementar a política de tempo integral na escola?
6. Quais esferas de gestão estiveram envolvidas nesse processo (SRE, gestão da escola, governo estadual, etc.)?
7. Quais fatores influenciaram na decisão de adotar a educação integral na escola?
4. De que maneira a comunidade escolar participou do processo de tomada de decisão sobre a implementação da política?

**Bloco 03: Agenda /Planejamento/Implementação da Educação em Tempo Integral**

5. Sobre o planejamento para a implementação da educação em tempo integral na escola, quais foram as etapas seguidas e quem foram os principais envolvidos no processo?
6. A comunidade escolar participou do planejamento para a implementação? Qual foi a participação de cada segmento e como se deu essa participação?
7. Quais adaptações foram feitas no currículo da escola para alinhar-se ao projeto de tempo integral?

**Bloco 04: Monitoramento e Avaliação**

8. Como a SRE realiza o monitoramento da implementação da política na escola?
9. Quando problemas são detectados na implementação, qual é o processo de encaminhamento e resolução desses problemas?
10. Quais desafios ainda permanecem na escola após um ciclo completo?

**Bloco 05: Infraestrutura das escolas de Tempo Integral**

11. Foi feita alguma avaliação prévia das instalações escolares antes da implementação da escola em tempo integral? Como foi realizada essa avaliação?
12. Quais mudanças ocorreram na estrutura da escola com a implementação da política de tempo integral?

**Bloco 06: Formação Docente para Escolas de Tempo Integral**

13. Como foram realizadas as formações para a implementação da política de tempo integral com os docentes? (Quantas formações ocorreram no ano? Atenderam a qual público – gestores, docentes, parte dos docentes ou todos?)

14. Como você compreende/entende/vislumbra/ organiza... o processo de seleção dos professores para ministrar as disciplinas eletivas?

15. Qual é o formato da formação continuada oferecida aos professores da escola no contexto da educação integral?

APÊNDICE C – **Roteiro entrevista Professores Formação Geral Básica (PCAs)**

Prezados Professores,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e estou conduzindo uma pesquisa para analisar os fatores que interferem na permanência dos estudantes na EMTI Profissional Bueno Brandão, no período de 2016 a 2024, analisando esses fatores sobre evasão escolar, com base na seguinte questão: Quais os motivos para a redução da demanda de matrículas na referida escola e quais ações podem ser implementadas para mitigar a evasão no sentido de evitar a subutilização do aparelho público? O objetivo principal é propor ações que promovam a permanência dos estudantes e adequem o público atendido, buscando evitar a subutilização do espaço escolar. Sua participação nesta entrevista será fundamental para compreendermos melhor o contexto e os aspectos envolvidos.

Nome:
Cargo ou Função:
Tempo de experiência no magistério: _____
Tempo de experiência nesta instituição: _____
Formação Acadêmica: _____

**Bloco 01: Identificação do Problema**

1. Por favor, descreva a sua trajetória profissional na escola a partir de 2016 até 2024.
2. Quais eram os principais desafios enfrentados na época, quando o modelo era regular?
3. Os desafios enfrentados pela escola quando o modelo era regular se assemelham aos problemas atuais?
4. Como você observa o fenômeno da evasão escolar vivenciado na instituição desde 2016 e agravado pela implementação do EMTI Profissional?

**Bloco 02: Processo de Tomada de Decisão**

4. Conte como foi tomada a decisão para implementar a política de tempo integral na escola. Quais esferas de gestão estiveram envolvidas nesse processo (SRE, gestão da escola, governo estadual, etc.)?
5. De que maneira a comunidade escolar participou do processo de tomada de decisão sobre a implementação da política?

**Bloco 03: Agenda/Planejamento/Implementação da Educação EmTempo Integral**

6. Sobre o planejamento para a implementação da educação em tempo integral na escola, quais foram as etapas seguidas e quem foram os principais envolvidos no processo?
7. Qual foi e como se deu a participação de cada segmento na implementação?
8. Quais adaptações foram feitas no currículo da escola para alinhar-se ao projeto de tempo integral?
9. Como o PCA compreende e acolhe a proposta do tempo integral?
10. Como o PCA realiza a integração das áreas do conhecimento na escola?
11. A SRE fornece formação continuada aos PCAs e equipe gestora da escola? Se sim, qual a periodicidade dessas formações?

**Bloco 04: Monitoramento e Avaliação**

12. Como a SRE realiza o monitoramento da implementação da política na escola?
13. Qual a função do PCA no monitoramento da política pública junto aos docentes na escola?
14. Como é feito o encaminhamento dos problemas detectados mediante monitoramento na escola?
15. Qual a participação dos docentes na resolução dos problemas encontrados na escola?
16. Quais desafios ainda permanecem na escola após um ciclo completo?

**Bloco 06: Formação Docente para Escolas de Tempo Integral**

17. Como foram realizadas as formações para a implementação da política de tempo integral com os docentes? (Quantas formações ocorreram no ano? Atenderam a qual público – gestores, docentes, parte dos docentes ou todos?)
18. Como o PCA procedeu no suporte aos docentes das disciplinas eletivas? Qual o suporte oferecido?
19. Qual é o formato da formação continuada oferecida aos professores da escola no contexto da educação integral?

APÊNDICE D – **Roteiro entrevista Professores Formação Técnica Específica**

Prezados Professores,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e estou conduzindo uma pesquisa para analisar os fatores que interferem na permanência dos estudantes na EMTI Profissional Bueno Brandão, no período de 2016 a 2024, analisando esses fatores sobre evasão escolar, com base na seguinte questão: Quais os motivos para a redução da demanda de matrículas na referida escola e quais ações podem ser implementadas para mitigar a evasão no sentido de evitar a subutilização do aparelho público? O objetivo principal é propor ações que promovam a permanência dos estudantes e adequem o público atendido, buscando evitar a subutilização do espaço escolar. A sua participação nesta entrevista será fundamental para compreendermos melhor o contexto e os aspectos envolvidos.

Nome:
Cargo ou Função:
Tempo de experiência no magistério: _____
Tempo de experiência nesta instituição: _____
Formação Acadêmica: _____

**Bloco 01: Identificação do Problema**

1. Por favor, descreva a sua experiência docente no EMTI Profissional. Quais são os principais desafios enfrentados por você na docência no EMTI Profissional?
2. Como você observa o fenômeno da evasão escolar vivenciado na instituição desde 2016 e agravado pela implementação do EMTI Profissional, sendo professor da área técnica?
3. Em sua opinião, tendo em vista os altos índices de evasão escolar e/ou abandono, o curso Desenvolvimento em Sistemas, favorece ou interfere na permanência do aluno na instituição?
4. Qual sua opinião sobre os desafios e potencialidades que o curso Desenvolvimento de Sistemas oferece aos estudantes do EMTI Profissional?

5. o curso Desenvolvimento de Sistemas atende aos objetivos dos estudantes?
6. Quais os principais motivos que você considera importantes para a permanência do aluno no curso?
7. Quais as principais dificuldades que você percebe que o aluno enfrenta na realização do curso técnico ofertado na escola?
8. Quais os fatores que devem ser melhorados dentro do EMTI Profissional Bueno Brandão para a permanência do aluno no curso?
9. o que a escola faz para favorecer a permanência do aluno na instituição?
10. Como você avalia a receptividade dos estudantes com a Educação Integral na escola?

**Bloco 02: Planejamento/Implementação da Educação Em Tempo Integral**

11. Como docente da área técnica, como você compreende e acolhe a proposta do tempo integral?
12. Como é feito a integração das áreas do conhecimento na escola?
13. A SRE fornece formação continuada aos professores da área técnica? Se sim, qual a periodicidade dessas formações?

**Bloco 03: Monitoramento e Avaliação**

14. Como o curso Desenvolvimento de Sistemas é acompanhado pela equipe gestora e/ou SRE?
15. Como é feito o encaminhamento dos problemas detectados mediante monitoramento?
16. Qual a participação dos docentes da área técnica na resolução dos problemas encontrados na escola?

**Bloco 04: Formação Docente para Escolas de Tempo Integral**

16. Como são realizadas as formações continuadas para os docentes do EMTI Profissional? (Quantas formações ocorrerem no ano? Atendem a qual público – gestores, docentes, parte dos docentes ou todos?)

17. Como os PCAs procedem no suporte aos docentes das disciplinas técnicas específicas? Qual o suporte oferecido?
18. Qual é o formato da formação continuada oferecida aos professores da área técnica na escola no contexto da educação integral?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

APÊNDICE E – **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (Gestão, Analista Educacional e Professores)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **"Determinantes do abandono escolar em uma escola de Ensino Médio de Uberlândia - MG: um estudo de caso"**,orientada pelo(a) Prof.ºDr.º Thiago Gomes de Almeida. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora pela estudante Andresa Nunes dos Passos, denominado aqui como "Pesquisadora", responsável pelas entrevistas e autora do trabalho. Nesta pesquisa temos como objetivo geral investigar os fatores que interferem na redução de matrículas e propor ações com vistas à adequação do público atendido e permanência destes na Escola Estadual Bueno Brandão. E como objetivos específicos descrever: o processo de redução de matrículas entre os anos de 2016 e 2024;o processo de implementação do ensino profissional; analisar as características da instituição que favorecem a evasão e quais são os impactos da adoção do ensino integral profissional e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure num instrumental de apoio para equipe gestora minimizar a redução de matrículas na instituição, no intuito de favorecer a ampliação do público atendido, bem como sua permanência na escola.

Caso você concorde em participar, será realizada uma entrevista semiestruturada com questões relacionadas aos fatores que interferem na permanência dos estudantes na EMTI Profissional Bueno Brandão. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode viabilizar as mudanças necessárias para mitigara evasão escolar na instituição, bem como evitar a subutilização do espaço público.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Uberlândia, _____de _____de 2024.

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura da Pesquisadora

**Andresa Nunes dos Passos**
**Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**
**Programa de pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**
**CEP:** 36036-900
**Fone:** 34 99672-5353
**E-mail:**andresapassos.mestrado2022@caed.ufjf.br

APÊNDICE F: **INSTRUMENTAL DE MATRÍCULA**

<table>
<tr><td colspan="4">INSTRUMENTAL DE MATRÍCULA – ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO<br>FICHA DE PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE E RESPONSÁVEIS<br><br>INSTRUÇÕES: Esta ficha tem como objetivo conhecer o perfil dos alunos e das comunidades atendidas pela escola. O preenchimento deve ser realizado por um dos responsáveis pelo(a) estudante e ser anexado à ficha de matrícula.</td></tr>
<tr><td colspan="4">DADOS DO(A) ESTUDANTE</td></tr>
<tr><td>Informações pessoais</td><td colspan="3">Nome Completo:<br>Nome Social:<br>Data de Nascimento: __/__/___<br>Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro</td></tr>
<tr><td>Endereço</td><td colspan="3">Rua:_____<br>Bairro: _____CEP: _____<br>Cidade: _____Estado: _____</td></tr>
<tr><td>Contato</td><td colspan="3">Telefone:<br>Residencial: _____Celular:_____<br>E-mail: _____</td></tr>
<tr><td>Matrícula</td><td colspan="3">Modalidade: Ano:<br>Turno: Matutino ( ) Vespertino ( ) Integral( )</td></tr>
<tr><td colspan="4">DADOS DOS RESPONSÁVEIS</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsável 1</td><td colspan="2">Responsável 2 (se aplicável)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nome:<br>Data de Nascimento:</td><td colspan="2">Nome:<br>Data de Nascimento:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Parentesco:</td><td colspan="2">Parentesco:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contato:</td><td colspan="2">Contato:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escolaridade:<br>Nunca estudou ( )<br>Ensino Fundamental incompleto ( )<br>Qual último ano cursado?<br>Fundamental completo ( )<br>Ensino Médio incompleto ( )<br>Qual último ano cursado?<br>Ensino Médio completo ( )<br>Ensino Superior incompleto ( )<br>Ensino Superior completo ( )<br>Pós-graduação incompleta ( )<br>Pós-graduação completa ( )</td><td colspan="2">Escolaridade:<br>Nunca estudou ( )<br>Ensino Fundamental incompleto ( )<br>Qual último ano cursado?<br>Ensino Fundamental completo ( )<br>Ensino Médio incompleto ( )<br>Qual último ano cursado?<br>Ensino Médio completo ( )<br>Ensino Superior incompleto ( )<br>Ensino Superior completo ( )<br>Pós-graduação incompleta ( )<br>Pós-graduação completa ( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">Profissão:</td><td colspan="2">Profissão:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Renda Mensal Individual:<br>Nenhuma ( )<br>Até 1 salário mínimo ( )<br>Até 3 salários mínimos ( )<br>De 3 a 5 salários mínimos ( )<br>De 5 a 8 salários mínimos ( )<br>Superior a 8 salários mínimos ( )</td><td colspan="2">Renda Mensal Individual:<br>Nenhuma ( )<br>Até 1 salário mínimo ( )<br>Até 3 salários mínimos ( )<br>De 3 a 5 salários mínimos ( )<br>De 5 a 8 salários mínimos ( )<br>Superior a 8 salários mínimos ( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recebe benefício social governamental?<br>( ) Sim ( ) Não<br>Se sim, qual? _____Valor:<br>R$</td><td colspan="2">Recebe benefício social governamental?<br>( ) Sim ( ) Não<br>Se sim, qual? _____Valor:<br>R$</td></tr>
</table>

| COMPOSIÇÃO FAMILIAR | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Situação dos Pais** | Solteiros ( )<br>Casados ( )<br>Separados ( )<br>Divorciados ( )<br>Outra: | | | |
| **Com quem o estudante mora?** | Mãe ( )<br>Pai ( )<br>Madrasta/Padrasto ( )<br>Avó(s)/Avô(s) ( )<br>Outro(s): | | | |
| **Quantas pessoas residem na casa?** | | | | |
| **O estudante tem irmãos?**<br>Sim ( )<br>Não ( ) | Se sim, estudam na E.E. Bueno Brandão?<br><br>Em que modalidade/ano? | | | |
| **Acompanhamento do estudante** | | | | |
| **É estabelecido horário de estudos?** | Sim ( )<br>Não ( )<br>Às vezes ( ) | | | |
| **O estudante recebe ajuda nos estudos?** | Sim ( ) Se sim, de quem?<br>Não ( )<br>Às vezes ( ) | | | |
| **CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS** | | | | |
| **Moradia** | ( ) Imóvel próprio<br>( ) Imóvel alugado | | | |
| | Quantos cômodos? | | | |
| | Quantos banheiros? | | | |
| **Você possui os seguintes itens?** | **Não tem** | **1** | **2** | **3 ou mais** |
| Televisão em cores | | | | |
| TV por assinatura | | | | |
| Rádio | | | | |
| Carro | | | | |
| Geladeira | | | | |
| Computador | | | | |
| Celular | | | | |
| Internet | | | | |
| Máquina de lavar | | | | |
| Livros | | | | |

**Declaro que as informações prestadas são verdadeiras.**
**Assinatura do Responsável: _____**
**Data: _____/_____/_____**