

**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**

**Matheus Rossi Paiva**

**O desafio da promoção de inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo  
Integral de uma escola da Zona da Mata mineira**

Juiz de Fora

2026

**Matheus Rossi Paiva**

O desafio da promoção de inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo  
Integral de uma escola da Zona da Mata mineira

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.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2026

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

Rossi Paiva, Matheus .

O desafio da promoção de inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral de uma escola da Zona da Mata mineira /

Matheus Rossi Paiva. -- 2026.

206 p.

Orientador: Elisabeth Gonçalves de Souza

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

1. Inovação Pedagógica. 2. Gestão Escolar. 3. Educação Integral.

**Matheus Rossi Paiva**

O desafio da promoção de inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral de uma escola da Zona da Mata mineira

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 06 de abril de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a)Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador**

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

**Prof.(a)Dr(a). Carolina Alves Magaldi**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

**Prof.(a)Dr(a). Marcília Elis Barcellos**

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Juiz de Fora, 03/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Elisabeth Goncalves de Souza**, Usuário Externo, em 07/04/2026, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marcília Elis Barcellos**, Usuário Externo, em 08/04/2026, às 09:06, 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 **Carolina Alves Magaldi**, Professor(a), em 09/04/2026, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2891861** e o código CRC **8375F357**.

Dedico este trabalho a todos os profissionais que, diariamente, se arriscam nas trincheiras da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, fonte de sustentação espiritual e inspiração.

À minha família, por todo apoio emocional e compreensão nos momentos em que estive ausente durante a realização deste curso.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a toda equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por oportunizarem, de forma articulada, a promoção de um mestrado de qualidade e compatível com as demandas de um servidor em exercício.

À minha orientadora, Professora Doutora Elisabeth Gonçalves de Souza, e aos membros da banca, Professora Doutora Carolina Alves Magaldi e Professora Doutora Marcília Elis Barcellos, pelas valiosas contribuições, que ajudaram a sedimentar e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para o progresso da pesquisa.

À minha querida assistente de orientação Professora Mestra Priscila Campos Cunha, pela dedicação, trato e, acima de tudo, paciência com o refino textual e intelectual necessários a um trabalho de qualidade. Que você continue sendo essa fantástica ponte que torna sonhos possíveis.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo, dedicação, mas, principalmente, pelas memórias afetivas criadas ao longo deste percurso acadêmico.

E aos queridos e queridas profissionais e estudantes da escola pesquisada, com quem compartilho diariamente a agri-doce tarefa de educar e aprender. Vocês humanizaram este estudo!

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.”*

**Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas**

## RESUMO

Este estudo pretende investigar os desafios enfrentados pela escola para implementar práticas pedagógicas inovadoras, considerando possíveis resistências dos professores e dificuldades de adaptação ao modelo integral, além de analisar como esses fatores afetam a aprendizagem e o papel da gestão escolar na construção de uma proposta mais significativa para os alunos. Desse modo, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Como a gestão escolar pode auxiliar na promoção da inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola da Zona da Mata mineira? Para isso, o estudo tem como objetivo geral identificar os fatores que dificultam a adoção de práticas inovadoras e propor estratégias para sua implementação, fortalecendo o modelo educacional do EMTI. Como desdobramentos, os objetivos específicos da pesquisa pretendem (a) descrever os princípios essenciais presentes no modelo pedagógico do EMTI, conforme os documentos orientadores dessa política, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); (b) analisar as práticas pedagógicas da escola e sua adequação ao modelo proposto; e (c) elaborar um Plano de Ação Educacional para incentivar a inovação pedagógica na escola. A fundamentação teórica da pesquisa está estruturada em dois eixos principais: educação integral e inovação pedagógica, na perspectiva de autores como Cavaliere (2010), Gadotti (2009), Carbonell (2002) e Lima, Cavalcanti e Mota (2020), entre outros. O desenho metodológico configura-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolvida em três fases metodológicas: levantamento bibliográfico e análise documental; pesquisa de campo; análise e tratamento dos dados. Os achados subsidiarão a construção de um Plano de Ação Educacional, que pretende oferecer contribuições para práticas pedagógicas mais inovadoras no Ensino Médio em Tempo Integral da instituição pesquisada.

**Palavras-chave:** Inovação Pedagógica; Gestão Escolar; Educação Integral.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the challenges faced by the school in implementing innovative teaching practices, considering possible resistance from teachers and difficulties in adapting to the full-time model, as well as analysing how these factors affect learning and the role of school management in building a more meaningful proposal for students. Thus, the research seeks to answer the following question: How can school management assist in promoting pedagogical innovation in Full-Time secondary School (EMTI) in a school in the Zona da Mata region of Minas Gerais? To this end, the study's main objective is to identify the factors that hinder the adoption of innovative practices and propose strategies for their implementation, strengthening the EMTI educational model. Consequently, the specific objectives of the research aim (a) to describe the essential principles present in the EMTI pedagogical model, according to the guiding documents of this policy, provided by the State Department of Education of Minas Gerais (SEE-MG); (b) analyse the school's pedagogical practices and their alignment with the proposed model; and (c) develop an Educational Action Plan to encourage pedagogical innovation in the school. The theoretical framework of the research is structured around two main axes: integral education and pedagogical innovation, from the perspective of authors such as Cavaliere (2010), Gadotti (2009), Carbonell (2002), and Lima, Cavalcanti, and Mota (2020), among others. The methodological design is configured as a case study with a qualitative approach, developed in three methodological phases: literature review and document analysis; field research; data analysis and processing. The findings will support the construction of an Educational Action Plan, which aims to provide contributions for more innovative pedagogical practices in Full-Time High School at the researched institution.

**Keywords:** Pedagogical Innovation; School Management; Integral Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– IDEB 2017 a 2023 da EENE.....	67
Figura 2	– Resultados do 3º ano EMTI da EENE no PROEB 2022 a 2024.....	68

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1	- Expansão do EMTI em Minas Gerais.....	45
Quadro 2	- Relação de alunos por série e etapa de ensino em 2025 .....	66
Quadro 3	- Quadro de profissionais da escola .....	69
Quadro 4	- Quadro de caracterização dos entrevistados .....	98
Quadro 5	- Falas dos docentes sobre o material integrado do EMTI .....	121
Quadro 6	- Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise .....	155
Quadro 7	- Sistematização da etapa 1 .....	160
Quadro 8	- Sistematização da etapa 2 .....	164
Quadro 9	- Protocolo orientador das reuniões de escuta e protagonismo estudantil .....	167
Quadro 10	- Sistematização da ação 2 .....	168
Quadro 11	- Sistematização da ação 3 .....	173
Quadro 12	- Proposta de organização integrada dos docentes por áreas do conhecimento para o planejamento coletivo do EMTI.....	176
Quadro 13	- Sistematização da ação 4 .....	178
Quadro 14	- Sistematização da ação 5 .....	182
Quadro 15	- Avaliação e monitoramento do PAE.....	184

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EMTIP	Ensino Médio em Tempo Integral Profissional
EENE	Escola Estadual Nova Esperança
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PET	Plano de Estudo Tutorado
PDEMG	Plano Decenal de Educação de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEM	Polos de Educação Múltipla

PATI	Programa de Atendimento em Tempo Integral
PROETI	Programa de Educação em Tempo Integral
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SREs	Superintendências Regionais de Ensino
TCLE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA .....</b>	<b>20</b>
2.1	O Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil: uma abordagem histórica .....	20
2.2	Minas Gerais e a Educação em Tempo Integral no Ensino Médio .....	38
2.3	Os documentos orientadores da educação integral e integrada no Ensino Médio de Minas Gerais .....	46
2.4	Implementação do EMTI em uma escola da Zona da Mata mineira: desafios e possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras .....	63
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO EMTI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>75</b>
3.1	Educação Integral: conceitos e fundamentos .....	76
3.2	Inovação Pedagógica: abordagens teóricas e princípios de aplicabilidade ...	82
3.3	Processos metodológicos da pesquisa.....	91
3.4	Práticas pedagógicas em uma escola de EMTI da zona da mata mineira: adequação ao modelo e perspectivas de inovação .....	97
3.4.1	Educação integral no chão da escola: entre concepções, práticas e desafios no EMTI .....	99
3.4.2	Inovação pedagógica no EMTI: do prescrito ao possível .....	130
3.4.3	Nas trilhas de uma inovação possível: apontamentos para o PAE.....	142
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>153</b>
4.1	<b>AÇÃO01:</b> Implementar periodicamente ações comunicativas e formativas sobre a relevância do EMTI, envolvendo estudantes e responsáveis .....	157
4.2	<b>AÇÃO02:</b> Ampliar espaços de escuta e protagonismo do estudante.....	164
4.3	<b>AÇÃO03:</b> Promover formação continuada prática e contextualizada, integrada à carga horária docente com foco em inovação pedagógica.....	168
4.4	<b>AÇÃO04:</b> Reorganizar coletivamente o planejamento pedagógico do EMTI .	173
4.5	<b>AÇÃO05:</b> Estimular o uso de metodologias ativas e aulas práticas.....	178
4.6	Ações de avaliação e monitoramento do PAE.....	182
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>

<b>APÊNDICE – Instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>201</b>
---	------------



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de um estudo de caso que analisa o desafio da promoção da inovação pedagógica no contexto da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola pública estadual da Zona da Mata mineira. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024), trata-se de uma instituição de nível IV de complexidade da gestão<sup>1</sup>, situada em um bairro periférico de um município da Zona da Mata mineira, que atende majoritariamente a estudantes em situação de certa vulnerabilidade socioeconômica, conforme os dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)<sup>2</sup>, com nível IV e média 4,68.

A partir de 2020, a escola passou a ofertar o EMTI, alinhando-se às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio dos Documentos Orientadores dessa política. Destaca-se que, neste estudo, a noção de inovação pedagógica no contexto da educação integral é analisada a partir da política pública do EMTI tal como implementada na realidade investigada, considerando seus limites, tensões e possibilidades no cotidiano escolar. Em linhas gerais, essa política pública propõe uma reorganização do currículo e da rotina escolar, fundamentada na formação integral do estudante, em metodologias ativas de ensino e na personalização dos itinerários formativos. No entanto, sua implementação tem exigido uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e das formas de gestão, exigindo dos profissionais da educação o enfrentamento de desafios estruturais e formativos.

O caso de gestão analisado neste estudo emerge da hipótese de que, embora o modelo pedagógico do EMTI preveja práticas inovadoras, sua efetivação na rotina escolar ainda enfrenta resistências, lacunas formativas e limitações operacionais. Nesse viés, é mister ressaltar que existem indícios de que muitos educadores

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica / Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>

<sup>2</sup> O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é uma métrica que mensura as condições socioeconômicas dos estudantes no Brasil. Ele permite contextualizar os resultados obtidos por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação Básica (Saeb) Fonte INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

possam ainda recorrer, majoritariamente, a práticas pedagógicas tradicionais, centradas na mera transmissão de conteúdos, o que, em tese, contrasta com as diretrizes do EMTI, que propõe abordagens mais dinâmicas, contextualizadas e voltadas ao protagonismo estudantil. Supõe-se que tal descompasso possa refletir em um menor engajamento dos alunos, traduzido em relatos recorrentes de desinteresse e desmotivação frente às atividades escolares. Reuniões pedagógicas e registros institucionais preliminares sinalizam essa possível falta de alinhamento entre o modelo preconizado e as práticas efetivamente desenvolvidas, o que reforça a necessidade de investigação mais detalhada para confirmar ou refutar tais percepções iniciais.

Outro ponto que se levanta como hipótese a ser investigada refere-se à possível fragilidade na atuação interdisciplinar entre os componentes da formação geral básica, dos itinerários formativos e das disciplinas técnicas. Há sinais de que a integração entre essas áreas possa não estar plenamente consolidada, o que, na prática, comprometeria o desenvolvimento de competências amplas e essenciais à proposta de formação integral do EMTI, como criatividade, pensamento crítico e autonomia. Presume-se, ainda, que parte dessa dificuldade possa estar relacionada à formação inicial dos professores, a qual nem sempre contempla os conhecimentos necessários para ministrar as disciplinas inovadoras presentes no currículo deste modelo de ensino. Esse cenário apontaria para a necessidade de capacitações contínuas, cuja efetividade também se apresenta como um aspecto a ser analisado com maior profundidade ao longo da pesquisa.

A pesquisa, portanto, objetiva, em linhas gerais, identificar os fatores que dificultam a adoção de práticas inovadoras e propor estratégias para sua implementação, fortalecendo o modelo educacional do EMTI.

Como professor e vice-diretor da rede estadual de educação em Minas Gerais, encontro-me diretamente vinculado a este caso de gestão. Sou professor licenciado em Letras (Português/Inglês), com mais de uma década de experiência na docência, tendo atuado em instituições públicas e particulares, com turmas de diferentes faixas etárias, desde o ensino fundamental até a educação de jovens e adultos. Ao longo dessa trajetória, desenvolvi atividades pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa, o que me proporcionou uma visão ampla e crítica sobre os desafios enfrentados cotidianamente por professores e gestores escolares.

Com o passar dos anos, minha atuação foi se direcionando cada vez mais para a área da gestão educacional, culminando na minha indicação como vice-diretor da escola pesquisada. Atualmente, além de exercer uma função gestora, continuo lecionando Língua Portuguesa para turmas do Ensino Fundamental e Médio, o que me permite manter um vínculo estreito com os processos pedagógicos vivenciados em sala de aula.

Esse duplo lugar, entre a sala de aula e a gestão, tem sido fundamental para minha percepção das tensões e possibilidades que envolvem a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas inovadoras. O contato direto com professores, estudantes e suas famílias evidenciou para mim a necessidade urgente de ressignificar o papel da escola, por meio de metodologias mais envolventes e contextualizadas.

Diante desse cenário, a questão que norteia o estudo é: como a gestão pode auxiliar na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do EMTI, contribuindo para a construção de uma experiência educacional mais engajadora e significativa para os estudantes?

A escolha desse recorte se justifica pela constatação de que, embora o EMTI proponha uma reorganização significativa do tempo e do currículo escolar, com vistas à formação integral dos estudantes, nem sempre sua implementação tem sido acompanhada por mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, observa-se a permanência de metodologias tradicionais que pouco dialogam com os princípios de protagonismo juvenil, interdisciplinaridade e aprendizagem significativa que sustentam a proposta.

Desse modo, este trabalho não pretende avaliar o modelo do EMTI como um todo, mas investigar, a partir de um estudo de caso, como ele tem se materializado no cotidiano escolar, com foco nas práticas pedagógicas adotadas, nos desafios enfrentados pelos professores e na mediação da gestão pedagógica. A pesquisa, portanto, volta-se para o ponto de intersecção entre política pública, prática docente e gestão escolar, buscando evidenciar caminhos possíveis para o fortalecimento de uma educação integral e inovadora.

Acredita-se que a escola aqui analisada represente um cenário educacional de significativa complexidade e potencial. Atualmente, a escola atende a duzentos e setenta e um estudantes distribuídos entre o Ensino Fundamental (7º ao 9º ano), o

Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante (com curso técnico em Segurança do Trabalho e Informática), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos técnicos concomitantes e subsequentes em Segurança do Trabalho e Recursos Humanos. O corpo docente e administrativo é composto por cinquenta e quatro profissionais, entre eles, uma diretora, um vice-diretor, quatro especialistas, trinta professores, dez servidores da limpeza e apoio, além de três bibliotecárias e cinco secretários.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com apoio técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>3</sup>, representa uma mudança no cenário educacional das escolas estaduais mineiras. Ao adotar um modelo pautado na formação integral do estudante, com ampliação da carga horária, inserção de itinerários formativos e fortalecimento da interdisciplinaridade, o EMTI busca promover não apenas excelência acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal, social e produtivo dos alunos.

Entretanto, a adoção desse novo modelo pedagógico tem revelado, no contexto da escola pesquisada, desafios significativos de ordem didático-pedagógica, que revelam a necessidade de um estudo aprofundado sobre os desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas escolas que adotaram o EMTI. A investigação buscará compreender como as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas para tornar o ensino mais eficaz, motivador e alinhado às diretrizes do modelo de tempo integral. Afinal, a consolidação dessa política pública depende diretamente do comprometimento dos educadores, da qualidade das práticas docentes e da capacidade institucional de promover mudanças que dialoguem com a realidade dos estudantes e com os objetivos formativos propostos.

Quanto à metodologia, convém ressaltar que este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. O enfoque qualitativo busca compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da escola em questão. A abordagem interpretativa permitirá ao pesquisador interagir

---

<sup>3</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) busca a promoção de um modelo de educação integral baseado no princípio Escola da Escolha. Este 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. Disponível em: <https://icebrasil.org.br>

com os sujeitos da pesquisa de forma colaborativa, ampliando a compreensão das percepções sobre inovação pedagógica no contexto escolar.

Os sujeitos da pesquisa compreenderão diversos membros da comunidade escolar, tais como a diretora da instituição, a especialista educacional e a coordenadora geral do EMTI, responsáveis pela gestão e orientação pedagógica. Participarão também professores que atuam no EMTI desde sua implementação, em 2020, e estudantes do 3º ano do ensino médio, escolhidos por sorteio, garantindo representatividade e diversidade de experiências.

A pesquisa utilizará múltiplos instrumentos metodológicos. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica sobre Educação Integral e Inovação Pedagógica, com base em autores como Cavaliere (2007, 2010), Gadotti (2009), Carbonell (2002), Lima, Cavalcanti e Mota (2020), que fundamentarão a análise dos dados. Na sequência, será feita uma análise documental, com foco em materiais institucionais, tais como o Documento Orientador do EMTI, cadernos de formação, atas de reuniões pedagógicas e registros de ocorrências de servidores. Os dados serão analisados conforme critérios de frequência temática e categorização de conteúdos, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), permitindo a identificação de padrões e tensões no processo de inovação pedagógica. Na etapa da pesquisa de campo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora para entender as estratégias, desafios e limitações na condução do EMTI. As entrevistas serão gravadas e transcritas para garantir precisão analítica.

Além disso, serão realizados grupos focais com professores e com estudantes do 3º ano EMTI. A escolha dessa técnica visa favorecer a construção coletiva de sentidos, ampliando a compreensão sobre as práticas e percepções relacionadas à inovação pedagógica. A condução dos grupos respeitará a limitação ideal de participantes, conforme Giovinazzo (2001), assegurando um ambiente propício à participação ativa. As sessões serão gravadas e transcritas, preservando a fidelidade dos relatos.

Por fim, todo o material coletado será interpretado com base em estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação, conforme Ludke e André (1986), de modo a revelar novas perspectivas sobre a implementação de práticas inovadoras no EMTI e orientar a construção de um Plano de Ação Educacional alinhado às necessidades da escola.

A fim de alcançar tais objetivos, essa dissertação está dividida em mais três capítulos além deste capítulo da introdução. O Capítulo 2 constitui o capítulo descritivo, dedicado à caracterização da escola investigada e à apresentação do caso de gestão, descrevendo como a instituição tem se organizado frente às diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no contexto da política educacional mineira. O Capítulo 3 corresponde ao capítulo analítico, que se inicia com a exposição do referencial teórico sobre os conceitos fundamentais da pesquisa, ensino integral e inovação pedagógica, seguido da análise dos dados obtidos por meio de entrevistas e grupos focais. Nesse capítulo, busca-se compreender os desafios enfrentados e as percepções dos sujeitos da pesquisa quanto à adoção de práticas pedagógicas inovadoras aplicadas ao contexto do EMTI.

Por fim, o capítulo 4 apresenta e detalha um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos principais achados empíricos e das análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, sistematizando ações propositivas e exequíveis, voltadas ao fortalecimento da inovação pedagógica no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral da escola pesquisada. De modo geral, os achados da pesquisa indicaram sobretudo desafios relacionados à integração curricular, à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e ao envolvimento mais amplo dos atores educacionais.

A partir desse diagnóstico, o PAE apresenta, em linhas gerais, ações voltadas à ampliação dos espaços de escuta e protagonismo estudantil, ao fortalecimento da articulação entre escola e família, à reorganização do planejamento pedagógico coletivo e ao incentivo ao uso de metodologias ativas e aulas práticas, visando aproximar o cotidiano escolar dos princípios da educação integral e das diretrizes do EMTI.

## **2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA MINEIRA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico, político e institucional que fundamenta a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil, em Minas Gerais e, em particular, em uma escola pública da Zona da Mata mineira, onde se localiza este estudo de caso. Ao longo da construção deste capítulo, será descrito como esse modelo de ensino foi institucionalizado, quais diretrizes norteiam sua prática pedagógica e quais desafios surgem no processo de adequação à proposta de educação integral, com especial atenção à promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

A estrutura do capítulo foi organizada em quatro seções. A seção 2.1 tem como foco abordar o histórico do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, evidenciando o surgimento e desenvolvimento dessa política pública como resposta à necessidade de formação integral dos estudantes e à ampliação do tempo escolar, buscando superar os limites do modelo tradicional de ensino.

A seção 2.2 apresenta a abordagem no cenário mineiro, descrevendo como o Estado de Minas Gerais incorporou o EMTI à sua rede pública, os critérios de adesão, a expansão gradual da política e as adaptações realizadas para sua implementação, dentro das diretrizes nacionais e locais.

Na seção 2.3, é apresentada a estrutura conceitual e normativa que embasa o EMTI em Minas Gerais, com base nos Documentos Orientadores, que detalham os princípios pedagógicos, a organização curricular, a articulação entre formação geral básica e itinerários formativos, além do incentivo à adoção de práticas pedagógicas inovadoras no cotidiano escolar.

Por fim, a seção 2.4 é dedicada a caracterização do caso de gestão analisado nesta pesquisa, com ênfase no processo de implementação do EMTI na escola investigada, seus desafios e possibilidades, especialmente no que tange à consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e ao impacto dessa transformação na rotina escolar.

### **2.1 O ensino médio em tempo integral no brasil: uma abordagem histórica**

A concepção de Educação Integral no Brasil é uma pauta que antecede em muitas décadas sua formalização como política pública. Embora os primeiros indícios desse debate remontem aos anos 1930, foi apenas a partir da década de 1950, com as contribuições de Anísio Teixeira, que surgiram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público que promovesse uma jornada escolar ampliada, voltada não apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas à formação integral do sujeito.

Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias do movimento da Escola Nova<sup>4</sup> e pelas experiências norte-americanas de ensino democrático e integral, compreendia a educação como um direito de todos e um caminho fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. Para o educador, o modelo escolar tradicional, estruturado em um tempo reduzido e em práticas rígidas de ensino, era insuficiente para responder às necessidades das crianças e adolescentes brasileiros, especialmente aqueles das classes populares. Teixeira acreditava que os altos índices de evasão e repetência eram, em grande parte, reflexo de um sistema que não dialogava com as realidades dos estudantes e que não garantia oportunidades amplas de aprendizagem e desenvolvimento (CAVALIERE, 2010).

Como Secretário da Educação do Estado da Bahia, Anísio Teixeira deu um passo concreto na tentativa de colocar em prática essa concepção ao idealizar e implantar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. A experiência, inovadora para a época, foi estruturada em duas frentes complementares: as escolas-classe, voltadas ao ensino primário tradicional em horário regular, e a escola-parque, destinada ao desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas e sociais em contraturno. Essa organização tinha como propósito oferecer uma formação completa, que permitisse aos estudantes ampliarem suas vivências, desenvolver habilidades diversas e fortalecer o senso de cidadania (CAVALIERE, 2010).

Para Anísio Teixeira, a educação integral deveria contemplar o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do estudante, preparando-o para atuar de forma crítica e produtiva na sociedade. A proposta defendia a

---

<sup>4</sup> É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/escola-nova/>

articulação entre os saberes escolares e as experiências do mundo, incentivando o protagonismo do estudante e o diálogo com seu contexto de vida (CAVALIERE, 2010).

A proposta de educação integral defendida por Anísio Teixeira reverberou nas décadas seguintes e encontrou continuidade no trabalho de Darcy Ribeiro. Na década de 1980, Darcy resgatou os ideais de Teixeira e buscou adaptá-los ao contexto social e educacional do período, materializando essa concepção na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro. Inspirados no modelo da escola-parque de Teixeira, esses centros propunham uma escola pública de tempo integral, com estrutura física robusta, que pudesse acolher os estudantes durante todo o dia. As atividades eram organizadas para contemplar não apenas o currículo formal, mas também práticas culturais, esportivas e de convivência social, além de ofertar alimentação e cuidados básicos, especialmente a crianças em situação de vulnerabilidade social (MOLL, 2012).

A proposta dos CIEPs ia além da ampliação do tempo escolar. Ela buscava responder às desigualdades de acesso e de condições de aprendizagem enfrentadas pelas crianças das classes populares, oferecendo um ambiente seguro e estruturado que favorecesse tanto a formação intelectual quanto o desenvolvimento integral (MOLL, 2012). Como destacado por Cavaliere (2009, p. 52), “os CIEPs fortaleciam a unidade escolar e ampliavam sua função social, ao abrir suas portas para a comunidade e integrar diferentes dimensões da vida cotidiana ao processo educativo”.

Darcy Ribeiro compreendia que o tempo ampliado seria um fator decisivo para compensar as desvantagens enfrentadas por estudantes provenientes de contextos sociais marcados pela precariedade. Nesse sentido, os CIEPs foram concebidos como espaços de proteção, acolhimento e desenvolvimento, aproximando-se da visão de que a educação não se limita ao ensino de conteúdos, mas é um processo amplo de formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Contudo, observa-se atualmente no cenário educacional brasileiro uma concepção fortemente voltada para o ensino conteudista, centrada nas disciplinas e na preparação para avaliações. Essa é uma abordagem que ainda não foi superada, embora as legislações educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação de 2014, já sinalizem avanços na direção de uma formação mais ampla. Suplantar essa limitação exige mudanças

curriculares, metodológicas e estruturais, além do fortalecimento de uma escola que acolha e desenvolva o estudante em suas múltiplas dimensões, intelectual, emocional, social e cultural.

Apesar de suas limitações e das dificuldades políticas e estruturais enfrentadas ao longo de sua implantação, a experiência dos CIEPs representou um marco no debate sobre a educação integral no Brasil e reafirmou o princípio de que a escola deve ser um espaço de vivências diversas, capaz de oferecer ao estudante não apenas conhecimentos acadêmicos, mas oportunidades de construção pessoal, social e cultural (CAVALIERE, 2009).

Também é importante destacar que a implementação da Educação Integral no Brasil esteve marcada, desde o início, por uma vontade política de concretização. Experiências como as de Anísio Teixeira e dos CIEPs, implementados pelo governo de Leonel Brizola, constituíram tentativas inovadoras. Contudo, tais iniciativas podem ser caracterizadas como experiências artesanais, pois buscavam responder a realidades específicas, carentes ainda de uma universalização da oferta, permanecendo restritas e incapazes de atender em larga escala.

Nesse sentido, a trajetória histórica da educação integral no Brasil pode ser organizada, segundo Moll (2012), em três grandes marcos:

o marco foram as Escolas Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral brasileira (MOLL, 2012, p.35).

A visão de Moll evidencia, sobretudo, que, apesar dos avanços conceituais e das experiências concretas, tanto a proposta de Anísio Teixeira quanto a de Darcy Ribeiro e, posteriormente, as do Programa Mais Educação (PME) - que serão analisadas adiante - enfrentaram dificuldades de consolidação, em especial pela descontinuidade de políticas públicas, o que fragilizou a construção de um sistema nacional estruturado para a educação em tempo integral. Essa constatação reforça o caráter histórico de desafios enfrentados pela implementação de modelos educacionais que buscam, para além da extensão da jornada, promover a formação plena dos estudantes brasileiros.

Com a redemocratização do país, na metade da década de 1980, o debate sobre a educação pública e o direito à formação integral ganhou novo fôlego, especialmente no contexto da elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988. A Carta Magna estabeleceu, de forma inédita, a educação como um direito social fundamental e um dever do Estado, garantindo seu acesso universal, gratuito e de qualidade, como meio de promoção da cidadania e de desenvolvimento humano:

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

A partir disso, pode-se subentender que a CF, ao reafirmar a educação como um direito de todos e condição essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática, abriu caminhos importantes para o avanço de modelos que propunham a superação da lógica fragmentada do ensino, como o de tempo parcial, e fortaleceram a perspectiva da educação em tempo integral como estratégia de equidade e inclusão, marcando não apenas a consolidação de direitos sociais no Brasil, mas também o fortalecimento da ideia de que a escola deve ter um papel mais abrangente no desenvolvimento humano, para além da mera transmissão de conteúdo.

A partir desse cenário, no início da década de 1990, o movimento em defesa de uma formação integral ganhou força com a formalização dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), instituídos pelo Decreto nº 539, de 14 de maio de 1991 (BRASIL, 1991). Os CIACs foram concebidos como espaços estruturados para integrar ações de educação, saúde, assistência social e promoção da cidadania, configurando-se como uma política pública que ampliava o olhar sobre o papel da escola e do tempo de permanência do estudante no espaço educativo. Curiosamente, a proposta surgiu de uma iniciativa vinculada à Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>5</sup>, por meio do “Projeto Minha Gente”<sup>6</sup>, que buscava criar

---

<sup>5</sup> A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, com o objetivo inicial de prestar apoio às famílias dos soldados brasileiros na Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, tornou-se um órgão governamental voltado à assistência social, desenvolvendo ações em favor da infância, maternidade e populações vulneráveis. A LBA foi extinta em 1995, durante a reforma administrativa do governo de Fernando Henrique Cardoso. (BRASIL. Decreto-Lei nº 4.513, de 1º de agosto de 1942. Cria a Legião Brasileira de Assistência; BRASIL. Decreto nº 1.361, de 27 de dezembro de 1995. Extingue a Legião Brasileira de Assistência.)

condições para um atendimento articulado às múltiplas necessidades da infância e juventude, principalmente em áreas urbanas marcadas por vulnerabilidade social. Como destaca Ferreti (1992, p. 65), “os CIACs não são um projeto em si mesmos. Constituem, antes e apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto 'Minha Gente’”.

A proposta dos CIACs reforçava a ideia de que o desenvolvimento integral das crianças não poderia ser fragmentado ou restrito aos limites curriculares da escola tradicional, exigindo uma articulação de políticas intersetoriais que atendessem de forma ampla as necessidades do público infantojuvenil. Assim como as iniciativas anteriores, o modelo dos CIACs reafirmava o tempo ampliado como estratégia central para possibilitar a integração dessas ações e contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais que impactam diretamente o percurso escolar de crianças e jovens no Brasil (FERRETI, 1992).

Entretanto, a trajetória dos CIACs sofreu um importante reordenamento institucional a partir de 1994, quando o Ministério da Criança foi extinto. Essa mudança resultou na reformulação da política que até então amparava este projeto, que passou a ser incorporados ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), configurando uma nova fase da proposta de atendimento integral. Essa reestruturação não apenas mudou o nome do programa, como também buscou dar maior ênfase à articulação entre as diferentes esferas de governo e setores sociais, reafirmando o compromisso com uma formação ampla para crianças e adolescentes. Foi nesse contexto que as unidades conhecidas como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) começaram a surgir em diversas regiões do país (FERRETI, 1992).

Os CAICs mantiveram o princípio fundamental já esboçado nos CIACs: o de oferecer um espaço multifuncional, estruturado para proporcionar aos estudantes não apenas o acesso à educação formal, mas também a atividades complementares, esportivas, culturais e de integração social, respeitando o conceito de formação integral do sujeito (FERRETI, 1992). Esse movimento de transição

---

<sup>6</sup> O Projeto “Minha Gente” foi uma iniciativa da Legião Brasileira de Assistência (LBA) voltada à criação de um programa integrado de atenção à infância e juventude, especialmente em comunidades em situação de risco. O projeto previa a articulação de ações intersetoriais nas áreas de educação, saúde, assistência social e cultura, tendo como objetivo central a promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Os CIACs eram os espaços físicos que viabilizavam a execução dessa proposta. (FERRETI, Celso João da Silva. CIACs: educação e cidadania? São Paulo: Cortez, 1992.)

institucional demonstra que, apesar das mudanças de nomenclatura e da reconfiguração dos programas, havia um esforço contínuo por parte das políticas públicas em consolidar o tempo integral e a oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem, sobretudo para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Nesse viés, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a consolidação do direito à educação no Brasil foi significativamente concretizada. Esta legislação, considerada um marco para a organização do sistema educacional brasileiro, reafirmou os princípios constitucionais da educação como direito universal, além de estabelecer diretrizes que norteariam a oferta de ensino em todas as etapas da educação básica.

Embora a LDB tenha voltado seu foco prioritariamente para o ensino fundamental, no que diz respeito à ampliação da jornada escolar, ela representou um avanço importante na institucionalização da discussão sobre o tempo integral no Brasil. Ao determinar que os sistemas de ensino deveriam buscar a progressiva ampliação da jornada, a lei sinalizava um compromisso em promover experiências educativas mais abrangentes e integradas, superando o modelo tradicional de tempo parcial que historicamente limitava o desenvolvimento pleno dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, conforme enfatiza o artigo 34:

A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 12).

Ainda que a diretriz normativa não tenha se voltado diretamente ao Ensino Médio nesse momento, pode-se inferir que esta pavimentou o debate sobre a necessidade de repensar o tempo escolar como elemento estruturante de uma formação integral. O entendimento de que a ampliação da jornada poderia proporcionar melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes foi gradualmente incorporado pelas redes de ensino e viria a influenciar políticas futuras voltadas ao tempo integral em outras etapas da educação básica, incluindo o Ensino Médio.

Cabe ressaltar ainda, nesse debate histórico, que a viabilização concreta de políticas voltadas à ampliação da jornada escolar também esteve diretamente

relacionada à criação de mecanismos de financiamento da educação pública, fundamentais para garantir a manutenção das escolas e o suporte necessário para a implementação de modelos como o de tempo integral. Nesse sentido, a instituição de fundos específicos para o financiamento da educação foi um passo determinante para que as redes públicas tivessem melhores condições de planejar e executar ações voltadas à expansão do tempo integral.

Assim, no mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse fundo representou um marco no financiamento da educação ao estabelecer a vinculação obrigatória de recursos para o ensino fundamental, com foco não apenas no aumento de matrículas, mas também na valorização dos profissionais da educação e na melhoria da infraestrutura das escolas. Embora inicialmente restrito ao ensino fundamental, o Fundef criou as bases de um modelo de financiamento que permitiria, posteriormente, a ampliação do debate sobre políticas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Com o fim do período de vigência do Fundef, em 2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. O Fundeb ampliou o escopo do financiamento educacional ao contemplar não apenas o ensino fundamental, mas também a educação infantil e o ensino médio, possibilitando maior flexibilidade orçamentária para que estados e municípios pudessem planejar a implementação de projetos pedagógicos integrados e, especialmente, de programas que contemplassem a ampliação do tempo escolar (BRASIL, 1997).

Ademais, o avanço das discussões sobre a ampliação da jornada escolar também foi fortalecido pelos marcos estabelecidos no Plano Nacional de Educação 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001. Ainda que o foco principal, à época, estivesse voltado prioritariamente para a educação infantil e o ensino fundamental, o plano já sinalizava uma mudança de perspectiva sobre o papel da escola, aproximando-se do conceito de uma formação integral (BRASIL, 2001).

No que se refere à educação infantil, o PNE (2001-2010) previa o atendimento em tempo integral como um objetivo a ser alcançado, conforme descrito na meta 18: “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001, p. 4). Já no âmbito do ensino fundamental, as

metas 21 e 22 reforçavam o compromisso do Estado em ampliar as condições de oferta de uma jornada escolar estendida, capaz de atender, sobretudo, os estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade social:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas Escolas em Tempo Integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 6).

Essas metas expressam não apenas a preocupação com a ampliação do tempo na escola, mas também com a qualidade do tempo vivido nesse espaço, buscando garantir que a permanência prolongada estivesse vinculada a um processo educativo mais completo, que contemplasse as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Com os desdobramentos do PNE (2001-2010), o debate sobre a ampliação da jornada escolar e a efetivação do direito à educação integral se solidifica pela criação do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Este programa representou um avanço importante na consolidação de políticas públicas voltadas à integração entre escola, comunidade e ações intersetoriais, reafirmando a centralidade do tempo integral como estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais e de ampliação das oportunidades educacionais.

O Programa Mais Educação surgiu em articulação direta entre quatro ministérios: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte, o que evidenciava seu caráter transversal e seu compromisso em assegurar uma formação que contemplasse não apenas a dimensão cognitiva, mas também o desenvolvimento cultural, social e físico de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007; 2010). Essa articulação interministerial refletia uma compreensão mais ampla de educação, reconhecendo que a formação integral exige a integração de diferentes políticas públicas e não se esgota nos limites da sala de aula.

O principal objetivo do PME era fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno escolar, permitindo

que os estudantes ampliassem o tempo de permanência na escola e, ao mesmo tempo, tivessem acesso a experiências educativas diversificadas, capazes de dialogar com suas vivências e interesses (BRASIL, 2007; 2010). A proposta previa, entre outras ações, a oferta de oficinas de arte, cultura, esporte, leitura, comunicação, tecnologia e ações de apoio pedagógico, em uma perspectiva que buscava fortalecer o vínculo do estudante com o ambiente escolar e ampliar as possibilidades de aprendizagem. O programa possuía um viés claramente voltado à redução das desigualdades sociais, priorizando escolas de áreas mais vulneráveis e fortalecendo a função social da escola como espaço de proteção, desenvolvimento e convivência (BRASIL, 2007; 2010).

Em outubro de 2016, o Programa Mais Educação passou por uma reformulação e, por meio da Portaria nº 1.144/2016, foi instituído o Novo Mais Educação (PNME). O principal objetivo da nova versão era aprimorar o desempenho dos estudantes do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo a ampliação da jornada escolar com a oferta de atividades no turno e contraturno, totalizando cinco ou quinze horas semanais (BRASIL, 2016c).

O art. 2º desse decreto afirma que o Programa visava contribuir para:

I- alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II- redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III- melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV- ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016c).

Ao analisar a estrutura dos programas, observa-se um contraste significativo entre o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME). Enquanto o PME propunha uma formação integral baseada em diversos macrocampos — como Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável, Esporte e Lazer, Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde — o PNME restringiu essas possibilidades

a apenas três áreas: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Cultura e Artes, e Esporte e Lazer.

Essa mudança evidencia uma reorientação dos objetivos do programa: se, no PME, havia uma preocupação explícita em promover uma educação integral que contemplasse múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, no PNME a ênfase passou a recair quase exclusivamente sobre a melhoria do desempenho acadêmico, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a concepção de formação global do estudante, presente na proposta original do Mais Educação, foi consideravelmente reduzida no Novo Mais Educação, refletindo uma prioridade mais focada nos resultados de aprendizagem escolar.

Se o Decreto que instituiu o Programa Mais Educação, em 2010, apontava articulação das disciplinas curriculares, valorização das práticas socioculturais; reconhecimento de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades; a integração entre as políticas educacionais e sociais; incentivo de múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, entre outros, o Programa Novo Mais Educação aponta a melhoria apenas por meio de estudos da língua portuguesa e matemática (BORGES, 2019, p. 57).

A descontinuidade entre o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME) evidencia como mudanças de governo impactam diretamente as concepções das políticas educacionais, substituindo propostas mais abrangentes por iniciativas com foco mais tecnicista e conteudista. Assim, observa-se como as políticas públicas educacionais são frequentemente moldadas por interesses conjunturais e ideológicos, o que compromete a continuidade de programas estruturantes voltados à equidade e à qualidade da educação como um todo.

No entanto, a oferta de Educação Integral para o Ensino Médio no Brasil, que é o foco principal desta pesquisa, só veio a ocorrer de fato com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014. Este plano, ao longo de suas diretrizes, reafirma a educação integral como uma estratégia prioritária para promover a equidade e a qualidade no atendimento escolar, expandindo o tempo de permanência do estudante na escola e integrando novas dimensões formativas à rotina pedagógica (BRASIL, 2014).

Diferentemente do PNE anterior (2001-2010), que havia concentrado suas metas de tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental, o novo plano

ampliou o alcance dessa perspectiva ao incluir o Ensino Médio, reconhecendo-o como parte do compromisso nacional com a educação básica em tempo integral. Essa mudança representou um avanço importante no alinhamento das políticas públicas às necessidades de formação integral dos jovens brasileiros, em especial no contexto do Ensino Médio, etapa tão decisiva quanto as anteriores para a construção de competências acadêmicas, profissionais e sociais.

Esse reconhecimento da importância do Ensino Médio é fundamental, pois essa etapa da educação básica desempenha um papel tão estratégico quanto a educação infantil e o ensino fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento pleno dos indivíduos. Se, por um lado, a educação infantil e o ensino fundamental constituem a base do processo educativo, garantindo o estímulo inicial às capacidades cognitivas, emocionais e sociais, por outro, o Ensino Médio representa o momento de consolidação dessas competências e de preparação dos jovens para a vida adulta, seja no campo acadêmico, profissional ou social.

A inclusão explícita do Ensino Médio no escopo da educação integral pelo PNE (2014-2024) aponta para a compreensão de que a ampliação do tempo escolar e a diversificação das experiências formativas não devem se limitar às primeiras etapas da educação, mas precisam acompanhar o estudante até sua formação final na educação básica. Trata-se de assegurar que o jovem tenha acesso não apenas a conteúdos acadêmicos, mas também a vivências que favoreçam o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e empreendedoras, essenciais para a inserção consciente e produtiva na sociedade contemporânea. Portanto, a ênfase no Ensino Médio como parte da política de educação integral representou um passo crucial para o fortalecimento de uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora em todas as fases da vida escolar (BRASIL, 2014a).

Todo esse direcionamento está claramente expresso na meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê "oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica" (Brasil, 2014, p. 28). Por contemplar toda a educação básica, essa meta estabelece um novo patamar de responsabilidade pública, incluindo o Ensino Médio nos compromissos de universalização progressiva do tempo integral e reafirmando a necessidade de superar o modelo tradicional de jornada reduzida, historicamente limitador das oportunidades de aprendizagem.

É justo salientar ainda que o fortalecimento da educação integral no Brasil, especialmente no que diz respeito à etapa do Ensino Médio, foi impulsionado não apenas pelas diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), mas também por uma série de normativas que buscaram criar condições estruturais e financeiras para sua implementação em larga escala. Entre essas medidas, destaca-se a adoção de instrumentos de fomento específicos por parte do Ministério da Educação (MEC), visando atender aos compromissos assumidos pela meta 6 do PNE e ampliar a oferta de escolas em tempo integral em todo o país.

Nesse contexto, é importante destacar que o Brasil se encontra atualmente em processo de elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. O Projeto de Lei (PL) nº 2.614/2024, em tramitação na Câmara dos Deputados, visa renovar as diretrizes, metas e estratégias educacionais do país, incluindo a continuidade e o aprimoramento da política de educação em tempo integral em todas as etapas da educação básica. Esse novo plano propõe não apenas a manutenção da meta de ampliação da jornada escolar, mas também o fortalecimento de ações que assegurem equidade, qualidade e inclusão no acesso à educação integral (BRASIL, 2025).

A expectativa é de que o novo PNE incorpore os aprendizados e desafios enfrentados durante a vigência do plano anterior, promovendo maior articulação entre políticas pedagógicas, formação docente e financiamento adequado, especialmente no que diz respeito à oferta do Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, a tramitação do novo plano representa uma oportunidade estratégica para consolidar e expandir a concepção de uma escola que garanta tempo, espaço e experiências formativas significativas aos jovens brasileiros, reafirmando o compromisso com uma educação integral, democrática e transformadora (BRASIL, 2025).

Um outro marco importante nesse processo foi a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), que promoveu significativas alterações no Ensino Médio brasileiro e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entre as mudanças propostas pela medida, as quais serão debatidas mais adiante, destacam-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual para 1.400 horas, a flexibilização do ensino de Artes e Educação Física no Ensino Médio, tornando-os facultativos, além da determinação de que o ensino de Língua Inglesa se torne obrigatório a partir do sexto ano do

Ensino Fundamental e parte integrante dos currículos do Ensino Médio, permitindo ainda a inclusão de outros idiomas, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2016a).

Paralelamente, o Ministério da Educação (MEC) também instituiu, por meio da Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016b), um instrumento normativo que regulamentava as condições de adesão dos estados à Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral. A portaria reforçava a necessidade de apoiar financeiramente os sistemas públicos de ensino, a fim de viabilizar a ampliação do tempo escolar e atender à meta estabelecida pelo PNE. Como destaca o próprio texto da portaria, essa iniciativa considerava “a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem Educação em Tempo Integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014” (Brasil, 2016b, p. 1). Essa portaria definia, portanto, que

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (Brasil, 2016b, p. 1).

Todo esse processo de consolidação da educação em tempo integral no Brasil se intensificou com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio. A lei reestruturou essa etapa da educação básica, propondo uma organização curricular mais flexível, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas contemporâneas e ao projeto de vida dos estudantes. Esse novo arranjo curricular proposto pela reforma buscou valorizar tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos, possibilitando que os estudantes tivessem acesso a percursos diversificados de aprendizagem ao longo de sua trajetória no ensino médio. Em muitos casos, a viabilidade dessa proposta está diretamente vinculada à ampliação do tempo de

permanência na escola, o que tornou o tempo integral uma condição necessária para a efetividade do modelo (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996b). Entre as principais mudanças, destacam-se a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, a flexibilização da grade curricular e a permissão para que profissionais sem formação específica na área possam atuar como docentes, desde que possuam "notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (Brasil, 2017b, p.1). Uma das alterações consideradas mais impactantes foi a ampliação da carga horária total do Ensino Médio, que passou de 2.400 para 3.000 horas.

Além disso, a reforma introduziu a flexibilização da matriz curricular, que até então era estruturada rigidamente em torno de 13 disciplinas obrigatórias. Com o Novo Ensino Médio (NEM), a organização curricular foi transformada, buscando oferecer percursos formativos mais diversificados e adaptados às escolhas e projetos de vida dos estudantes.

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017b, p. 1).

Dessa forma, institui-se a introdução dos chamados Itinerários Formativos, que representam percursos de aprofundamento em áreas específicas do conhecimento. Os estudantes passam a ter a possibilidade de escolher entre cinco grandes eixos, organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, fundamentados nas seguintes áreas:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017b, p. 1).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanecem obrigatórias no Ensino Médio, ao longo dos três anos de escolaridade, as disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática, além dos estudos e práticas relacionados a Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. No que diz respeito aos Itinerários Formativos, ficou definido que sua organização seria responsabilidade de cada unidade escolar, que deveria estruturá-los com base em critérios próprios, levando em consideração aspectos como a realidade local e a disponibilidade de professores habilitados para ministrar as disciplinas específicas de cada área de aprofundamento (CARVALHO, 2024).

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 também impactou diretamente a organização do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), obrigando sua adequação às diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM) e à oferta dos Itinerários Formativos. Apesar da proposta de possibilitar aos estudantes a escolha de percursos de acordo com seus interesses ser positiva, a implementação prática revela fragilidades: em muitos casos, as escolas restringem a oferta de itinerários em função da formação dos professores disponíveis, limitando as opções dos estudantes. Essa realidade acentua desigualdades e gera experiências educacionais fragmentadas, agravadas pela escassez de recursos e pela falta de capacitação docente adequada. Além disso, embora o EMTI também retome a oferta de cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio, o desafio de garantir qualidade e equidade na formação persiste, evidenciando a necessidade de avaliação contínua para que o modelo cumpra efetivamente seu objetivo de promover uma educação integral e inclusiva (CARVALHO, 2024).

Todavia, é relevante ressaltar que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) demonstrou uma participação limitada dos atores e comunidades escolares na definição dos conteúdos essenciais e nas decisões sobre os Itinerários Formativos. Essa realidade contrasta com o discurso de protagonismo e livre escolha que sustentou a reforma. Observa-se também uma forte influência de entidades privadas, como fundações e institutos empresariais, em diversas etapas da implementação, desde o apoio às secretarias estaduais até a formação de equipes e produção de materiais didáticos. Com isso, a participação de sindicatos, movimentos sociais e das próprias escolas se restringe a consultas públicas controladas, sendo obrigados a adotar decisões tomadas em instâncias menos transparentes (SILVA, BOUTIN, 2025).

Outro ponto crítico reside no esvaziamento do currículo nas escolas públicas que atendem aos estudantes mais vulneráveis. Houve uma redução de conteúdos

importantes, com pouca ou nenhuma substituição, resultando em uma formação profissional de qualidade inferior à oferecida nas escolas técnicas federais. Essa situação é agravada pela falta de infraestrutura adequada, de professores e de políticas que viabilizem a frequência dos jovens trabalhadores ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). No entanto, a reforma não impacta significativamente as escolas privadas, frequentadas por estudantes de classes médias e altas. Após diversas reformas anteriores, esperava-se um debate mais amplo e aprofundado entre os poderes e as instituições educacionais para a criação de uma política educacional alinhada à realidade escolar e aos avanços tecnológicos e sociais (SILVA, BOUTIN, 2025).

Soma-se a isso a persistente precariedade da infraestrutura escolar, apesar do direcionamento de recursos para a implementação do EMTI. Muitas escolas públicas carecem de investimentos em instalações físicas que atendam minimamente às necessidades de um ensino-aprendizagem de qualidade. A ausência de laboratórios de ciências bem equipados, laboratórios de informática atualizados, internet de qualidade, bibliotecas atrativas e espaços esportivos adequados compromete o interesse e a permanência dos estudantes, especialmente em uma jornada estendida. Essa falta de estrutura pode minar os esforços e conquistas da política de fomento ao EMTI (SILVA, BOUTIN, 2025).

Sendo assim, ainda em fevereiro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria nº 727/2017 (Brasil, 2017a), reafirmando o compromisso estabelecido anteriormente pela Portaria nº 1.145/2016 em relação à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e em conformidade com as leis nº 13.415/2017. Além de reiterar as diretrizes já previstas, a nova portaria trouxe complementações importantes, especialmente no que diz respeito à definição de critérios para a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. O documento estabeleceu parâmetros mais específicos para adesão dos estados ao programa, orientando a expansão gradual da jornada escolar e priorizando a atuação em regiões com maiores índices de vulnerabilidade educacional e social, conforme se pode inferir:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral

em escolas de Ensino Médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do Ensino Médio.

Art. 2º O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria (Brasil, 2017a, p. 1).

Nesse cenário, é importante destacar que diante de tal reestruturação o financiamento da educação básica passou a desempenhar um papel cada vez mais determinante para a continuidade e o fortalecimento das políticas de tempo integral no país. Sendo assim, com o encerramento do prazo de vigência do antigo Fundeb em 2020, foi aprovada a Lei nº 14.113/2020, que instituiu o Novo Fundeb, transformando-o em um fundo permanente e ampliando sua abrangência. Esta política trouxe consigo importantes inovações para garantir o suporte às escolas que ofertam educação em tempo integral, inclusive no Ensino Médio. De acordo com o artigo 43, parágrafo primeiro, alínea L da referida lei, as escolas que aderirem ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) passam a receber um adicional de 30% no valor repassado por aluno (BRASIL, 2020). Essa estratégia representa um reconhecimento explícito de que o direito à educação integral só pode ser efetivado se houver, de fato, condições financeiras adequadas para sustentar sua implementação e manutenção.

Nesse sentido, observa-se que, ao longo das últimas décadas, a educação em tempo integral consolidou-se como uma diretriz cada vez mais presente nas políticas públicas nacionais, especialmente a partir da articulação entre novas propostas curriculares e instrumentos de financiamento específicos. Ainda que os desafios de implementação permaneçam, o avanço normativo e estrutural demonstra o compromisso progressivo do país em ampliar o tempo e a qualidade das experiências educativas.

Por outro lado, é necessário também ressaltar que todo o arcabouço legal aqui apresentado não constitui uma narrativa linear e harmoniosa, mas um campo polifônico permeado por tensões, disputas e diferentes interesses. A análise dos

marcos legais deve, portanto, considerar que a coexistência desses documentos envolve contradições e ambiguidades, próprias do processo histórico de construção de políticas públicas em educação, especialmente no que se refere ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse sentido, é importante observar que muitas das legislações pós-Constituição e LDB foram conduzidas de forma predominantemente top down, ou seja, em um movimento de cima para baixo, elaborado em instâncias superiores sem diálogo efetivo com as realidades locais, o que acentuou a distância entre o ideal normativo e as condições concretas de implementação.

A partir dessa compreensão do cenário nacional, a próxima seção se debruça sobre o contexto de Minas Gerais, estado que, alinhado às diretrizes federais, também desenvolveu políticas próprias para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo orientações e programas específicos que buscam fortalecer a formação integral dos estudantes em sua rede pública.

## **2.2 Minas gerais e a educação em tempo integral no ensino médio**

A política de Educação em Tempo Integral no estado de Minas Gerais teve início formal em 2003, com a implementação do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), instituído por meio da Resolução SEE nº 416/2003. Essa iniciativa marcou os primeiros passos do estado rumo à ampliação da jornada escolar, ainda que de forma embrionária, tendo como principal objetivo a ocupação do tempo ocioso dos estudantes no contraturno, por meio de atividades complementares de natureza artística, esportiva e cultural.

A proposta do projeto estava fortemente ancorada em uma concepção de escola como espaço de integração entre ensino e vivência comunitária, reconhecendo que o desenvolvimento pleno dos alunos vai além da aprendizagem acadêmica tradicional. Com isso, o projeto procurava estabelecer vínculos mais estreitos entre a escola e seu entorno social, favorecendo a inclusão de práticas que valorizassem as potencialidades locais e a participação ativa de educadores e da própria comunidade. Essa perspectiva também buscava combater desigualdades sociais, oferecendo aos estudantes, em sua maioria oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, oportunidades educativas mais amplas e inclusivas (CARVALHO, 2024).

Apesar de suas limitações estruturais e orçamentárias, o Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA) representou um marco importante na política educacional mineira por lançar as bases de uma proposta de educação integral contextualizada e sensível às realidades das escolas públicas. A iniciativa contribuiu para fomentar um debate mais amplo sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes e para a posterior construção de políticas mais robustas de tempo integral no estado, especialmente no Ensino Médio (CARVALHO, 2024).

A consolidação da educação em tempo integral em Minas Gerais avançou gradativamente com a criação, em 2005, do Programa de Atendimento em Tempo Integral (PATI), desenvolvido como uma ação decorrente do EVCA. O PATI tinha como público-alvo alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, especialmente aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar, refletindo uma preocupação explícita com a promoção da equidade educacional. O programa oferecia atividades no contraturno com foco em quatro grandes eixos: linguagens e matemática, arte, cultura e formação social, buscando reforçar os componentes essenciais da aprendizagem, ao mesmo tempo em que propunha uma formação mais ampla e significativa (BORGES, 2019). Essa proposta integrava, de forma mais orgânica, os objetivos acadêmicos e socioeducativos, ao reconhecer que o fracasso escolar está muitas vezes associado a fatores extrapedagógicos que exigem atenção especial. Assim, o PATI surgiu como uma tentativa de resgatar o vínculo dos alunos com a escola, fortalecendo sua permanência e desempenho, por meio de práticas mais atrativas e coerentes com seus contextos de vida (RIBEIRO, 2020).

Como afirma Paiva (2013, p. 131)

o Pati tinha como objetivo geral atender às necessidades educativas de alunos do EVCA visando à melhoria do desempenho escolar e à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo na escola. Como objetivos específicos, o programa visava a ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com deficiências de aprendizagem; desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliassem o universo de experiência dos discentes; e apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio Pati.

Ao diferenciar-se do EVCA por sua maior sistematização e foco pedagógico, o PATI representou um avanço na política de tempo integral no estado. Ele reforçou a ideia de que a ampliação da jornada escolar não deveria se restringir ao

preenchimento do tempo livre, mas, ser compreendida como uma oportunidade de desenvolvimento pleno, capaz de articular os saberes escolares às experiências socioculturais dos estudantes.

Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) reformulou o Programa de Atendimento em Tempo Integral (PATI) e instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI). A proposta buscava ampliar o atendimento e melhorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental por meio do aumento da carga horária escolar. Para aderirem ao novo programa, as escolas precisavam atender a critérios básicos de infraestrutura, como a disponibilidade de salas de aula, quadra poliesportiva ou espaço coberto, além da formação de pelo menos duas turmas com 25 alunos cada (RIBEIRO, 2020).

Com o PROETI, a política de tempo integral deixou de atender exclusivamente alunos com baixo rendimento escolar, como ocorria no PATI, e passou a ter um caráter mais abrangente, visando prevenir dificuldades de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A reformulação representou um passo importante na consolidação de uma proposta pedagógica mais estruturada e com maior potencial de impacto, preparando o caminho para a futura ampliação do programa ao Ensino Médio.

O compromisso do governo de Minas Gerais com a ampliação da jornada escolar se consolidou com a criação do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG), instituído pela Lei nº 14.481/2011. O documento estabeleceu as diretrizes e metas para o período de 2011 a 2020, alinhando-se às exigências nacionais de melhoria na qualidade da educação pública. Entre seus principais objetivos, o plano destacava a implantação gradativa da educação em tempo integral na rede estadual, reafirmando o entendimento de que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola é um fator essencial para a promoção da equidade e da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2011).

Especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, o PDEMG propôs metas ambiciosas e direcionadas, com atenção especial às populações em situação de maior vulnerabilidade social. Dessa forma, cabe destacar que a meta 3.2.6 previa

Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 20% (vinte por cento) dos alunos do Ensino Médio, em até cinco anos, e para 40% (quarenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior

vulnerabilidade social e garantindo a oferta de cursos de formação profissional (Minas Gerais, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, é relevante destacar que dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022) indicam que, naquele ano, 24,9% dos alunos do ensino médio na rede pública estadual estavam matriculados em tempo integral. Esse percentual supera a meta intermediária de 20% prevista para os primeiros cinco anos do PDEMG. Entretanto, informações mais recentes apontam uma redução nesse percentual, uma vez que, em 2024, o ensino médio foi a única etapa com diminuição nas matrículas em tempo integral, passando de 15,2% em 2022 para 16,5% (BRASIL, 2024). Portanto, embora tenha havido avanços em direção à meta estabelecida, os dados disponíveis sugerem que a meta de 40% de alunos do ensino médio em tempo integral até 2020 não foi plenamente alcançada.

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, os estados e municípios passaram a ter o compromisso legal de elaborar ou revisar seus planos educacionais locais, de modo a alinhar as metas e estratégias às diretrizes nacionais. Em Minas Gerais, esse processo teve início em 2015, com a apresentação do Projeto de Lei n.º 2.882/2015 na Assembleia Legislativa. Após um período de debates e reformulações, o novo plano foi aprovado em 5 de dezembro de 2018, sendo instituído pela Lei Estadual n.º 23.197, de 27 de dezembro de 2018, que passou a reger a política educacional mineira até 2027.

Embora o novo Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDE-MG) não tenha estabelecido uma meta específica para a educação em tempo integral no Ensino Médio, manteve como diretriz geral o compromisso com a expansão dessa modalidade para toda a educação básica. Em consonância com o PNE, a Meta 6 do plano estadual propôs que ao menos 50% das escolas públicas ofertem educação em tempo integral, de modo a atender 25% dos estudantes da educação básica até o final da vigência do plano. Essa proposta representou uma diretriz importante, ainda que genérica, pois reconhecia a relevância da ampliação da jornada escolar como meio de assegurar melhores condições de aprendizagem e de equidade.

Contudo, a entrada efetiva de Minas Gerais na política de Educação em Tempo Integral voltada especificamente para o Ensino Médio ocorreu apenas em 2016, com a adesão do estado ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído nacionalmente pela Portaria nº 1.145/2016, e

amparado pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa política federal teve como objetivo acelerar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como parte da reforma do Ensino Médio promovida pelo governo federal, oferecendo apoio técnico e financeiro aos estados que aderissem ao programa.

Com base nesse novo marco legal, Minas Gerais teve 44 escolas selecionadas em 2016 para integrar a iniciativa, marcando o início da política de EMTI em nível estadual. A partir de então, essas escolas passaram a planejar a reestruturação de seus currículos e calendários escolares, visando à oferta de uma jornada ampliada com, no mínimo, sete horas diárias de atividades pedagógicas, conforme estabelecido pela legislação federal. No ano seguinte, em 2017, essas instituições iniciaram, de fato, as atividades escolares com o novo modelo de tempo integral.

A adesão à política nacional representou uma mudança significativa no panorama educacional mineiro, pois rompeu com a tradição anterior de programas pontuais e restritos ao Ensino Fundamental, como o PROETI. Com o apoio técnico e financeiro da União, Minas Gerais passou a estruturar uma rede própria de Ensino Médio em Tempo Integral, alinhando-se às diretrizes da reforma educacional em curso. Ainda que restrita a um número inicial pequeno de escolas, essa medida sinalizou uma inflexão nas prioridades da política educacional do estado, reforçando o compromisso com a ampliação do tempo escolar e a formação integral dos jovens.

Com a publicação do Decreto nº 47.227/2017, o estado de Minas Gerais instituiu os Polos de Educação Múltipla (Polem) como uma estratégia complementar à Política de Educação Integral e Integrada. A proposta visava ampliar o escopo das ações voltadas à formação integral dos estudantes, atuando como mecanismo de indução para a expansão dos tempos e espaços escolares. A criação dos Polem buscava não apenas aumentar a permanência dos alunos na escola, mas também fortalecer os vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade local, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Além disso, os objetivos centrais incluíam a redução dos índices de evasão e abandono escolar, bem como a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes e o aprimoramento de suas aprendizagens, sinalizando um esforço do governo estadual para diversificar e qualificar as ofertas educacionais no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, o que se evidencia no artigo 5º desse decreto.

§ 1º As Escolas Polo de Educação Múltipla são unidades de ensino que desenvolverão atividades curriculares em período integral, contemplando os componentes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como os diferentes campos de conhecimento e de práticas socioculturais.

§ 2º As Escolas Polo de Educação Múltipla promoverão iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem, nas suas múltiplas dimensões, ao fortalecimento da integração da escola com a sua comunidade e à participação estudantil.

§ 3º As Instituições Polo de Educação Múltipla são unidades educativas externas às instituições de ensino que ofertam atividades educativas sob orientação pedagógica das escolas, mediante o uso de equipamentos públicos ou estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais, possibilitando a ampliação do quantitativo de estudantes atendidos pela Educação Integral (Minas Gerais, 2017, p. 2).

Como não há registros de revogação formal dessa iniciativa, pode-se subentender que esta foi incorporada a outras propostas subsequentes em continuidade às ações voltadas à consolidação da Educação em Tempo Integral. Exemplo disso, foi a publicação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em 2018, do documento intitulado “A Educação Integral e Integrada Minas Gerais”, com o objetivo de orientar e regulamentar as práticas pedagógicas voltadas para esse modelo educacional. O documento reafirma o compromisso do estado com uma formação que ultrapasse o domínio cognitivo, passando a considerar, de forma articulada, as dimensões social e emocional do desenvolvimento dos estudantes. Este documento estabeleceu que os direitos de aprendizagem devem ser assegurados de maneira ampla, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e reconhecendo sua singularidade.

É por meio da Educação Integral e Integrada explicitada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e reconhecida em cada instituição, por toda a equipe docente, que a escola se torna uma escola integral, que não a divide ou se separe em duas unidades: a que oferta o tempo regular e aquela que oferta a Educação Integral e Integrada (Minas Gerais, 2018, p. 9).

Essa perspectiva reforça a concepção de uma escola que não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também pretende preparar os jovens para viver e conviver em sociedade, cultivando valores, habilidades socioemocionais e o protagonismo juvenil como parte essencial do processo educativo.

A partir de 2020, com a mudança de gestão estadual em decorrência do último processo eleitoral, a condução da política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio em Minas Gerais passou por transformações significativas. Um dos marcos desse novo momento foi o fortalecimento da presença de entidades privadas na formulação e implementação das ações educacionais, em especial por meio da parceria firmada entre a SEE-MG e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Embora se apresente como uma organização sem fins lucrativos, o ICE foi criado por empresários e banqueiros, conforme apontam Andrade e Duarte (2023), e passou a desempenhar um papel central na operacionalização da política de tempo integral no estado. Sua atuação se concretiza por meio da oferta de orientações pedagógicas, materiais didáticos e cursos de formação voltados para as equipes escolares envolvidas com o EMTI.

A partir da parceria com o ICE, o Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais passou a ser estruturado segundo os princípios do modelo denominado “Escola da Escolha”, promovido por essa instituição. Esse modelo fundamenta-se em uma concepção pedagógica que articula a formação dos estudantes em três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento de competências para o século XXI (Minas Gerais, 2020a).

A proposta pedagógica do ICE é definida pelo projeto Escola da Escolha, que tem como centralidade o projeto de vida dos estudantes e como eixo estruturante o protagonismo juvenil. A proposta está ancorada nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), o que aparece com destaque no documento da SEE-MG para o ano 2020 (Andrade; Duarte, 2023, p. 14).

Essa proposta assume que a ampliação da jornada escolar deve ir além do reforço dos conteúdos curriculares tradicionais, incorporando dimensões socioemocionais e competências consideradas essenciais para o mercado de trabalho e a vida em sociedade na contemporaneidade.

A inserção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no cenário do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, a partir de 2020, exige uma análise crítica sobre os limites e implicações da atuação de instituições privadas na condução de políticas públicas educacionais. Ainda que o aumento da carga horária e a diversificação das experiências escolares configurem

avanços importantes para o desenvolvimento dos estudantes, a presença de uma entidade privada na formulação de diretrizes pedagógicas, materiais didáticos e formações docentes suscita preocupações quanto à transferência de responsabilidades do Estado para agentes externos.

Essa parceria pode indicar um processo de privatização disfarçada, no qual os interesses de grupos econômicos se sobrepõem às necessidades reais da comunidade escolar, comprometendo a autonomia pedagógica das instituições e a construção de uma educação pública democrática, plural e voltada à equidade. Dessa forma, é fundamental que o envolvimento de entidades como o ICE seja amplamente debatido pela sociedade civil e monitorado por instâncias públicas de controle, a fim de garantir que a gestão educacional mantenha seu compromisso com o bem comum e não se submeta puramente à lógica mercadológica, o que pode gerar tensões em relação ao papel da escola como espaço de formação crítica, plural e democrática.

Nesse contexto, cabe ressaltar que Minas Gerais vem ampliando progressivamente a oferta de vagas no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conforme demonstram os dados apresentados na tabela a seguir. Esse movimento evidencia o esforço da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) em consolidar essa política pública em diferentes regiões do estado, alcançando um número crescente de escolas e estudantes ao longo dos últimos anos.

**Quadro 1 - Expansão do EMTI em Minas Gerais**

<b>Ano</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Nº de alunos (aprox.)</b>
2017	44	10000
2018	79	19000
2019	78	12000
2020	274	28000
2021	391	44000
2022	601	97000
2023	720	100000
2024	787	89033
<b>Total</b>		<b>399033</b>

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2024).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Os dados referentes ao ano de 2025 ainda não tinham sido disponibilizados até a data da defesa da presente dissertação.

Apesar da estabilidade no número de escolas ofertantes, é importante destacar no quadro acima a queda do número de alunos entre 2018 e 2019, uma vez que isso reflete as tensões próprias de um período de transição política em Minas Gerais, marcado pela chegada de um novo governo e pela necessidade de readequação orçamentária e administrativa. Esse dado evidencia como a implementação de políticas educacionais de larga escala não depende apenas da adesão pedagógica das escolas, mas também de fatores políticos, fiscais e estruturais.

Além disso, aspectos específicos do EMTI, como a necessidade de reorganização curricular e as demandas socioeconômicas que dificultam a adesão dos estudantes ao tempo integral, podem ter contribuído para a retração temporária da matrícula. Trata-se, portanto, de um momento de inflexão que ilustra a vulnerabilidade das políticas públicas diante das mudanças de governo e das condições concretas das comunidades escolares.

Todo esse percurso histórico da implementação do EMTI em Minas foi acompanhado pela produção de diversos documentos orientadores, elaborados com o objetivo de regulamentar, direcionar e qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas que ofertam essa modalidade. Esses documentos refletem as mudanças de concepções e prioridades ao longo dos anos, especialmente diante das reformulações políticas e institucionais. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas das principais especificidades desses instrumentos normativos, que atualmente norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual.

### **2.3 Os Documentos Orientadores da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio de Minas Gerais**

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais teve início em 2017, durante a gestão 2015 a 2019. Com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas e assegurar a coerência na aplicação do modelo educacional, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou, entre os anos de 2017 e 2018, um documento norteador intitulado “Caminhos para a Educação Integral e Integrada em Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2018). Esse documento representou a primeira sistematização oficial da

proposta pedagógica do EMTI no estado, reunindo princípios, diretrizes e estratégias que pretendiam consolidar uma escola pública capaz de ofertar uma formação ampliada, em consonância com os pressupostos de uma educação integral e integrada.

Essa Educação Integral e Integrada, pelas diretrizes da SEE/MG, fundamenta-se em uma concepção de educação libertadora, voltada à formação plena dos sujeitos. Essa perspectiva compreende o estudante como um ser integral, cujo desenvolvimento deve abarcar todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física. Nesse sentido, a proposta pedagógica assume um compromisso ético com a valorização do estudante como sujeito de direitos, reconhecendo suas demandas, identidades e trajetórias (MINAS GERAIS, 2018).

Ao colocar o educando no centro do processo formativo, a Educação Integral e Integrada tenta propor uma atuação que respeite suas particularidades e promova a escuta ativa, assegurando que ele tenha voz nas decisões que dizem respeito à sua formação. Assim, a escola deixaria de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passaria a assumir o papel de um território formativo que dialoga com os saberes, experiências e realidades dos estudantes, reconhecendo que seus contextos históricos, culturais e territoriais são elementos determinantes em seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (MINAS GERAIS, 2018).

Essa concepção de educação perpassa alguns elementos fundamentais, tais como a noção de territórios educativos, currículo integrado, intersectorialidade, participação e protagonismo estudantil, além da gestão democrática e participativa. Tais elementos serão apresentados de forma mais específica nos parágrafos seguintes.

Nessa visão, o território educativo ultrapassa a noção geográfica e passa a ser compreendido como um espaço simbólico, social e cultural onde ocorrem as relações que moldam a experiência formativa dos sujeitos. É no território que emergem os temas geradores capazes de orientar o quê e como ensinar, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e conectadas às vivências dos estudantes. Dessa forma, o território torna-se estruturante do currículo, pois permite que a escola dialogue com a realidade local, integrando saberes formais e informais e fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e demais atores sociais

os territórios tornam-se Territórios Educativos, pois também educam, constituem-se como espaços de vivência, socialização, expressão cultural e de construção e compartilhamento de saberes. Ao reconhecer esses saberes e práticas locais, o conceito de Territórios Educativos é potencialmente gerador do currículo, pois torna possível relacioná-lo às experiências vivenciadas pelos estudantes no território e à busca de soluções para os problemas vivenciados pela comunidade. (Minas Gerais, 2018, p.07)

Já a proposta de Currículo integrado é vista no documento como a construção coletiva e participativa do projeto educativo da escola, envolvendo todos os atores da comunidade escolar. Essa abordagem tem o propósito de romper com a fragmentação dos saberes e propor uma articulação entre conhecimentos, experiências e práticas, promovendo a formação integral dos estudantes por meio de aprendizagens significativas e contextualizadas, que dialoguem com a realidade do território e com as múltiplas dimensões do ser

a concepção de Currículo Integrado é aquela que visa romper com a fragmentação dos saberes, com a lógica da superespecialização que separa, isola e hierarquiza os componentes e conteúdos curriculares, bem como busca evidenciar as relações existentes entre áreas do conhecimento e as variadas disciplinas. (...) busca reconectar o conhecimento produzido no contexto escolar e os saberes ali compartilhados àqueles experienciados pelos estudantes no seu cotidiano, em todos os demais espaços de socialização. (Minas Gerais, 2018, p. 08)

Como parte integrante desse contexto, a intersetorialidade representa a articulação entre a escola e os diversos atores sociais presentes no território, promovendo uma atuação em rede que potencializa o processo formativo dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018). Essa perspectiva reconhece que a formação integral não se realiza apenas no espaço escolar, mas demanda a mobilização de saberes diversos, oriundos de diferentes setores da comunidade. Assim, ao compreender e dialogar com o contexto em que está inserida, a escola fortalece vínculos e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando-se um espaço mais significativo e conectado com as demandas reais de adolescentes e jovens.

esse processo pode se desenvolver por meio de parcerias entre a escola e os diferentes atores do território, que trazem consigo outras pedagogias que não são contrárias e tampouco concorrentes a escolar, mas complementares. (Minas Gerais, 2018, p.09).

Evidencia-se, desse modo, que a intersectorialidade, longe de ser apenas um princípio teórico, configura-se como uma estratégia concreta de fortalecimento da proposta de Educação Integral ao reconhecer a escola como parte de um ecossistema mais amplo de formação. Ao objetiva a valorização os saberes oriundos da comunidade e os vínculos com diferentes setores sociais, rompe-se com uma visão tradicionalmente centrada na escola como único espaço legítimo de aprendizagem. Tal abordagem não apenas amplia o repertório pedagógico da escola, como também ressignifica sua função social ao promover práticas mais contextualizadas, colaborativas e sensíveis às realidades dos estudantes.

Em relação à participação e ao protagonismo estudantil, o documento define que estes são princípios fundamentais para colocar o aluno no centro do processo educativo. O documento diz ainda que ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, a escola amplia suas possibilidades formativas, valorizando suas experiências, interesses e demandas. Esse modelo prevê uma convivência mais democrática e respeitosa, estimulando o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da responsabilidade social dos jovens, em sintonia com os pressupostos da Educação Integral

Quando o estudante é envolvido na elaboração do projeto educativo, suas vivências são valorizadas e apropriadas pelo currículo, de modo que as aprendizagens constituídas ganham novos sentidos e significados. Dessa forma, aumenta-se o vínculo do estudante com a escola e ele se torna corresponsável tanto pelos espaços escolares quanto pelo processo de construção e compartilhamento do conhecimento. (Minas Gerais, 2018, p. 10)

Por fim, também é contemplado no documento o conceito de gestão democrática e participativa. Essa abordagem diz compreender que o desenvolvimento integral dos estudantes não se dá apenas dentro da sala de aula, mas em um ambiente coletivo de construção, onde diferentes vozes, saberes e experiências são considerados e valorizados. Nesse sentido, a escola tornar-se-ia um espaço de escuta, diálogo e corresponsabilidade, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos que compõem o cotidiano escolar (MINAS GERAIS, 2018). A gestão democrática pressupõe uma escuta ativa dessas vozes para que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflita as especificidades do território e as singularidades dos sujeitos. Tal modelo de gestão implica a partilha das decisões sobre currículo,

organização dos tempos e espaços escolares e normas de convivência, garantindo que todos se sintam representados e comprometidos com os objetivos da escola (MINAS GERAIS, 2018).

Outro fator importante de se considerar no documento, diz respeito aos Polos de Educação Múltipla (Polem) em Minas Gerais, a partir da já referida publicação do Decreto nº 47.227/2017, que consolidou uma estratégia complementar à Política de Educação Integral e Integrada ao propor uma organização curricular pautada na articulação entre diferentes saberes e práticas educativas. A proposta dos Polem está ancorada em eixos norteadores que orientam programas, projetos e ações pedagógicas de forma integrada, contribuindo para a superação da fragmentação das práticas escolares. Esses eixos se organizam em:

- Direito à Educação Integral: eixo central da proposta educativa aqui apresentada, visto que (...) todas as ações pedagógicas cumprem o objetivo de garantir tal direito;
- Gestão Democrática e Participativa: oferece a viabilidade para que seja construído o Currículo Integrado e para que o Projeto Político Pedagógico da escola esteja ancorado nas reais demandas da Comunidade Escolar (...);
- Valorização Profissional e do Trabalho Coletivo: a escola não se constrói sem que sejam valorizados seus profissionais, (...) tampouco sem o empenho e corresponsabilidade de todas e todos ali presentes (...);
- Relação da Escola com a Comunidade: estreitar os laços entre a escola e a comunidade contribui sobremaneira para que os vínculos sejam formados e consolidados (...);
- Protagonismo Estudantil: reafirma a importância de que os estudantes estejam no centro do processo educativo, reconhecendo-se como sujeito da Política educacional (Minas Gerais, 2018, p. 12).

Soma-se a esses eixos a dimensão do Projeto de Vida, como um componente tido como essencial na proposta de formação integral, pois remete à capacidade do estudante de refletir e construir perspectivas futuras alinhadas ao seu contexto social e às suas experiências (MINAS GERAIS, 2018). Ao integrar essa dimensão ao processo educativo, nota-se uma preocupação de que a formação do sujeito vá além do domínio de conteúdos acadêmicos, envolvendo também o fortalecimento de sua identidade, de seus vínculos sociais e da autonomia necessária para planejar seu próprio caminho de forma consciente e significativa.

Em suma, segundo o documento, as escolas Polem adotaram uma estratégia que promoveu a Educação Integral e Integrada, visando agrupar

condições favoráveis à ampliação do atendimento na Educação Integral e Integrada, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral e a proteção social dos estudantes, por meio da articulação entre as ações, programas, projetos e atividades pedagógicas já ofertadas pelas escolas e do fortalecimento da integração com o território e a comunidade (Minas Gerais, 2018, p.15).

Com a posse do governador Romeu Zema, em 2019, iniciou-se uma nova fase na condução da política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais. A mudança de governo trouxe também uma reestruturação da equipe responsável pela gestão do programa na Secretaria de Estado de Educação, o que impactou diretamente o processo de implementação que já vinha sendo desenvolvido nas escolas. Um dos marcos dessa transição foi a elaboração do Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado - Versão 2019, que introduziu novas diretrizes e sinalizou uma mudança de enfoque na proposta pedagógica, gerando ajustes e readequações nas unidades escolares participantes do programa (MINAS GERAIS, 2019).

Esse documento apresenta como objetivo central a oferta de uma educação integral que promova a articulação entre a formação básica e outras experiências formativas. O texto promete reforçar o compromisso com a melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que valoriza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a construção do projeto de vida e a preparação para o mundo do trabalho. A proposta prevê, ainda, a inclusão de cursos técnicos profissionalizantes, como parte da estratégia de ampliar as oportunidades de inserção dos jovens no mercado, enfatizando uma formação voltada tanto para a cidadania quanto para a empregabilidade dos estudantes (MINAS GERAIS, 2019).

Na prática, essa mudança de governo, lamentavelmente, imprimiu um caráter mais tecnicista e voltado à lógica da eficiência e da empregabilidade, em contraste com a perspectiva anterior, mais alinhada à formação integral e crítica do estudante. Isso se refletiu na reformulação dos documentos orientadores, na introdução de componentes curriculares mais pragmáticos e na intensificação das parcerias com o setor privado (conforme evidenciado mais adiante), marcando um deslocamento do

foco coletivo e emancipador para uma formação centrada em resultados e no indivíduo, o que certamente distorce em parte os princípios da educação integral exaltados nas sessões anteriores.

Entre as principais mudanças introduzidas no Documento Orientador de 2019 para o EMTI em Minas Gerais, destaca-se a criação da disciplina Educação para a Cidadania e Projeto de Vida. A proposta, segundo a SEE/MG, visava contribuir para a formação de estudantes mais conscientes, autônomos e solidários, capazes de exercer seus direitos e deveres em um ambiente de diálogo e respeito mútuo. A disciplina também tinha como finalidade apoiar os jovens na construção de seu projeto de vida, articulando sua trajetória escolar com seus objetivos pessoais e profissionais, dentro de uma perspectiva formativa ampla, voltada ao desenvolvimento humano e à atuação cidadã. Esta proposta

estava focada no indivíduo, com o discurso de proporcionar um bem-estar pessoal e um sentimento de autorrealização para os estudantes. Ao mesmo tempo, essa proposta buscava desenvolver personalidades responsáveis, produtivas, destacando uma série de habilidades necessárias à vida, à resolução de problemas, ao trabalho em equipe, à criatividade, à flexibilidade, à mobilidade e ao empreendedorismo (UNESCO, 2008). Vê-se que a ênfase está toda colocada no indivíduo e não no coletivo, cada um procurando sua própria realização para viver no mundo atual e lidar com as adversidades. (ANDRADE, 2023, p.13)

Observa-se, a partir das considerações de Andrade (2023), uma problemática em torno do caráter excessivamente individualizante da disciplina. Ao centrar-se no desenvolvimento de competências voltadas à autorrealização, a proposta corre o risco de reforçar uma lógica meritocrática e desvinculada das dimensões coletivas da educação, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, em detrimento de uma formação crítica.

Outro fator que se destaca no documento orientador de 2019 é a reafirmação constante do termo “protagonismo”, aparecendo em diferentes seções como um dos pilares formativos da proposta educacional. Para os formuladores do documento, estimular o protagonismo estudantil significa favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, além de promover a consciência crítica e o reconhecimento do papel do estudante como cidadão ativo (ANDRADE, 2023).

Todavia, a ênfase recorrente no protagonismo estudantil, embora traga à tona a importância da autonomia e da participação ativa dos jovens no processo educativo, pode, sob uma análise crítica, apontar para uma lógica meritocrática. Ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso escolar e profissional, corre-se o risco de ignorar as desigualdades estruturais que impactam diretamente as trajetórias educacionais dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis. Assim, o conceito de protagonismo, quando desvinculado de um olhar mais coletivo e contextualizado, tende a reforçar discursos de responsabilização individual, em sintonia com abordagens tecnocráticas e com os interesses de organismos internacionais e setores empresariais.

Conseqüentemente, com a expansão significativa do número de escolas ofertando o EMTI em Minas Gerais a partir de 2020, saltando para 280 unidades, tornou-se necessário buscar apoio externo para garantir a implementação e sustentação da política educacional. Diante desse cenário, o Governo, por meio da SEE/MG, firmou uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos. Essa aproximação foi justificada pela necessidade de suporte técnico e metodológico para operacionalizar o novo modelo em larga escala. O ICE, criado por empresários e banqueiros com o propósito de formular um modelo de escola mais eficaz e inovador, tinha o propósito de fornecer materiais pedagógicos, formações e orientações para as escolas parceiras, marcando a entrada mais consolidada da iniciativa privada na condução de políticas públicas educacionais no estado<sup>8</sup>. Entretanto, cabe ressaltar que este suporte não foi capaz de formar completamente e subsidiar os professores do EMTI, como evidenciado adiante na pesquisa. Além disso, pode-se inferir que tal parceria reflete uma tendência crescente, e nociva, de privatização indireta da educação, em que a ampliação de políticas públicas depende do aporte e da influência de entidades privadas (CARVALHO; RODRIGUES, 2019).

A proposta pedagógica do ICE se materializa no modelo denominado Escola da Escolha, cuja centralidade recai sobre o projeto de vida dos estudantes e o

---

<sup>8</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) mantém parcerias com diversas redes públicas de ensino em todo o país, atuando em pelo menos 16 estados brasileiros - como Pernambuco, Ceará, São Paulo, Goiás, Mato Grosso, entre outros - e em municípios como Recife, Caruaru, Fortaleza, Sobral e Rio de Janeiro. Essas colaborações visam apoiar a implementação de modelos de Educação em Tempo Integral por meio de suporte técnico, pedagógico e formativo, evidenciando uma ampla presença do ICE na condução de políticas públicas educacionais em diferentes contextos federativos. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/369552992>

protagonismo juvenil como eixo estruturante. Fundamentada nos quatro pilares da educação para o século XXI, aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, essa proposta sustenta o EMTI com base em três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento de competências para o século XXI. Essa abordagem pretendia integrar o currículo escolar às necessidades pessoais, sociais e profissionais dos jovens, promovendo uma educação mais contextualizada e voltada ao desenvolvimento integral (MINAS GERAIS, 2020).

Sobre os quatro pilares da educação, Delors (2010) os apresenta como parte essencial para uma educação ao longo da vida, especificando-os da seguinte forma:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 31)

Nesse sentido, o autor defende ainda que essa visão deverá, futuramente, servir de base e direcionamento tanto para as reformas educacionais quanto para a construção de programas e o delineamento de novas diretrizes pedagógicas, como forma de conceber educação como um todo, em sua integralidade de fato.

Em relação aos três eixos formativos (formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento de competências para o século XXI), o Documento Orientador do EMTI (2020), os define como bases fundamentais da proposta pedagógica. A formação acadêmica de excelência refere-se à consolidação

de conhecimentos científicos e à garantia de aprendizagens essenciais, promovendo o domínio das áreas do saber conforme a BNCC. A formação para a vida busca desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e a capacidade de fazer escolhas conscientes, articulando o projeto de vida dos estudantes com sua realidade e aspirações. Já o desenvolvimento de competências para o século XXI está voltado à promoção de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração e letramento digital, respondendo às demandas de uma sociedade em constante transformação. Esses eixos se entrelaçam para oferecer uma formação integral e contextualizada, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos jovens mineiros. (Minas Gerais, 2020).

Convém destacar também que os professores do EMTI passaram a participar de formações e orientações promovidas pelo ICE, com o objetivo de apoiar suas práticas pedagógicas diárias. Fato é que essas formações ocorreram apenas na etapa inicial desse processo de implementação, não sendo capazes de manter um processo formativo cíclico e eficaz na prática, como evidenciam os dados trazidos no capítulo 3 deste estudo. No entanto, essas formações buscavam ainda alinhar a atuação docente aos princípios da Escola da Escolha, fornecendo instrumentos específicos de planejamento e avaliação elaborados pelo próprio ICE. Os educadores, além de acompanharem o desenvolvimento das aprendizagens, passaram a utilizar registros padronizados para monitorar qualitativa e quantitativamente o progresso individual e coletivo dos estudantes (ANDRADE, 2023).

Outro aspecto relevante no documento orientador de 2020, diz respeito ao destaque no componente curricular Projeto de Vida, o qual passou a ser o eixo estruturante de toda a proposta pedagógica, ainda que adiante os alunos revelam não compreender sua importância no currículo. A partir disso, a SEE/MG orientou que os professores tabulassem os sonhos e metas dos estudantes e compartilhassem essas informações com toda a equipe pedagógica, promovendo uma cultura escolar voltada à escuta, inspiração e ao reconhecimento do jovem como sujeito ativo na construção de seu percurso formativo (MINAS GERAIS, 2020).

Outro elemento introduzido no currículo do EMTI em 2020 foi a oferta de disciplinas eletivas, que devem ser realizadas semanalmente com duas horas-aula consecutivas. Essas disciplinas são ofertadas a partir de um “cardápio” de temas propostos pelos professores, cabendo aos estudantes a escolha daquelas com as

quais mais se identificam. Essa medida busca ampliar o envolvimento e o interesse dos alunos, promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem ao permitir que eles explorem áreas de interesse pessoal e profissional dentro do espaço escolar (MINAS GERAIS, 2020).

No entanto, apesar da proposta das disciplinas eletivas representar um avanço em direção à personalização da aprendizagem e ao fortalecimento da autonomia estudantil, é fundamental problematizar como essa diretriz tem sido operacionalizada na escola. Nesse viés, também perpassa os objetivos dessa pesquisa investigar se houve de fato investimento na formação dos professores para elaboração de temáticas diversificadas e atrativas, bem como se o “cardápio” ofertado contempla uma variedade real de opções que dialoguem com os interesses e os projetos de vida dos estudantes. Entende-se que a efetividade dessa medida depende diretamente da estrutura e do apoio oferecido para sua implementação, sob pena de a proposta perder seu caráter inovador e se restringir a uma mera formalidade curricular.

O documento orientador de 2020 institui também o “nivelamento” como componente curricular obrigatório para os alunos ingressantes no EMTI. Com duas horas-aula semanais, essa ação visa recuperar as habilidades básicas de língua portuguesa e matemática que não foram consolidadas anteriormente. A proposta é baseada em avaliações diagnósticas feitas pela própria escola aplicadas no início do percurso formativo, reforçando o compromisso com o desenvolvimento de competências essenciais, especialmente aquelas valorizadas em avaliações externas e indicadores de desempenho educacional (MINAS GERAIS, 2020).

Complementando essas inovações, o EMTI passou a contar com dois novos componentes curriculares: Estudos Orientados I e II. Em Estudos Orientados I, os estudantes realizam avaliações semanais que mapeiam suas principais dificuldades de aprendizagem. A partir desses resultados, são direcionados para os Estudos Orientados II, nos quais terão a oportunidade de retomar conteúdos não assimilados (MINAS GERAIS, 2020). A inclusão de componentes voltados à recuperação de conteúdos, no entanto, levanta questões importantes a serem demonstradas no decorrer da pesquisa: o tempo ampliado do EMTI está, de fato, sendo usado para promover a autonomia e os interesses dos estudantes ou está sendo ocupado majoritariamente com disciplinas de reforço conteudista? Em que medida essa

organização pode limitar o protagonismo juvenil, esvaziando o potencial transformador da proposta de educação integral?

O Documento Orientador do EMTI de 2020 introduz ainda um conjunto de práticas educativas voltadas ao fortalecimento do protagonismo estudantil e ao engajamento dos alunos no cotidiano escolar. Entre elas, destaca-se o acolhimento dos estudantes e a criação dos clubes de protagonismo, espaços organizados pelos próprios estudantes para a discussão de temas de seu interesse. Tais espaços visam estimular a autonomia, o diálogo e o fortalecimento dos vínculos entre os alunos. Soma-se a isso a figura do líder de turma, eleito pelos próprios colegas, com a função de representar a turma junto à coordenação e direção, articulando demandas e colaborando para o desenvolvimento coletivo (MINAS GERAIS, 2020).

O documento de 2020 institui também a modalidade profissionalizante, denominada EMTI Profissional, atualmente em funcionamento na escola que será objeto deste estudo. Os cursos técnicos ofertados possuem duração de três anos e uma carga horária total de 4.500 horas, distribuídas entre os componentes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e a parte diversificada do currículo. Esta última abrange os componentes específicos da formação técnica e o chamado 5º Itinerário, voltado à preparação básica para o trabalho e o empreendedorismo. Esse itinerário contempla o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à inserção no mundo do trabalho e à construção de trajetórias profissionais alinhadas ao projeto de vida de cada estudante, reforçando o compromisso do EMTI com a formação integral e a empregabilidade juvenil (MINAS GERAIS, 2020).

Em contrapartida, pode-se interpretar que a oferta de cursos técnicos no âmbito do EMTI Profissionalizante, embora represente um avanço em termos de ampliação do tempo escolar e de possibilidades formativas, revela uma perspectiva fortemente instrumental da educação. O foco predominante na preparação básica para o trabalho e no empreendedorismo reforça uma lógica que reduz a função da escola à de formadora de mão de obra para atender às demandas do mercado. Essa concepção, alinhada ao discurso de setores empresariais e organismos internacionais, parece promover a ideia de que a profissionalização precoce seria uma estratégia eficaz para combater a pobreza e a marginalização do jovem. No entanto, ao priorizar competências voltadas à inserção produtiva, o modelo pode limitar a formação crítica e emancipadora dos estudantes e transferir para eles a

responsabilidade individual pelo sucesso econômico, enquanto o Estado se exime de garantir uma educação verdadeiramente integral e transformadora.

Entretanto, ainda em 2020, o processo de implementação do EMTI em Minas Gerais foi abruptamente impactado pela pandemia da COVID-19, que impôs a necessidade de suspensão das atividades educacionais presenciais em todo o estado. Em resposta a esse cenário emergencial, a Secretaria de Estado de Educação mineira publicou a Resolução SEE nº 4.310/2020, instituindo o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) como estratégia temporária de manutenção do vínculo pedagógico com os estudantes.

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) constitui-se como a reorganização do processo de ensino e aprendizagem para fins de cumprimento da carga horária mínima anual obrigatória, com vistas a garantir a continuidade do vínculo do estudante com a unidade de ensino e a manutenção de atividades escolares, durante o período de isolamento social necessário para a prevenção ao contágio e disseminação do novo Coronavírus – COVID-19. (MINAS GERAIS, 2020b, p.02)

Nesse contexto, foi criado o Plano de Estudo Tutorado (PET), material didático estruturado e elaborado pela Escola de Formação da SEE/MG, em parceria com professores redatores do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG/Ensino Médio). O PET passou a ser o principal instrumento de ensino-aprendizagem durante o período de distanciamento social, exigindo das escolas e dos profissionais da educação a reorganização completa de suas práticas pedagógicas, em meio a inúmeros desafios relacionados ao acesso às tecnologias, ao acompanhamento efetivo dos estudantes e à garantia de equidade no processo formativo.

O Plano de Estudos Tutorado (PET) é o conjunto de atividades semanais que contempla os Componentes Curriculares de cada ano de escolaridade, respeitando a carga horária mensal a ser vencida pelo estudante. Em cada componente, devem constar quatro semanas de atividades, conforme modelo do Anexo I. Em cada componente deve considerar as habilidades e competências previstas no currículo para cada ano de escolaridade enquanto durar a suspensão das atividades presenciais. As atividades devem ser elaboradas pelo professor com apoio dos coordenadores e da equipe pedagógica da escola e anexada ao PET. A equipe gestora deve apoiar todo o processo e organizar a disponibilização aos estudantes. (MINAS GERAIS, 2020b, p.06-07)

Paralelamente, é importante destacar que, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia de COVID-19, a SEE/MG procurou garantir a continuidade da proposta do EMTI por meio de diretrizes específicas que orientassem as ações pedagógicas nesse contexto excepcional. Reconhecendo os desafios decorrentes da suspensão das atividades presenciais, o Documento Orientador do EMTI Versão 2 (2020) estabeleceu parâmetros para a manutenção da proposta formativa do programa, mesmo em regime remoto. Segundo o documento, “a reorganização do trabalho pedagógico, a partir da suspensão das atividades escolares presenciais, não afasta a necessidade de manter as diretrizes da educação integral e integrada, ainda que com adaptações necessárias ao contexto” (MINAS GERAIS, 2020c, p. 7). Nesse cenário, o PET é reafirmado no documento como um instrumento essencial de suporte à aprendizagem, sendo valorizado como eixo organizador das atividades escolares durante o REANP.

Outra medida adotada pela SEE/MG durante o contexto desafiador da pandemia foi a publicação do Memorando nº 53/2020, de 14 de julho de 2020. Por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, o memorando propõe a retomada das ações formativas voltadas à equipe escolar, às Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e à equipe de implantação do EMTI. A iniciativa reforça “o compromisso da rede estadual com a Pedagogia da Presença, mesmo em regime de teletrabalho, buscando assegurar a continuidade do processo educativo e o fortalecimento dos vínculos pedagógicos entre educadores e estudantes” (MINAS GERAIS, 2020d, p.01).

Contudo, convém salientar que, durante o período do REANP, a proposta de manter a estrutura do EMTI em regime remoto revelou desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à jornada ampliada. Esperar que estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade, permanecessem conectados remotamente por longos períodos diários, sem o suporte presencial adequado, contraria os princípios da educação integral. A ausência de adaptações mais efetivas além do modelo REANP levanta questionamentos sobre a viabilidade e a qualidade dessa política em um cenário de ensino emergencial, que se sustentou até o fim de 2021.

Foi somente nesse momento que a SEE/MG decidiu retomar oficialmente as atividades presenciais, sinalizando uma transição para a normalidade no ambiente

escolar. Com isso, a Resolução nº 4310/2020 foi revogada, e a partir de 3 de novembro de 2021, as atividades escolares regulares nas unidades de ensino da rede pública estadual passaram a ser presenciais novamente, como estabeleceu o Art. 1º desta normativa (Minas Gerais, 2021). A decisão marcou o início de um novo ciclo na reorganização do trabalho pedagógico no EMTI, além de exigir das escolas estratégias de recomposição das aprendizagens e readaptação ao convívio escolar.

De volta ao modelo presencial, no documento orientador de 2022, as mudanças propostas para o Novo Ensino Médio refletiram pequenas alterações nas matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas modalidades regular e profissional. Apesar de manterem a carga horária diária de 9 horas/aula (totalizando 45 horas/aula semanais), as alterações visaram adequar a composição curricular aos princípios da educação integral, sem alterar substancialmente sua estrutura. Essas mudanças consistiram na reafirmação da divisão entre a Formação Geral Básica (FGB), alinhada à BNCC, e os Itinerários Formativos, compostos por componentes já mencionados, como Projeto de Vida, Eletivas, Atividades Integradoras e os componentes dos cursos técnicos no caso do EMTI Profissional (MINAS GERAIS, 2022).

Pode-se considerar que, ao reafirmar a divisão entre FGB e Itinerários Formativos, o documento de 2022 reforça a lógica do Novo Ensino Médio e sinaliza uma valorização do protagonismo juvenil e da diversificação das experiências escolares. No entanto, o desafio permanece em transformar essa estrutura em práticas efetivas que garantam uma formação significativa, crítica e integral, evitando que os Itinerários se tornem compartimentos isolados da vivência escolar.

Além disso, o documento de 2022 introduziu o componente “Pesquisa e Intervenção” como parte dos Itinerários Formativos, com o objetivo de desenvolver a autonomia dos estudantes por meio da escolha de temas relevantes ao seu contexto social. Também houve ajustes na organização dos Estudos Orientados: para as turmas iniciadas em 2022, o componente passou a integrar os Estudos Orientados I e II em uma única disciplina com 5h/a semanais. No EMTI Profissional, a carga horária desse componente foi ajustada para 3h/a, sendo 2h/a para estudo autônomo e 1h/a para avaliações. Essas alterações mostram uma busca por maior articulação entre os conteúdos e o desenvolvimento de competências alinhadas às novas diretrizes do ensino médio (MINAS GERAIS, 2022).

Já o Documento Orientador do EMTI de 2023 manteve a base estrutural e ideológica estabelecida em sua versão anterior, reafirmando os princípios norteadores da educação integral, como o protagonismo juvenil, o fortalecimento do projeto de vida e a formação humana em suas múltiplas dimensões, eixos centrais dessa proposta pedagógica. A organização curricular também foi preservada, com a manutenção da carga horária ampliada e da distribuição entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Dessa forma, o documento consolida a continuidade das diretrizes que vinham sendo adotadas em Minas Gerais desde a ampliação do EMTI, reforçando a coerência do projeto educacional em curso.

Quanto ao Documento Orientador do EMTI de 2024 pode-se constatar que este mantém a continuidade pedagógica e estrutural dos documentos que o antecederam, reafirmando os princípios educativos e os eixos formativos que sustentam a proposta de Educação Integral em Minas Gerais. Essa linha de continuidade também se reflete no documento de 2025, que preserva os mesmos fundamentos e diretrizes organizacionais do modelo, fortalecendo a coerência da política educacional adotada.

No entanto, o Documento Orientador de 2025 se diferencia dos demais ao incorporar, de forma inédita, a iniciativa do projeto Trilhas de Futuro nas Escolas (explicado adiante), o qual amplia o escopo das ações formativas com uma proposta que visa integrar ainda mais os aspectos acadêmicos, profissionais e de vida dos estudantes. Ainda segundo esse Documento Orientador, essa inclusão sinaliza um avanço estratégico, na visão da SEE/MG, na articulação entre o Ensino Médio em Tempo Integral e as oportunidades de formação técnica e profissional, dialogando com as demandas do mundo do trabalho e com os projetos de vida dos jovens. (MINAS GERAIS, 2025)

O projeto Trilhas de Futuro nas Escolas representa uma iniciativa da SEE/MG voltada à ampliação da oferta de cursos técnicos de alta complexidade no ensino médio, por meio de uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>9</sup>. A proposta visa

---

<sup>9</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma instituição privada, vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada em 1942 com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica, promover inovação e apoiar a competitividade da indústria brasileira. Atua em todo o território nacional com cursos de qualificação, técnicos, superiores e de pós-graduação, além de desenvolver ações voltadas à pesquisa aplicada e à transferência de tecnologia para o setor industrial. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/quem-somos/>.

o crescimento e valorização do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, atrelado ao quinto itinerário formativo, que trata da formação técnica e profissional. A iniciativa coloca o estudante e seu projeto de vida como centro do modelo pedagógico. Espera-se atender às demandas do setor produtivo com a inserção assertiva dos jovens no mercado de trabalho, além de alcançar a Meta 11 do Plano Nacional de Educação - PNE, em que está previsto triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e também a Meta 6, que prevê a ampliação de matrículas em educação em tempo integral. (MINAS GERAIS, 2025, p. 140)

Essa parceria, no entanto, representa um movimento evidente, e perigoso, de crescente aproximação entre a educação pública e o interesse do setor produtivo, o que levanta discussões sobre o direcionamento da educação para fins estritamente empregatícios. Pode-se, portanto, incorrer no risco de reforçar um modelo de profissionalização precoce que prioriza a empregabilidade imediata em detrimento de uma formação crítica, cidadã e plural. Ainda que o diálogo com o mundo do trabalho seja necessário, é essencial que ele ocorra sem subordinar os princípios formativos da educação integral a lógicas produtivistas e economicistas. A escola, nesse contexto, precisa continuar sendo um espaço de construção de sentido, não apenas de adestramento para o mercado.

Por fim, evidencia-se que o percurso histórico e normativo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, traçado ao longo dos diversos documentos orientadores analisados, tenta propor um compromisso contínuo da Secretaria de Estado de Educação com os princípios norteadores da educação integral e integrada. Desde a implementação inicial até as versões mais recentes dos documentos orientadores, percebe-se uma tentativa de conservação de eixos fundamentais como o protagonismo juvenil, a formação integral, o projeto de vida, a intersetorialidade e a gestão democrática. Esta pesquisa buscará evidenciar se esses elementos têm sido reafirmados e progressivamente fortalecidos no âmbito escolar a nível local, demonstrando alinhamento entre proposta pedagógica e política educacional.

A próxima seção será dedicada à contextualização da escola pesquisada e à análise do seu processo de implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Serão destacados aspectos institucionais, sociais e pedagógicos que moldam a realidade da unidade escolar, bem como os princípios e desafios que

podem dificultar o alinhamento pleno com os pressupostos e diretrizes do modelo proposto.

#### **2.4 Implementação do EMTI em uma escola da Zona da Mata mineira: desafios e possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras**

Minhas motivações para desenvolver este estudo têm raízes na vivência direta com os desafios e as demandas do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (EMTIP) na Escola Estadual Nova Esperança (EENE), nome fictício dado à instituição pesquisada. Como professor de Língua Portuguesa e, concomitantemente, vice-diretor da instituição, percebo diariamente a importância de proporcionar aos estudantes uma educação que vá além do conteúdo acadêmico convencional, integrando saberes que sejam significativos para suas vidas e que potencializem sua inserção no mundo do trabalho na sociedade.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (EENE, 2025), a Escola Estadual Nova Esperança (EENE) está situada em um bairro periférico de um município da Zona da Mata mineira, dispõe de infraestrutura ampla, com estacionamento interno, um pátio, uma quadra poliesportiva, onze salas de aula, um auditório para oitenta pessoas, um laboratório de informática, uma cozinha, uma sede administrativa e uma biblioteca, tendo como indicador de complexidade da gestão escolar o nível 4. Esse indicador é uma medida desenvolvida pelo INEP para avaliar o nível de dificuldade na administração das escolas públicas brasileiras. Ele leva em conta fatores como o número de matrículas, os turnos de funcionamento, a etapa de ensino oferecida e o contexto socioeconômico da comunidade escolar. Esse índice é fundamental para orientar políticas de apoio e alocação de recursos, pois escolas com maior complexidade tendem a enfrentar desafios administrativos e pedagógicos.

O nível de complexidade é classificado em uma escala de 1 a 5, sendo o nível 1 atribuído a escolas com menor complexidade, geralmente com um número reduzido de alunos e menor diversidade de etapas de ensino, enquanto o nível 5 abrange escolas com grandes desafios, que costumam atender a um elevado número de alunos em múltiplos turnos e com uma oferta diversificada de modalidades de ensino. A Escola Estadual Nova Esperança (EENE) está classificada no nível 4, o que indica uma complexidade acima da média.

Esse nível reflete a necessidade de uma gestão bem estruturada para lidar com as demandas e necessidades de uma escola de grande porte, situada em um contexto periférico e com uma infraestrutura que atende a múltiplas atividades e segmentos educacionais, como o Ensino Médio em Tempo Integral, por exemplo.

Levando em consideração os aspectos mencionados acima, nota-se que a EENE, com sua ampla infraestrutura e localização em uma área periférica, representa um cenário desafiador e ao mesmo tempo potencial para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. O nível 4 de complexidade da gestão, de acordo com o INEP, indica a necessidade de estratégias administrativas e educacionais que possam atender às demandas de um ambiente diversificado e com diferentes realidades socioeconômicas. Essa estrutura e o contexto local oferecem a base para um modelo pedagógico que vá ao encontro das necessidades específicas dos alunos, especialmente no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral, valorizando tanto espaço físico quanto os recursos disponíveis para promover uma educação de qualidade e inclusiva. (BRASIL, 2024 a)

Convém mencionar ainda que a escola também divide parte de sua área com uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em regime de coabitação, o que confirma o aspecto privilegiado da estrutura escolar aqui relatado, já que uma universidade necessita de um espaço capaz de sustentar uma infraestrutura que consiga abrigar as demandas de seus cursos.

A escola atende a um público de nível socioeconômico intermediário, vindo de outros bairros nas proximidades, conforme análise e observação dos registros de endereço inseridos no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE, 2024), enquadrado no Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) com nível IV e média 4,68 (INEP, 2024). Esse indicador é uma medida criada pelo INEP para classificar o perfil socioeconômico dos alunos em uma escala que vai de I a VII. O nível I indica um perfil socioeconômico muito baixo e o nível VII correspondente a um perfil muito alto. O índice considera a escolaridade dos responsáveis, a renda familiar, a posse de bens e o acesso a bens culturais e de lazer, refletindo, assim, o contexto social e econômico dos estudantes.

A média 4,68 de INSE atribuída à EENE situa a instituição no nível IV, que corresponde a uma condição socioeconômica intermediária. Esse valor indica que, em média, os alunos possuem condições que podem ser limitadas em termos de recursos e acesso a oportunidades, embora não estejam nos níveis mais baixos da

escala. Essa informação é essencial para contextualizar o ambiente escolar, pois aponta para a necessidade de adaptações pedagógicas e de apoio que levem em consideração o perfil econômico e social da comunidade atendida. (BRASIL, 2024 b)

Esses aspectos apresentados demonstram a complexidade do contexto escolar, já que se trata de uma instituição educacional de grande porte, do ponto de vista estrutural, coabitando com uma universidade estadual, além de manter um perfil de estudantes constituídos, em sua maioria, por jovens em situação de certa vulnerabilidade socioeconômica. Adicionalmente, a existência de uma outra escola estadual no mesmo bairro, por muitas vezes, interfere na permanência de nossos estudantes, uma vez que esta oferta o Ensino Médio regular, o que faz com que, em alguns casos, os discentes matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral da EENE queiram se transferir para que possam estudar no turno da manhã e trabalhar no turno vespertino, segundo relatos da secretaria escolar da escola pesquisada.

Atualmente, em 2025, a EENE oferece aos estudantes o Ensino Fundamental anos finais (7º ao 9º ano), possuindo ao todo três turmas, uma para cada série, não havendo a oferta de 6º ano, uma vez que a escola não conseguiu atingir o número de matrículas necessárias para a abertura desta série.; Ensino Médio em Tempo Integral Técnico em Segurança do Trabalho (EMTI Profissional), Ensino Médio em Tempo Integral Técnico em Informática (EMTI Profissional), com cinco turmas, sendo uma de 1º ano EMTI Técnico em Segurança do Trabalho e outra de 1º ano EMTI Técnico em Informática; duas de 2º ano EMTI Técnico em Segurança do Trabalho; e uma de 3º ano EMTI Técnico em Segurança do Trabalho. Convém destacar que esta escola não possui o Ensino Médio regular. Paralelamente, também são oferecidas as modalidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), com uma turma para cada série; Curso Técnico da rede estadual na área de Recursos Humanos, 2º módulo, e Curso Técnico da rede estadual na área de Segurança do Trabalho, 1º módulo<sup>10</sup>. Esses cursos técnicos são ofertados de forma concomitante, para alunos matriculados a partir do 2º ano do Ensino Médio, ou de maneira consecutiva, para egressos (SIMADE, 2024). Toda essa distribuição pode ser melhor visualizada no quadro 2 a seguir:

---

<sup>10</sup> Os cursos técnicos da rede estadual de Minas Gerais têm como objetivo oferecer formação profissional de qualidade, articulando teoria e prática, para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício consciente da cidadania. São voltados para o desenvolvimento de competências específicas de cada área, promovendo a inserção no mundo do trabalho e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do estado. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>.

**Quadro 2 - Relação de alunos por série e etapa de ensino em 2025**

<b>Etapa</b>	<b>Série</b>	<b>Número de alunos</b>
Ensino Fundamental	7º ano	15
Ensino Fundamental	8º ano	18
Ensino Fundamental	9º ano	21
EMTI Técnico em Informática	1º ano	15
EMTI Técnico em Seg. do Trabalho	1º ano	19
EMTI Técnico em Seg. do Trabalho	2º ano 1	25
EMTI Técnico em Seg. do Trabalho	2º ano 2	20
EMTI Técnico em Seg. do Trabalho	3º ano	25
EJA – Ensino Médio	1º ano	15
EJA – Ensino Médio	2º ano	18
EJA – Ensino Médio	3º ano	15
Curso Técnico Recursos Humanos	2º módulo	30
Curso Técnico Seg. do Trabalho	1º módulo	35
<b>Total</b>		<b>271</b>

Fonte: SIMADE, 2025

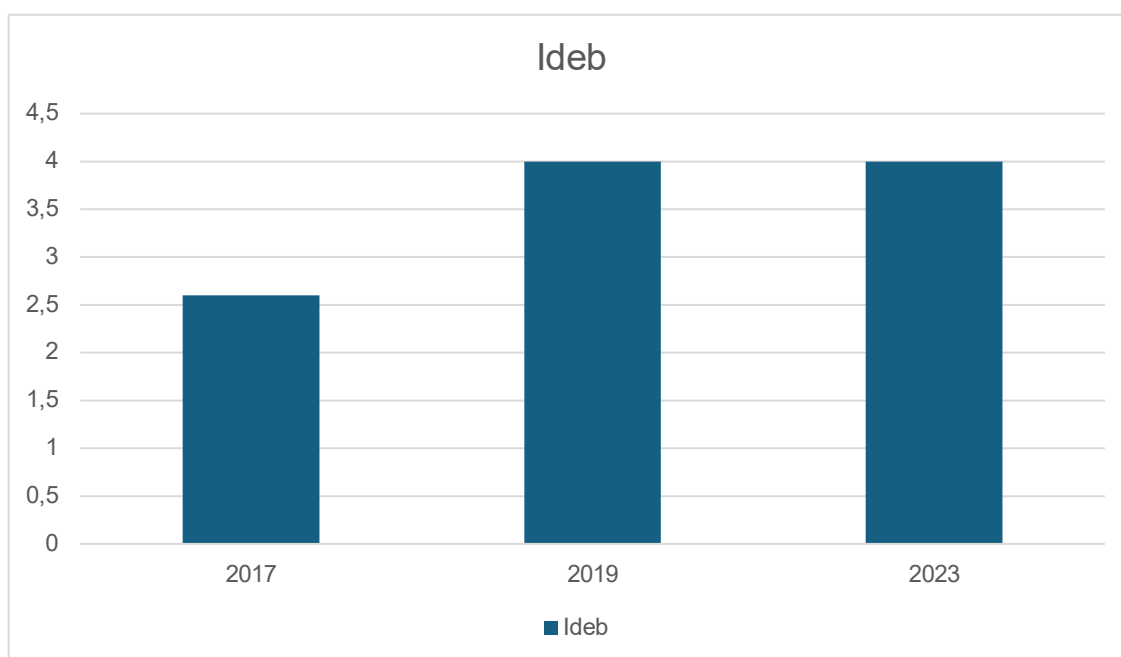
Esse quadro apresenta um panorama detalhado da distribuição de estudantes nas diferentes modalidades de ensino da instituição em análise. No total, a escola atende a 271 alunos, divididos entre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Médio e os cursos técnicos promovidos pela rede estadual de ensino.

No Ensino Fundamental, observa-se uma distribuição desigual, com o número de alunos aumentando progressivamente do 7º ano ao 9º ano. Já no EMTI Profissional, a distribuição dos estudantes nas turmas é relativamente equilibrada, com uma leve progressão dos 1º anos para os 2º anos. Na EJA observa-se uma demanda um pouco mais reduzida, com uma média de 15 a 18 discentes por série. Isso pode estar relacionado a fatores como desinteresse pelos estudos, dificuldades de compatibilização de horários ou outros desafios enfrentados por esse público. Em contrapartida, os cursos técnicos da rede estadual em Recursos Humanos e Segurança do Trabalho demonstram maior adesão, o que pode sugerir um maior interesse dos estudantes por formações alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Esses cursos, organizados em módulos e com foco direto na formação profissional, integram o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e são pensados para atender às demandas locais do mundo do trabalho, articulando teoria e prática. A proposta pedagógica valoriza a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e

emocionais, favorecendo a empregabilidade e a continuidade dos estudos (CNTC, 2025). Os dados apresentados no quadro 2 são fundamentais para analisar as dinâmicas e os desafios da escola. Eles apontam, em um primeiro momento, para uma diminuição da oferta do Ensino Fundamental - Anos Finais, o que pode indicar uma tendência de que a escola, no futuro, esteja mais voltada a outras modalidades de ensino. Esses dados também evidenciam a diversidade do público atendido e o papel estratégico da escola na articulação entre formação básica e profissional, especialmente no contexto do EMTI, que sozinho abrange cerca de 38% do total de matrículas.

No que tange aos resultados da escola, considerando os últimos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Estadual Nova Esperança nas edições de 2017, 2019 e 2023, nota-se um quadro de progressão, mas também de estagnação nos últimos anos. Em 2017, o Ideb registrado foi de 2,6, valor significativamente abaixo da meta estipulada para aquele ano. Em 2019, observa-se uma melhoria expressiva, com o Ideb alcançando 4,0, o que supera, inclusive, a meta estabelecida de 2,8. Já em 2023, o índice se manteve em 4,0, exatamente dentro da meta projetada para esse ciclo, conforme estabelecido no quadro abaixo.

**Figura 1 - IDEB 2017 a 2023 da EENE**



Fonte: MINAS GERAIS, 2025 b

Esses dados evidenciam, sobretudo, um avanço considerável nos indicadores de desempenho e fluxo da escola ao longo do tempo, especialmente entre 2017 e 2019, com posterior estabilização.

Paralelamente, a Figura 2, abaixo, apresenta os resultados do 3º ano do EMTI da EENE, obtidos nas avaliações externas somativas, entre os anos de 2022 e 2024. Os dados, referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, revelam a proficiência média dos estudantes e sua distribuição percentual por padrões de desempenho, partindo do baixo, passando pelo intermediário e recomendado, até o avançado, evidenciando um predomínio dos níveis mais baixos, especialmente em Matemática, ao longo do triênio analisado.

**Figura 2 – Resultados do 3º ano do EMTI da EENE no PROEB 2022 a 2024**

DESEMPENHO GERAL DA ESCOLA - PROFICIÊNCIA MÉDIA E DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES POR PADRÃO DE DESEMPENHO								
EDIÇÃO	ANO ESCOLAR	COMPONENTE CURRICULAR	PROFICIÊNCIA	PADRÃO DE DESEMPENHO	% BAIXO	% INTERMEDIÁRIO	% RECOMENDADO	% AVANÇADO
2024	3º EM	Língua Portuguesa	245	Baixo	53	35	12	0
2024	3º EM	Matemática	225	Baixo	94	6	0	0
2023	3º EM	Língua Portuguesa	274	Intermediário	31	46	15	8
2023	3º EM	Matemática	253	Baixo	85	15	0	0
2022	3º EM	Língua Portuguesa	229	Baixo	61	28	6	6
2022	3º EM	Matemática	229	Baixo	78	22	0	0

Fonte: MINAS GERAIS (2025a)

Em relação aos resultados de proficiência média da EENE nas avaliações externas somativas dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nos anos de 2022, 2023 e 2024, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, observa-se que, apesar de avanços pontuais, os dados de desempenho permanecem majoritariamente nos níveis “baixo” e “intermediário”. Em 2023, por exemplo, Língua Portuguesa alcançou um patamar mais positivo, com proficiência média de 274 e 15% dos alunos no nível “recomendado” e 8% no “avançado”, sendo o único ano com algum percentual nessa faixa mais elevada. Entretanto, os dados de 2024 indicam uma queda na proficiência em ambas as disciplinas, especialmente em Matemática, que apresenta 94% dos estudantes no nível “baixo” e nenhum nos níveis “recomendado” ou “avançado”.

Esse cenário evidencia que, apesar de políticas como o EMTI, ainda há desafios na consolidação de aprendizagens significativas, particularmente na área de exatas. Os resultados refletem a necessidade urgente de revisar e fortalecer as práticas pedagógicas, buscando maior coerência entre o tempo ampliado de permanência na escola e o efetivo avanço nas competências e habilidades avaliadas.

Outro aspecto relevante, diz respeito à composição profissional detalhada da equipe de servidores da referida escola no ano de 2025, como revelado na tabela 3, abaixo, evidenciando a diversidade de funções essenciais para o funcionamento e gestão da instituição. Com um total de 54 profissionais, a equipe é composta por cargos administrativos, auxiliares de serviços gerais, docentes e de apoio, distribuídos entre 1 diretora, 1 vice-diretor, 4 especialistas educacionais, 3 bibliotecárias, 20 professores da formação geral básica, 5 professores de itinerários formativos, 5 professores das disciplinas técnicas, além de 5 secretários e 10 auxiliares de serviços gerais. Esse quadro reflete a estrutura organizacional da escola, que é fundamental para atender às demandas de um ambiente educacional amplo e complexo, marcado pela oferta de diferentes modalidades de ensino e pelo desafio de promover uma gestão integrada e eficaz.

**Quadro 3 - Quadro de profissionais da escola**

<b>Cargo</b>	<b>Quantitativo de servidores</b>
Diretora	1
Vice-Diretor	1
Especialistas Educacionais	4
Bibliotecárias	3
Professores da Formação Geral Básica	20
Professores de Itinerários Formativos	5
Professores das Disciplinas Profissionais	5
Secretários	5
Auxiliar de Serviços da Educação Básica	10
<b>Total</b>	<b>54</b>

Fonte: Controle quadro de pessoal, 2024

Nesta pesquisa, entretanto, o foco será dado especificamente ao Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (EMTIP), uma modalidade diferenciada que visa oferecer aos educandos uma formação mais abrangente, integrando tanto o currículo acadêmico tradicional quanto uma preparação profissionalizante. Isso

significa que o estudo não abordará as séries de Ensino Fundamental - Anos Finais, EJA - Ensino Médio e os demais Cursos Técnicos da Rede, que também fazem parte da instituição. Logo, a ênfase recairá sobre os desafios e oportunidades específicos do EMTI Profissional, especialmente em relação à necessidade de inovação pedagógica e de metodologias que valorizem a formação integral dos estudantes, contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de competências relevantes ao contexto contemporâneo.

A experiência no EMTI nesta instituição sugere, empiricamente, a hipótese que muitos alunos buscam na escola mais do que o aprendizado teórico: eles querem ver valor prático no que aprendem, desejam sentir que suas vivências e conhecimentos têm espaço e importância no ambiente escolar. Esse contexto, aliado ao fato de a escola atender a uma comunidade de perfil socioeconômico intermediário, reforça a urgência de metodologias pedagógicas inovadoras que respeitem as realidades e aspirações desses jovens, o que será analisado posteriormente na pesquisa. Minha motivação também parte da hipótese de que uma abordagem pedagógica renovada pode transformar a percepção dos alunos sobre a escola e seu papel em suas vidas, tornando o ensino mais relevante e preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos com mais autonomia e competência.

O EMTI foi implantado na escola pesquisada no ano de 2020, por meio de determinação de sua Superintendência Regional de Ensino, que frente à necessidade de ampliar a oferta dessa modalidade e cumprir as metas de implementação estabelecidas pela SEE/MG, decidiu, de maneira arbitrária, sem consulta prévia à comunidade escolar, segundo relatos da diretora da instituição a serem evidenciados posteriormente em entrevista com a mesma, que a EENE faria parte dessa proposta. Ademais, a partir do ano de 2022, a escola passou ainda a ofertar a modalidade profissionalizante do EMTI e, desde então, essas propostas vêm desafiando a gestão da escola em muitos aspectos, gerando uma série de situações, que abarcam sensivelmente questões estruturais, sociais e pedagógicas.

Dentre esses tópicos, parte-se da hipótese que a demanda pedagógica exigida por esse modelo de ensino é a situação problema a ser analisada de forma mais específica, uma vez que em um sistema de tempo integral, com nove horários, divididos em dois turnos, manhã e tarde, os métodos pedagógicos necessitam de inovação, sendo esse, conforme se pressupõe empiricamente, um aspecto essencial

para manter os alunos engajados e motivados ao longo do dia, fato a ser analisado posteriormente nesta pesquisa.

Pressupõe-se ainda que métodos tradicionais podem se tornar monótonos e menos eficazes quando aplicados em um ambiente de aprendizado prolongado. A inovação permite a introdução de novas abordagens que podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos, promover a criatividade e o pensamento crítico, e integrar tecnologias modernas que refletem o mundo fora da sala de aula. Além disso, espera-se que métodos inovadores possam ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, tornando a educação mais relevante e significativa para os alunos. Essa visão coaduna com o pensamento de Bueno (2005), o qual enfatiza a necessidade de adoção de novas estratégias educativas para se responder às demandas e anseios dos discentes no mundo atual.

Torna-se necessário, nessa ideia, modificar o espaço formador, revitalizando-o para novas aprendizagens que tornem o espaço da sala de aula mais agradável, dinâmico e prazeroso, fortalecendo a apropriação de conteúdos curriculares e o aprofundamento e ampliação de temas. Essas ações não mudam a escola, porém introduzem experiências inovadoras que alteram as relações educativas dos alunos como ambiente da escola. Assim, a educação, de forma geral, deve apresentar caráter indutivo, centralizada nas preocupações do educando e suas individualidades. (BUENO, 2005, p. 24)

O pensamento de Bueno (2005) destaca a importância de se repensar as práticas educativas frente às transformações da sociedade contemporânea, propondo a adoção de estratégias que revitalizem o espaço escolar e o tornem mais acolhedor e significativo para os estudantes. Para o autor, embora tais mudanças não transformem a estrutura da escola em si, elas introduzem experiências pedagógicas inovadoras que ressignificam as relações entre alunos e o ambiente escolar.

Isso justifica a pertinência em se debruçar sobre essa questão em nosso contexto escolar tendo como base a impressão de que, neste modelo de ensino, uma pedagogia tradicional, unilateral, não basta. Observa-se, de maneira empírica, na escola que, em geral, existem educadores os quais ainda se veem no papel de meros transmissores de conteúdo, enquanto outros assimilam melhor a proposta pedagógica do modelo integral de ensino. Tal suposição apresenta-se, entretanto, como uma hipótese a ser investigada na etapa da pesquisa de campo.

Cabe mais uma vez ressaltar que essa constatação emerge de uma impressão baseada na vivência que possuo do cotidiano escolar, partindo da observação empírica, baseada em hipóteses que serão posteriormente averiguadas com os resultados da pesquisa, especificamente no capítulo 3, o qual tratará de analisar esses aspectos. Muitas vezes, essa desconexão entre como o conteúdo curricular é ministrado e sua relevância na vivência do educando pode ser considerada um dos principais fatores de desinteresse para quem estuda. É provável que os estudantes percebam as aulas como cansativas e descontextualizadas - aspecto que será investigado na pesquisa de campo - uma vez que estes relatam constantemente que as aulas são cansativas e descontextualizadas, sendo esta também mais uma questão a ser investigada no decorrer da pesquisa.

Ademais, pressupõe-se uma certa resistência do corpo docente em lecionar disciplinas que integram os itinerários formativos. Essa suposta resistência pode decorrer do fato de que os professores não receberam formação específica para lecionar disciplinas dos itinerários formativos durante o processo de graduação. Por isso, muitos precisam passar por formações adicionais, conforme indicado nos Documentos Orientadores do EMTI. Pode-se inferir essas formações são essenciais para que os docentes possam se adaptar às novas demandas pedagógicas e oferecer um ensino de qualidade, fator a ser analisado na conclusão dessa pesquisa.

Fato é que nesse modelo da Escola da Escolha, tanto as disciplinas da formação geral básica quanto as dos itinerários formativos, sugerem demandar um aprimoramento pedagógico. Isso pode ser evidenciado na proposta dos Documentos Orientadores do EMTI detalhados na seção anterior. Entretanto, essa suposta resistência relatada e a falta de inovação pedagógica parece não se limitar apenas às disciplinas dos itinerários formativos, uma vez que também se manifestam nos conteúdos que compõem a formação geral básica e nas disciplinas técnicas. Possivelmente, é uma questão que se relaciona com toda a gestão pedagógica da escola, afetando a qualidade do ensino e a capacidade de engajar os alunos. A necessidade de aprimoramento pedagógico é universal dentro do ambiente escolar, e abordar essa questão de forma abrangente é essencial para promover um ensino mais dinâmico e relevante para todos os estudantes.

Como evidências dessa situação-problema, convém ressaltar que existem registros de atas de reuniões pedagógicas e de ocorrências escolares revelando

uma série de desafios no que tange ao comprometimento dos educadores com práticas pedagógicas diversificadas e atualizadas em disciplinas da formação geral básica, das áreas integradoras e das disciplinas técnicas. Há registros de resistência por parte de alguns educadores em explorar metodologias de ensino inovadoras, o que sugere um apego a práticas mais tradicionais e estanques, possivelmente contribuindo para o desinteresse dos estudantes.

Presume-se empiricamente que, de modo geral, pode haver uma ausência de integração e interdisciplinaridade nas abordagens de ensino, o que impacta negativamente o desenvolvimento de habilidades mais amplas, esperadas no contexto de uma educação em tempo integral. Conjectura-se ainda, de forma hipotética, que o desinteresse dos alunos pelas aulas também aparece de forma recorrente, refletindo, provavelmente, a falta de atratividade das atividades propostas e, supostamente, a carência de práticas pedagógicas que dialogam mais diretamente com as necessidades e o cotidiano dos estudantes.

Essa situação aponta para a necessidade de formação e atualização continuada dos educadores para que possam incorporar, de forma mais efetiva, metodologias ativas e inovadoras, promovendo uma experiência educativa significativa que amplie o engajamento dos estudantes. Essa análise preliminar dos registros reforça ainda a importância de um levantamento mais detalhado e aprofundado no contexto da pesquisa, para entender as raízes e impactos dessas dificuldades no processo educativo.

Com base em alguns registros da escola e nas observações cotidianas, se tem indícios de que o trabalho desenvolvido na instituição parece, em certo ponto, distante das diretrizes propostas do modelo de Educação em Tempo Integral do EMTI. Embora esse modelo tenha como objetivo uma abordagem interdisciplinar e inovadora, que prepare o estudante para os desafios do século XXI, a prática em sala de aula parece muitas vezes se apoiar em métodos mais tradicionais. Essas práticas, focadas essencialmente na transmissão de conteúdos, não exploram totalmente o potencial de integração entre as disciplinas da formação geral, as atividades integradoras e a formação técnica.

A falta de inovação pedagógica reflete-se na ausência de metodologias ativas e diferenciadas, que poderiam ser fundamentais para proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e engajadora. Nota-se que as aulas, em geral, seguem uma estrutura mais convencional, com pouca adaptação para o

desenvolvimento de competências socioemocionais e profissionais, sendo necessária uma análise posterior de registros de atas e reuniões, a fim de se comprovar tais observações. Esse cenário contribui para um desinteresse perceptível dos estudantes, que muitas vezes não se sentem motivados a participar das atividades propostas. Todos os indícios aqui apresentados sugerem que, para uma implementação efetiva do modelo de Educação em Tempo Integral proposto, é necessário um esforço contínuo para atualizar práticas e consolidar uma visão educacional que esteja verdadeiramente comprometida com a formação integral e profissional dos jovens.

Em virtude das muitas hipóteses e demais suposições mencionadas nesta seção, pode-se traçar alguns apontamentos a serem investigados no capítulo 3, relacionados principalmente à questão didático-pedagógica no contexto educacional descrito. Como os professores enxergam suas propostas didáticas? Como os estudantes veem a postura didática dos professores? É possível desenvolver inovação pedagógica nesse ambiente educacional? Isso contribuiria para uma experiência mais significativa de ensino-aprendizagem na visão de professores e alunos? Qual o papel da gestão nesse contexto? Esses e outros questionamentos são exemplos que podem surgir no decorrer da pesquisa. Acredita-se, sobretudo, que durante a implementação de uma política de educação de tempo integral é muito importante manter os discentes motivados a estudar, a fim de que estes reconheçam e validem todo o processo educacional oferecido.

Sendo assim, o Capítulo 3 desta dissertação terá como propósito analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Escola Estadual Nova Esperança (EENE), com ênfase em sua adequação ao modelo proposto pelo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A partir da questão norteadora - como a gestão escolar pode auxiliar na promoção de inovação pedagógica no EMTI da EENE -, o capítulo buscará evidenciar os fatores que limitam a adoção recorrente de práticas inovadoras, bem como refletir sobre o papel da gestão na superação desses obstáculos. À luz de um referencial teórico que sustente os conceitos de Educação Integral e Inovação Pedagógica e com base nas diretrizes dos Documentos Orientadores do EMTI, serão examinadas as estratégias pedagógicas implementadas, a fim de identificar os desafios e potencialidades para a consolidação de uma proposta de ensino que valorize o protagonismo estudantil e promova uma aprendizagem significativa.

### **3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO EMTI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Após a contextualização histórica e política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais, desenvolvida nos capítulos anteriores desta dissertação, bem como a análise dos documentos orientadores que norteiam essa política educacional no estado e a descrição do processo de implementação do EMTI na escola pesquisada, este capítulo tem como objetivo aprofundar a análise das práticas pedagógicas em curso.

Busca-se, portanto, compreender em que medida essas práticas se alinham aos princípios da educação integral e inovadora preconizados pelo modelo, especialmente no que se refere à centralidade do estudante, à integração curricular e ao protagonismo juvenil. Reafirma-se ainda que a discussão sobre inovação pedagógica será desenvolvida em diálogo com a concepção de educação integral presente nos documentos orientadores do EMTI, compreendendo que, nesse contexto, as práticas inovadoras não se constituem de forma isolada, mas estão diretamente vinculadas aos princípios formativos que orientam essa política educacional.

Para isso, será apresentada uma fundamentação teórica capaz de sustentar esta investigação, seguida por uma descrição dos procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise dos dados. A partir disso, pretende-se lançar luz sobre os desafios e as potencialidades da gestão pedagógica no fortalecimento de experiências educativas mais significativas e transformadoras no contexto do EMTI.

Este capítulo está estruturado em quatro seções principais, cada uma com o propósito de aprofundar aspectos específicos da análise proposta. A seção 3.1, intitulada Educação Integral e o Ensino Médio em Tempo Integral: conceitos e fundamentos, apresenta as bases teóricas que sustentam a concepção de educação integral, explorando sua relevância para o desenvolvimento pleno dos estudantes e sua materialização no contexto do EMTI. Em seguida, a seção 3.2, Inovação pedagógica: abordagens teóricas e princípios de aplicabilidade, discute os fundamentos da inovação no campo educacional, destacando práticas e referenciais que orientam propostas pedagógicas transformadoras no ensino médio. Na seção 3.3, Processos metodológicos da pesquisa, são explicitados os procedimentos

adotados para a construção da investigação empírica, incluindo os instrumentos utilizados, a seleção dos participantes e os critérios de análise dos dados.

Por fim, a seção 3.4, Análise das práticas pedagógicas em uma escola de EMTI da Zona da Mata mineira: reflexões acerca da adequação ao modelo pedagógico proposto pelo documento orientador e perspectivas de inovação, apresenta os resultados da pesquisa, problematizando as práticas observadas à luz dos referenciais teóricos e apontando caminhos para o fortalecimento de ações pedagógicas inovadoras alinhadas à proposta do EMTI.

### **3.1 Educação integral: conceitos e fundamentos**

Em primeiro plano, é preciso evocar a perspectiva de Anísio Teixeira, segundo a qual a educação integral vai além do simples processo de alfabetização, assumindo a missão de formar indivíduos em todas as suas dimensões - intelectual, física e emocional. Influenciado por modelos educacionais norte-americanos, Teixeira propôs um sistema que se adequasse às particularidades brasileiras, defendendo a ampliação da rede escolar como meio de garantir igualdade de oportunidades e promover o pleno desenvolvimento humano (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira (1968) fundamenta sua defesa da educação integral em quatro argumentos centrais, que evidenciam a necessidade de transformação da escola diante das mudanças sociais. Esses argumentos compõem uma visão ampla e progressista da escola como espaço formativo essencial à vida democrática e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

1º as transformações da sociedade têm levado a escola a assumir novos papéis, outrora exercidos pela família e pela sociedade, como a civilização dos indivíduos e o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a vida em sociedade; 2º o novo critério social de democracia, que visa uma maior interação entre todos os atores da escola com as famílias, exigindo que todos cumpram seus deveres e que cada um possa adquirir possibilidades de participar da vida em sociedade de forma plena e com todos os seus direitos garantidos; 3º com a entrada da ciência no universo educacional, a escola se vê condicionada a se adaptar a novos processos de ensino; 4º “a educação não deve ser somente um preparo para a vida, mas a própria vida em constante desenvolvimento”. (Teixeira, 1968, p. 89)

Nessa perspectiva, a escola deveria ser um espaço democrático e vivo, que promovesse não apenas o acúmulo de saberes, mas também a convivência, a

autonomia, a responsabilidade e o engajamento coletivo. A educação, portanto, era entendida por Teixeira como o caminho para a formação de sujeitos completos, capazes de compreender e transformar o mundo à sua volta, atuando com consciência crítica e compromisso com o bem comum. Trata-se de uma concepção de ensino integral que valoriza a integralidade da pessoa humana como fundamento para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Pode-se considerar ainda que essa concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano encontra respaldo na legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Essa diretriz é aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao afirmar que a educação deve ser orientada pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana, sinalizando uma formação que abranja tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais do educando. Dessa forma, o marco legal brasileiro reforça a ideia de que a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas precisa contemplar valores éticos, relações interpessoais e o fortalecimento da cidadania, consolidando o princípio da integralidade no processo educativo.

Paralelamente, Cavaliere (2010) propõe uma abordagem da educação integral pautada na multidimensionalidade da formação humana, ressaltando que essa concepção deve ir além da ampliação da jornada escolar, incorporando práticas culturais, recreativas e sociais que complementem o aprendizado formal. Para a autora, a escola assume um papel central como espaço democrático, que reflete a diversidade e complexidade da sociedade.

esse modelo é essencial para a construção de uma sociedade democrática, pois forma cidadãos capazes de pensar criticamente, participar ativamente e se adaptar às mudanças sociais. A educação integral, portanto, integra as dimensões intelectual, social e cultural na formação do aluno, visando seu desenvolvimento pleno e sua inserção democrática na vida em sociedade (Cavaliere, 2010, p. 3).

O princípio da multidimensionalidade da educação integral também ecoa no pensamento de Gonçalves (2006). Para a autora, a educação integral deve acolher o estudante como ser desejante, dotado de subjetividades, aspirações e

necessidades simbólicas. Isso significa reconhecer que, além das condições básicas de existência, os indivíduos buscam realização por meio da criação, da expressão e do prazer em múltiplas formas. Assim, a escola deve proporcionar experiências que contemplem essas dimensões, promovendo uma formação mais completa, conectada com os sentidos e significados da vida de cada estudante (Gonçalves, 2006).

Nessa mesma lógica, Weffort (2019) evidencia as dimensões do indivíduo que precisam ser levadas em consideração quando se pensa em educação integral:

- Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora;
- Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento;
- Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo;
- Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo;
- Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais. (Weffort, 2019, p. 29)

Nesse sentido, Gadotti (2009) amplia o debate sobre a educação integral ao destacar que sua efetivação não depende apenas de ações internas ao ambiente escolar, mas da articulação entre diferentes setores das políticas públicas. Para o autor, a educação integral precisa ser compreendida também como uma política intersetorial, envolvendo áreas como saúde, cultura, esporte, lazer e assistência social, de modo a garantir condições concretas para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Isso implica reconhecer que a formação integral demanda a construção de redes de proteção e promoção social, sendo, portanto, uma responsabilidade compartilhada por múltiplas instâncias governamentais e sociais. Nesse sentido, Gadotti defende que a educação integral não deve ser tratada como um projeto

pontual ou restrito, mas como uma prática universal que assegure igualdade de oportunidades e justiça social a todos os estudantes (GADOTTI, 2009).

Antunes e Padilha (2010) coadunam essa concepção ao reafirmarem que a Educação Integral só pode se consolidar efetivamente como política pública se for estruturada a partir de um projeto intersetorial articulado. Para os autores, é fundamental que haja uma aproximação concreta entre escola e comunidade civil, promovendo uma conciliação entre os interesses das instituições públicas e dos diversos sujeitos sociais envolvidos. Essa união de esforços deve ser pautada na construção de sonhos e ideais coletivos que contemplem a diversidade dos contextos sociais, culturais e territoriais. Assim, a Educação Integral passa a ser compreendida como um compromisso social amplo, cuja realização depende da integração de diferentes setores e da escuta ativa das comunidades, fortalecendo a participação democrática e a justiça social (Antunes; Padilha, 2010).

Outro aspecto relevante a ser evidenciado é a relação entre Educação Integral e Tempo Integral, revelando que, embora sejam conceitos distintos, estão profundamente interligados em suas finalidades e práticas. Para Moll (2008), o tempo integral representa uma das vias possíveis para se alcançar a Educação Integral, ao ampliar as possibilidades formativas dos estudantes.

Por sua vez, Antunes e Padilha (2010) argumentam que a Educação Integral é o fundamento que deve sustentar qualquer proposta de tempo integral, uma vez que é a partir da compreensão de seus princípios e diretrizes que se pode construir experiências educativas significativas, tanto em âmbito escolar quanto comunitário. Dessa forma, o tempo estendido na escola não se justifica apenas pela permanência física do aluno, mas por uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento pleno e integrado dos sujeitos.

Assim, faz-se essencial distinguir os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, pois a simples ampliação da jornada escolar não assegura, por si só, a efetivação de uma formação plena. Estar mais tempo na escola não implica automaticamente em melhores condições de aprendizagem ou desenvolvimento humano. A Educação Integral exige intencionalidade pedagógica, princípios bem definidos e ações que contemplem as múltiplas dimensões do sujeito (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Partindo dessa percepção, pode-se inferir, portanto, que é necessário repensar o tempo ampliado como oportunidade qualificada de aprendizagem, e não

como mera ocupação de horário. Dessa forma, a ampliação da jornada escolar, para ser verdadeiramente efetiva, deve estar fundamentada na oferta de experiências educativas que façam sentido para os estudantes e que contribuam para seu desenvolvimento integral.

Nesse viés, Gonçalves (2006) e Silvano (2018) convergem ao afirmar que o tempo a mais na escola só se justifica se estiver atrelado à ampliação de oportunidades pedagógicas que estimulem aprendizagens significativas e emancipatórias. Como enfatiza Gonçalves (2006), “não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo” (GONÇALVES, 2006, p. 5). Essa perspectiva reforça que o tempo integral deve ser pensado como tempo de qualidade, com práticas inovadoras e interdisciplinares que ampliem o repertório cultural e formativo dos jovens, superando a lógica da mera extensão de conteúdos.

Em uma outra abordagem, a Educação Integral, conforme ressaltam ainda Coelho e Hora (2011), deve ser compreendida como uma proposta formativa que ultrapassa a simples transmissão de saberes científicos e disciplinares. Ela propõe uma atuação educativa que reconhece e valoriza a diversidade de expressões humanas, incorporando ao currículo escolar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a arte, o corpo, o movimento e outras linguagens que revelam diferentes dimensões da existência.

Assim, subentende-se que pensar em educação integral é também repensar o que se entende por conhecimento e por formação, propondo uma experiência educativa que contemple os múltiplos modos de ser, sentir, criar e interagir com o mundo. Trata-se, portanto, de uma proposta transcendente, que visa o desenvolvimento de sujeitos integrais em todas as suas potencialidades e singularidades, conforme o pensamento de Moll (2008).

Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (MOLL, 2008, p. 13)

Paralelamente, Silva (2019) afirma que "o desenvolvimento integral pressupõe que as áreas do conhecimento, além da aquisição da especificidade dos saberes

técnicos e científicos, favoreçam um desenvolvimento que valorize os saberes comuns e experiências plurais" (SILVA, 2019, p. 8).

A partir dessa perspectiva, pressupõe-se que o currículo deve ser articulado a práticas pedagógicas que acolham a multiplicidade de vivências e conhecimentos dos estudantes, permitindo que os componentes curriculares sejam reorganizados em novos arranjos que dialoguem com as realidades locais e com a subjetividade dos sujeitos. Trata-se, assim, de romper com a linearidade tradicional do ensino e construir uma proposta formativa mais flexível, criativa e significativa, que favoreça o desenvolvimento humano em sua integralidade, o que se contrapõe a modelos tradicionais e transmissivos de ensino, centrados apenas na reprodução de conteúdos.

Logo, no contexto da Educação Integral, quando o estudante é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, com espaço para refletir, experimentar e construir sentidos, amplia-se a possibilidade de uma educação verdadeiramente transformadora. Por isso, o papel do educador é fundamental ao compreender os processos de aprendizagem e optar por estratégias que estimulem a autonomia, a criticidade e a ação consciente dos sujeitos.

Essa visão corrobora como o pensamento de Moran (2018), o qual define o professor como aquele que desempenha um papel fundamental na aplicação das metodologias ativas, atuando como um facilitador da aprendizagem, tendo a função de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam sozinhos, motivando, questionando e orientando” (MORAN, 2018, p. 4).

Ainda de acordo com o autor, dois conceitos se destacam por sua importância nesse contexto: a aprendizagem ativa e a aprendizagem híbrida, pois ambos contribuem significativamente para transformar o papel do estudante e enriquecer o processo educativo.

as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo” (MORAN, 2018, p. 4).

Desse modo, na perspectiva da educação integral em uma escola de tempo integral, pressupõe-se ser essencial o desenvolvimento de um currículo dinâmico e

articulado, que responda de maneira efetiva às necessidades reais dos estudantes, utilizando diferentes espaços e estratégias que tornem o aprendizado mais relevante e a escola um ambiente mais receptivo.

Diante do exposto, compreender a educação integral como uma política pública voltada para os desafios do século XXI exige uma concepção de escola que ultrapasse a simples extensão do tempo de permanência dos estudantes. É necessário concebê-la como um espaço vivo de construção coletiva, conectado às necessidades reais da comunidade, como propõe Jaqueline Moll. Nesse sentido, a elaboração de currículos pautados em práticas democráticas, sustentados por metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas, conforme defende José Moran, torna-se elemento central. A seção seguinte aprofundará essas discussões ao abordar o conceito de inovação pedagógica e suas possibilidades de aplicabilidade no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

### **3.2 Inovação pedagógica: abordagens teóricas e princípios de aplicabilidade**

No cenário educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a inovação pedagógica tem se tornado uma exigência para que a escola cumpra efetivamente seu papel formativo. No contexto do EMTI, essa necessidade se intensifica, uma vez que esse modelo propõe uma educação centrada no estudante, que valoriza práticas ativas, integradoras e alinhadas às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Inovar, nesse sentido, vai além da adoção de novas ferramentas: trata-se de ressignificar as práticas educativas, promovendo aprendizagens significativas que dialoguem com a realidade dos jovens e favoreçam sua formação integral.

A inovação pedagógica, nas últimas décadas, consolidou-se como um tema central no debate educacional, especialmente diante das exigências de uma sociedade em constante transformação. Menezes e Vaz (2002) destacam que, a partir dos anos 1990, “o conceito de inovação passou a incorporar uma perspectiva mais autônoma e contextualizada, valorizando processos autogerados e respeitando a diversidade de sujeitos, práticas e contextos escolares” (MENEZES; VAZ, 2002). Essa mudança de enfoque representa um avanço importante ao deslocar o olhar da simples adoção de novidades para uma transformação consciente, situada e comprometida com a realidade concreta das escolas.

No contexto educacional, o conceito de inovação está relacionado à criação ou aprimoramento de práticas pedagógicas que se distanciam dos modelos tradicionais, promovendo transformações significativas na forma de ensinar e aprender. Trata-se de um processo que vai além da simples adoção de novas metodologias, ao propor uma mudança paradigmática no papel dos principais sujeitos da aprendizagem: o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos, e o estudante passa a assumir uma posição mais ativa e protagonista na construção do conhecimento.

Inovação na educação: conceito de caráter histórico-social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; reconfigurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/ saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotomização; e a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (LIMA; CAVALCANTI; MOTA, 2020, p. 7-8)

Segundo Carbonell (2002), a inovação tem o potencial não apenas de interferir nas práticas pedagógicas, mas também de transformá-las e renová-las. Contudo, por se tratar de um conceito amplo e multifacetado, admite diversas interpretações, tais como o

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Nesse sentido, inovação pedagógica pode ser compreendida como a introdução de algo novo no campo educacional, o que, segundo Cardoso (1992), demanda esforço contínuo, atitude transformadora e ação intencional voltada à renovação das práticas de ensino.

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (CARDOSO, 1992, p. 87).

Atualmente, segundo Messina (2001), “a inovação pedagógica deve ser compreendida como um processo dinâmico e aberto, que assume diferentes formas e sentidos conforme o contexto em que se desenvolve” (MESSINA, 2001, p. 35). Nessa perspectiva, a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar continuamente os sistemas educacionais, sendo marcada por sua natureza evolutiva e pela constante adaptação às necessidades da prática pedagógica.

Entretanto, segundo Menezes (2003), é importante compreender que a inovação pedagógica não se resume a uma simples novidade em si, a mera mudança. Assim, “nem tudo que é novo é inovação, assim como nem toda inovação é, necessariamente, algo novo e original” (MENEZES, 2003, p. 37). Essa perspectiva afirma que o essencial está, sobretudo, na capacidade de provocar transformações significativas na dinâmica educacional do estudante. Menezes (2003) argumenta que

A simples modernização de uma escola pela introdução de novos elementos, como laboratórios de informática, salas de multimídia, acesso à internet, etc. não a torna uma escola inovadora. Da mesma forma, o professor que faz uso desses recursos tecnológicos nem sempre pode ser considerado um professor inovador. Muitas vezes, toda essa novidade acaba sendo utilizada da mesma forma que os velhos livros didáticos, ditando as mesmas lições com um visual diferente. Não há reflexão consciente sobre a inovação, do quanto esses “novos” recursos podem, de fato, melhorar a aprendizagem dos alunos. (MENEZES, 2003, p. 45)

Portanto, é importante reafirmar que, nesta pesquisa, adota-se o conceito de inovação pedagógica como um processo que vai além da simples adoção de recursos tecnológicos ou estratégias modernas. Nesse contexto, a inovação está ligada à construção de sentidos e significados nos processos de ensino e aprendizagem, respeitando os contextos sociais, culturais e históricos dos sujeitos. Assim, o foco está em compreender como as práticas pedagógicas podem se transformar para promover aprendizagens significativas, nas quais o estudante seja

protagonista da construção do conhecimento, a partir das relações que estabelece com o saber.

Segundo Miranda, Reidner e Sandim (2024), os sistemas educacionais, cada vez mais ambiciosos, exigem que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também competências sociais, emocionais e cognitivas que os preparem para uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse cenário, a centralidade do aluno no processo pedagógico se impõe como um princípio fundamental, buscando formar sujeitos autônomos, críticos e preparados para lidar com a complexidade do mundo atual.

A aquisição de um conjunto diversificado de habilidades e competências exige um forte foco na pedagogia. As estratégias de políticas curriculares em muitos países incluem, agora, o reconhecimento explícito do que pode ser compreendido como “habilidades do século XXI”. Contudo, a aquisição de competências como colaboração, persistência, criatividade e inovação depende fundamentalmente da modelagem do próprio ensino e aprendizagem, ou seja, da pedagogia. Para que as competências do século XXI possam ser desenvolvidas sistematicamente, as práticas pedagógicas inovadoras devem ser deliberadamente projetadas para fomentá-las. (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024, p. 11)

Dessa forma, diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas, é perceptível a urgência de se repensar as práticas pedagógicas para que a educação permaneça significativa. Apenas transmitir conteúdos não é suficiente: é preciso desenvolver nos jovens a capacidade de adaptação e autonomia frente às constantes mudanças. Nesse sentido, a inovação na educação deve estar alinhada a metodologias que promovam engajamento e flexibilidade, preparando os estudantes para um mundo em constante reinvenção.

A inovação no contexto educacional é fundamental porque a escola já não detém mais o monopólio da transmissão do conhecimento. Como destaca Toschi (2010), diante de um cenário em que múltiplas fontes de informação influenciam a formação dos sujeitos, pode-se inferir que a escola precisa se atualizar para continuar sendo um espaço relevante de socialização e construção histórica e científica das novas gerações.

O mundo das mídias digitais oferece aos jovens e adultos, possibilidades múltiplas e infindáveis. Escrita, som, imagem, e movimento constituem estas mídias que, acima de tudo, dão

protagonismo ao usuário no processo de seleção do que julga ser importante para ele, e a isto dá significado (TOSCHI, 2010, p. 173).

A partir disso, percebe-se que, atualmente, os métodos tradicionais, centrados na memorização mecânica, não tendem a favorecer a formação de sujeitos críticos e criativos. Por isso, a inovação demanda uma nova postura tanto do professor quanto do aluno, promovendo um processo de ensino mais reflexivo e participativo.

Nesse viés, a educação precisa estar comprometida com o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Entre essas habilidades destacam-se: o pensamento crítico, a comunicação clara, a análise sistemática, a colaboração contínua, a capacidade de aprimorar ideias por meio de processos iterativos, e o aprendizado permanente. Esses elementos são fundamentais para formar sujeitos autônomos, criativos e preparados para a vida pessoal, acadêmica e profissional (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024)

Essa perspectiva coaduna com a síntese da pesquisa de Dumont, Istance e Benavides (2010), a qual, a partir de estudos sobre cognição, emoção e biologia, evidencia sete princípios fundamentais para orientar a criação de ambientes de aprendizagem no século XXI:

- tornar o aprendizado central e incentivar o engajamento e a conscientização dos estudantes sobre suas próprias estratégias de aprendizado;
- assegurar que o aprendizado seja social e, quando pertinente, colaborativo;
- estar sintonizado com as motivações e as emoções envolvidas na aprendizagem;
- ser extremamente sensível às diferenças individuais, inclusive no conhecimento prévio;
- ser exigente para cada aprendiz, mas sem sobrecarga excessiva;
- usar avaliações consistentes com os objetivos principais de aprendizagem, com forte ênfase no feedback formativo;
- promover a conexão horizontal por meio de atividades de aprendizagem entre disciplinas e pelo aprendizado dentro e fora da escola. (DUMONT; ISTANCE; BENAVIDES, 2010, P. 16)

A partir disso, considerando esse novo contexto educacional neste século, convém reafirmar que a aprendizagem está profundamente entrelaçada com a cultura digital, uma vez que esta tem transformado a forma como os estudantes

acessam, constroem e compartilham conhecimento. As tecnologias digitais não apenas ampliam os espaços educativos para além da sala de aula, mas também modificam a relação dos alunos com o saber, tornando a aprendizagem mais interativa, dinâmica e conectada com a realidade contemporânea (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024). Todavia, Moreira e Schlemmer (2020) destacam que

Quando nos referimos à cultura digital na educação, devemos ter em mente que a ênfase não deve ser a tecnologia por si só, mas a criação de um “[...] ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento”. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6)

Isso traz a percepção de que os diversos espaços de acesso ao conhecimento, trazidos pela cultura digital, permitem que os estudantes assumam uma postura mais autoral em sua aprendizagem, o que traz à tona a relevância da distinção entre informação e conhecimento. Embora o acesso à informação tenha sido amplamente ampliado pelas tecnologias digitais, isso não garante, por si só, a construção de conhecimento, que envolve processos de interpretação, articulação e atribuição de sentido. Assim, no âmbito educacional, o desafio não reside apenas em disponibilizar conteúdos, mas em promover práticas pedagógicas que favoreçam a transformação da informação em conhecimento significativo. Com isso, os espaços formais de ensino passam a coexistir com contextos informais, como redes sociais e comunidades online, ampliando as possibilidades educativas.

Assim, a cultura digital do século XXI sugere uma aprendizagem pautada por práticas pedagógicas dinâmicas que promovam protagonismo, colocando o estudante no centro do processo educativo, incentivando-o a participar ativamente da construção do conhecimento por meio da resolução de problemas. Essa abordagem amplia o desenvolvimento intelectual de forma consistente e significativa, tornando o aprendizado mais duradouro e conectado às demandas do mundo contemporâneo (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024).

Conforme destacam Ramalho e Nuñez (2014), as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais no século XXI têm evidenciado um descompasso entre o modo como se ensina e como os estudantes aprendem nas escolas. Muitas instituições ainda operam sob uma lógica analógica, herdada do século XIX, com professores formados sob paradigmas do século XX, mas que hoje precisam ensinar jovens imersos na cultura digital contemporânea. Essa desconexão revela a urgência de repensar práticas pedagógicas que dialoguem com as novas formas de

construção do conhecimento e com os perfis dos estudantes atuais (RAMALHO; NUÑEZ; 2014).

As demandas dos estudantes da era digital e o avanço das tecnologias impõem a necessidade de repensar o modelo tradicional de ensino presencial, que ainda se apoia fortemente na simples transmissão de conteúdos. Isso implica refletir sobre os métodos utilizados pelos professores, repensando não apenas o que se ensina, mas como se deseja ensinar. Para isso, mais do que técnicas, são necessárias criatividade, sensibilidade e visão pedagógica.

O conhecimento e as habilidades necessários em uma era digital, na qual todos os “conteúdos” estarão cada vez mais livremente disponíveis na internet, exigem: (i) desenvoltura em gestão do conhecimento (a habilidade para encontrar, avaliar e aplicar conhecimentos adequadamente); (ii) conhecimento e habilidades em TI; (iii) habilidades de comunicação interpessoais, incluindo o uso apropriado das redes sociais; (iv) habilidades de aprendizagem independentes e vitalícias; (v) um conjunto de habilidades intelectuais, incluindo a construção de conhecimento, o raciocínio, a análise crítica, a resolução de problemas, a criatividade, a aprendizagem colaborativa; e (vi) capacidade de trabalho em equipe e habilidades para operações multitarefa e flexibilidade. (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024, p. 24)

A comunicação deixou de ser um processo de mão única, onde o emissor transmite e o receptor apenas recebe, para tornar-se interativa, especialmente na cibercultura, em que o receptor participa ativamente da construção do sentido da mensagem, com base nos recursos disponíveis nas mídias digitais.

Na cibercultura, [...] o receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade nas disposições da mídia on-line. [...] São três basicamente: a) participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações (Silva, 2010, p. 43).

Nessa lógica, como afirma Silva (2010), o papel do educador frente a cultura digital vai além da simples transmissão de conhecimento, passando a ser alguém que propõe desafios, instiga reflexões, organiza experiências coletivas e atua como

referência viva no processo educativo. Ele se torna “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação” (SILVA, 2010, p.43). Nessa nova configuração, observa-se que a relação entre professor e estudante atualmente se baseia no diálogo, na cooperação e na construção conjunta do saber.

Adicionalmente, Gadotti (2002) destaca que a escola tem um papel fundamental em ajudar os estudantes a organizar e compreender o grande volume de informações acessíveis atualmente. Segundo o autor, o ambiente escolar deve ser não apenas um espaço de inovação dentro da sociedade do conhecimento, mas também um ponto de referência que oriente os alunos nesse vasto universo informacional.

A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (GADOTTI, 2002, p. 8).

A partir da concepção de Libâneo (1994; 2013), o processo de ensino constitui o núcleo da prática docente e representa o principal objeto de estudo da Didática. Esse processo, no entanto, não deve ser compreendido como algo limitado ao espaço físico da sala de aula, mas como uma atividade mais ampla, que envolve a organização intencional da aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 14) afirma que “a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos”, evidenciando a centralidade do papel do professor como mediador e facilitador do processo educativo.

Logo, quando entendemos que a aprendizagem ocorre tanto por meio da mediação do professor quanto pelo acesso que os estudantes têm a conteúdos e tecnologias, superamos a visão tradicional de ensino centrado no docente. Ao vivenciarem experiências nas quais assumem um papel ativo e protagonista, os alunos passam a transformar sua relação com o conhecimento de forma contínua e dinâmica, o que pode gerar impactos positivos e transformadores em seus contextos sociais (MIRANDA; REIDNER; SANDIM, 2024).

No entanto, segundo Pinheiro (2007), a efetivação da inovação depende diretamente do grau de aceitação e envolvimento dos profissionais da educação. Nesse mesmo sentido, Mitrulis (2002) ressalta que as inovações nascem da construção da identidade da escola e precisam ser articuladas a partir do trabalho coletivo, integrando-se à proposta pedagógica da instituição. Para a autora, a inovação não é algo que se transmite, mas que se constrói por meio da negociação entre os envolvidos, permitindo ajustes, aprimoramentos e ressignificações da prática educativa a partir de novos olhares sobre o que já existe e é realizado cotidianamente. Partindo dessas visões, é possível considerar que a inovação pedagógica, para se consolidar no ambiente escolar, não pode ser entendida como uma ação isolada ou imposta, mas sim como fruto de um processo coletivo e negociado entre os diversos sujeitos da comunidade educativa.

Tal percepção encontra relação em Carbonell (2002, p. 30) ao destacar que “a principal força impulsora da mudança são os professores que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar”. Assim, a inovação só se concretiza de fato quando os docentes assumem seu protagonismo, não como executores de modismos pedagógicos, mas como sujeitos críticos comprometidos com uma educação integral e transformadora.

Diante do exposto, compreende-se que a inovação pedagógica deve ser entendida como um componente essencial para o fortalecimento de práticas educacionais significativas e contextualizadas. Ao promover o protagonismo docente e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes, a escola se configura como espaço de experiências formativas que transcendem a simples transmissão de conteúdos. Como destacam Lima, Cavalcanti e Mota (2020), é por meio de situações desafiadoras e cotidianas que o processo de aprendizagem se torna efetivo, impulsionado pela mediação docente e pela abertura à criatividade e à reflexão crítica.

Nesse sentido, conforme delimitado anteriormente, especialmente na definição adotada neste trabalho, a inovação pedagógica é compreendida como um movimento de ressignificação das práticas educativas, orientado pela integração curricular, pelo protagonismo estudantil, pela interdisciplinaridade e pela construção de aprendizagens significativas. Tais elementos dialogam diretamente com os fundamentos da educação integral, que pressupõe a formação do estudante em

suas múltiplas dimensões e a articulação entre diferentes saberes e experiências formativas.

Assim, ao longo desta pesquisa, a análise da inovação pedagógica é realizada à luz dessa perspectiva, considerando sua materialização no interior da política do EMTI e nas práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, funcionando como lente analítica para a leitura das práticas escolares no contexto investigado, conforme será abordado na próxima seção, dedicada aos procedimentos metodológicos que sustentam esta pesquisa.

### **3.3 Processos metodológicos da pesquisa**

Este trabalho configura-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, pois busca compreender em profundidade as práticas pedagógicas no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de uma escola estadual da Zona da Mata Mineira. A pesquisa foi conduzida de forma interpretativa, possibilitando a análise conjunta entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, permitindo uma visão ampliada das percepções sobre inovação pedagógica no contexto escolar<sup>11</sup>.

Os sujeitos da pesquisa incluem diferentes atores da comunidade escolar. Participaram do estudo a diretora escolar, responsável pela gestão geral da instituição e implementação do EMTI, a especialista educacional do EMTI e a coordenadora geral do EMTI, que acompanham o desenvolvimento pedagógico e orientam os docentes. Além delas, foram envolvidos 08 professores do Ensino Médio, entre efetivos e contratados desde 2020 (ano de implementação do EMTI na escola), bem como 12 estudantes do 3º ano do EMTI, selecionados por sorteio. A escolha dos estudantes dessa série se justifica por sua vivência completa no modelo integral, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas e o impacto das metodologias adotadas ao longo de todo o ciclo do Ensino Médio.

Os participantes foram formalmente convidados a integrar a pesquisa por meio de uma apresentação prévia do estudo, através do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual foram evidenciados os objetivos, a metodologia e a importância de suas contribuições. Todos assinaram o TCLE, assegurando seu consentimento voluntário e garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações

---

<sup>11</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, conforme o protocolo nº 7.525.718.

fornecidas. Para os estudantes menores de idade, foi necessária a autorização dos responsáveis legais, obtida por meio da assinatura do TCLE específico para pais ou responsáveis. Além disso, a pesquisa contou com uma declaração de infraestrutura e de concordância assinada pela gestora escolar, autorizando a realização da coleta de dados na instituição e garantindo as condições adequadas para a condução do estudo.

Convém ressaltar que este estudo foi conduzido a partir de diferentes instrumentos metodológicos. O primeiro passo tratou do levantamento bibliográfico, com uma revisão teórica sobre os conceitos de Educação Integral e Inovação Pedagógica, tendo como base autores já citados, como Cavaliere (2007, 2010), Gadotti (2009), Carbonell (2002), além de Lima, Cavalcanti e Mota (2020), entre outros. Esse embasamento teórico permitiu analisar como a inovação pedagógica se relaciona com o modelo EMTI e quais desafios e possibilidades existem para sua aplicação prática.

Além disso, realizou-se uma análise documental, que incluiu a leitura e interpretação de documentos institucionais relacionados ao EMTI. Entre os materiais analisados estiveram os Documento Orientadores do EMTI, difundidos pela SEE-MG, que trazem diretrizes oficiais sobre a prática pedagógica; os cadernos de formação do EMTI, utilizados para capacitação docente; as atas de reuniões pedagógicas, que registram discussões entre gestores e professores sobre metodologias educacionais; e os registros de ocorrências de servidores, que podem revelar desafios enfrentados na implementação de novas práticas de ensino. Os documentos que não são de acesso público puderam ser consultados mediante autorização da gestora escolar, que se responsabilizou por conceder o acesso às informações institucionais necessárias para a pesquisa, estando garantido o sigilo e a ética no tratamento dos dados analisados, conforme o Termo de Confidencialidade e Sigilo, assinado pelo pesquisador.

Os documentos foram analisados com foco em seus respectivos conteúdos, relacionando “a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (Sá-silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10). Em seguida, os registros de leitura foram categorizados “num processo dinâmico [...] que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador” (Sá-

silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10). Soma-se a isso, por fim, o que Ludke e André (1986) definem como estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação

Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Na etapa da pesquisa de campo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individualmente direcionadas à gestora escolar, à especialista educacional do EMTI e a coordenadora geral do EMTI, buscando compreender as estratégias de gestão para fomentar a inovação pedagógica, bem como os desafios e as limitações encontradas nesse processo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise dos dados, garantindo maior precisão na interpretação das falas dos participantes. Essa metodologia se fundamenta na perspectiva de ser uma abordagem que “almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa” (Fraser; Gondim, 2004, p. 145).

Além disso, realizou-se dois grupos focais: um com 08 professores do Ensino Médio, incluindo efetivos e contratados desde 2020, e outro com 12 estudantes do 3º ano do EMTI, escolhidos por sorteio. A escolha do grupo focal como instrumento de pesquisa se justifica pela sua capacidade de promover um ambiente de discussão coletiva, permitindo a troca de experiências e percepções entre os participantes.

Desse modo, o grupo focal não apenas amplia a compreensão sobre as percepções dos participantes, mas também permite observar a construção coletiva de sentidos em relação à inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral. Convém ressaltar ainda que a definição do número de participantes segue a recomendação metodológica de que “experiências mostram que grupos acima de 12 pessoas inibem e reduzem as possibilidades de participação de todos” (Giovinazzo, 2001, p. 15), garantindo um ambiente mais dinâmico e participativo.

É de extrema importância reiterar que os professores e estudantes participantes da pesquisa foram selecionados com base em critérios que garantem

diversidade de perspectivas e vivências dentro do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da escola investigada. A escolha foi conduzida de maneira estruturada, assegurando a representatividade dos sujeitos e a imparcialidade no processo.

Para a participação dos professores, foram selecionados 08 docentes que atuam no EMTI desde 2020, ano da implementação dessa política educacional na escola. Essa escolha se justifica porque esses profissionais acompanharam a adaptação ao novo modelo e podem relatar as dificuldades, avanços e desafios da inovação pedagógica ao longo do tempo. Considerou-se tanto professores efetivos quanto contratados que permaneceram em exercício na escola desde o início da implementação do EMTI, garantindo que suas percepções sejam baseadas em uma experiência contínua com essa modalidade de ensino.

No caso dos estudantes, 12 alunos do 3º ano do EMTI foram selecionados por sorteio. O critério para a escolha dessa série se deve ao fato de que esses estudantes passaram por todas as etapas do Ensino Médio dentro do modelo integral e, portanto, possuem uma vivência completa da proposta pedagógica e de suas metodologias. O sorteio foi realizado para assegurar a diversidade de participantes, evitando que a seleção privilegiasse apenas determinados perfis e garantindo que diferentes perspectivas fossem representadas no estudo.

Os professores e alunos selecionados foram convidados formalmente para participar da pesquisa por meio de um contato direto na escola, através do Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e a importância de suas contribuições. Todos assinaram o TCLE, garantindo ciência de sua participação voluntária e dos direitos que possuem durante o estudo, incluindo o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas. No caso dos alunos menores de idade, além do Termo de Assentimento Livre esclarecido, exigiu-se a autorização dos responsáveis legais, por meio da assinatura do TCLE específico para pais ou responsáveis, assegurando que a participação ocorresse com o devido consentimento familiar.

Os grupos focais foram conduzidos separadamente, garantindo um ambiente adequado para a troca de ideias entre os participantes. O primeiro grupo focal pretendeu reunir os 08 professores do EMTI, e o segundo visava a 12 alunos do 3º ano previamente sorteados. Durante esses encontros, objetivou-se a utilização de

perguntas orientadoras para estimular a discussão sobre inovação pedagógica, desafios no ensino integral e possíveis melhorias nas práticas educacionais.

Para garantir a fidelidade e precisão na análise dos dados, todas as sessões dos grupos focais foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio dos participantes. Essa gravação permitiu a posterior transcrição das falas e uma análise mais detalhada das percepções coletadas, preservando as contribuições individuais e possibilitando a categorização das informações de forma rigorosa.

A realização dos grupos focais foi cuidadosamente planejada para garantir que todos os participantes tivessem espaço para expressar suas opiniões livremente. A condução das discussões foi feita de forma a estimular um diálogo aberto e reflexivo, permitindo que tanto professores quanto alunos compartilhassem suas experiências e percepções sobre a inovação pedagógica no EMTI.

Os dados coletados nesta pesquisa foram submetidos a uma análise de conteúdo, em uma abordagem qualitativa que permitiu identificar padrões, recorrências e significados nas informações obtidas. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental e de conteúdo possibilita a organização sistemática dos dados, permitindo a interpretação das informações à luz de categorias previamente definidas ou emergentes. Esse método possibilita interpretar as falas dos participantes e documentos analisados, promovendo uma compreensão aprofundada sobre como a inovação pedagógica é percebida e aplicada no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da escola em questão. Como ressaltam os autores, a análise de conteúdo permite não apenas a extração de informações explícitas nos textos, mas também a compreensão dos sentidos e significados subjacentes, essenciais para a investigação qualitativa.

A primeira etapa do processo foi a transcrição e organização dos dados. As entrevistas semiestruturadas e os grupos focais foram gravados, mediante a obtenção do TCLE para garantir a autorização formal dos participantes, e posteriormente transcritos. Os documentos institucionais analisados foram categorizados conforme os aspectos pedagógicos que abordaram. Em seguida, será realizada a codificação e categorização dos dados. Após uma leitura inicial dos materiais transcritos, fez-se uma análise para identificar temas recorrentes. A partir dessa leitura, os dados foram codificados e fragmentados em unidades de significado relevantes para a pesquisa. Com base nessa codificação, criou-se categorias temáticas que agruparam os principais achados, como, por exemplo,

percepções dos professores sobre inovação, barreiras à inovação pedagógica e estratégias sugeridas para gestão escolar.

Na terceira etapa, os dados foram interpretados e analisados à luz do referencial teórico. Confrontou-se as categorias identificadas com os conceitos de Educação Integral e Inovação Pedagógica, buscando compreender como a teoria se reflete na prática escolar. Além disso, foram observadas convergências e divergências nos discursos dos gestores, professores e alunos, permitindo uma visão mais detalhada sobre os desafios enfrentados e as oportunidades para aprimorar a inovação pedagógica na escola.

Por fim, a última fase consistirá na síntese dos resultados e elaboração do Plano de Ação Educacional. Os achados foram sistematizados em forma de relatório, destacando os principais desafios e sugestões apontadas pelos participantes. A partir da análise realizada, desenvolveu-se um conjunto de recomendações para fortalecer a inovação pedagógica na escola, oferecendo estratégias concretas para a gestão escolar e para os docentes.

Na etapa final da pesquisa de campo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas conforme o planejamento inicialmente estabelecido. Observou-se elevado nível de envolvimento das participantes, bem como adequação e pertinência das respostas aos objetivos e aos eixos orientadores propostos nos instrumentos. As entrevistas transcorreram em ambiente favorável ao diálogo, possibilitando aprofundamento das questões relacionadas à gestão escolar, às estratégias pedagógicas e aos desafios da implementação do EMTI, o que contribuiu para a produção de dados consistentes e alinhados à proposta investigativa do estudo.

No que se refere aos grupos focais, embora tenham sido conduzidos de acordo com os pressupostos metodológicos previstos, ocorreram algumas intercorrências durante sua realização. No grupo focal docente, registrou-se a ausência de um professor previamente selecionado, que não pôde comparecer por motivos pessoais. Já no grupo focal discente, quatro estudantes sorteados não compareceram na data estabelecida para o encontro. Além disso, em ambos os grupos se observou uma participação desigual entre os sujeitos, com alguns participantes se manifestando de forma mais recorrente, enquanto outros se mantiveram mais contidos ou optaram por não contribuir verbalmente. Buscou-se minimizar esse efeito por meio da condução mediada das discussões e da consideração analítica da visão geral do grupo, valorizando não apenas a frequência

das falas, mas os sentidos coletivos produzidos nas interações, conforme orienta a literatura sobre grupos focais em pesquisas qualitativas.

### **3.4 Práticas pedagógicas em uma escola de EMTI da Zona da Mata mineira: adequação ao modelo e perspectivas de inovação**

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, articulando-os de forma integrada aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo de caso. Desse modo, os dados obtidos acerca do desafio da promoção de inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral da EENE, colhidos através de entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, a especialista educacional do EMTI, a coordenadora do EMTI, além dos grupos focais com os professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio, serão interpretados à luz de importantes contribuições de autores, com os quais dialogou-se nas seções 3.1 e 3.2 deste trabalho.

É válido mencionar que os nomes dos atores envolvidos na pesquisa foram substituídos por personagens da literatura brasileira, a fim de preservar

suas identidades e assegurar a ética e o sigilo necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, apresenta-se abaixo o quadro 4 com a caracterização dessas vozes, para que as análises subsequentes se tornem mais claras e compreensíveis.

**Quadro 4 - Quadro de caracterização dos entrevistados**

<b>Instrumento</b>	<b>Função</b>	<b>Identificação</b>
Entrevista semiestruturada	Gestora escolar	Ana Terra
Entrevista semiestruturada	Especialista educacional do EMTI	Helena
Entrevista semiestruturada	Coordenadora do EMTI	Maria Moura
Grupo focal	Docentes	Capitu Iracema Macabéa Tieta Dora Diadorim Sinhá Vitória

Grupo focal	Estudantes do 3º ano EMTI	Bentinho Brás Cubas Capitão Rodrigo Paulo Honório Macunaíma Simão Bacamarte Policarpo Quaresma Riobaldo
-------------	---------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Com o propósito de facilitar a reflexão sobre os tópicos acima mencionados, ressalta-se que esta seção está dividida em duas subseções que abordam respectivamente dois eixos de análise. Na primeira subseção, é feita uma abordagem em torno do conceito de educação integral confrontando diferentes visões dos entrevistados acerca de nuances que permeiam o modelo educacional em que a escola está inserida como um todo, tais como as percepções sobre a própria educação integral e o papel do professor que atua nesse contexto, os desafios e potencialidades do EMTI, a gestão pedagógica da política, além de interpretações sobre o processo de ensino e aprendizagem desde a implementação dessa diretriz educacional no âmbito escolar.

Já a subseção seguinte discute o conceito de inovação pedagógica a partir dos dados coletados, evocando percepções sobre práticas pedagógicas mais inovadoras, aprendizagens significativas, formações e parcerias que incentivem a inovação pedagógica, visando uma pedagogia menos tradicional e mais dinâmica na relação de ensino e aprendizagem.

Ao longo das duas subseções, as análises empreendidas buscarão identificar como as percepções de gestores, professores e estudantes podem revelar possíveis avanços ou limitações na consolidação do EMTI e da inovação pedagógica na EENE. A articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos possibilita compreender em que medida fatores como concepções de educação integral, práticas docentes, condições institucionais, formas de gestão e uso de tecnologias influenciam a dinâmica pedagógica da escola.

Dessa forma, os achados apresentados nesta seção têm o objetivo de contribuir diretamente para responder à questão central desta pesquisa: de que maneira a gestão escolar pode atuar como mediadora e potencializadora da inovação pedagógica no Ensino Médio em Tempo Integral da EENE, identificando

caminhos, estratégias e decisões que favoreçam um ensino mais significativo, integrado e coerente com os princípios da política.

### **3.4.1 Educação integral no chão da escola: entre concepções, práticas e desafios no EMTI**

Refletir sobre o conceito de educação integral é fundamental para este estudo, pois possibilita compreender como os diferentes atores do processo educativo percebem e vivenciam o Ensino Médio em Tempo Integral no contexto da escola investigada. A partir da análise dessas percepções, torna-se possível construir uma leitura mais aprofundada e abrangente sobre a forma como o EMTI é assimilado, interpretado e efetivamente materializado no cotidiano escolar, considerando seus desafios, potencialidades e limites.

Em relação à compreensão do conceito de educação integral, observou-se a princípio que muitos dos entrevistados destacaram o aspecto da permanência - o período estendido que o estudante passa diariamente na escola - como um eixo definidor central. Isso fica explícito na fala da gestora Ana Terra, ao destacar a importância da educação integral, no sentido de que o aluno, em especial o de baixa renda, permaneça na escola o máximo de tempo possível.

Olha, eu acho muito importante. Acho que realmente o aluno tem que ficar na escola. (...) ela [educação integral] é perfeita para os alunos, principalmente de uma classe econômica mais difícil, mais carente. É muito, muito importante que esses meninos estejam na escola. (Entrevista com Ana Terra, realizada em 19 de setembro de 2025)

Essa percepção também está expressa na fala da especialista Helena que define a escola de educação integral como o lugar “onde o aluno, ele fica na escola, de sete a nove horários”, acrescentando que “entende-se que ele vai ter uma formação mais completa. Uma formação que vai para além da BNCC” (Helena, entrevista, 03 de out. 2025).

Essas visões contrastam em certo ponto com Gonçalves (2006) e Silvano (2018) uma vez que a permanência só se justifica, segundo os autores, se estiver atrelada à ampliação de oportunidades pedagógicas que estimulem aprendizagens significativas e emancipatórias. Nesse sentido, pode-se inferir que não se trata de

uma simples permanência, um mero estar na escola, mas de oportunizar uma formação que vá além, como afirma a especialista Helena, ao final, tal qual enfatiza Gonçalves (2006), “não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo” (GONÇALVES, 2006, p. 05).

Nesse viés, a professora Diadorim afirma que educação integral

Não engloba somente o aprendizado, mas preparar o aluno para a vida no mercado de trabalho, para o que a sociedade espera dele. São essas questões, quando fala “Integral” eu entendo isso. Preparar ele não só para o aprendizado, para passar no vestibular, mas para ele também saber conviver em sociedade, saber se posicionar. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Ao passo que a professora Macabéa complementa

a formação integral mesmo é você... passar conteúdo, emoção, convivência, você aprender a lidar com as questões que a vida lhe traz. Então, você tem o conhecimento, mas você também está sendo preparado para lidar com o outro, para lidar com as suas dificuldades, com os seus limites. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

À semelhança das visões dos demais docentes participantes do grupo focal, essas percepções acima destacadas sobre a educação integral como uma formação múltipla encontra fundamentação na perspectiva de Cavaliere (2010), segundo a qual a educação integral vai além do simples processo de alfabetização, assumindo a missão de formar indivíduos em todas as suas dimensões, intelectual, física e emocional. As falas de Diadorim e Macabéa revelam, portanto, uma compreensão ampliada do conceito, alinhada à ideia de formação humana integral.

Entretanto, a coordenadora do EMTI, Maria Moura, chamou atenção para o fato de que a educação integral precisa integrar e criar conexões com o mundo real dos estudantes, “Que a matemática, ela não serve só para fazer a conta na sala de aula. Vamos pegar e vamos colocar, de fato, aonde, na vida, a gente utiliza a matemática.” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025). Antunes e Padilha (2010) vão dizer que a educação integral deve trabalhar no sentido da construção de experiências educativas significativas. Como expresso no documento orientador do

EMTI, “a escola deve deixar de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passar a assumir o papel de um território formativo que dialoga com saberes, experiências e realidades dos estudantes.” (MINAS, 2018).

A fala de Maria Moura evidencia que educação integral, antes de tudo, precisa estar conectada às vivências dos estudantes, conferindo sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse aspecto, as falas dos estudantes que participaram do grupo focal evidenciam como eles, ao final do ciclo formativo no EMTI, conseguem enxergar um certo sentido formativo às experiências vividas: “Você vê que é uma preparação para trabalhar também. É de manhã e de tarde. Geralmente, você vai sair de tarde na rotina do trabalho... Pegar às sete e sair às quatro, entendeu? Fazer várias coisas.” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “a gente aprendeu mais, amadureceu mais” (Paulo Honório e outros, grupo focal, 21 out. 2025).

Acho que em si, estudar integral, não é que seja bom, mas só que ter a acréscimo do curso técnico de segurança do trabalho junto, igual aqui, como integração também do ensino integral, a gente sair mais preparado para o mercado de trabalho, eu creio que é uma diferença que vale a pena a gente se esforçar um pouco a mais e ficar aqui até de tarde. (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025)

Essas falas revelam que, apesar da dificuldade de estarem inseridos neste modelo de ensino, a ampliação da jornada escolar, quando conectada às exigências da vida social e profissional, passa a ser compreendida como uma experiência relevante. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Antunes e Padilha (2010) e pelo documento orientador do EMTI (MINAS, 2018), ao indicar que a educação integral deve articular a formação escolar às realidades concretas dos estudantes, preparando-os não apenas academicamente, mas também para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Outro fator importante explorado através dos instrumentos de pesquisa é o olhar em torno do papel do professor que atua na educação integral. Foi interessante analisar que as visões acerca deste profissional central do processo educativo variam consideravelmente. As percepções da especialista Helena e da coordenadora Maria Moura coincidem em torno de uma figura docente capaz de promover uma pedagogia mais dinâmica, que leve em consideração, sobretudo, o tempo que os estudantes já percorreram ao longo do dia escolar, seu desgaste diário e seu contexto em geral.

Eu penso que o professor tem que ter uma noção que, às vezes, ele vem aqui só de manhã dar uma aula, ou ele vem só na parte da tarde, ele chega na parte da tarde, o professor, mas o aluno já está aqui desde 6:50h. Então, assim, o professor tem que compreender que o menino já está ali o dia todo, que ele tem que preparar uma aula diferenciada, então ele tem que ter muito conhecimento da realidade desses estudantes nossos aqui (...) Então, a partir do momento que ele conhece os meninos, os estudantes que ele tem, a realidade de onde eles vêm e que ele já está aqui o dia inteiro, ele tem que preparar algo, ele não tem que fazer pirotecnia, mas ele tem que pensar algo que vai movimentar os alunos e que eles vão ter prazer de estar assistindo aquela aula dele depois de 7, 8 horários. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Ao passo que a coordenadora Maria Moura afirma

Porque o professor precisa ter uma tática para conseguir segurar os alunos de uma certa forma (...) fazer, às vezes, aulas teóricas. Mas as vezes que você perceber a turma cansada, é levar também para um lúdico, para algo mais dinâmico. (...) Coloca um professor apático o dia inteiro aqui, os próprios alunos iam começar a reclamar. Que eles sabem quando eles têm um professor dedicado e quando não têm. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

As concepções apresentadas pela especialista educacional Helena e pela coordenadora Maria Moura dialogam diretamente com o entendimento de Moran (2018) acerca do papel do professor no contexto das metodologias ativas. Ao enfatizarem a necessidade de uma atuação docente sensível ao cansaço dos estudantes, à extensão da jornada escolar e às condições concretas de aprendizagem, ambas reforçam a ideia do professor como mediador e facilitador do processo educativo, responsável por criar estratégias que promovam o engajamento e a participação discente. Nesse sentido, a defesa de práticas pedagógicas mais dinâmicas, flexíveis e contextualizadas evidencia uma compreensão de docência que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, aproximando-se da função de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam sozinhos, motivando, questionando e orientando” (MORAN, 2018, p. 4).

Além disso, as reflexões das gestoras também se alinham à concepção de Educação Integral proposta por Moll (2008), na medida em que reconhecem a necessidade de reinvenção das práticas educativas no âmbito do EMTI. Ao apontarem para a importância de aulas que dialoguem com a realidade dos estudantes, que flexibilizem tempos, metodologias e abordagens pedagógicas, as

falas analisadas remetem à ideia de um ensino que se “desenclausura”, rompendo com a rigidez dos formatos tradicionais e buscando maior interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a vida concreta dos alunos, contribuindo para a construção de uma Educação Integral que favorece a compreensão crítica do mundo e a inserção qualificada dos estudantes na realidade social, conforme preconiza Moll (2008).

Todavia, existe um contraponto ao desenvolvimento desses aspectos expressos claramente nas falas da gestora Ana Terra e dos docentes, os quais enfatizam que o papel do professor inserido no tempo integral é profundamente desafiador, em virtude do desgaste da jornada de trabalho e das demandas oriundas da função. A gestora Ana Terra destaca, por exemplo, o quão desgastante é a jornada de um professor, o que impacta diretamente em seu rendimento didático e pedagógico. “A maioria [dos professores] tem que dobrar o cargo devido ao salário. Então, fica muito difícil ele manter essa atenção. (...) Acaba que o professor cansa, o aluno cansa e não rende.” (Ana Terra, entrevista, 19 set. de 2025). Soma-se a isso o discurso dos professores participantes do grupo focal, que ressaltaram ainda a dificuldade em lidar com as demandas que extrapolam os limites do conteúdo e apontam para outros aspectos a serem desenvolvidos, como na fala da professora Diadorim

Então eu me vejo assim hoje. Além de você ter que trabalhar seu conteúdo, você também tem que trabalhar com as emoções da sala de aula, que são múltiplas. É o aluno que tem na especialidade dele. É o aluno que trouxe um problema de casa. É o aluno que está com fome. Então são essas questões aí. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Nesse sentido, a professora Tieta acrescenta

Não só o aprendizado. Antes, se o professor entrava na sala, dava o conteúdo dele, tudo bem. Hoje não. A gente tem que lidar com as emoções do aluno, que estão cada vez mais em evidência. Então isso é desafiador. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Já a professora Macabéa vai acrescentar uma visão que sintetiza as anteriores e expressa bem o nível de complexidade exigido de um professor que atua na educação integral.

(...) o professor perdeu aquele lugar de detentor do saber. Aquele que ele entrava, falava, todo mundo ouvia (...) hoje o professor tem que entrar com diferentes tipos, diferentes máscaras. Para cada ocasião você veste uma roupa de ator. Porque aí você entra e dá a sua disciplina. Você precisa que eles [alunos] compreendam ela, mas você precisa também que eles queiram participar dela. Transformar essa disciplina em algo que caiba na realidade deles, porque senão ela perde a razão de ser. E fazer tudo isso, esse malabarismo todo, ainda mantendo um padrão de tranquilidade na sala. Você está lidando com as suas próprias emoções, com as deles, com a necessidade de dar o seu conteúdo. Então você vai vestir diferentes roupas em 50 minutos, porque você precisa resolver todas essas questões. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025).

O depoimento de Macabéa, repleto de expressões metafóricas, como “Máscaras”, “roupas de ator” e “malabarismo”, na verdade, expõe de forma muito expressiva o alto nível de exigência docente no mundo contemporâneo, algo marcado por adaptações permanentes, que tornam o exercício do magistério mais complexo e, por vezes, inviabilizado. De fato, ao exigir habilidades que extrapolam a formação tradicional, tensiona-se consequentemente a condição profissional.

Paralelamente, fica também registrado, pela participação da professora Iracema, que tamanha complexidade na função docente, demandaria formação constante, “Porque nós não fomos preparados para isso de tempo integral, nem eles [os estudantes]” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025). O somatório dessas vozes revela que o trabalho voltado às dimensões intelectual, social, emocional e cultural dos estudantes, conforme preconiza a concepção de Educação Integral, esbarra em fatores como a intensificação da jornada docente, o desgaste físico e emocional, a ampliação das demandas pedagógicas e a insuficiência de formação específica para o modelo integral.

Assim, embora a Educação Integral pressuponha a articulação das dimensões intelectual, social e cultural na formação do aluno, visando seu desenvolvimento pleno e sua inserção democrática na vida em sociedade (Cavaliere, 2010), os depoimentos indicam que a materialização desse ideal depende de condições institucionais, formativas e laborais que sustentem a prática docente, sob pena de transformar um princípio formativo amplo em uma exigência difícil de ser efetivada na realidade concreta da escola.

Partindo desse ponto, pode-se inferir que o desgaste decorrente da extensa jornada de trabalho docente, a exigência de atuação sobre múltiplas dimensões do

educando e a insuficiência de condições formativas e institucionais adequadas tendem a limitar a capacidade de planejamento e execução de práticas pedagógicas mais inovadoras e atrativas. Esses elementos podem configurar-se, em muitos casos, como fatores desencadeadores de uma das hipóteses desta pesquisa, relacionada à baixa atratividade das atividades propostas e à carência de práticas pedagógicas que dialoguem de maneira mais direta com as necessidades, expectativas e o cotidiano dos estudantes, contribuindo para o desinteresse discente e para o enfraquecimento do potencial formativo do EMTI.

No entanto, as falas dos alunos revelaram certa satisfação com o percurso no EMTI, uma vez que estes sinalizam um amadurecimento, reconhecem o esforço docente em apoiá-los no desenvolvimento pessoal e em desdobramentos didáticos, trabalhando inclusive disciplinas que possuem maior apelo às demandas dos educandos. Quando perguntados, por exemplo, se na escola são apoiados pelos professores e gestores no desenvolvimento de seu protagonismo e projeto de vida, todos responderam “Sim, sim!” (Estudantes do 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025), “Acho que a grande maioria dos professores apoiam, sim. E supervisores, como também a diretora” (Policarpo Quaresma, grupo focal, 21 out. 2025), “A escola tenta integrar, acho que em vários aspectos, para ajudar a gente...” (Capitão Rodrigo, grupo focal, 21 out. 2025), “eu saio com outra cabeça, mais preparado pro mundo lá fora.” (Simão Bacamarte, grupo focal, 21 out. 2025).

A mesma impressão também aparece quando perguntados se os conteúdos aprendidos em sala atualmente fazem sentido para o dia a dia, muitos responderam “Sim” (Estudantes do 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025), e Riobaldo complementa

Eu acho que mais... pelo ponto que a gente tá hoje em dia, as aulas que a gente tá aprendendo muito, vai levar a gente pra um futuro melhor. Igual as aulas de redação. Não é uma aula que a gente tem no nosso calendário ou grade curricular. Mas o professor dá para a gente a aula de redação. E eu acho que vai ser de grande ajuda ainda mais para o Enem. (Riobaldo, grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Dessa forma, embora haja na fala docente um tom recorrente de desgaste, sobrecarga e certo pessimismo diante das múltiplas exigências do EMTI, as falas dos estudantes indicam que estes reconhecem o apoio recebido, o estímulo ao protagonismo e a relevância de determinados conteúdos para seu projeto de vida, o

que evidencia que, mesmo em condições adversas, o trabalho docente tem produzido efeitos formativos significativos.

Essa aparente tensão entre a percepção dos professores e a experiência discente revela que, apesar dos limites institucionais e formativos apontados ao longo da pesquisa, a atuação dos docentes ainda consegue gerar sentido, amadurecimento e aprendizagem, reafirmando o papel central do professor como mediador do processo educativo, como sugere Silva (2010).

Posteriormente, ao serem perguntados sobre as dificuldades acerca do processo de implementação do EMTI, observou-se que os participantes da pesquisa levantaram diversos pontos, que evidenciam a complexidade deste modelo de ensino, tal qual vem se afirmando ao longo deste trabalho. A gestora escolar Ana Terra tratou o processo de implementação em uma perspectiva mais genérica, classificando todo o processo como um desafio constante, “Eu acho que todos os dias é um desafio. É um desafio todos os dias. Todos os dias.” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025). Já a especialista Helena destacou o desafio de manter a permanência do aluno neste modelo “Manter o aluno na escola frequente é um desafio. Que ele fique aqui os nove horários é um desafio e que ele fique o ano inteiro é um desafio” (Helena, entrevista, 03 de out. 2025).

Paralelamente, a coordenadora do EMTI Maria Moura trouxe a mediação de conflitos com uma dificuldade latente dentro deste modelo “eu acho que é muito difícil a mediação de conflitos interpessoais, entre os alunos, problemas de relacionamento entre eles mesmos. Não sabem conversar uns com os outros.” (Maria Moura, entrevista, 24 de out. 2025). Nesse sentido ela acredita que muito dessa dificuldade se dá em virtude da ausência de valores socioeducacionais carentes às famílias dos estudantes.

Eu atribuo isso à falta da família. Sabe? Porque você ficar o dia inteiro num ambiente como esse, você precisa chegar em casa e receber ao menos um carinho. Uma atenção. Saber como foi o dia, perguntar. “E aí meu filho, como foi?” Muitos deles não recebem isso. O carinho que eles têm é na escola. Entendeu? (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

Maria Moura também destaca que este desafio pode ser superado com comprometimento do educador com a dimensão socioemocional do estudante.

Eu entendi que eles precisam dessa interação emocional também pra que eles sintam que eu respeito eles. Eu acho que eles se sentem respeitados nesse sentido. Eles entendem que você está preocupado de fato com a formação deles porque você riu com eles, você brincou com eles, mas você também está cobrando. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

A percepção da coordenadora Maria Moura acerca das dificuldades relacionadas à mediação de conflitos no EMTI dialoga diretamente com o pensamento de Teixeira (1968), ao evidenciar a ampliação das funções historicamente atribuídas à escola. Ao atribuir parte desses conflitos à fragilidade dos vínculos familiares e à ausência de cuidados socioemocionais no ambiente doméstico, a coordenadora reconhece que a instituição escolar tem assumido papéis antes exercidos pela família e pela sociedade, como a formação ética, a socialização e o desenvolvimento de valores essenciais à vida em coletividade.

Nesse contexto, ao defender a necessidade de o educador comprometer-se com a dimensão socioemocional do estudante, Maria Moura reafirma a concepção de que a educação não se limita apenas ao preparo para a vida futura, mas constitui a própria vida em permanente construção, conforme preconiza Teixeira (1968), ao integrar experiências afetivas, formativas e educativas no cotidiano escolar.

Na visão dos professores o processo de implementação do EMTI trouxe consigo resistência de parte do corpo docente e reflexos de imposição, como se pode inferir, principalmente, na fala da professora Iracema “teve uma resistência sim, acho que de imediato. Foi assustador, apesar de saber que é um programa, né?” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025).

É interessante analisar o uso do termo “assustador”, o qual aponta a dificuldade dos professores em lidar com uma política educacional nova, que implicava mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e nas atribuições docentes. Ao mesmo tempo, a referência ao EMTI como um “programa” indica a compreensão de que se tratava de uma iniciativa institucional de caráter irreversível, que deveria ser colocada em prática independentemente das percepções ou concordâncias individuais. Tal compreensão reforça o caráter impositivo dessa proposta, aspecto já apontado na seção 2.4 deste trabalho, revelando que a adesão ao modelo ocorreu mais por exigência normativa do que por um processo construído de forma coletiva com os atores do universo escolar e a comunidade, o que contribuiu para a resistência inicial observada.

Na visão dos alunos constatou-se que o processo de implementação do EMTI foi tido como difícil em um primeiro momento, “Foi difícil. Hoje eu tô no terceiro ano. Ao longo dos anos fui me acostumando. Mas foi difícil...” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025), e até mesmo não idealizado, “Já tava aqui já... Eu também já tava aqui... A gente tá aí desde o sexto ano, aí foi indo, foi indo...” (Estudantes do 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025), “Eu só vim pra cá porque a escola do lado [que oferta o Novo Ensino Médio] não tinha vaga...” (Brás Cubas, grupo focal, 21 out. 2025).

As falas dos estudantes evidenciam também que a adaptação ao Ensino Médio em Tempo Integral foi marcada por obstáculos relacionados à ruptura com a rotina escolar anteriormente vivenciada, como expresso na fala do estudante Riobaldo

O primeiro ano foi o mais difícil, hoje em dia a gente se acostumou mais. Acho que o primeiro impacto mesmo com o ensino integral é o mais complicado... acostumar com a rotina, almoçar aqui na escola, e tal, é o mais difícil. Mas depois que a gente vai pegando aquele hábito se torna rotineiro. (Grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Esses depoimentos revelam que a adaptação ao Ensino Médio em Tempo Integral ocorreu, em grande medida, mais pela necessidade de ajustamento à rotina do que por adesão inicial à proposta. Ao afirmar que “o primeiro impacto mesmo com o ensino integral é o mais complicado” e que foi preciso “acostumar com a rotina, almoçar aqui na escola” até que a experiência se tornasse habitual (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025), os estudantes evidenciam um processo de acomodação progressiva às exigências do modelo.

Essa adaptação, todavia, não se configura necessariamente como resultado de uma escolha, mas como resposta a uma política recebida de modo impositivo pela escola, o que também se expressa de forma contundente na fala de Paulo Honório, ao afirmar que “não tem escolhas...” (Paulo Honório, grupo focal, 21 out. 2025), e da gestora “E não tem jeito, tem que aceitar.” (Ana Terra, entrevista 19 set. 2025).

Entretanto, as percepções dos alunos apontam para uma ressignificação parcial da experiência ao longo do tempo, especialmente quando associada à perspectiva de formação técnica e inserção no mercado de trabalho. Bentinho reconhece que, embora o ensino integral não tenha sido inicialmente desejado, “No

começo não era não. Mas depois que a gente viu que era importante pra nós, sim.” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), passou a ser compreendido como importante “para estudar mais” e “ajudar a gente no futuro, construir o trabalho da gente mais pra frente” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025).

De modo semelhante, Riobaldo ressaltava, conforme já mencionado acima, que o sentido da permanência no EMTI está diretamente ligado à integração com o curso técnico, afirmando que “não é que seja bom” estudar integralmente, mas que o “acréscimo do curso técnico de segurança do trabalho” é um esforço “que vale a pena”, por possibilitar uma preparação mais adequada para o mercado de trabalho (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025). Tais falas sugerem que, para muitos estudantes, o EMTI ganha legitimidade menos pela proposta pedagógica integral em si e mais pela articulação com a educação profissional, funcionando como um elemento compensatório diante das exigências e da extensão da jornada escolar.

Assim, infere-se que esse movimento de ressignificação mencionado, revela tanto uma potencialidade da articulação entre ensino médio e formação profissional quanto uma fragilidade do modelo, no que se refere à apropriação do projeto formativo integral em sua dimensão mais ampla. Tudo isso pode ainda indicar que o EMTI, no contexto analisado, tende a ser legitimado apenas quando consegue dialogar com expectativas imediatas e socioeconômicas dos educandos. Portanto, o desafio que se impõe a este modelo consiste em superar uma noção utilitarista, ampliando as condições para que os estudantes reconheçam e se apropriem do ensino integral como uma experiência educativa plena - como afirmam Gonçalves (2006) e Weffort (2019) - e não apenas como um meio de acesso ao trabalho.

Acerca dos pontos positivos do EMTI, os mesmos integrantes da pesquisa destacaram fortemente o quão importante pode ser para um jovem advindo de um contexto de vulnerabilidade social passar mais tempo na escola. Na interpretação da gestora, por exemplo, “Manter o aluno aqui é um ponto positivo” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025) em virtude de tudo que a estrutura escolar pode oferecer aos estudantes

A estrutura da escola. A questão alimentar. A alimentação. Que esses meninos... Eu acho que a insegurança alimentar é bem suprida aqui. E eu acho que o menino alimentado, ele tem mais facilidade para aprendizagem. A biblioteca nossa, que é bem formada. A parte da informática, né? A estrutura da escola, né? Eu acho importante o projeto de vida, aulas de projeto de vida. As eletivas que reforçam, né? Por exemplo, a gente mexe com a... Lógica, não é isso? Com a

redação. A matemática, o Nivelamento. Então, eu acho que tem matérias muito importantes. (Entrevista com Ana Terra, realizada em 19 de setembro de 2025)

Uma compreensão semelhante a este ponto é trazida pela especialista Helena, a qual ressalta a necessidade do papel de uma educação integral capaz de ser um amparo social, que precisa sobretudo do apoio das famílias em entenderem esta função,

O ponto positivo é que ele [o estudante] está na escola e pensando num contexto de vulnerabilidade. Ele poderia sair daqui 11 horas e estar fazendo N coisas fora daqui. Ele poderia estar jogando uma bola, ele poderia estar num grupinho de colegas que estão usando algum tipo de droga, que é oferecido a ele. Ele pode se envolver num crime mesmo, em alguma situação que coloque ele numa situação de um crime, porque ele está ocioso. Então assim, a família teria um papel importante aí. (entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Depreende-se que os discursos da gestora e da especialista reforçam uma lógica em que o tempo integral atua como mecanismo compensatório das desigualdades, tal como observado nos CIEPs, concebidos como espaços seguros para crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade (Moll, 2012). Embora essa dimensão assistencial seja parte constitutiva da proposta defendida por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira - já mencionada no capítulo anterior - os depoimentos analisados revelam que, no contexto investigado, ela tende a se sobressair em relação às questões pedagógicas e formativas.

Entretanto, a gestora Ana Terra também evidencia o caráter desafiador que representa manter o apoio da família em relação à educação integral, “Eu acho que, por qualquer situação, a família retira o aluno. Ela não consegue acreditar na escola, no ensino, nem na formação, né?” (Ana Terra, entrevista 19 set. 2025). Tal percepção sugere que a ausência de uma compreensão mais aprofundada sobre os objetivos, princípios e potenciais da educação integral limita o engajamento familiar, enfraquecendo a corresponsabilização no processo educativo. Soma-se a isso a avaliação de que muitos estudantes ainda “não têm esse projeto de futuro” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025) e acabam “seguindo o fluxo”, sentindo-se “presos nessa escola desde sete horas da manhã” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025), o que evidencia um descompasso entre a proposta pedagógica do EMTI e o nível de maturidade, apoio familiar e preparação dos jovens para compreender e ressignificar a educação integral como investimento de longo prazo.

Já os professores sinalizaram o lado positivo do EMTI de modo semelhante às percepções anteriores da gestora e da especialista, como expresso na fala da professora Macabéa

Eu vejo o modelo como algo muito legal, muito interessante. Ele é um modelo proveitoso. Principalmente quando a gente parte da questão da vida dos meninos. Porque só do garoto não estar disperso na sociedade, fazendo um monte de coisa que não deveria, só dele estar aqui durante tanto tempo, porque de alguma forma a gente vai atingi-lo. A gente vai conseguir mudar um pouco a mentalidade dele, ainda que a mentalidade demore a ser mudada. Mas eu acredito que o fato dele estar inserido aqui, a gente consegue, de alguma forma, moldar eles para uma outra postura, diferente daquelas que eles veem o tempo todo, ali no cotidiano deles. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

As percepções da gestora Ana Terra, da especialista Helena e de professores participantes da pesquisa convergem para a compreensão da escola como um espaço que extrapola a função estritamente pedagógica, assumindo um papel formativo ampliado, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (GADOTTI, 2009). Ao destacar que “manter o aluno aqui é um ponto positivo”, em razão da estrutura física, da alimentação, do acesso à biblioteca, à informática e às disciplinas voltadas ao projeto de vida e ao nivelamento das aprendizagens, a gestora, sobretudo, evidencia que o EMTI possibilita aos estudantes a vivência de condições materiais e simbólicas favoráveis ao desenvolvimento integral.

De forma semelhante, a especialista Helena reforça que a permanência prolongada na escola atua como um fator de proteção social, ao reduzir a exposição dos jovens a situações de risco presentes em seus territórios de origem, ressaltando, contudo, a necessidade de maior envolvimento das famílias na compreensão desse papel ampliado da escola. Tais falas dialogam diretamente com a concepção de território formativo apresentada nas seções anteriores em Gadotti (2009) e, principalmente, no Documento Orientador do EMTI, que compreende a escola como um espaço que articula dimensões educativas, sociais e culturais, reconhecendo os contextos históricos e territoriais dos estudantes como elementos centrais de seus percursos formativos (MINAS GERAIS, 2018).

Essa compreensão é igualmente reforçada pela fala da professora Macabéa, ao reconhecer que o modelo do EMTI se mostra “proveitoso” justamente por considerar a vida concreta dos estudantes e por mantê-los inseridos em um espaço

capaz de influenciar suas posturas, valores e perspectivas. Tal perspectiva fica evidente ao afirmar que o simples fato de o aluno permanecer na escola já possibilita “atingi-lo” e, ainda que de forma gradual, “mudar um pouco a mentalidade dele”.

Nesse sentido, é possível pensar em uma escola que seja um território educativo no sentido ampliado, que ultrapassa a dimensão geográfica e possa se constituir como espaço simbólico, social e cultural de produção de sentidos para os alunos, sem desconsiderar os aspectos pedagógicos (GADOTTI, 2009). Assim, o território formativo emerge como lugar onde se estabelecem relações, se constroem aprendizagens significativas e se desenvolvem temas geradores conectados às vivências dos estudantes, orientando o quê e como ensinar de modo contextualizado e socialmente referenciado (MINAS GERAIS, 2018).

Contudo, os professores também destacam o desafio do tempo estendido ao relatarem um quadro de desmotivação dos educandos, como expresso abaixo na fala da professora Diadorim

A proposta do EMTI é uma proposta boa. Só que é muito desafiadora a questão do aluno ficar nove horários na escola, né? Às vezes o professor dá duas aulas na mesma turma, na tarde. É um horário que eles já estão cansados. Por mais que tenha essas eletivas mais dinâmicas, como práticas experimentais, projetos de vida, estudos orientados, mesmo assim é desafiador essa questão de nove horários. Tanto que a gente escuta deles, que já chegam desanimados de saber que só vão sair quatro horas da tarde. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Essa fala pressupõe que a jornada estendida representa um dificultador no aspecto motivacional dos alunos, levando em consideração a perspectiva dos professores, os quais muitas vezes sentem a sensação de não estar sendo efetivos no processo de ensino aprendizagem, como na fala da professora Iracema: “Eu acho que a gente não consegue atingi-los.” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025). Soma-se a esse dificultador a interpretação dos professores em relação ao que eles denominam como “o sistema”, deixando de privilegiar o aspecto cognitivo em prol de uma suposta aprovação automática, o que, na visão deles também contribui para a desmotivação dos estudantes.

Olha, eu sinto muito assim, a questão do sistema. (...) a gente acaba passando o aluno de ano. Por conta do sistema, a gente tem que deixar o aluno ir. E aí, com isso, acabam os outros ficando

desmotivados. 'Porque, se o fulano passou, eu também vou passar. Então, eu também não vou fazer.' E, aí, vai virando só uma bola de neve. São nove horários, são muitos conteúdos, para não reprovar. Então, assim, eu acho que o que pesa mais é isso aí. (Dora, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Eu acho que a fala da Dora tem peso. Porque... Claro que cada caso é um caso. Cada aluno tem que ser olhado com individualidade. Mas essa questão do critério de nota é a forma de a gente negociar com eles. E a aprovação automática, realmente, ela... desmotiva os bons. Aí os bons ficam desinteressados. 'Vai passar mesmo...' (Capitu, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

As falas das professoras Dora e Capitu expõem como agente gerador de dificuldades o sistema avaliativo, entendido por elas como um elemento que fragiliza o aspecto cognitivo do processo educativo ao priorizar a progressão dos estudantes. Assim, ambas as falas indicam que a lógica avaliativa percebida como impositiva e pouco criteriosa contribui, em certa medida, para a banalização do percurso escolar, tensionando o sentido do mérito e impactando negativamente o clima pedagógico e a motivação discente.

Em contrapartida, a coordenadora do EMTI chama a atenção para a melhoria nas relações sociais ao afirmar “a questão de conseguir ter uma interação melhor” (Maria Moura, entrevista 24 out. 2025), que pode ter conexão com a dimensão do afeto, aspecto levantado também pela professora Sinha Vitória, ao ressaltar que

essa parte do afeto que às vezes eles [os alunos] não têm em casa e já fica muito aqui. Eles querem conversar, querem desabafar. Eles passam por muitos problemas lá fora e aqui eles passam a maior parte do tempo do dia deles. Então a gente tem que ter esse olhar de acolhimento mesmo. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

As falas da coordenadora Maria Moura e da professora Sinhá Vitória, somadas aos estudantes, evidenciam que o EMTI tem impactado positivamente as relações sociais no espaço escolar, “amadurecemos mais” (estudantes 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025), “Esse convívio que tivemos aqui ajudou bastante. Eu saio mais preparado” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025). Ao destacar a melhoria na interação e a necessidade de um “olhar de acolhimento”, as participantes reconhecem que a permanência prolongada dos alunos na escola faz com que

demandas emocionais e afetivas emergem de forma mais intensa no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o espaço passa a assumir, para muitos estudantes, uma função de escuta, proteção e pertencimento, especialmente diante de contextos familiares marcados por fragilidades e ausências. Tal compreensão dialoga diretamente com a dimensão emocional ou afetiva apontada por Weffort (2019) e Cavaliere (2010), que envolve o autoconhecimento, a capacidade de interação com o outro, o sentimento de pertencimento e as possibilidades de autorrealização, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito (WEFFORT, 2019; CAVALIERE, 2010).

Essa leitura é aprofundada pela fala da especialista Helena, ao afirmar que o professor do tempo integral exerce um papel que ultrapassa o âmbito acadêmico, assumindo também uma função social diante das realidades vivenciadas pelos estudantes.

Então o papel social entra também. Não é um papel só acadêmico. O professor do tempo integral, ele tem um papel social também nesse sentido (...) 80% dos professores entendem esse papel social. Mas outros não. Outros querem dar a sua aula e querem ir embora. Mas outros veem. Quando você dialoga, mostra que eles estão passando por um momento de situação de abandono que a gente tem muito aqui na nossa realidade. Situação de alunos que não moram com os seus familiares, moram em casas de abrigo. Então não tem como fechar os olhos pra isso. Se o professor não entende isso, ele está fora da realidade. Mas sempre tem alguém. (Grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Observa-se, no entanto, nos relatos dos alunos, que há um esforço da escola em atender a essa demanda, propondo integração e apoio, fato reconhecido pelos discentes, conforme já explicitado anteriormente em partes, “Acho que a grande maioria dos professores apoiam sim” (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025), “A escola tenta integrar, acho que em vários aspectos, para ajudar a gente...” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025), “Os professores em si, eu creio que, eles tentam sim ajudar a gente” (Paulo Honório e outros, grupo focal, 21 out. 2025).

Todavia, ao reconhecer que nem todos os docentes compreendem plenamente esse papel, a especialista explicita uma tensão existente no interior do EMTI entre uma concepção tradicional de docência e a exigência de uma atuação mais ampliada, sensível às situações de vulnerabilidade, abandono e exclusão social. Ao afirmar que “não tem como fechar os olhos pra isso”, Helena reforça que

compreender as múltiplas dimensões sociais da vida dos estudantes é condição indispensável para uma prática pedagógica coerente com a Educação Integral. Essa perspectiva se articula com as múltiplas dimensões propostas por Cavaliere (2010) e Weffort (2019), que envolve uma participação no coletivo, um exercício da cidadania e a responsabilidade com o outro, evidenciando que a atuação docente no EMTI exige uma leitura ampliada do sujeito e de seu contexto, integrando dimensões emocionais e sociais como elementos constitutivos do processo educativo (CAVALIERE, 2010; WEFFORT, 2019).

Na visão da coordenadora e dos discentes, outro ponto positivo do modelo EMTI na escola pesquisa é o fator de ser um curso integrado com a parte técnica. “Eles vão sair daqui não só com o ensino médio, mas eles vão sair daqui com uma outra formação.” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025) Tal aspecto é reconhecido pelos estudantes como um diferencial relevante, sobretudo a partir do amadurecimento ao longo do percurso escolar. Riobaldo destaca que, com o tempo, houve uma mudança de mentalidade, compreendendo a importância de “sair mais preparado”, especialmente no que se refere à “carga mesmo profissional” (Grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, 21 out. 2025). Essa fala revela que o valor atribuído ao EMTI não se restringe ao aumento da carga horária, mas à possibilidade concreta de inserção qualificada no mundo do trabalho.

Além disso, Bentinho reforça essa percepção ao destacar que, “querendo ou não, é um curso técnico” e que a conclusão do EMTI possibilita a obtenção de “dois diplomas no fim do ano”, além do contato com “matérias diferentes” e “atividades na prática” (Grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, 21 out. 2025). Essas falas reiteram que a experiência no EMTI é vista como significativa ao fim do ciclo, sobretudo pela integração com a formação técnica, que confere maior sentido à permanência na escola e ao esforço exigido no percurso formativo.

Paralelamente, foi interessante observar como os estudantes vêm reagindo ao ciclo do EMTI sob a ótica dos diferentes atores que compuseram os dados obtidos na etapa de campo deste trabalho. Constatou-se que, em linhas gerais, os estudantes passam por um processo de amadurecimento, que culmina ao final do ciclo do 3º ano. Algo que parte de uma imaturidade até o reconhecimento de que valores foram de fato trabalhados e que o EMTI contribuiu significativamente para a vida do discente.

Isso pode ser constatado, a princípio, a partir da fala da especialista Helena “Sinceramente, eles reclamam muito. Do tempo na escola. O tempo, os nove horários.” (Helena, entrevista 03 out. 2025). Essa queixa dos estudantes acerca da jornada escolar é característica, principalmente, do 1º ano nesta modalidade de ensino, como na fala do educando Paulo Honório e dos demais participantes, durante o grupo focal, “Do 2º ano para cá eu achei que valeu a pena.” (Paulo Honório, grupo focal, 21 out. 2025). Essa falta de maturidade em um primeiro momento também é identificada pelos professores, como atesta a professora Iracema “Eu acho que eles não compreendem a importância do curso. É um curso técnico. Ele tem um diploma, né? É, por mais que seja cansativo. Eu acho que eles não têm essa maturidade.” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025). Contudo, é possível considerar que outros fatores, para além da questão da maturidade, também influenciem esse processo, especialmente a ausência de experiências prévias dos estudantes com uma cultura de educação em tempo integral, o que torna a adaptação ao EMTI mais desafiadora.

Todavia, os alunos, de modo geral, consideraram o ciclo do EMTI como uma proposta positiva em suas vidas acadêmicas, sendo necessário um certo amadurecimento para entender seu valor educacional, como se pode destacar na fala de Riobaldo “De acordo com o tempo, a gente vai mudando a mentalidade também. Foi amadurecendo mais, entendendo que pra gente é importante sim sair mais preparado também.” (Riobaldo, grupo focal, 02 out. 2025). Ratificando essa concepção estão as falas da coordenadora e da gestora, “amanhã eles vão ter consciência de que o que eles recebiam aqui, na forma teórica, também faz muita diferença para eles.” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025) e “Eles vão conseguir perceber a importância quando eles saem daqui. (...) Os ex-alunos veem a importância que eles dão. É algo do pós.” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025).

Ness sentido, pode-se concluir que a proposta do EMTI tem sido marcada por um movimento gradual de resistência inicial seguido de um amadurecimento e pertencimento que só se realiza progressivamente, ao longo do percurso formativo, após uma etapa adaptativa, marcada pela passagem do 1º ano do Ensino Médio. À medida que avançam no ciclo desta modalidade de ensino, os estudantes passam a ressignificar a experiência, reconhecendo os ganhos formativos, sobretudo no que se refere à preparação acadêmica e profissional.

Esse deslocamento de percepção, confirmado tanto pelos próprios alunos quanto por professores e gestores, indica que o EMTI tende a produzir efeitos mais perceptíveis a médio e longo prazo, sugerindo que sua efetividade pedagógica está condicionada a um processo de adaptação e construção de sentido que nem sempre se manifesta de forma imediata.

Em relação à adaptação dos professores ao currículo do EMTI, em um primeiro momento a gestora Ana Terra destacou a ausência de interdisciplinaridade e de diversificação das práticas docentes

Acho que não enxergam [os professores] bem a questão do currículo. Eu acho que a coisa fica no mesmo nível de, tipo, quando era do regular [Ensino Médio regular]. Fica cada um pensando na sua disciplina. Porque eu acho que o EMTI tinha que ser... Interdisciplinar. Cada um está na sua. Cada um na sua casinha. (Entrevista com Ana Terra, realizada em 19 de setembro de 2025)

A fala da gestora pressupõe uma lacuna entre o ambiente pedagógico e a proposta de currículo integrado estabelecido nas propostas orientadoras do EMTI

a concepção de Currículo Integrado é aquela que visa romper com a fragmentação dos saberes, com a lógica da superespecialização que separa, isola e hierarquiza os componentes e conteúdos curriculares, bem como busca evidenciar as relações existentes entre áreas do conhecimento e as variadas disciplinas. (Minas Gerais, 2018, p. 08)

Entretanto, ao analisar as falas da especialista Helena e da coordenadora Maria Moura, a seguir, percebe-se a dificuldade dos professores em superar uma organização curricular fragmentada, o que limita o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e integradas. Tal realidade se distancia dos pressupostos da educação integral defendidos por Moll (2008), que enfatiza a necessidade de articulação entre os campos do conhecimento e de práticas pedagógicas mais conectadas à vida e à compreensão ampliada do mundo (MOLL, 2008).

Então, ele [o professor] pega um cargo e às vezes pega mais aulas ainda, ou pega dois cargos, ou um pouco mais do que dois. Então, eles pegam um monte de disciplina e depois para dominar aquilo tudo ali, tem uma certa dificuldade (...) (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Eu acho que, assim como nós, eles [os professores] sentem falta de um projeto mais enxuto, algo mais redondo, algo que de fato se

encaixe melhor. Porque, igual, por exemplo, eu vou ter ali as disciplinas da BNCC, mas eu também vou ter ali as disciplinas técnicas e também vou ter os itinerários formativos. Mas eu sinto que eles se sentem um pouco sobrecarregados, no sentido de que isso tudo é muito misturado. Eu acho que isso se perde muito no decorrer dos dias que vão se passando. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

Esse suposto embaralhamento, sobretudo em relação às disciplinas da formação geral básica e dos itinerários formativos, narrados pela especialista e pela coordenadora também aparece nas falas dos professores, “No princípio, não fez sentido nem para a gente, nem para eles [os estudantes].” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), “Eu não sabia nem por onde estava passando. Hoje até a gente entende o que é os Estudos Orientados, o que é o Projeto de Vida (...)” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025).

O relato da incompreensão em relação ao propósito e à aplicabilidade pedagógica das disciplinas dos itinerários formativos, retratado nos fragmentos acima pelos professores, também ecoou nos depoimentos dos estudantes, com destaque para a matéria de Projeto de Vida, conforme se pode observar nas colocações de Riobaldo e Policarpo Quaresma

Eu acho que para quem entra no primeiro ano e já tinha algo decidido, só foi mais uma matéria, na minha opinião. Mas, no caso do projeto de vida, eu acho que é uma aula muito vaga. Não que ela é inútil. Talvez, para alguém que não tem algo decidido, pode ser de grande ajuda, sim. Mas, eu acho que, para muitas pessoas, foi só mais uma matéria. A gente passou e nem fez questão. (Riobaldo, grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Pra mim, pra uma pessoa que não tem nada decidido ainda, como eu, que até hoje não sei o que eu quero fazer, não ajudou em nada essa matéria, porque ela foi mal aplicada. A ideia, a minha primeira impressão que eu tinha, era pra fazer esse planejamento para o seu futuro, mas, a aplicação na escola, em geral, do jeito que eu vejo, as pessoas assim reclamando... Então, não foi agradável. (Policarpo Quaresma, grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Complementando as proposições de Riobaldo e Policarpo, outros estudantes também explicitaram que a disciplina de Projeto de Vida não contribuiu para seus processos de amadurecimento pessoal e profissional, “Acho que não contribuiu”

(Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025), “A gente aprende isso aí mais na rua do que aqui na escola.” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “É com o tempo, igualzinho, no primeiro ano, a imaturidade ali... mas com o tempo a maturidade vai chegando...” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025), “É, trabalho, o amadurecimento... Ensina mais, vai ensinar mais.” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “Por exemplo, no primeiro ano, tinha muitas aulas sobre ‘como fazer amigos’. Pô... fazer amigos eu tenho tempo... (risos)” (Policarpo Quaresma, grupo focal, 21 out. 2025).

Por fim, Riobaldo vai mais além e chega a propor a inclusão de outra disciplina que considera de mais relevância para sua vida, tendo apoio dos demais colegas ao relatar

Porque, eu acho que, no caso do Projeto de Vida, igual alguém acho que falou, sobre incluir educação financeira, seria algo que a gente levaria para a vida. E, já o projeto de vida, é uma coisa que... A gente está na escola. Não é uma coisa que acrescenta muito. A gente faz e vai passar, e pronto. (Riobaldo, grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

O somatório dessas críticas evidencia, fortemente, uma distância entre a intencionalidade dos itinerários formativos e sua materialização na prática escolar. Esse esvaziamento de sentido sugere que, sem articulação com experiências reais, com o mundo do trabalho e com problemáticas vividas pelos jovens, tais disciplinas tendem a ser assimiladas apenas como cumprimento curricular, comprometendo, uma vez mais, o potencial formativo que fundamenta este modelo educacional.

Paralelamente, os discentes também trouxeram a dificuldade vivenciada pelo esvaziamento dos conteúdos da BNCC, o que os obrigou a incluírem em seus cargos várias disciplinas dos itinerários formativos, “Aí perdemos a aula, né? Tivemos que pegar outros conteúdos” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), o que certamente se pode inferir que acarretou impactos pedagógicos na relação de ensino e aprendizagem, “Eu não gostei que diminuiu as aulas (...) O que a gente tinha que dar em três aulas semanais, hoje tem que dar em uma. Então, teve que enxugar muito conteúdo” (Tieta, grupo focal, 02 out. 2025), “É igual a minha situação com a Química no terceiro ano, com uma aula de Química. O que que eu passo de matéria para os meninos?” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025).

Soma-se a esses posicionamentos a fragmentação do material didático dos conteúdos da formação geral básica, que segundo os discentes não foi capaz de fornecer suporte pedagógico necessário, conforme evidencia o quadro 5 abaixo.

**Quadro 5 - Falas dos docentes sobre o material didático integrado do EMTI**

<b>Docente</b>	<b>Fragmento de fala</b>
Capitu	“Veio um material didático que não deu para ser trabalhado. O material era todo diversificado e integrado com outras áreas, sem ninguém falar nada com a gente.” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Diadorim	“Era um livro único, né? De todos os conteúdos. Nossa, quando eu que vi...” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Macabéa	“Eu falo do lugar da história (...) A gente tem um currículo, por exemplo, que vai ensinar a Primeira Guerra Mundial no terceiro ano. Esse tópico estava lá no primeiro ano, no livro do primeiro ano.” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Dora	“Fez uma bagunça!” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Capitu	“Parece que isso atentou contra o nosso trabalho.” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Iracema	“Foi muita mudança em um período muito curto de tempo.” (Grupo focal, 02 out. 2025)
Tieta	“Tivemos de correr atrás do material!” (Grupo focal, 02 out. 2025)

Fonte: Elaboração própria

Em contrapartida, a especialista Helena também relata um quadro em que o material de suporte das disciplinas Projeto de Vida e Estudos Orientados, componentes dos itinerários formativos, têm engessado a proposta pedagógica dos professores, com temas repetitivos que necessariamente precisam ser cumpridos e discriminados em planilhas subsequentes.

Quando chegou o projeto de vida e não tinha o material, a pessoa ficava meio assim, né? Projeto de vida, o que eu vou dar? Mas mesmo depois que chegou o material, eu acho o material super cansativo, eu acho o material super repetitivo, porque são três anos, com duas aulas por semana, três anos, você fazendo atividade de autoconhecimento. Então, hoje é o eu, amanhã é como eu me vejo, aí depois de manhã repete, aí quando chega lá na frente, repete aquilo de novo. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Então, assim, mas tem que ter o material? Tem, pra nortear, mas tem que deixar o professor mais livre, é como vem planilhas pra serem preenchidas, se o professor deu a aula 1, aula 2, até a aula 40, o professor se sente na obrigação de dar aquelas aulas (...) ele é obrigado a dar aquelas aulas, do jeito que vem, do primeiro ano 40 aulas, do segundo ano 40 aulas... eu acho que tinha que ter o caderno, mas o professor tinha que ter liberdade de, eu sei que ele

pode juntar a aula 7 com a aula 12, se ele achar que as duas tem a ver, mas ele não tem liberdade pra isso. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Então, os estudos orientados, vem um material só pro primeiro ano, não tem material do segundo, do terceiro ano, e é um material também que aí ficou pronto, ficou em aberto, o professor, ele aplica a avaliação semanal, segundo vem orientado, mas ele fica meio que sem aquele “nortear”, assim, “ah, eu vou estudar com os meninos, é biologia, é geografia”, mas ele não domina a área. Quem pega essa disciplina é qualquer professor, então ele não domina essas áreas que ele tem que orientar. A gente sabe que ele tem que ensinar o aluno a estudar, a pesquisar, a organizar o caderno, a organizar as ideias, esse é o papel dos Estudos Orientados, mas eu não vejo tanto sentido nesse tanto de aula que tem dessa disciplina, que são três aulas por semana, não vejo. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

A leitura articulada das falas da gestora, da especialista, da coordenadora e dos professores revela que a implementação do currículo do EMTI impôs aos docentes uma dificuldade pedagógica estrutural, marcada por uma mudança brusca e pouco acompanhada de preparo formativo.

Embora o documento orientador do EMTI proponha um currículo integrado, capaz de romper com a fragmentação dos saberes (MINAS GERAIS, 2018), o que se observa na prática é um cenário de sobrecarga e dispersão, em que os professores “pegam um monte de disciplina” e enfrentam dificuldades para “dominar aquilo tudo” (Helena, entrevista, 03 out. 2025), o que os leva a permanecer “cada um na sua casinha” disciplinar (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025).

Esse “embaralhamento” entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas, somado à redução da carga horária das áreas da BNCC e à fragmentação do material didático, descrito pelos docentes como confuso, desalinhado e produzido sem mediação pedagógica, compromete tanto o aprofundamento conceitual quanto a possibilidade de ações interdisciplinares efetivas. Como evidenciam os professores, ao “enxugar muito conteúdo” e tentar dar conta de múltiplas frentes simultaneamente (Dora; Tieta, grupo focal, 02 out. 2025), mal se consegue garantir o trabalho consistente dos conteúdos básicos, quanto mais investir em práticas integradas ou intertextuais, o que acaba por limitar o pleno desenvolvimento pedagógico pretendido pela proposta do EMTI.

Conforme apontam Cavaliere (2009) e Moll (2012), a articulação entre áreas exige intencionalidade pedagógica, tempo de planejamento e clareza formativa.

Quando a reorganização curricular se dá sem mediação adequada, como evidenciado nas falas dos professores, tende a produzir fragmentação dos conteúdos, enfraquecimento da formação geral básica e inviabilização de práticas interdisciplinares consistentes.

Ainda sobre esse aspecto a coordenadora Maria Moura complementa que esse caos pedagógico atinge tanto professores quanto alunos, uma vez que em uma escola de EMTI profissionalizante, a qual propõe um curso técnico integrado em Segurança do Trabalho, somam-se aos conteúdos da BNCC e dos itinerários formativos as disciplinas da área técnica.

Igual, por exemplo, numa segunda, esse aluno tem aula de Projeto de vida, ele tem Psicologia do trabalho, ele tem a disciplina de NR, não sei mais o quê... e também vai ter Química e Física. Eu fico imaginando a cabeça desse aluno. Aí, agora, tenta imaginar um professor dentro da sala de aula. Aí, às vezes, você chega, você é um professor de Química e Física, mas o aluno está falando do assunto lá do Projeto de vida. Então, assim, é nessas questões que eu acho que são muito díspares as disciplinas nesse sentido. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

O somatório desses aspectos leva a coordenadora a alavancar uma hipótese de reestruturação da matriz curricular e a forma como esta é distribuída no cotidiano escolar, sugerindo também a possibilidade de uma nova formatação da estrutura do EMTI que, coincidentemente, se aproxima do modelo da Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira e evidenciado no capítulo 2 desta pesquisa.

Porque eu acho que para o tempo integral de fato funcionar, ele teria que ser de manhã o teórico e de tarde o prático. Aí daria certo. Mas eu acho que enquanto isso daí não estiver muito bem organizado, não só o professor, mas o aluno, sabe? De alguma forma, a gente meio que se perde, porque está tudo muito junto, está tudo muito atrelado. Não que eles não tenham que unir isso, sabe? Mas eu acho que fica de uma forma muito bagunçada. Eu acho que é mesmo estreitar. E talvez, quem sabe, até mesmo formatar esse ensino médio. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

Neste ponto, evidencia-se uma tensão entre o ideal formativo do EMTI e sua materialização no cotidiano escolar. Enquanto Silva (2019) defende a superação da linearidade tradicional do ensino por meio de uma proposta flexível, criativa e significativa, voltada ao desenvolvimento humano integral, a realidade descrita pela

coordenadora aponta para um acúmulo desarticulado de componentes curriculares que produz um “caos pedagógico” tanto para alunos quanto para professores. A justaposição simultânea de disciplinas da BNCC, itinerários formativos e conteúdos técnicos tende a gerar dispersão cognitiva e dificuldades de foco, contrariando a intencionalidade integradora preconizada pelo referencial teórico.

Nesse sentido, a sugestão de Maria Moura de reorganizar a matriz curricular, separando momentos teóricos e práticos revela não uma negação da integração, mas uma tentativa de torná-la pedagogicamente viável, evidenciando que, sem uma estrutura curricular mais coerente e organizada, a proposta de flexibilização corre o risco de se converter em fragmentação, esvaziando seu potencial formativo.

É valioso ressaltar que os professores também demonstraram com suas falas certas incoerências temáticas de disciplinas do itinerário formativo do ponto de vista da habilitação do professor e da conexão da disciplina com a realidade do educando, como o caso citado da disciplina de Consumo Consciente

Porque, quando me avisaram que eu ia dar Consumo Consciente, eu falei, ‘Consumo Consciente?’, ‘Tenho formação de história. Eu vou dar consumo consciente’. Aí fui procurar. Não existe uma apostila de consumo consciente. Não existiu um apoio do que dar em Consumo Consciente. Eu tive que partir do zero com ela. Então, eu estava ensinando algo que eu estava aprendendo também, porque eu não sabia nada daquilo. Eu não sabia como começar. Eu me lembro que eu preparei um texto que era muito legal, era sobre sapatos. O texto era sensacional. A ideia era muito boa. Só que, quando eu entrei dentro da sala, todo mundo estava de chinelo. Aí o meu texto sobre tênis caiu por terra. Eu falei, ‘vou falar de tênis, se está todo mundo de chinelo?’. (Macabéa, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Não faz sentido. Então, veio uma disciplina de Consumo Consciente. Eu me lembro que um aluno falou comigo assim, ‘Dona, você está falando para mim de poder lidar com o meu dinheiro, mas a gente não está tendo nem arroz lá em casa’”. Então, eu acho que essas disciplinas que vieram também, elas vieram assim, sem nenhuma ligação... com a realidade dos estudantes. (Sinha Vitória, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Pressupõe-se, a partir dessas falas, que a atribuição de disciplinas como Consumo Consciente a professores sem habilitação específica, aliada à ausência de materiais orientadores, resultou em práticas improvisadas e, por vezes, desconectadas do contexto socioeconômico dos educandos. Tal cenário evidencia

uma realidade diametralmente oposta à perspectiva de Silva (2019), que defende um currículo flexível, sensível às múltiplas vivências e capaz de se reorganizar a partir das realidades locais e da subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, as experiências relatadas revelam que, ao invés de promover práticas contextualizadas e significativas, o currículo dos itinerários formativos, tal como implementado, acaba por reforçar incoerências pedagógicas que contribuem para o esvaziamento do processo de formação.

Todavia, a especialista Helena destaca que, entre as diversas disciplinas que compõem os itinerários formativos, apenas as Práticas Experimentais têm se consolidado como uma experiência pedagógica mais coerente e articulada ao currículo da formação geral básica. Segundo sua percepção, isso se deve, sobretudo, ao fato de a disciplina ser ministrada por um professor da área de Ciências da Natureza, que desenvolve, no turno da tarde, atividades práticas diretamente relacionadas aos conteúdos de Química e Física trabalhados no período da manhã.

Conforme enfatiza a especialista, o docente “pega o que a química e a física está trabalhando e ele dá na parte prática para o estudante entender o que significa aquela lei de Newton na prática” (Helena, entrevista, 03 out. 2025) ou como determinados elementos e substâncias se relacionam na construção do conhecimento químico. Dessa forma, os estudantes passam a “ver na prática aquilo ali” (Helena, entrevista, 03 out. 2025), favorecendo a compreensão dos conceitos científicos e estabelecendo uma relação mais concreta entre teoria e prática no cotidiano escolar.

O valor desse aspecto “mão na massa” é reconhecido nitidamente pelos estudantes. Uma vez perguntados sobre as atividades, durante o ciclo no EMTI, que mais agregaram em termos de significado e relevância para o futuro, os discentes afirmaram “acho que as aulas práticas é o que mais abrange a gente em termos de vida lá fora” (Brás Cubas, grupo focal, 21 out. 2025), “porque aulas teóricas vão ficar só na nossa cabeça. Já aulas práticas a gente aprende” (Capitão Rodrigo, grupo focal, 21 out. 2025), “Não é que as matérias, as teóricas, não ajuda lá fora, só que as práticas ajudam mais que as teóricas.” (Simão Bacamarte, grupo focal, 21 out. 2025), “Então aulas práticas acho que é o que mais ajuda a gente na vida lá fora” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 25), “Ééé... é verdade” (Estudantes 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025).

A leitura articulada de todas essas falas revela, de maneira explícita, que a implementação do currículo do EMTI, tal como vivenciada na escola investigada, apontam severas fragilidades estruturais que tensionam diretamente os pressupostos da educação integral. A ausência de uma integração efetiva entre a formação geral básica, os itinerários formativos e os componentes técnicos, aliada à falta de interdisciplinaridade e à sobreposição desarticulada de disciplinas, produz um cenário de dispersão pedagógica e sobrecarga docente.

Soma-se a isso a recorrente desconexão entre os conteúdos propostos e a realidade socioeconômica dos educandos, especialmente nas disciplinas dos itinerários formativos, frequentemente atribuídas a professores sem habilitação específica e desprovidas de materiais orientadores adequados, o que contribui para práticas pedagógicas “aleatórias” e pouco significativas.

Nesse contexto, as falas também revelam uma resistência velada aos itinerários formativos, não por negação de seus princípios, mas pela forma fragmentada, confusa e pouco contextualizada com que foram implementados. Tal conjunto de fatores configura uma realidade que praticamente inviabiliza a fluidez e o pleno desenvolvimento pedagógico, criando entraves concretos à construção de práticas coerentes, interdisciplinares e integradas à realidade dos educandos, mitigando, assim, o alcance pedagógico pretendido pela proposta do EMTI.

Todo esse quadro exposto acima, faz emergir a urgência de formação continuada de todos os membros da equipe pedagógica da escola, tal qual preconizava a proposta do ICE de promover formações e orientações com o objetivo de apoiar suas práticas pedagógicas diárias (ANDRADE, 2023). Na prática, essas formações tiveram um teor mais introdutório e superficial, como mostram as respostas da gestora Helena e dos professores. Ao ser perguntada sobre a existência e a constância de formações, a gestora afirmou que houve formações, mas que estas ocorreram “Esporadicamente” (Helena, entrevista, 19 set. 2025).

Já os professores mencionaram um momento de formação inicial ocorrido no ano de 2020, logo após o EMTI ser implantando na escola, o que gerou a princípio uma grande expectativa, porém os desafios foram se revelando no dia a dia, conforme expresso na fala da professora Diadorim “Foi uma formação cansativa, mas foi muito dinâmica. Você chegou aqui achando que ia usar a sala de aula. Que ia funcionar. Que ia ser ótimo para os alunos. E foi tudo caindo por terra.” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), ao passo que a professora Tieta complementa

Caiu por terra na questão mesmo da dinâmica da sala de aula. Você tem que ser criativo o tempo todo. Porque o aluno está cansado. Ele quer dormir. Ele fica com sono. Passa o dia todo na escola. Então, você se cobra o tempo todo. Você tem que ser criativo. Tem que ser dinâmico para atrair a atenção dos meninos para a sua aula. Isso mexeu muito com a gente. Tem que ser criativo, dinâmico. Tem que fazer o aluno render. E foi muito desafiador. (Tieta, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Vão se somar a essa linha de argumentação discursos como “e a gente também não tem dedicação exclusiva. A gente tem que se dedicar a várias coisas num dia.” (Iracema, entrevista, 02 out. 2025), “tem que ser muito criativo. É tipo aprender a dirigir em aula de autoescola, só a realidade mesmo que ensina.” (Sinhá Vitória, grupo focal, 02 out. 2025), “E veio a cobrança depois daquela reunião... Tínhamos que estar prontos para um novo modelo a todo custo, e rápido. Foi muito estranho.” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025).

Considerando as percepções acima, infere-se que a formação inicial oferecida em 2020, no contexto da implementação do EMTI na escola, mostrou-se insuficiente para responder às complexas demandas pedagógicas desse modelo de ensino. Embora tenha gerado expectativas positivas e apresentado um caráter dinâmico, tal formação assumiu um viés introdutório e pouco aprofundado, não preparando efetivamente os docentes para os desafios concretos do cotidiano escolar.

As falas da gestão e dos professores revelam que, diante da inexistência de uma política consistente de formação continuada, o aprendizado docente passou a ocorrer de modo improvisado e experiencial, “na prática”, o que tensionou o trabalho pedagógico e produziu sentimentos de insegurança e cobrança excessiva. Assim, o curso inicial, isolado e não articulado a ações formativas permanentes, não foi capaz de sustentar a consolidação do EMTI, reforçando a urgência de processos contínuos de formação que acompanhem e apoiem a complexidade desse modelo educacional.

Frente ao contexto narrado, evidencia-se fortemente a importância da formação continuada dos educadores, uma vez que se torna imprescindível prepará-los para lidar com as demandas de um cenário escolar mais diversificado e complexo. A qualificação permanente dos educadores mostra-se vital para o atendimento às necessidades dos estudantes, para a incorporação de pedagogias inovadoras e para a construção de um ambiente educativo mais motivador e significativo, como afirmam Sá e Santos (2021)

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (Sá e Santos, 2021).

Baseando-se nessa percepção, Freire (2001) destaca que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores” (FREIRE, 2001, p. 262). Portanto, a formação contínua dos docentes contribui para a qualificação do ensino ofertado e, ao mesmo tempo, reforça o reconhecimento social da profissão docente. Ademais, investir de forma permanente na preparação desses profissionais significa também fortalecer o capital humano, elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade.

Não obstante, a queixa em prol de um processo formativo contínuo se apresentou ainda de maneira latente no decorrer da pesquisa de campo “Eu mesmo não participei nessa formação inicial e tive só um curso online, depois... (risos)” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025), “Eu acho que a formação tinha que ser contínua.” (Tieta, grupo focal, 02 out. 2025). Essas falas reforçam que as ações formativas não se consolidaram como um processo sistemático e permanente, conforme orientavam os princípios do ICE, mas ocorreram de forma pontual, fragmentada e insuficiente para acompanhar as demandas cotidianas do EMTI.

A percepção compartilhada por gestores e professores evidencia um descompasso entre o modelo idealizado e sua efetivação prática, indicando que a ausência de formações continuadas comprometeu a apropriação pedagógica da proposta e fragilizou sua implementação no contexto escolar.

Nesse viés, o depoimento da especialista Helena também corrobora acerca da não continuidade de processos formativos para os profissionais envolvidos com o EMTI, tanto em nível de gestão quanto pedagógico

Quando eu entrei foi oferecido pela superintendência o curso online da Escola de Formação. E um encontro na Superintendência sobre o EMTI. Foi isso. Mas uma capacitação igual foi feito lá em 2020, em Juiz de Fora, eu não participei e não nos foi oferecido. Eu inclusive acho que tem que ter uma reciclagem. Tanto para quem já fez, quanto para esses supervisores e professores novos, que foram entrando depois. [Uma formação] voltada para a prática, porque também não adianta ir lá só para filosofar sobre o EMTI. Eu acho que deveriam mostrar escolas, depoimentos e coisas de escolas que já tem o modelo com a parte prática mesmo do que funciona, do que

deu certo, que de repente a gente pode usar isso como boas práticas. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Paralelamente, a gestora Ana Terra e a coordenadora Maria Moura também apresentaram como entraves do processo formativo fatores como a falta de tempo dos docentes, frente às demandas aqui descritas, e a ausência de motivação, atribuída em parte a não remuneração deste profissional que se propõe a participar de um processo formativo. “Quando você começa a fazer [um curso de formação], estudar, você vê que existem cursos na Escola de Formação, mesmo que não do tempo integral em si, mas... Falta motivação, falta tempo.” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025), “Eu acho que eles [os discentes] estão tão desmotivados com o sistema educacional... Não sei, se tivesse uma valorização... eu acho que a gente passa pela valorização do professor. Você tem que trabalhar tanto pra ganhar tão pouco.” (Ana Terra, entrevista, 19 de set. 2025).

De modo análogo, a coordenadora enfatiza a visão da gestora e relação à falta de tempo dos discentes para realizar formações, “os nossos professores aqui não conseguem dar conta, assim, de uma formação continuada, pelo menos, não com frequência.” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025), e também corrobora com a percepção sobre a falta de valorização e motivação

porque o certo seria o educador ter tempo de conseguir se dedicar para a formação continuada. (..) deveria também ter um incentivo, para que o professor pudesse corresponder à formação continuada. Mas não existe. ‘Então, se é uma coisa que o Estado não me dá respaldo para eu poder estar fazendo, eu vou fazer para quê? Eu chego em casa já esgotada, não tenho tempo de fazer. Já fico oito horas antes da escola, vou chegar em casa, vou caçar mais estudos? Eu já tenho que planejar um planejamento mensal para aquela disciplina, bimestral, para aquela disciplina, um planejamento semanal de como vai ser as minhas aulas.’ Porque ele [o professor] não dá aula só em uma turma, ele vai dar aula em outras turmas também. Além disso, precisa se dividir em uma jornada dupla ou tripla, né? (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

O relato da coordenadora resgata a urgência de se refletir acerca do pensamento de Libâneo (2010), o qual situa a formação continuada como um conjunto amplo e articulado de “ações de formação dentro da jornada de trabalho” (Libâneo, 2010, p.91), como reuniões pedagógicas, grupos de estudo, discussões

sobre a prática e participação no projeto pedagógico. Essa visão desmistifica a formação como apenas um processo externo e verticalmente transmissivo, o que pode apontar um caminho frente aos questionamentos de Maria Moura.

Sob essa ótica, o processo formativo no ambiente escolar é sustentado na colaboração e na troca de experiências entre os próprios docentes, constituindo um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, no qual o saber prático e vivencial do professor é valorizado, favorecendo a construção coletiva de sentidos, o enfrentamento compartilhado dos desafios cotidianos e o fortalecimento da prática pedagógica Libâneo (2010).

Todavia, constata-se, a partir dos depoimentos, que a ausência de uma política consistente de formação continuada, aliada ao caráter introdutório e pontual da formação inicial, fragilizou a apropriação pedagógica do modelo, deslocando para o cotidiano escolar a responsabilidade de “aprender fazendo”, sem o devido suporte institucional. Esse cenário contribuiu para práticas pedagógicas desarticuladas, insegurança docente e dificuldades na integração curricular, indicando que a implementação do EMTI ocorreu de forma dissociada de processos formativos capazes de sustentar sua complexidade e seus princípios estruturantes.

Em síntese, torna-se evidente, portanto, que, à luz das análises apresentadas nesta subseção, a implementação do EMTI, embora sustentada por uma proposta pedagógica mais inovadora em seus documentos orientadores, esbarra em limites concretos relacionados à formação docente, à organização curricular e às condições institucionais de trabalho, o que claramente tensiona a efetivação de práticas pedagógicas integradas e contextualizadas.

As percepções dos diferentes atores revelam que, diante de um currículo fragmentado, de processos formativos insuficientes e de demandas pedagógicas ampliadas, os professores passam a atuar, muitas vezes, em um cenário de improvisação, o que compromete a fluidez do processo de ensino-aprendizagem e a materialização dos princípios do ensino integral.

Nesse sentido, tais constatações constituem um ponto de inflexão para a discussão que se seguirá, uma vez que colocam em evidência a necessidade de problematizar o conceito de inovação pedagógica não apenas em sua dimensão normativa ou discursiva, mas a partir das práticas concretas desenvolvidas no cotidiano da escola pesquisada, o que será aprofundado na próxima seção.

### 3.4.2 Inovação pedagógica no EMTI: do prescrito ao possível

Conforme mencionado anteriormente, a presente subseção tem como objetivo discutir o conceito de inovação pedagógica no âmbito do EMTI a partir do contexto concreto da escola pesquisada, contrastando o que é prescrito nos documentos orientadores e nos referenciais teóricos, que permeiam este conceito, com aquilo que se mostra efetivamente possível no cotidiano escolar. Com base nos dados empíricos, busca-se analisar como gestores, professores e estudantes percebem e vivenciam práticas pedagógicas consideradas mais inovadoras, bem como as condições que favorecem, ou limitam, a construção de aprendizagens mais significativas.

O primeiro ponto de discussão trazido sobre este assunto foi acerca da percepção dos sujeitos entrevistados em torno do conceito de inovação pedagógica. Na visão da gestora Ana Terra, por exemplo, inovação pedagógica é a capacidade docente de “despertar no aluno a importância daquilo que ele está estudando” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025), de “botar ele [o estudante] curioso” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025). Sendo assim, um professor inovador é aquele “que te instiga. Que provoca a dúvida. Não que fica com aquela ladainha na sua cabeça. Pelo amor de Deus! Eu também não aguentaria uma semana. Sinceramente!” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025).

Nesse sentido, a compreensão apresentada pela gestora aproxima-se do entendimento de Silva (2010), ao reconhecer o professor como um sujeito que ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos para assumir um papel ativo e mediador no processo educativo. Conforme o autor, o docente passa a atuar como “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação” (SILVA, 2010, p. 43), contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas. Essa mudança de paradigma implica uma reconfiguração da relação pedagógica, que se fundamenta cada vez mais no diálogo, na cooperação e na produção coletiva do conhecimento, elementos centrais para práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Por conseguinte, a especialista Helena complementa indiretamente essa noção mais descentralizada do fazer docente ao estabelecer inovação pedagógica como uma postura pedagógica diversificada, “diferente do tradicional (...) ou você

pegar o tradicional e remodelar ele” (Helena, entrevista, 03 out. 2025), o que implicaria em

sair um pouco daquela aula tradicional, quadro, caneta, de costa, alunos enfileirados, colocar os alunos em círculos, em grupos, em rotação de estações, em trabalho de pesquisa, informática, levar os meninos para o pátio, hoje foi para o pátio, amanhã é na informática (...) (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Nota-se neste ponto que a reflexão da especialista contempla a inovação pela ótica da dinamicidade, ser dinâmico na proposta pedagógica é visto com algo inovador. De fato, esse princípio encontra eco na análise de Libâneo (1994; 2013) que defende o processo pedagógico como algo que não deve se limitar ao espaço físico da sala de aula, mas sim atender a uma proposta mais ampla, com organização intencional de aprendizagem.

Assim, cabe ao docente planejar e conduzir intencionalmente as situações de aprendizagem, articulando conteúdos, estratégias e contextos de modo a estimular a participação ativa dos estudantes. Essa dinamicidade claramente apontada pela especialista ganha sentido quando ancorada em uma prática pedagógica estruturada, na qual o professor assume o papel de mediador que orienta, provoca e dá sentido às experiências educativas, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas (LIBÂNEO, 1994; 2013).

A ruptura com uma estrutura didática e pedagógica tradicional também aparece na fala dos estudantes, os quais definiram inovação pedagógica como “uma aula diferente” (Brás Cubas, grupo focal, 21 out. 2025), capaz de sair da rotina.

Acho que tudo que sai da rotina cai no caso de aulas inovadoras. Porque a rotina do aluno é chegar na sala, fazer o seu, o professor fazer o dele... A gente estudar, o professor dar o visto, e é isso. A aula inovadora, no caso, vai sair da rotina. Acho que igual falamos aí sobre aulas práticas, viagem, filmes, fazer palestras, acho que são todas aulas inovadoras (...). (Bentinho, grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Em complementação ao discurso de Bentinho, o aluno Simão Bacamarte cita um exemplo de aula prática que ilustra a reflexão em torno do quão significativo pode ser para o aluno uma experiência diversificada, “mão na massa”, em que os estudantes sejam construtores do processo de aprendizagem, pela mediação qualificada do professor.

igual quando nós subimos lá no muro para demonstrar como que é trabalhar no negócio de altura e tudo. Tem que ter proteção do cinto, tem que ter tudo certinho, tem que ter capacete. Igual a aula de estancar sangue, tem que fazer várias paradas, mas é diferente... entendeu? Valeu mais a pena! (Simão Bacamarte, grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

O aluno descreve uma aula sobre segurança em altura e atendimento a emergências. Cabe destacar que essas aulas ocorreram em uma disciplina da área técnica de segurança do trabalho, a qual está inserida na matriz curricular do 3º ano EMTI profissionalizante da escola pesquisada. A expressão “Valeu mais a pena!” (Simão Bacamarte, grupo focal, 21 out. 2025) sugere que o estudante, com a aprovação perceptível dos demais participantes do grupo, encontrou mais sentido e significado na aprendizagem ao relacioná-la com sua aplicabilidade na prática.

O mesmo princípio também pode ser constatado na fala dos estudantes Bentinho, Macunaíma e Paulo Honório, que se interessaram por “Palestras, as atividades práticas que tem, que são importantes, que pode agregar” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “igual as palestras dos bombeiros que teve, as coisas que eles ensinaram aí...” (Paulo Honório, grupo focal, 21 out. 2025), “vai que pra alguém, tipo assim, serviu como, ‘ah, gostei da profissão, posso seguir essa profissão’. É uma virada de chave, sei lá.” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “Como aprender a mexer com o extintor, se as coisas fossem em algum lugar, saber usar o cinto, se tiver um cinto lá...” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025). Por fim, ao serem questionados se a relevância atribuída a essas atividades estava ligada ao fato de dialogarem com a realidade, com a vida concreta, os educandos confirmaram de forma unânime essa percepção, como expresso na reação coletiva: “iiisso... isso” (Estudantes do 3º ano EMTI, grupo focal, 02 out. 2025).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem relatada pelo estudante aproxima-se da noção de inovação pedagógica defendida por Lima, Cavalcanti e Mota (2020), ao evidenciar práticas que articulam teoria e prática de forma indissociável, valorizam o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e rompem com dualidades tradicionais entre conhecimento escolar e experiência cotidiana, ciência e trabalho. Assim, quando o saber escolar dialoga com a realidade concreta do educando e se organiza de maneira participativa e integrada, a experiência educativa tende a ganhar maior sentido, organicidade e potência formativa.

Paralelamente, a coordenadora Maria Moura define inovação no processo pedagógico de ensino como algo que deve primar por “trazer para a realidade” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025), “É chamar para o que é concreto, que é real, que é empírico” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025) ao educando. Ela também enxerga a inovação pedagógica como parte de uma evolução que abrange diferentes áreas da sociedade, como um processo natural, fruto de uma cultura dinâmica.

a inovação pedagógica se movimenta conforme a estrutura da sociedade se movimenta. A sociedade está em um constante movimento. A inovação pedagógica teve que entrar na diversidade. Aí depois, a inovação pedagógica teve que entrar no campo da tecnologia, que agora está falando muito sobre a inteligência artificial. Daqui a pouco vai ter algum outro campo que a gente vai ter que inovar também. E é por isso que eu disse que a educação não pode ser portas fechadas. Ela tem que ser portas abertas, porque por ela passa tudo e todos. (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025)

Depreende-se, dessa forma, que a coordenadora defende um modelo de educação que não pode se manter alheio às transformações sociais, culturais e tecnológicas em curso na sociedade, uma escola de “portas abertas”, conectada ao que é concreto, com o mundo real e suas demandas. Tais apontamentos, aproximam Maria Moura do pensamento de Toschi (2010), o qual aponta a inovação como uma condição para que a escola permaneça significativa, assumindo o desafio de se reinventar continuamente, a fim de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de compreender e intervir em uma sociedade marcada por constantes mudanças.

Em contrapartida, os professores demonstraram uma visão geral de que inovação pedagógica representa “trazer práticas diferenciadas para a sala de aula” (Professores, grupo focal, 02 out. 2025). Curiosamente, essa foi a única definição de inovação pedagógica trazida pelos professores, de forma extremamente objetiva, pragmática, restrita a uma única frase. NO que concerne a visão de inovação pedagógica por parte dos alunos, os discentes apresentaram, majoritariamente, uma série de entraves que, de acordo com suas percepções, dificultavam o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Isso pode ser ilustrado através das falas da professora Dora “Eu acho que isso aí cai nessa situação que levantaram, que é a questão da gente não receber por exclusividade. Tipo assim, você tem outras demandas, tem outras funções, mas

você tem que trazer a inovação. Como?” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025), da professora Capitu “Exige um esforço da gente, uma aula prática diferenciada, lúdica, que não tem como se aplicar semanalmente.” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025) e Tieta “é diferente de, por exemplo, um professor da esfera federal, que às vezes recebe lá por 40 horas. Ele cumpre 40 horas, mas ele dá 12 aulas. E o restante é para quê? Para inovar.” (Tieta, grupo focal, 02 out. 2025)

É difícil também ser inovador quando você não tem recurso, né? A gente não tem recurso, porque ele, a verba, por exemplo... você quer fazer um xerox, você tem uma dificuldade infinita de fazer um xerox de um texto, de alguma coisa assim. Então, você é inovador, mas não tem recurso para comprar as coisas, né? Só que você não tem um recurso amplo para usar, por exemplo, para fazer um trabalho. (Macabéa, grupo focal, realizado em 02 de outubro de 2025)

De fato, ainda que os professores associem inovação pedagógica à adoção de práticas diferenciadas e reconheçam a relevância desse tema, ela se mostra, na prática, frequentemente inviabilizada pelas condições concretas de trabalho na rede em que estão inseridos. A sobrecarga de funções, a ausência de dedicação exclusiva, a limitação de recursos materiais e financeiros e a exigência de resultados imediatos produzem um cenário em que inovar passa a ser percebido mais como uma cobrança do que como uma possibilidade real.

Nesse contexto, a inovação tende a deixar de se constituir como um processo coletivo, planejado e institucionalmente apoiado, para se tornar um esforço individual, por vezes cansativo, o que contribui para o esvaziamento de seu sentido pedagógico e reforça a distância entre o discurso oficial e as condições efetivas de sua materialização no chão da escola.

Desse modo, é também interessante perceber como o termo “inovação pedagógica” suscita diferentes percepções e campos de análise. No entanto, ainda que todos os sujeitos apresentem suas contribuições, é essencial definir que, no âmbito desta pesquisa, a inovação pedagógica é entendida como um movimento voltado à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, no qual o conhecimento adquire maior sentido para o estudante. Trata-se de uma proposta que desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a centralidade do discente, valorizando práticas pedagógicas mais participativas, colaborativas e

dinâmicas, em contraposição a modelos excessivamente tradicionais e transmissivos (LIMA; CAVALCANTI; MOTA, 2020).

Com base nesta definição, foi perguntado aos participantes da pesquisa se estes percebiam a existência de experiências de inovação pedagógica no cotidiano da escola, capazes de contemplar os princípios acima mencionados. Neste ponto, a gestora mostrou ter conhecimento de algumas ações que privilegiam posturas pedagógicas mais dinâmicas e menos tradicionais por parte de alguns professores, conforme expresso no fragmento abaixo:

As aulas de química e ciências, quando as professoras fazem alguma coisa de experiências, entendeu? Está muito ligada à questão do “mão na massa”. A professora de matemática botava os alunos para fora da sala e mostrava a matemática na prática. Sabe? Não é muita coisa. A especialista, quando faz projetos, como o projeto de leitura “Ler Transforma Sua Vida”. Ela consegue envolver, provocar dúvida... É o professor de educação física, quando vai para a quadra e faz também jogos com eles. (Entrevista com Ana Terra, realizada em 19 de setembro de 2025)

Por outro lado, a especialista Helena destacou que não vê a totalidade, ou a maior parte, dos professores como dispostos a promover práticas inovadora. O que existe nesse sentido, relacionando com a fala da gestora, parecem ser ações isoladas, pouco coordenadas, em relação à inovação pedagógica no ambiente escolar.

Tem professores que só fica na sala, passa no quadro, o aluno copia e ele dá o visto, e ele explica; e outros já tiram o estudante da sala, já levam para o laboratório, faz uma pesquisa, registra o que entendeu daquela pesquisa, ou leva os estudantes para o refeitório, que é o espaço que a gente tem para poder fazer esse trabalho, ou para a biblioteca, mas assim, eu vou te dizer, acho que 50%, inova, os outros 50% não. Ou melhor, eu diria que mais de 80% não inova. (Entrevista com Helena, realizada em 03 de outubro de 2025)

Conforme ressalta Mitrullis (2002), as inovações emergem da construção da identidade institucional e demandam articulação coletiva, integrando-se de forma orgânica à proposta pedagógica da escola, sendo fruto de processos de negociação, ajustes e ressignificações das práticas já existentes. Nesse sentido, as experiências citadas pela gestora, aliadas à análise da especialista, embora relevantes, revelam um caráter fragmentado, pouco sistematizado e dependente da iniciativa individual de alguns docentes, o que limita seu potencial transformador.

Tal constatação dialoga também com Pinheiro (2007), ao afirmar que a efetivação da inovação está diretamente relacionada ao grau de aceitação, engajamento e envolvimento dos profissionais da educação, indicando que, sem um movimento coletivo, compartilhado e institucionalmente apoiado, a inovação tende a permanecer esporádica, frágil e insuficiente para promover mudanças pedagógicas mais consistentes e duradouras.

Por outro lado, apesar das dificuldades de articulação relatadas acima, a coordenadora Maria Moura destacou o potencial da escola para promover ações de inovação pedagógica, “eu vejo que o potencial dessa escola é muito grande” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025), e destacou o caráter da equipe, “é uma equipe que se sente desafiada, mas que não para na frente do desafio. Ela continua avançando” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025). Como exemplo, a coordenadora citou o projeto “Ler Transforma a Sua Vida”, desenvolvido com o apoio da gestão pedagógica da escola e de todo o corpo docente, a fim de despertar nos estudantes o prazer da leitura. Esse projeto ocorre anualmente na escola há nove anos e consegue trazer para a pauta escolar ações integradas de palestras, dança, literatura, teatro e arte, celebrando a obra de um importante autor da literatura brasileira.

Um grande exemplo foi o projeto de leitura [Ler Transforma Sua Vida] desse ano, celebrando a obra da Carolina Maria de Jesus. A gente não confrontou só a questão racial, a gente confrontou a questão social, a gente confrontou a questão da diversidade, a gente confrontou a questão da mãe solo, que ainda é um tabu no nosso país. (Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

E citou ainda outras ações, como ocorrido no ano anterior à data deste estudo, período no qual a escola vivenciou dificuldades em relação à pauta do racismo em seu ambiente estrutural.

Um desafio muito grande, o ano passado, era a questão racial. Aí a gente trouxe para a pauta. Já que está tendo preconceito, já que está tendo diferença, então a gente vai trazer para a pauta, vamos trazer para a roda esse assunto. E falou sobre isso, e trouxe alguém pra falar sobre preconceito racial e instigou os alunos a pesquisarem sobre o que é o racismo estrutural, sobre o que é um racismo de diversas outras formas sendo falado. E ensinou para os alunos que o poder intelectual pode estar hoje na mão da branquitude, mas o intelecto independe de onde você nasceu, independe da cor da sua pele. Você pode ser um intelectual indígena, você pode ser um

intelectual amarelo, você pode ser um intelectual mudo, surdo, cego.  
(Entrevista com Maria Moura, realizada em 24 de outubro de 2025)

Por fim, a Maria Moura argumenta, “Então acho que a inovação é isso. A gente consegue propor inovação aqui na escola a partir do momento que a gente vê o problema e se propõe a solucioná-lo mesmo sem saber como.” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025).

Na visão dos estudantes, quando perguntados se consideram inovadoras as aulas do EMTI, a maioria concordou em afirmar que veem as atividades práticas como pontos de inovação, conforme constata-se na fala de Riobaldo, “Acho que a parte prática é a mais inovadora mesmo. Mas, em geral, as aulas não são muito inovadoras, são mais tradicionais.” (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025). No entanto, a maior parte dos alunos também evidenciou que tais práticas, quando acontecem, ajudam a quebrar a dinâmica tradicional, “Mas sempre tem alguns professores que propõem algo diferente, mas é de vez em quando, nem que seja um caça-palavras. Ali já quebra um pouco, né?” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025).

Como exemplo, os alunos citaram uma aula de história em que a professora trabalhou o período da ditadura militar no Brasil através da canção “Cálice” de Gilberto Gil e Chico Buarque, “Ela colocou a música sobre o que aconteceu na ditadura militar, a opressão das militares sobre o povo, e a música contava isso de uma maneira não tão explícita, mas que mostrava a realidade do povo na época” (Capitão Rodrigo, grupo focal, 21 out. 2025). “É, porque na época o povo era muito oprimido. Se fosse explícita a música, provavelmente nem lançavam. Tinha que passar pelos militares, se o militar não gostava, a música poderia nem ter existido. (Simão Bacamarte, grupo focal, 21 out. 2025). Quando perguntados se gostaram desta aula, a maioria dos educandos respondeu positivamente, com o aluno Macunaíma complementando “Eu até salvei a música, tá até ali no meu celular” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025).

Este exemplo narrado da experiência dos discentes comprova que uma prática pedagógica diversificada, e ancorada no contexto histórico do país e/ou da comunidade, pode alcançar maior sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, desmistifica o fato de que a promoção de práticas inovadoras deve envolver um grande esforço estrutural ou tecnológico, mostra que, às vezes, é mais viável inovar com simples propostas. A especialista Helena

coaduna com essa noção ao ressaltar que “Inovar não é só usar tecnologia, inovar é você fazer algo diferente que você consegue ali, mesmo diante de muito movimento, de muita coisa, eles estão aprendendo” (Helena, entrevista, 21 out. 2025).

Tal compreensão dialoga diretamente com Menezes (2003), ao afirmar que a simples introdução de novos aparatos não garante práticas inovadoras se estes reproduzirem metodologias tradicionais sem reflexão pedagógica. No caso descrito pelos alunos, a inovação emerge justamente da articulação entre conteúdo curricular, linguagem cultural e contexto histórico, promovendo envolvimento, identificação e aprendizagem significativa, a ponto de extrapolar o espaço da sala de aula, como demonstra o relato do estudante que “salvou a música” em seu celular.

Essa perspectiva também se alinha à fala da especialista Helena, ao enfatizar que inovar é “fazer algo diferente” que favoreça a aprendizagem mesmo diante de limitações, reforçando a ideia de que a inovação pedagógica se concretiza quando as práticas se transformam para colocar o estudante como protagonista do processo, respeitando seus contextos sociais, culturais e históricos e promovendo a construção de sentidos e significados no aprender.

Por fim, é válido trazer para esse debate a opinião dos professores, os quais identificam como ações pedagógicas inovadoras as aulas de práticas experimentais, os projetos de leitura e as feiras de ciências desenvolvidas no âmbito educacional em análise. Entretanto, eles também apontaram limites institucionais que, em suas opiniões, representam, muitas vezes, obstáculos à recorrência de propostas diversificadas. “O problema é que a gente é cobrado sobre o currículo. Aí vêm as provas externas” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025), “A gente tem que trabalhar o conteúdo também, porque vem o ENEM, vem o SAEB, o PROEB, e o que é cobrado é o conteúdo da BNCC, o tradicional” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), “eles falam do inovador, mas eles não cobram de uma forma inovadora” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025).

Fala-se muito de inovador, mas o ENEM, ele é tradicional. E aí você não tem o resultado, você não tem o resultado ali esperado, porque você trabalha outras coisas que pede para que o aluno seja protagonista, mas os maiores resultados do ENEM trabalharam de forma tradicional. (Macabéa, grupo focal com os professores do EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Depreende-se, portanto, a partir da análise feita pelos discentes, que a inovação passa a ocupar, regularmente, um lugar periférico, subordinada à lógica do desempenho mensurável e conteudista, o que gera um paradoxo pedagógico: exige-se do professor uma atuação inovadora, ao mesmo tempo em que se cobra resultados ancorados em modelos avaliativos tradicionais. Tal contradição, certamente contribui para a insegurança docente e para a manutenção de práticas conservadoras, uma vez que a responsabilização pelos resultados recai sobre o professor, inviabilizando, em muitos casos, a ampliação de experiências formativas mais críticas, participativas e centradas no protagonismo discente.

O relato dos professores põe em questão, inevitavelmente, o recorrente debate sobre formações específicas voltadas para inovação. Uma vez que as bases do EMTI, segundo prescrito nos documentos orientadores, pressupõem uma educação libertadora, voltada à formação integral dos sujeitos, ao diálogo e centrada no estudante (MINAS GERAIS, 2020), deveriam ocorrer formações constantes no sentido de orientar todos os agentes do processo pedagógico, visando ao pleno desenvolvimento dessa proposta inovadora de educação. Todavia, o que se observou no cotidiano pesquisado revelou uma quebra dessa expectativa de ideal formativo.

Quando perguntados se houve incentivos institucionais, como formações ou parcerias, que auxiliem na implementação de práticas inovadoras no EMTI, a gestão pedagógica da escola demonstrou praticamente desconhecer a existência de espaços formativos que privilegiassem a inovação, como fica claro na visão da gestora simplesmente ao afirmar “Não sei...” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025) e da Especialista Helena “não sei, você pode ter um curso online de formação de metodologia ativa, alguma coisa nesse sentido, mas... Incentivo institucional não tem, essas formações não acontecem no campo institucional” (Helena, entrevista, 21 out. 2025).

Soma-se a esses pontos de vista a fala da coordenadora Maria Moura, revelando que na maior parte dos casos a inovação acaba sendo proposta de uma forma intuitiva, muito mais do que um processo institucionalizado por um modelo que exigem uma postura pedagógica diferente, como evidenciado constantemente ao longo deste trabalho, “a gente faz [inovação] sem saber, porque a gente não recebeu essa instrução. E a gente não tem tempo de se dedicar para isso” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025). Ela ainda finaliza, ressaltando o potencial inovador da

equipe pedagógica e vislumbrando que este poderia ser potencializado se houvesse preparo institucional sistemático, “Se sem saber já fica bom, imagina se a gente tivesse tido essa... formação” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025).

Esse caráter de improvisação em relação a pedagogias inovadoras, expresso na fala de Maria Moura, também aparece no discurso de Helena, a qual argumenta que muitas vezes a responsabilidade de propor uma mudança no processo pedagógico recai, informal e exclusivamente, sobre a figura do professor, de modo que essas iniciativas ficam ancoradas na subjetividade de cada profissional.

o professor tem que buscar também, mas essa questão dessa desenvoltura, desse domínio para poder você fazer algo diferente, isso é uma coisa que, eu não vou dizer inata, porque não é, mas é uma coisa que o professor tem que desenvolver nele próprio, que se ele não quiser [sic], ele não vai conseguir, ele não vai. Você pode levar que ele não vai conseguir não, ele vai continuar naquele mesmo tradicional dele. (Entrevista com Helena, realizada em 21 de outubro de 2025)

O conjunto das falas evidencia, portanto, a fragilidade da formação institucional no contexto do EMTI, especialmente diante de um modelo que pressupõe certa ruptura com práticas pedagógicas tradicionais e a adoção de posturas inovadoras, dialógicas e centradas no estudante (MINAS GERAIS, 2018). Dessa forma, pode-se concluir que a ausência de formações sistemáticas e específicas voltadas à diversidade e à complexidade do EMTI faz com que a inovação se configure mais como resultado de esforços individuais e intuitivos dos professores do que como um projeto pedagógico coletivo e orientado.

Nesse cenário, nota-se que a responsabilidade pela mudança, lamentavelmente, se sobrepõe quase que de modo exclusivo sobre o próprio docente, desconsiderando as condições objetivas de trabalho e a necessidade de apoio institucional contínuo. Assim, pode-se concluir que tal lacuna formativa compromete, de forma lastimável, a consolidação da proposta de educação integral prescrita nos documentos oficiais, ao enfraquecer a coerência entre o discurso inovador do modelo e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Sendo assim, diante de todos os discursos, análises, referenciais e contradições apontadas nesta pesquisa, faz-se inevitável se debruçar sobre a seguinte pergunta: é possível ainda ser um professor inovador? A resposta dos professores a essa pergunta revelou-se ao encontro do que externou a professora

Dora, afirmando que “é possível, só é desafiador” (Dora, grupo focal, 02 de out. 2025). Essa noção foi complementada pela professora Diadorim “eu acho que nós somos inovadores” (Diadorim, entrevista, 02 out. 2025) e exemplifica ao mostrar que “a gente tem nossas aulas diferenciadas de leitura, tem os projetos, tem as aulas experimentais, dinâmicas, mas a gente também tem que trabalhar o nosso conteúdo, senão não faz sentido” (Diadorim, entrevista, 02 out. 2025).

Sobre esse “fazer sentido”, mencionado pela professora, questionou-se os demais docentes, a título de complementação, se acreditavam que apenas aulas consideradas inovadoras no processo pedagógico seriam suficientes para atender a todos os objetivos curriculares, sem renunciar a uma pedagogia dinâmica e centrada na participação ativa do educando. Todos, por unanimidade, disseram “Não!” (Professores EMTI, grupo focal, 02 out. 2025), sugerindo, assim, que, na visão do corpo docente selecionado para participar deste estudo, apenas aulas inovadoras não atendem sozinhas aos critérios mencionados acima.

Em contrapartida, considerando o ponto de vista docente de que apenas inovação pedagógica não basta, complementou-se o debate perguntando-os se então apenas os métodos pedagógicos considerados tradicionais seriam capazes de garantir uma aprendizagem efetiva, na qual os discentes consigam absorver os conteúdos estabelecidos pelo currículo. Novamente, os professores repetiram a negativa, conforme também havia ocorrido na questão anterior. No entanto, a fala da professora Diadorim pode então suscitar uma análise mais assertiva desse panorama e apontar um caminho

mas aí a gente mescla. A gente dá um texto, lê um livro, faz um projeto de leitura, uma pesquisa... Vou pegar o exemplo da minha área, do trabalho com a autora Carolina Maria de Jesus, no nosso projeto de leitura desse ano. Eles [os alunos] fizeram pesquisa, leram um livro, desenvolveram trabalhos artísticos. Isso é inovador, fugiu do tradicional, mas eles também aprenderam a parte do português, que é trabalhar literatura, conheceram Carolina, que eles nunca nem tinham ouvido falar. Eu acho que a gente conseguiu inovar ali. (Diadorim, grupo focal com os professores EMTI, realizada em 02 de outubro de 2025)

As falas docentes revelam que a inovação, embora desejável, não pode ser compreendida como uma exigência permanente, seja pela ausência de formações institucionais sistemáticas, seja pelas múltiplas demandas que atravessam o trabalho docente. Por outro lado, a adoção exclusiva de métodos tradicionais

mostra-se igualmente insuficiente, na medida em que desconsidera a centralidade do estudante e limita a construção de aprendizagens significativas.

Assim, a combinação intencional entre estratégias consolidadas e propostas pedagógicas mais dinâmicas e participativas emerge como uma alternativa viável, uma abordagem híbrida, capaz de equilibrar as exigências curriculares com a necessidade de engajamento discente, lançando-se na tentativa de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Nesse viés, torna-se possível delinear encaminhamentos que dialoguem com a realidade institucional da escola, considerando suas condições materiais, humanas e formativas.

É nessa direção que a seção seguinte se insere, ao apresentar sugestões e apontamentos para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), orientado por estratégias que visem fortalecer práticas pedagógicas mais integradas, significativas e coerentes com os princípios do EMTI.

### **3.4.3 Nas trilhas de uma inovação possível: apontamentos para o PAE**

Conforme mencionado na seção anterior, buscou-se evidenciar alguns apontamentos que, nas perspectivas dos sujeitos da pesquisa, configuram-se em ações exequíveis capazes de contribuir para o fortalecimento do modelo de educação integral inserido no universo da EENE, bem como para o fomento de práticas de inovação pedagógica contextualizadas, articuladas ao cotidiano escolar e às reais condições de trabalho dos profissionais da educação, tendo as respostas colhidas como subsídios fundamentais para a elaboração do PAE.

Primeiramente, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa acerca de quais ações poderiam ser aplicadas para melhorar o processo de implementação do EMTI na escola pesquisada. Sobre esse aspecto, a resposta da gestora Ana Terra chamou atenção para a falta de equilíbrio na distribuição dessa política, uma vez que este modelo foi aplicado de forma gradativa, visando apenas algumas escolas, não todas. Esse modo de implementação, na visão da gestora, claramente criou um desequilíbrio institucional, “Eu acho que se todas as escolas fossem EMTI, a gente ia aprender a trabalhar” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025), “Porque todo mundo ia ter que trabalhar numa escola diferenciada, sabe? (...) se todos fossem, poderia vir uma outra forma de olhar esse EMTI” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025), “As formações seriam para todos” (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025).

As falas de Ana Terra evidenciam que a implementação seletiva do EMTI produziu efeitos nocivos ao próprio fortalecimento da política, ao instaurar um cenário de assimetria entre as escolas da rede. Tal processo pode ser melhor compreendido à luz de Ball (1993), uma vez que políticas educacionais não são simplesmente aplicadas, mas interpretadas e encenadas em contextos institucionais desiguais, o que tende a produzir fragmentações e apropriações diferenciadas da proposta original (BALL, 1993). Pode-se inferir, portanto, que, ao restringir o modelo a unidades específicas, o poder público fragmentou as ações formativas, limitou a circulação de saberes e dificultou a construção de uma cultura institucional compartilhada em torno da educação integral. Esse desequilíbrio comprometeu tanto a consolidação do EMTI quanto a aprendizagem coletiva dos profissionais, que passaram a lidar com uma proposta inovadora praticamente de forma isolada, sem o respaldo sistêmico necessário para sua efetivação plena.

Houve ainda um ponto de consonância entre a visão da gestora e dos professores ao relatarem comparações feitas entre alunos inseridos em contextos escolares de ensino médio regular com os alunos do modelo integral. Os depoimentos reforçaram o desequilíbrio mencionado acima como um fator gerador de transferências escolares, evasões, desinteresse discente e insegurança dos agentes educacionais, “O menino de outra escola regular que encontra com o outro daqui, vai dizer, ‘ah, meio-dia eu vou embora.’ O nosso fala assim, ‘só quatro horas da tarde que eu vou.’ (Ana Terra, entrevista, 19 set. 2025).

Foi o que eu disse, que toda a cidade tenha, todas as escolas tenham EMTI. Que aí o menino não evade. Nosso grande problema é que o menino evadiu. Aí, por exemplo, você tem um primeiro ano que saiu quase metade da turma. E aí você tem que ficar ali quase como uma babá do aluno, porque ele não pode se aborrecer, “vamos perder mais um”, depois fecha a turma. (Macabéa, grupo focal com os professores EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Soma-se a isso, os depoimentos complementares de outros professores, “Nós estamos muito reféns dessa situação.” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025), “Sim, reféns. A gente está ameaçado o tempo todo. E os meninos sabem disso...” (Tieta, grupo focal, 02 out. 2025), “E foram para escolas que não têm EMTI.” (Diadorim, grupo focal, 02 out.2025), “Exato.” (Sinhá Vitória, grupo focal, 02 out. 2025), “Ou para a noite.” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025).

Esse cenário nitidamente condiciona os entes pedagógicos a atuarem sob a lógica de uma contenção de perdas de alunos e de turmas, deslocando o foco pedagógico para uma gestão defensiva, da permanência escolar. Assim, constata-se que o desequilíbrio estrutural na implementação da política não apenas afeta o engajamento discente, mas também tensiona o trabalho docente e compromete a sustentabilidade do EMTI no cotidiano escolar, corroborando com o pensamento de Höfling (2001) ao apontar que políticas públicas fragmentadas produzem impactos negativos sobre os sujeitos e as práticas escolares (HÖFLING, 2001).

Outra sugestão apresentada pelos professores diz respeito à criação de uma cultura educacional de tempo integral, iniciando no ensino fundamental. Na visão dos docentes, se houvesse a manutenção desse modelo em etapas anteriores, talvez pudesse contribuir para uma maior adaptação do aluno no ensino médio, como evidencia a professora Macabéa.

Outra coisa também que eu acho é que essa cultura do integral começasse no fundamental, no sexto ano. Porque colocou no ensino médio, onde o menino já está com 18 anos, ele está doido para trabalhar e ganhar a vida dele. Se ela começasse no sexto ano, ele teria essa cultura de estar na escola. Se adaptaria melhor. (Macabéa, grupo focal com os professores EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

Ao passo que as professoras Diadorim e Capitu complementam, “Ele [o aluno] já tem condicionado que 11 horas ele tem que ir embora.” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), “E é a fase mais crítica da vida dele, a adolescência. Quantas questões e mais essa mudança cultural...” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025). Diadorim e Capitu apontam para o entrelaço causado pela mudança de um modelo de ensino regular para um integral em uma etapa complexa da vivência estudantil.

Essa conjunção de fatores socioculturais e de adaptabilidade educacional mostra que a implementação do EMTI, quando não articulada a uma trajetória formativa anterior no próprio sistema, tende a intensificar resistências, dificuldades de adaptação e processos de evasão, reforçando a necessidade de políticas educacionais mais integradas, progressivas e sensíveis às especificidades do percurso formativo dos estudantes. Essa perspectiva corrobora com Arroyo (2012), no sentido de que a educação integral não pode se limitar à ampliação da jornada

escolar ou à inserção abrupta do estudante em um novo modelo educativo. Para o autor, a formação integral exige processos pedagógicos articulados às trajetórias de vida dos sujeitos, o que implica pensar a educação básica como um percurso integrado, capaz de construir sentidos progressivos para a permanência e o engajamento dos jovens na escola (ARROYO, 2012).

Neste ponto, a professora Diadorim ainda acrescenta ao debate o Programa “Pé de meia”, enquanto política pública de permanência com foco no ensino médio, o que contribuiria para mitigar alguns dos impactos descritos acima, “Aí veio o pé de meia na tentativa de amenizar.” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025). No entanto, a professora complementa, “O que eu escuto deles é que o dinheiro não dá pra nada. Não é isso que prende eles no integral.” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025), já que “os outros, de escolas de ensino médio regular, também recebem o pé de meia do mesmo jeito.” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025).

Assim, os discentes levantaram como uma hipótese a possibilidade de se fazer ajustes nesta política, elevando o valor recebido por um aluno matriculado no EMTI, como explícito nas falas de Iracema e Dora, “O integral teria que ser 400, né? O valor dobrado do pé de meia comum.” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025), “É, o dobro. Para ele poder ficar, né?” (Dora, grupo focal, 02 out. 2025). Adicionalmente, também propuseram ajustes estruturais, como, por exemplo, o pagamento estar atrelado ao rendimento escolar ao invés da presença, como destaca mais uma vez a discente Dora

E outra coisa que eu acho também que deveria ser, não por presença, eu acho que deveria ser de manter notas. Porque quando você ganha bolsa numa universidade que você está, você não tem que manter uma nota? Por que você tem que manter só sua presença pra ganhar o Pé de Meia? Eles só estão aqui. Só estão pela presença, para ter acesso a esse benefício. Aí o menino perturba, perturba, perturba, porque estão recebendo o dinheiro deles do mesmo jeito. (Dora, grupo focal com os professores EMTI, realizado em 02 de outubro de 2025)

A reflexão levantada por Dora seguiu acompanhada de outras considerações, “Rendimento do aluno deveria ser em primeiro lugar, eu acho.” (Tieta, grupo focal, 02 out. 2025), “E aí ele iria se esforçar para poder ter aquele valor, aquele dinheiro. Agora, não, ele só precisa ter presença. Ele vem, perturba todo mundo dentro da escola, você não pode mandar ele embora...” (Capitu, grupo

focal, 02 out. 2025), “Deveria ser presença e um rendimento maior escolar, né?” (Sinhá Vitória, grupo focal, 02 out. 2025).

Conclui-se, desse modo, que as proposições apresentadas pelos docentes, ainda que se revelem, em parte, distantes de uma implementação imediata, não devem ser desconsideradas. Ao contrário, tais sugestões expressam percepções que emergem do cotidiano escolar e evidenciam tensões concretas na vivência do EMTI, configurando-se como indicadores relevantes para o aprimoramento dessa política, de modo a torná-la mais coerente e sensível às realidades. Essa visão reitera o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2012) de que políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas permanentemente reinterpretadas à luz das condições materiais, culturais e institucionais das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Já a especialista Helena destacou como sugestão prioritária a questão da formação, principalmente por considerar a rotatividade de profissionais contratados que todos os anos adentram o contexto do EMTI sem estarem efetivamente adaptados ao modelo.

Então assim, para ter uma aula diferenciada, como a gente estava falando, da questão da aula inovadora, eles têm que querer fazer aquela aula. Mas se não tiver formação nenhuma, também não adianta, a gente recebe professores novos sempre, a escola não é feita só de efetivos, tem os contratados, e para eles entenderem o EMTI, tem que ter formação. (Entrevista com Helena, realizada em 21 de outubro de 2025)

Contudo, Helena também deixa claro que as formações deveriam possuir um caráter mais prático, baseando-se na sua própria experiência no desenvolvimento e aprimoramento das suas funções dentro do EMTI, “Eu aprendi na prática, foi na prática mesmo. Então assim, eu poderia ter tido vários cursos antes de começar aqui, mas eu só ia aprender na prática.” (Helena, entrevista, 21 out. 2025), “Então tem que ter a formação, mas tem que ter algo mais prático.” (Helena, entrevista, 21 out. 2025).

A argumentação de Helena revela que a ausência de processos formativos sistemáticos compromete a compreensão da proposta pedagógica do EMTI e dificulta, conseqüentemente, a implementação de práticas inovadoras. Ao mesmo tempo, problematiza modelos de formação excessivamente teóricos, reforçando a

ideia de que uma formação, para ser efetiva, precisa articular teoria e prática de modo contínuo. Desse modo, é possível inferir a necessidade de um processo formativo como algo mais coletivo, dinâmico e permanente, que se constrói na reflexão sobre a ação e na troca entre os profissionais, e não apenas em momentos pontuais de capacitação (VASCONCELOS, 2014).

Adicionalmente, a coordenadora Maria Moura sugere mais investimentos em projetos no EMTI como uma alternativa de se aprimorar aspectos socio interacionais, “eu acho que tem que ter mais projeto. Os nossos meninos, eles precisam estar mais engajados com a vida. Sabe?” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025). Maria Moura complementa que tais investimentos e projetos devem primar também pela formação cultural dos estudantes, conhecendo espaços diversificados, centros culturais, históricos e acadêmicos.

Investimento na formação dos nossos alunos, no sentido de que eles têm que conhecer museus, eles têm que conhecer a cultura do país. Sabe? Eles têm que conhecer um ambiente acadêmico para poder nutrir os sonhos deles e dizer assim, eu quero ir para lá. Sabe? (Maria Moura, entrevista realizada em 24 de outubro de 2025)

Essa percepção de Maria Moura coaduna com a dos educandos em grande parte. Quando perguntados acerca de quais experiências durante o ciclo do EMTI mais contribuíram para com formação e trouxeram aprendizagens reais, os discentes responderam que viagens diversas e palestras tiveram de fato um impacto relevante em suas vivências. Em suas falas os alunos classificaram essas atividades como “reais”, conforme se pode destacar nos depoimentos de Macunaíma, Bentinho e Riobaldo, “No meu ponto de vista, valeram mais a pena as aulas reais. As viagens que eu fiz, por exemplo, e as aulas práticas” (Macunaíma, grupo focal, 21 out. 2025), “As reais, as atividades que teve, igual as palestras dos bombeiros que teve, as coisas que eles ensinam aí...” (Bentinho, grupo focal, 21 out. 2025), “As viagens que eu fiz, foi sempre, voltado para isso, ir em empresas, essas coisas, ensina bastante.” (Riobaldo, grupo focal, 21 out. 2025).

As falas de Maria Moura e dos estudantes evidenciam uma proposta ancorada na experiência concreta, capazes de articular novos conhecimentos às vivências dos sujeitos. Ao classificarem essas experiências como “reais”, os discentes revelam maior engajamento e sentido formativo. Essa compreensão dialoga fortemente com Cavaliere (2010) e a concepção de educação integral como

um processo que integra dimensões intelectuais, sociais e culturais, favorecendo assim o desenvolvimento pleno e a inserção democrática dos jovens na sociedade (CAVALIERE, 2010).

Em relação às sugestões dos educandos para melhorar o processo de implementação do EMTI na escola, estes destacaram, primeiramente, a satisfação com a estrutura física e organizacional da escola, acreditando estar adequada à proposta do EMTI, e prezaram pela sua manutenção, como destacado no relato de Bentinho

Eu acho que muita coisa está legal, tem a quadra pra gente fazer esporte, a sala de informática, a biblioteca... tem um espaço pra gente ficar sentado na hora do almoço, com ventilador, então em termos de espaço tem muita coisa boa sim... a gente tem o horário de almoço que a gente fica na escola, e fica num espaço da escola que a gente escolhe e tal... (Bentinho, grupo focal com os estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Entretanto, eles sugerem adaptações na matriz curricular e na distribuição das aulas, “Projeto de Vida poderia ser menos. Poderia encaixar mais matéria.” (Simão Bacamarte, grupo focal, 21 out. 2025), “Como educação financeira, enfim... ou aulas de redação.” (Capitão Rodrigo, grupo focal, 21 out. 2025).

eu acho que o maior problema é que é muito conteúdo mesmo. (...) Talvez, eu acho que organizar melhor o horário também. Porque tem muitas aulas iguais, mas distantes. Vamos supor, tem duas aulas de Técnicas de Treinamento. Uma na segunda e outra na sexta. Se a gente tivesse as duas juntas, talvez a gente aprenderia mais. Porque se a gente aprende um pouco segunda e depois só na sexta, a gente não lembra muito. (Riobaldo, grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 outubro de 2025)

Fica evidente, portanto, que, na percepção dos estudantes, a infraestrutura da escola constitui um ponto positivo e alinhado às exigências do EMTI, o que indica que os desafios da implementação não se concentram, prioritariamente, no espaço físico, mas na organização pedagógica do tempo e do currículo. Entretanto, essas falas atestam que, embora o modelo de tempo integral amplie a permanência na escola, isso nem sempre se traduz em aprofundamento ou continuidade do aprendizado, revelando a necessidade de ajustes que articulem carga horária, organização do tempo escolar e relevância formativa. Tal constatação corrobora Antunes e Padilha (2010), ao afirmarem que a simples ampliação da jornada escolar

não garante, por si só, uma formação plena, sendo imprescindível a presença de intencionalidade pedagógica e de ações que contemplem as múltiplas dimensões do sujeito no âmbito da educação integral (ANTUNES, PADILHA, 2010).

Posteriormente, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa sobre quais ações ou iniciativas poderiam ser implementadas para fortalecer a inovação pedagógica na escola. Nesse sentido, nota-se que a gestora enxerga a motivação dos agentes educacionais como a grande propulsão para práticas pedagógicas mais inovadoras no contexto do EMTI.

Olha, eu acho que a iniciativa é a pessoa acreditar. Todos os envolvidos, todos os atores. A direção, a vice-direção, a supervisão, os professores. E engajar os alunos, que aquilo é a vontade. Eu acho que é a única forma. Não adianta eu querer, você querer, um professor querer. Não é montar uma escola inteira, é todo mundo acreditar no projeto. (...) o principal é mostrar que aquilo é legal, que é bom. (Ana Terra, entrevista realizada em 19 de setembro de 2025)

Perante a fala de Ana Terra, cabe ressaltar que, ao longo desse estudo, evidenciou-se que fatores estruturais e institucionais, como a ausência de formações continuadas específicas, a sobrecarga de trabalho docente, a rotatividade de profissionais, a rigidez curricular e as pressões por resultados em avaliações externas, constituem entraves concretos à efetivação da inovação pedagógica. Assim, é possível concluir que, embora a crença no projeto e a disposição individual sejam condições primordiais, elas precisam estar articuladas a políticas institucionais de apoio, investimento e organização pedagógica, sem as quais a inovação tende a se manter no plano do discurso ou de iniciativas isoladas.

Já a especialista Helena e a coordenadora Maria Moura direcionam o olhar ao fomento da inovação pedagógica para o campo da formação continuada, de uma prática integrada, compartilhada entre as realidades do EMTI. A especialista, por exemplo, insiste na promoção de uma formação prática, no compartilhamento de experiências entre gestão e supervisão de diferentes escolas e contextos inseridos no EMTI, como uma espécie de partilha de práticas pedagógicas exitosas de inovação, algo que parece sugerir um seminário de práticas inovadoras aplicadas ao EMTI.

Formação de gestão, que eu quero dizer, supervisão e gestão, mas com casos práticos, concretos de escolas que têm boas práticas para poder passar para a gente o que deu certo,

que de repente pode ser que dê certo aqui, porque eu sei que nem tudo que dá em uma escola, dá em outra. (Entrevista com Helena, realizada em 21 de outubro de 2025)

É nesse viés que Maria Moura também chama a atenção para “a formação do educador primeiramente” (Maria Moura, entrevista, 24 out. 2025) como estratégia central para a promoção de práticas inovadoras. Entretanto, a coordenadora destaca que tais processos não podem se transformar em mais um instrumento de sobrecarga na função docente

O educador, ele precisa ter tempo para se formar e também precisa ter tempo de qualidade para ele poder executar aquilo de uma forma, da melhor forma possível. Eu acho que o principal ponto é esse. Os nossos educadores estão sofrendo de falta de tempo. Jornada dupla, é muito planejamento, é muita coisa, muita cobrança, mas pouco investimento. Então, já começa por aí. (Maria Moura, entrevista realizada em 24 de outubro de 2025)

Essa percepção aparece também nos depoimentos dos professores, “não é assim. ‘Ah, você vai ter que assistir um curso hoje à noite na sua casa’.” (Capitu, grupo focal, 02 out. 2025), “isso tem que ser incluído na nossa carga horária. Entendeu? Pra gente se capacitar. Sem sobrecarregar a gente ainda mais.” (Iracema, grupo focal, 02 out. 2025). Além do aspecto formativo, os docentes destacaram ainda como essenciais a “valorização do professor!” (Macabéa, grupo focal, 02 out. 2025) e o investimento em estrutura de laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas, questionando “Por exemplo, a professora, de maneira geral, tem tudo o que ela precisa lá [nos laboratórios] para fazer um trabalho? Tem tudo?” (Diadorim, grupo focal, 02 out. 2025).

Dessa forma, constata-se que as falas da especialista, da coordenadora e dos professores convergem ao evidenciar que a promoção da inovação pedagógica no EMTI está diretamente condicionada à existência de processos formativos contínuos, práticos e institucionalmente estruturados. Ao mesmo tempo em que Helena defende a partilha de experiências exitosas como estratégia formativa, Maria Moura e os docentes problematizam os limites concretos desse ideal, ao apontarem a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e a ausência de investimentos como entraves recorrentes.

Nesse sentido, a inovação pedagógica deixa de ser compreendida como resultado exclusivo da iniciativa individual ou da motivação docente e passa a configurar-se como um desafio de natureza estrutural. Essa perspectiva dialoga com Freitas (2015), ao evidenciar que o trabalho pedagógico só se efetiva de maneira qualitativa quando sustentado por condições objetivas de trabalho, como tempo institucionalizado, valorização profissional e suporte material (FREITAS, 2015). Do mesmo modo, aproxima-se de Silva (2010), ao reforçar que práticas pedagógicas inovadoras exigem organização do trabalho escolar e intencionalidade coletiva, não podendo depender de esforços isolados dos professores, sob pena de se tornarem pontuais e insustentáveis no cotidiano escolar (SILVA, 2010).

Por fim, cabe aqui finalizar esta seção com a visão dos estudantes em relação a possíveis formas de tornar as aulas deste modelo de ensino mais inovadoras e significativas. As respostas, em uníssono, apontaram na direção de “Ter mais aulas práticas.” (Estudantes do 3º ano EMTI, grupo focal, 21 out. 2025), como também destaca Macunaíma e, posteriormente, Riobaldo, sobretudo na dimensão das áreas técnicas do curso profissionalizante integrado a que estão submetidos, “Sair um pouco do teórico, eu acho, porque já foram quase três anos só de teoria, e ter contato com as práticas seria muito importante.” (Macunaíma, grupo focal, 02 out. 2025).

Porque a teoria pode ensinar a gente, sim. Mas tendo as práticas é o que o mercado de trabalho procura hoje em dia, a experiência. Se a gente não tem, eu acho que a gente está desqualificado, de certa forma. Porque a gente tendo as experiências dos professores ensinando pra gente, como agir em uma situação de acidente ou incêndio, igual o professor Pestana ensinou... E entre outros também, igual o professor Matraga ensinou a gente a tensão de passos... Eu acho que ter essa experiência e dividir com a gente coisas para o mercado de trabalho é muito mais importante do que ter só o teórico. (Riobaldo, grupo focal com estudantes do 3º ano EMTI, realizado em 21 de outubro de 2025)

Ao reivindicarem maior equilíbrio entre teoria e prática, sobretudo nas áreas técnicas, os discentes evidenciam que a aprendizagem ganha sentido quando dialoga com o mundo, com situações reais, rompendo com a centralidade excessiva do ensino teórico, dialogando diretamente com a concepção apresentada por Gonçalves (2006) de que a ampliação da jornada escolar não deve se limitar a um acréscimo quantitativo de tempo ou de conteúdos, mas pressupõe um investimento

qualitativo nas experiências formativas. Nessa perspectiva, o tempo integral precisa ser concebido como tempo pedagógico significativo, capaz de promover práticas inovadoras, interdisciplinares e contextualizadas, que atribuam sentido à aprendizagem e ampliem o repertório cultural e profissional dos jovens (GONÇALVES, 2006).

Esses posicionamentos não apenas expressam muitas das reflexões apresentadas ao longo da seção, como também reforçam a necessidade de repensar a organização curricular e pedagógica do EMTI, de modo a promover experiências formativas mais significativas, integradas e coerentes com os objetivos de uma educação integral e inovadora

Diante desse conjunto de percepções apresentados pelos diferentes sujeitos da pesquisa, torna-se possível sistematizar encaminhamentos que extrapolem o campo da análise e avancem para proposições concretas.

Assim, a próxima seção dedica-se à organização dessas contribuições em um Plano de Ação Educacional (PAE), buscando articular as demandas evidenciadas ao longo do estudo com estratégias viáveis de intervenção, capazes de fortalecer a implementação do EMTI e potencializar práticas pedagógicas mais inovadoras no contexto da escola pesquisada.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) constitui-se como fruto de um desdobramento analítico do percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação, analisando os desafios, as contradições e as potencialidades do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na instituição investigada e seu alinhamento em relação a práticas pedagógicas mais inovadoras.

A partir da escuta da gestora, especialista, coordenadora, professores e estudantes do EMTI, o estudo buscou identificar como este modelo de ensino tem se materializado no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à inovação pedagógica e às condições institucionais que sustentam, ou limitam, práticas educativas integradas, significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o PAE emerge como uma resposta propositiva às evidências e às análises realizadas. Dessa forma, serão articulados, posteriormente, os principais achados da pesquisa a ações exequíveis no contexto investigado.

A motivação para a realização desta pesquisa nasce da minha experiência profissional, como professor e vice-diretor da escola em questão, e, mais especificamente, da minha atuação direta no processo de implementação do EMTI. O acompanhamento cotidiano das práticas pedagógicas, das divergências institucionais, das percepções da gestão, professores e estudantes, bem como dos desafios concretos enfrentados na consolidação desse modelo, despertou meu interesse em compreender, de forma sistematizada, como essa política vem sendo vivenciada no “chão da escola”. Nesse sentido, a investigação buscou ultrapassar uma leitura normativa da proposta, assumindo como foco a análise das práticas, dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e das condições reais de efetivação do modelo.

Ademais, cabe ressaltar que esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, com o intuito de responder à seguinte questão de pesquisa: como a gestão pode auxiliar na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do EMTI, contribuindo para a construção de uma experiência educacional mais engajadora e significativa para os estudantes?

Para isso, o estudo descreve o contexto da escola e seu processo de adequação ao modelo, analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas e, por fim, propõe um Plano de Ação Educacional voltado ao incentivo da inovação pedagógica.

De modo específico, o capítulo 2 teve como objetivo contextualizar o Ensino Médio em Tempo Integral no cenário nacional e estadual, discutindo seus fundamentos históricos, normativos e políticos, com ênfase na experiência de Minas Gerais. A partir da análise dos documentos orientadores da educação integral e integrada, o capítulo buscou compreender como o EMTI se materializou no cotidiano escolar pesquisado, evidenciando os desafios e as possibilidades enfrentados na sua implementação e na construção de práticas pedagógicas mais inovadoras.

Conseqüentemente, o capítulo 3 propôs, sobretudo, a análise das propostas didáticas desenvolvidas no contexto do EMTI à luz dos referenciais teóricos da educação integral e da inovação pedagógica, articulando-os aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A partir dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e de grupos focais, o capítulo examinou as concepções, práticas e desafios vivenciados no cotidiano da EENE, problematizando a distância entre o modelo prescrito nos documentos oficiais e as possibilidades concretas de sua implementação. Por fim, a análise realizada subsidiou a construção de apontamentos que fundamentarão as proposições deste Plano de Ação Educacional.

Desse modo, o capítulo 4 assume relevância central ao ressignificar todo o percurso descritivo e analítico desenvolvido nos capítulos anteriores, convertendo os achados da pesquisa em propostas de intervenção aplicáveis ao contexto EENE. Fundamentado nas evidências produzidas ao longo das análises, este PAE tem como objetivo, portanto, articular diagnóstico e ação, considerando as especificidades institucionais, os limites estruturais e as potencialidades identificadas no EMTI.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais achados da coleta de dados, organizados de acordo com os eixos de análise da pesquisa, bem como as respectivas ações propostas, que orientam a implementação do plano.

#### **Quadro 6 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise**

<b>Questão de pesquisa</b>
Como a gestão pode auxiliar na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do EMTI, contribuindo para a construção de uma experiência educacional mais engajadora e significativa para os estudantes?

<b>Eixo de análise 1: Educação Integral</b>
<b>Dados da pesquisa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação integral é frequentemente compreendida, por gestores, especialistas e docentes, a partir de uma perspectiva assistencialista, com ênfase na permanência do aluno na escola, na segurança e na proteção social, sobretudo em contextos de vulnerabilidade;</li> <li>• Há fragilidades na compreensão do projeto formativo integral por parte de estudantes e famílias, que muitas vezes não reconhecem seus objetivos pedagógicos mais amplos;</li> <li>• Parte dos estudantes demonstra interesse pelo EMTI apenas quando articulado à formação técnica e à inserção no mercado de trabalho, indicando um desequilíbrio em relação aos demais aspectos pedagógicos do modelo;</li> <li>• Dificuldades de engajamento familiar e migração para o ensino regular, ou noturno, aparecem relacionadas à extensão da jornada e à necessidade de trabalho.</li> </ul>
<b>Ações propositivas</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Implementar periodicamente ações comunicativas e formativas sobre a relevância do EMTI, envolvendo estudantes e responsáveis, com o objetivo de esclarecer os princípios, finalidades e possibilidades da educação integral, superando uma visão restrita ao assistencialismo ou à mera ampliação do tempo escolar.</li> <li>2) Criar momentos sistemáticos de escuta dos estudantes, mediados pela gestão e equipe pedagógica, para discutir expectativas, dificuldades e sentidos atribuídos ao EMTI.</li> </ol>
<b>Eixo de análise 2: Inovação Pedagógica</b>
<b>Dados da pesquisa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os docentes relatam sobrecarga de trabalho, intensificação da jornada e desgaste emocional, fatores que limitam o planejamento e a execução de práticas inovadoras;</li> <li>• Há um embaralhamento entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas, associado à fragmentação e desalinhamento do material didático na prática escolar;</li> <li>• Algumas disciplinas dos itinerários formativos são percebidas por estudantes e professores como pouco significativa, revelando dificuldades de articulação com suas realidades;</li> <li>• A inovação pedagógica é frequentemente associada à motivação individual do professor, sem respaldo suficiente de condições institucionais, formativas e estruturais;</li> <li>• Estudantes apontam a necessidade de mais aulas práticas, especialmente nas áreas técnicas, como elemento central para tornar as aulas mais significativas.</li> </ul>
<b>Ações propositivas</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Instituir momentos de formação continuada nas reuniões pedagógicas de módulo II, com foco em práticas inovadoras, contextualizadas ao EMTI, priorizando a troca de</li> </ol>

- experiências entre professores e até mesmo escolas;
- 2) Garantir tempos institucionais de planejamento coletivo, mediados pela gestão, voltados à articulação entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas, como forma de reduzir o “embaralhamento” curricular relatado pelos docentes;
  - 3) Estimular o uso de metodologias ativas e aulas práticas entre as disciplinas da formação geral básica, itinerários formativos e as áreas técnicas, alinhadas às demandas apontadas pelos estudantes.

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar ainda que o quadro acima tem como objetivo principal sistematizar propostas de ação que sejam acessíveis e aplicáveis a um contexto que não se restringe apenas ao universo educacional em questão, mas que possa servir como fonte de reflexão e referência para outras unidades escolares inseridas em contextos semelhantes de implementação do EMTI. As ações elencadas foram concebidas, considerando os limites institucionais e estruturais de uma escola pública, de modo a privilegiar iniciativas de baixo custo e com potencial de impacto pedagógico e formativo.

Sendo assim, algumas propostas de caráter mais macroestrutural, sugeridas pelos atores educacionais participantes da pesquisa de campo, foram desconsideradas neste plano de ação. Medidas como o maior equilíbrio na distribuição da política do EMTI, a implantação da educação integral no ensino fundamental, alterações nas políticas de permanência estudantil, a exclusão de disciplinas dos itinerários formativos, bem como ações amplas de valorização docente e de formação continuada institucional e à nível estadual específica para o EMTI, embora reconhecidamente relevantes, mostraram-se, no contexto deste estudo de caso, mais distantes de uma aplicabilidade prática no curto e médio prazo.

Por fim, faz-se necessário destacar que as ações propositivas que constituem este Plano de Ação Educacional estão baseadas na ferramenta 5W2H, cujo nome é formado a partir das iniciais das palavras “What”, “Why”, “Where”, “When”, “Who”, “How” e “How much”. Tais expressões têm origem na língua inglesa e correspondem respectivamente, em tradução, às perguntas: “o quê”, “por quê”, “onde”, “quando”, “quem”, “como” e “quanto”.

A partir das contribuições de Nakagawa (2014), é possível compreender de maneira mais detalhada a estrutura e a organização de cada elemento dessa ferramenta.

- a) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (what);
- b) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (why);
- c) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (where);
- d) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (when);
- e) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado (who);
- f) Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (how);
- g) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (how much). (Nakagawa, 2014, p. 1).

Portanto, com base nesse suporte metodológico, as próximas seções serão dedicadas a detalhar as cinco ações propositivas pensadas a partir dos principais achados da pesquisa e das contribuições dos sujeitos participantes, considerando sua aplicabilidade ao contexto da Escola Estadual Nova Esperança.

#### **4.1 AÇÃO 1: Implementar periodicamente ações comunicativas e formativas sobre a relevância do EMTI, envolvendo estudantes e responsáveis**

Esta ação propõe a implementação de estratégias sistemáticas de comunicação e formação voltadas à conscientização dos estudantes e de suas famílias acerca da relevância e dos objetivos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), envolvendo todos os entes educacionais diretamente relacionados ao processo formativo.

A ação se justifica pela evidência obtida a partir das análises do capítulo 3, que indicaram fragilidades na compreensão do EMTI por parte das famílias e dos estudantes, que muitas vezes “seguem o fluxo” (Ana Terra, 19 set. 2025), sentem-se “presos” (Maria Moura, 24 out. 2025) à escola ou optam pela migração para o ensino regular, ou noturno, especialmente diante da necessidade de trabalhar. Frente a esse cenário, a ação foi organizada em duas etapas complementares: a primeira com foco na ampliação dos processos comunicativos e a segunda voltada a ações formativas mais estruturadas.

A primeira etapa propõe a criação e a divulgação de material digital contemplando diversas atividades desenvolvidas no EMTI, a fim de que estas possam ser publicadas nas redes sociais da escola e em um grupo de whatsapp criado para essa finalidade, conforme critérios a serem evidenciados mais adiante.

Ao utilizar ferramentas tecnológicas como estratégias de fomento à interação e divulgação das ações desenvolvidas no EMTI, assumimos um posicionamento que se sustenta em Lopes (2022):

Levando em consideração a atual importância das tecnologias digitais que estão presentes na casa de uma boa parte da população, observa-se que o uso dessas tecnologias é essencial para melhorar a comunicação entre escola e comunidade. A sociedade moderna exige muito das pessoas que possuem diversas tarefas ao longo do dia. Muitas vezes falta tempo para acompanhar de perto a vida escolar dos filhos. (LOPES, 2022, p.26)

Nesse sentido, entende-se que o uso de ferramentas digitais de comunicação constitui um recurso estratégico para fortalecer o diálogo entre a escola, os estudantes e suas famílias. Considerando as exigências da vida contemporânea, marcadas pela sobrecarga de compromissos e pela escassez de tempo, tais instrumentos podem minimizar o distanciamento entre a comunidade escolar e o cotidiano educativo dos educandos.

Além disso, um trabalho informativo sistemático e acessível tende a aproximar educandos e responsáveis da compreensão do valor formativo das experiências vivenciadas no EMTI, favorecendo uma percepção mais clara de seus objetivos, potencialidades e impactos no percurso educacional dos jovens.

Dessa forma, esta ação teria início com a criação de um grupo de divulgação de práticas exitosas vivenciadas no EMTI, contando com a participação de estudantes, da especialista, da coordenadora do EMTI e da gestão escolar. Os alunos seriam responsáveis por criar um conteúdo de alguma atividade inovadora desenvolvida durante o mês na escola. Tal proposta dialoga diretamente com as falas dos entes entrevistados na pesquisa de campo, os quais ressaltaram a relevância de atividades práticas, viagens, palestras e projetos experienciados.

O conteúdo produzido precisaria possuir um texto explicativo em sua legenda, sendo este corrigido por um professor da área de linguagem e outro que atue na temática do material produzido, para fazer a conferência técnica. Todo este processo pode ser gerenciado pela especialista e/ou coordenadora do EMTI, que leva o material à gestão. Esta avalia e autoriza a postagem. É importante ressaltar que as postagens deverão ser feitas apenas por um membro da gestão, pela especialista ou pela coordenadora do EMTI, cabendo aos estudantes somente o processo de

produção e edição do material. Esse processo elaborativo poderia acontecer durante o momento ocioso da hora do almoço, período propício para o desenvolvimento de ações de clube de protagonismo desta espécie.

Paralelamente, o material criado também deveria ser postado em um grupo de WhatsApp administrado pela gestão, pela especialista e pela coordenadora do EMTI, com o intuito exclusivo de divulgação de práticas exitosas. Somente seriam convidados a participar do grupo, além dos atores educacionais, os pais e os alunos do EMTI, mediante autorização prévia no ato da matrícula. Ademais, a fim de ampliar esse alcance das ações informativas sobre o EMTI, propõe-se que a divulgação ocorra também em momentos que favoreçam a atenção e o engajamento dos estudantes e responsáveis, como reuniões em reuniões entre pais e responsáveis, previstas no calendário escolar. Nesses espaços, a informação deve ser apresentada de forma clara, contextualizada e vinculada a experiências concretas vivenciadas pelos estudantes, de modo a tornar o modelo mais compreensível, significativo e próximo da realidade das famílias.

Diante do exposto, compreende-se que ao tornar visíveis as práticas pedagógicas, projetos, atividades práticas e vivências cotidianas da escola, cria-se a possibilidade de fortalecer a compreensão coletiva sobre o sentido e a relevância do ensino médio em tempo integral, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais alinhada aos objetivos e princípios desse modelo educacional.

Ademais, ao envolver diretamente os estudantes na produção e divulgação dos conteúdos, a ação dialoga com o princípio do protagonismo juvenil, eixo estruturante da política do EMTI, que pressupõe a participação ativa dos educandos na construção de seus percursos formativos (ICE, 2019; Cavaliere, 2010).

Nesse sentido, a etapa inicial desta ação não se limita a uma estratégia comunicativa, mas assume também um caráter pedagógico e formativo, ao estimular o senso de pertencimento, a responsabilidade coletiva e a valorização das experiências escolares. A seguir, essa etapa será apresentada de forma sistematizada por meio da ferramenta 5W2H:

#### Quadro 7 - Sistematização da etapa 1

<b>Objetivo</b>	Ampliar a conscientização e o engajamento dos estudantes e de suas famílias acerca da relevância, dos objetivos e das práticas desenvolvidas no EMTI, fortalecendo a percepção de sentido desse modelo educacional e
-----------------	--

	valorizando o protagonismo juvenil.
<b>O quê? (What)</b>	Criação e divulgação sistemática de conteúdos digitais (textos, imagens e vídeos curtos) sobre práticas pedagógicas, projetos, atividades práticas e experiências formativas desenvolvidas no EMTI.
<b>Por quê? (Why)</b>	A pesquisa evidenciou fragilidades na compreensão do EMTI por parte de estudantes e familiares, segundo a percepção da gestão e da equipe pedagógica, o que tende a contribuir, segundo os entes entrevistados, para desmotivação, sensação de aprisionamento e migração para o ensino regular ou noturno. Acredita-se que a divulgação das experiências vivenciadas pode aproximar a comunidade escolar do valor formativo do modelo e fortalecer o vínculo com a escola.
<b>Onde? (Where)</b>	Nas redes sociais oficiais da escola (Instagram e Facebook) e em um grupo específico de WhatsApp destinado à divulgação de práticas exitosas do EMTI.
<b>Quando? (When)</b>	De forma contínua, com postagens mensais, preferencialmente ao longo de todo o ano letivo.
<b>Quem? (Who)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudantes do EMTI: produção e edição do conteúdo;</li> <li>• Professores das áreas envolvidas: orientação pedagógica e revisão textual/técnica;</li> <li>• Especialista e/ou coordenadora do EMTI: organização, acompanhamento e mediação do processo;</li> <li>• Gestão escolar: validação final e publicação dos conteúdos.</li> </ul>
<b>Como? (How)</b>	Por meio da criação de um grupo de protagonismo estudantil, no qual os alunos produzirão conteúdos sobre atividades vivenciadas no EMTI, acompanhados por professores. O material será revisado, validado pela gestão e publicado nos canais institucionais da escola. A produção poderá ocorrer em momentos ociosos da rotina escolar, como o horário de almoço, sem prejuízo às aulas.
<b>Quanto? (How much)</b>	Custo financeiro praticamente nulo, utilizando recursos já disponíveis na escola, como celulares dos próprios estudantes, acesso à internet institucional e plataformas digitais gratuitas.

Fonte: Elaboração própria

Na segunda etapa, propõe-se uma ação complementar com ênfase no caráter formativo sobre as virtudes da política do EMTI, envolvendo de maneira direta o eixo escola-família. Essa proposta será articulada no âmbito das reuniões bimestrais com pais e responsáveis, contando com a participação de todos os entes educacionais, conforme será detalhado adiante.

Acredita-se que essa ação pode contribuir para o fortalecimento da relação entre família e escola, por meio de reuniões capazes de transcender a visão restrita ao mero desempenho acadêmico e ao tradicional ato de entrega de boletins, ampliando o entendimento das famílias sobre a proposta da educação integral, o protagonismo juvenil e a formação para a vida.

Essa perspectiva se fundamenta na compreensão de que escola e família se constituem como duas instituições no processo de desenvolvimento da criança, “atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual e social das pessoas”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 35). Nessa direção, entende-se que as tentativas de aproximação e conseqüente melhoria nas relações devem partir da escola, como afirmam Reali, Tancredi e Caetano (2001, 2002, 2004), citados por Oliveira e Marinho Araújo (2010).

Desse modo, a ação se desenvolveria a partir da reestruturação das reuniões bimestrais já previstas no calendário escolar. No auditório da escola, a reunião teria início com as falas da gestão, da especialista e da coordenadora do EMTI, abordando a importância desse modelo de ensino para a trajetória formativa dos estudantes. Em seguida, os professores da formação geral básica e dos itinerários formativos se apresentariam, realizando uma breve explanação sobre os componentes curriculares e suas contribuições para a formação integral. Posteriormente, os docentes do curso técnico integrado em Segurança do Trabalho apresentariam os objetivos da formação técnica e discutiriam as perspectivas profissionais e de inserção no mundo do trabalho.

Em um momento subsequente, um ex-aluno seria convidado a relatar às famílias sua vivência no ciclo do EMTI, destacando os desafios enfrentados e as potencialidades do programa enquanto proposta formativa de caráter educacional, social e humanizador. Neste momento, a equipe gestora poderia socializar com as famílias alguns vídeos produzidos pelos alunos acerca de ações desenvolvidas no âmbito do EMTI nesta escola, conforme mencionado na primeira etapa desta proposta de ação. Cabe ressaltar, ainda, que, além dos responsáveis, os estudantes regularmente matriculados também seriam convidados a participar da reunião, ampliando o alcance e o caráter formativo desse momento.

Esta primeira parte da reunião seria finalizada com uma breve explanação da psicóloga e/ou da assistente social do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), mediante agendamento prévio realizado pela gestão escolar. A explanação teria como foco a importância da educação integral na vida dos educandos e de suas famílias, podendo contemplar, ainda, outras temáticas relevantes ao processo educativo, envolvendo a relação entre escola, família e estudantes, a partir da experiência do EMTI.

Convém destacar que, no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o NAE configura-se como uma política pública educacional voltada à organização da atuação integrada de profissionais da psicologia e do serviço social, com a finalidade de oferecer suporte psicossocial que contribua diretamente para o processo de ensino-aprendizagem e para a qualificação do ambiente escolar.

Essa proposta ancora-se na Lei Federal nº 13.935/2019, que estabelece a inserção desses serviços nas redes públicas de educação básica como estratégia para a garantia da educação integral e do atendimento às necessidades educacionais e sociais dos estudantes. Em Minas Gerais, a implementação e o funcionamento do NAE foram regulamentados pela Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, que disciplina formalmente a atuação desses profissionais no contexto da rede estadual de ensino (BRASIL, 2019; MINAS GERAIS, 2022).

Por fim, a reunião avançaria para um segundo momento, no qual os pais ou responsáveis seriam direcionados ao pátio da escola para um espaço de troca com os professores, previamente organizado. Essa ação oportunizaria um momento de diálogo entre docentes e familiares acerca do processo de ensino-aprendizagem, bem como dos contextos socioemocionais e estruturais que influenciam o rendimento escolar, não se configurando apenas como um momento de entrega de boletins, mas como uma prática de participação e escuta ativa. Posteriormente, as famílias seriam convidadas a participar de um jantar, a ser servido no refeitório escolar, junto aos demais entes educacionais, como forma de fortalecer e ampliar os vínculos entre a escola e a comunidade.

Desse modo, ao privilegiar o eixo escola-família como uma importante dimensão constitutiva da educação integral, esta etapa reconhece que a consolidação do EMTI depende do compartilhamento de sentidos, responsabilidades e expectativas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme discutido ao longo deste estudo, especialmente à luz das contribuições de Dessen e Polonia (2007) e Gadotti (2009), a aproximação entre escola e família favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo práticas educativas mais coerentes, humanizadoras e alinhadas ao protagonismo juvenil.

Assim, a seguir, apresenta-se a sistematização dessa etapa, explicitando seus objetivos, procedimentos e responsabilidades, de modo a assegurar sua viabilidade e efetividade no contexto da escola pesquisada.

**Quadro 8 - Sistematização da etapa 2**

<b>Objetivo</b>	Fortalecer a relação escola–família por meio de ações formativas sistemáticas que ampliem a compreensão dos responsáveis e estudantes sobre os princípios, objetivos e potencialidades do EMTI, contribuindo para maior engajamento, permanência e valorização do modelo.
<b>O quê? (What)</b>	Reestruturar as reuniões bimestrais com pais, responsáveis e estudantes, incorporando momentos formativos sobre o EMTI, seus eixos pedagógicos, o protagonismo juvenil e as perspectivas formativas e profissionais oferecidas pelo modelo.
<b>Por quê? (Why)</b>	Os dados da pesquisa evidenciaram fragilidades na compreensão do EMTI por parte das famílias e dos estudantes - como se pode depreender da fala da gestora e dos demais membros da equipe pedagógica - o que impacta o engajamento, a permanência e a valorização das experiências formativas, além de reforçar percepções de cansaço, aprisionamento e desmotivação frente à jornada ampliada.
<b>Onde? (Where)</b>	No auditório, no pátio e, posteriormente, no refeitório escolar.
<b>Quando? (When)</b>	Durante as reuniões bimestrais já previstas no calendário escolar, ao longo do ano letivo, preferencialmente.
<b>Quem? (Who)</b>	Gestão escolar, especialista educacional, coordenadora do EMTI, professores da formação geral básica, dos itinerários formativos e do curso técnico integrado, estudantes matriculados no EMTI, ex-alunos convidados, famílias e profissionais do NAE.
<b>Como? (How)</b>	Por meio da organização de reuniões bimestrais estruturadas em momentos formativos, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da proposta do EMTI pela gestão e equipe pedagógica;</li> <li>• Breve explanação dos professores sobre seus componentes curriculares e objetivos formativos;</li> <li>• Relato de experiência de ex-alunos;</li> <li>• Participação do NAE com temáticas relacionadas à educação integral;</li> <li>• Espaço de escuta e diálogo entre professores, familiares e estudantes;</li> <li>• Momento de confraternização (jantar celebrativo).</li> </ul>
<b>Quanto? (How much)</b>	Sem custos financeiros diretos além dos recursos disponíveis da escola para realização do jantar, utilizando a infraestrutura, os recursos humanos e os tempos já disponíveis.

Fonte: Elaboração própria

Reforça-se que a ação 1, como exposto nos quadros sistematizadores acima, visa a ampliação da comunicação sobre as práticas do EMTI, com protagonismo estudantil na produção de conteúdos, e a reestruturação das reuniões com as famílias, incorporando momentos formativos sobre o modelo. As práticas elaboradas configuram-se como uma tentativa de fortalecer o engajamento, o senso de pertencimento e, conseqüentemente, a permanência no modelo. Na sequência,

aprofunda-se a discussão sobre a ampliação de espaços de escuta e protagonismo estudantil como dimensão estruturante da educação integral.

#### **4.2 AÇÃO 2: Ampliar espaços de escuta e protagonismo do estudante**

Esta ação tem como objetivo ampliar e sistematizar momentos de escuta dos estudantes, mediados pela gestão e pela equipe pedagógica, com vistas à discussão de expectativas, dificuldades e sentidos atribuídos ao Ensino Médio em Tempo Integral. Busca-se, assim, fortalecer a participação protagonista dos discentes nos direcionamentos das propostas pedagógicas desenvolvidas no EMTI, contribuindo para uma compreensão mais ampla do modelo, para além de sua dimensão profissionalizante.

Os dados produzidos na pesquisa de campo evidenciam que os estudantes manifestam uma expectativa crescente por práticas pedagógicas mais participativas e significativas. Em seus relatos, observou-se a valorização de experiências de aprendizagem que extrapolam a lógica expositiva tradicional e favoreçam maior envolvimento ativo dos alunos no processo educativo. Acredita-se que essa demanda aponta para a necessidade de ampliar espaços institucionais, mediados pela gestão e equipe pedagógica, de escuta e diálogo, nos quais os estudantes possam expressar percepções, dificuldades e sugestões, contribuindo de forma mais efetiva para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Esses anseios dialogam diretamente com os dados da pesquisa, que evidenciaram posicionamentos dos estudantes, e demais participantes, relacionados à forma de aplicação das aulas, à organização e distribuição dos horários, à manutenção e qualificação dos espaços físicos da escola, bem como ao fortalecimento de práticas já consolidadas, como projetos pedagógicos, palestras alinhadas aos seus interesses e viagens culturais. Tais elementos reforçam a necessidade de promover um ambiente educacional que valorize o protagonismo estudantil e contribua para a ressignificação pedagógica do EMTI.

O Documento Orientador do EMTI de 2024 destaca o protagonismo juvenil como um de seus principais objetivos, fundamentando-se em incentivar os “estudantes a serem sujeitos ativos de sua própria educação. Isso implica desenvolver habilidades de liderança, autonomia, tomada de decisões e resolução de problemas reais na escola e na comunidade” (Minas Gerais, 2024, p. 67).

Nesse sentido, entende-se que ouvir o estudante no planejamento das ações pedagógicas, especialmente no direcionamento de práticas de ensino e de projetos, possibilita que os discentes exerçam, ainda que de forma inicial, o direito de participar das decisões sobre os processos formativos que impactam sua trajetória escolar. Além disso, espera-se que uma escuta qualificada favoreça uma maior apropriação do projeto formativo do EMTI pelos estudantes.

Desse modo, conforme citado anteriormente, o desdobramento desta ação prevê a realização de reuniões mensais entre a gestão escolar, a equipe pedagógica e representantes discentes, com o objetivo de instituir espaços sistemáticos de escuta e diálogo sobre o EMTI.

A participação estudantil se daria por meio de líderes e/ou vice-líderes de turma, escolhidos democraticamente por processo eleitoral em cada sala, mediado pela especialista e/ou pela coordenação do EMTI, como já ocorre todos os anos, em consonância com os documentos orientadores, os quais incentivam a criação de instâncias de participação estudantil e práticas democráticas no cotidiano escolar, fundamentadas no princípio do protagonismo juvenil (MINAS GERAIS, 2020), em diálogo com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018).

As reuniões ocorreriam em horários previamente acordados entre os entes envolvidos, podendo ser fixos ou flexíveis, de acordo com as demandas da gestão e da equipe pedagógica, garantindo a continuidade e a viabilidade da ação. Nesses encontros, os estudantes teriam a oportunidade de apresentar contribuições relacionadas à melhoria do EMTI, abrangendo aspectos pedagógicos, didáticos e estruturais, como organização dos horários, práticas de ensino, projetos, viagens formativas e uso dos espaços físicos da escola.

A gestão e a equipe pedagógica, por sua vez, acolheriam as demandas apresentadas, socializariam suas intencionalidades com os docentes nas reuniões pedagógicas e, posteriormente, dialogariam com os estudantes sobre as possibilidades de encaminhamento das propostas em novas reuniões, criando um ciclo participativo dentro do ecossistema escolar.

Para qualificar esse processo, poderia ser elaborado um protocolo orientador de questões, a fim de organizar as discussões e assegurar que expectativas, dificuldades e sentidos atribuídos ao EMTI sejam sistematicamente considerados, fortalecendo o protagonismo estudantil e a corresponsabilização dos discentes no

aprimoramento das ações pedagógicas desenvolvidas neste modelo de ensino, como exemplifica o quadro abaixo.

**Quadro 9 - Protocolo orientador das reuniões de escuta e protagonismo estudantil**

<b>1. Abertura da reunião</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação breve do objetivo do encontro pela gestão ou equipe pedagógica.</li> <li>✓ Reafirmação do caráter formativo, democrático e propositivo do espaço de escuta.</li> <li>✓ Registro de presença dos representantes discentes.</li> </ul>
<b>2. Avaliação das experiências pedagógicas vivenciadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais atividades (aulas, projetos, palestras, oficinas, viagens pedagógicas) contribuíram de forma mais efetiva para a aprendizagem de vocês?</li> <li>✓ Há práticas que poderiam ser revistas, ajustadas ou aprimoradas? Por quê?</li> </ul>
<b>3. Organização curricular e dos tempos escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como vocês avaliam a distribuição dos horários e a carga horária dos componentes curriculares?</li> <li>✓ Existem dificuldades relacionadas ao ritmo das aulas, à ausência ou à sobreposição de atividades?</li> <li>✓ Que sugestões vocês apresentam para melhorar a organização do tempo escolar no EMTI?</li> </ul>
<b>4. Estrutura física e recursos da escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais espaços da escola favorecem o aprendizado e o bem-estar?</li> <li>✓ Há necessidades de manutenção, adequação ou criação de novos espaços pedagógicos?</li> <li>✓ Que recursos materiais ou tecnológicos poderiam potencializar as práticas educativas?</li> </ul>
<b>5. Sentidos atribuídos ao EMTI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que faz sentido no modelo e o que gera dificuldades ou desmotivação?</li> <li>✓ De que forma o EMTI tem contribuído para os projetos de vida de vocês?</li> </ul>
<b>6. Propostas e encaminhamentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão conjunta sobre a viabilidade pedagógica e institucional das sugestões.</li> <li>✓ Definição de encaminhamentos possíveis, responsáveis e prazos para retorno.</li> </ul>
<b>7. Devolutiva e responsabilização</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A gestão e a equipe pedagógica apresentam considerações sobre as contribuições dos estudantes.</li> <li>✓ Registro das decisões e dos encaminhamentos acordados.</li> <li>✓ Compromisso de retorno aos estudantes e às turmas representadas.</li> </ul>
<b>8. Registro e acompanhamento</b>

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração de ata ou relatório síntese da reunião.</li> <li>✓ Arquivamento do documento pela coordenação do EMTI.</li> <li>✓ Utilização dos registros como subsídio para o planejamento pedagógico e para avaliações futuras da ação.</li> </ul> |
|---|

Fonte: elaboração do próprio autor

É imprescindível destacar ainda que este protocolo orientador busca assegurar a sistematicidade do processo de escuta, evitando que as reuniões se restrinjam a demandas pontuais, e favorecendo a construção de uma cultura participativa, na qual os estudantes assumem papel ativo na reflexão e no aprimoramento das práticas pedagógicas do EMTI.

Portanto, compreende-se que é preciso redimensionar a participação discente, de forma que estes deixem de ser meros espectadores e se tornem membros atuantes no processo. A partir dessa ação, por meio de uma atuação protagonista na organização e elaboração de parte das ações pedagógicas, acredita-se que o educando estará mais comprometido com a sua formação e aprendizagem, contribuindo e participando de forma mais efetiva em sala de aula. Na continuidade, apresenta-se a sistematização dessa etapa por meio da aplicação da ferramenta 5W2H.

#### Quadro 10 - Sistematização da ação 2

<b>Objetivo</b>	Ampliar e institucionalizar espaços sistemáticos de escuta e diálogo com os estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto do EMTI.
<b>O quê? (What)</b>	Realização de reuniões periódicas de escuta e diálogo entre gestão escolar, equipe pedagógica e representantes discentes, com foco na discussão de expectativas, dificuldades e sentidos atribuídos ao EMTI.
<b>Por quê? (Why)</b>	Os dados da pesquisa evidenciaram a necessidade de maior participação dos estudantes nos processos pedagógicos, bem como demandas relacionadas à organização curricular, às práticas de ensino, à estrutura física da escola e às experiências formativas. A ação busca alinhar o cotidiano escolar aos princípios do protagonismo juvenil previstos nos documentos orientadores do EMTI.
<b>Onde? (Where)</b>	Nas dependências da escola pesquisada, em espaço previamente definido pela gestão escolar.
<b>Quando? (When)</b>	Mensalmente, em datas e horários acordados entre a gestão escolar, a equipe pedagógica e os representantes discentes, podendo ocorrer em momentos fixos ou flexíveis, conforme a dinâmica da escola.
<b>Quem? (Who)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão escolar;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista e/ou coordenação do EMTI;</li> <li>• Representantes discentes (líderes e vice-líderes de turma, eleitos democraticamente).</li> </ul>
<b>Como? (How)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição democrática de líderes e vice-líderes de turma;</li> <li>• Condução das reuniões a partir de um protocolo orientador de questões;</li> <li>• Registro sistemático das discussões em ata ou relatório síntese;</li> <li>• Socialização das demandas dos estudantes com o coletivo docente;</li> <li>• Devolutiva aos representantes discentes sobre os encaminhamentos possíveis.</li> </ul>
<b>Quanto? (How much)</b>	Sem custos financeiros diretos, tendo em vista apenas a utilização da estrutura e de materiais escolares.

Fonte: Elaboração própria

Portanto, espera-se que a presente ação possa contribuir para a consolidação do protagonismo estudantil ao institucionalizar espaços permanentes de escuta e participação, fortalecendo uma cultura democrática no EMTI. Contudo, para que as contribuições dos estudantes se convertam em práticas efetivamente inovadoras, torna-se fundamental investir na qualificação do trabalho docente. Neste ponto, a ação seguinte propõe a promoção de uma formação continuada prática e contextualizada, integrada à carga horária dos professores e orientada à inovação pedagógica.

### **4.3 AÇÃO 3: Promover formação continuada prática e contextualizada, integrada à carga horária docente com foco em inovações pedagógicas**

Esta ação objetiva institucionalizar momentos contínuos de formação docente, integrados à carga horária de trabalho, voltados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas ao EMTI, articulando o aprofundamento do modelo à partilha de experiências exitosas entre professores e escolas.

Essa ação se ancora nos depoimentos da gestora, dos docentes, da especialista e da coordenadora do EMTI, que evidenciaram a importância da formação continuada, mas também o risco de sobrecarga quando ela não dialoga com a realidade da escola. Os participantes destacaram a necessidade de formações mais práticas e integradas ao cotidiano pedagógico, com espaços de troca de experiências e partilha de práticas exitosas, uma vez que ações formativas desvinculadas da sala de aula tendem a ter pouco impacto. Assim, os achados da

pesquisa indicam a relevância de propostas coletivas e contextualizadas, capazes de fortalecer as práticas docentes sem intensificar as demandas de trabalho.

Cabe destacar que ações de estudo, planejamento e aperfeiçoamento profissional constituem atribuições do cargo de professor da Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais. Conforme dispõe o art. 33 da Lei n.º 20.592/2012, que alterou a Lei n.º 15.293/2004, a carga horária semanal do Professor de Educação Básica é organizada em dois terços destinados às atividades de docência e um terço voltado às atividades extraclasse, totalizando 24 horas semanais, das quais 16 são dedicadas às aulas e 8 às ações extraclasse, distribuídas entre momentos de livre escolha do docente, atividades definidas pela direção escolar e reuniões coletivas (MINAS GERAIS, 2012).

Tal compreensão é reforçada pelo Ofício Circular GS n.º 2663/2016, que orienta o cumprimento da carga horária extraclasse e estabelece que esse período deve contemplar ações de estudo, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (MINAS GERAIS, 2016).

Dessa forma, pode-se inferir que propostas de formação continuada inseridas na jornada de trabalho docente encontram respaldo legal e institucional ao reconhecer esses tempos como espaços formativos, que fortalecem uma concepção de desenvolvimento profissional articulada ao cotidiano escolar.

Paralelamente, Gadotti (2009, p. 36) argumenta que “a implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”. Portanto, é possível deduzir que a falta de oportunidades de capacitação e discussão constante pode ter impactado a qualidade das práticas pedagógicas no EMTI. Assim, torna-se relevante promover espaços regulares de diálogo e troca de experiências entre todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a proposta prevê a destinação de parte das reuniões pedagógicas para momentos de estudo e diálogo coletivo, nos quais os professores possam compartilhar experiências, revisar documentos orientadores e conceitos fundamentais do EMTI, bem como expressar reflexões sobre sua prática e sobre os desafios do modelo. Complementarmente, propõe-se a realização de encontros envolvendo a gestão e a equipe pedagógica, com vistas à ampliação desse

movimento formativo por meio da troca de experiências entre diferentes entes pedagógicos e escolas de EMTI.

Acredita-se que tais momentos são essenciais, uma vez que o intercâmbio de práticas e a escuta ativa tendem a favorecer a construção coletiva de saberes, possibilitando identificar demandas concretas do corpo docente e orientar ações formativas mais alinhadas à realidade escolar. Os desdobramentos dessa proposta serão apresentados detalhadamente a seguir.

A primeira etapa desta ação, voltada ao nível docente, prevê a realização de encontros formativos trimestrais, organizados em formato de minicurso, com foco nos três eixos formativos do Ensino Médio em Tempo Integral, Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI, conforme estabelecido no Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2020).

Adicionalmente, sugere-se ainda que sejam retomadas durante esses encontros concepções clássicas de educação integral, como as defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, enfatizando a formação humana em sua dimensão ampla, social e emancipatória. Acredita-se que esse movimento pode contribuir para que os docentes ampliem seus princípios pedagógico, revisitem suas práticas e se abram a uma lógica mais interdisciplinar e integrada, enfrentando com maior intencionalidade o “embaralhamento” curricular evidenciado na pesquisa e ressignificando-o como possibilidade formativa, e não apenas como obstáculo.

Essas formações poderiam ser conduzidas por um analista da Superintendência Regional de Ensino (SRE) responsável pelo EMTI na EENE, com o apoio da gestão escolar e da equipe pedagógica, buscando articular as diretrizes do modelo às práticas vivenciadas no cotidiano da escola.

Cada encontro deverá ser estruturado a partir de temas previamente definidos, relacionados aos eixos formativos do EMTI, favorecendo a reflexão coletiva sobre seus princípios e desdobramentos pedagógicos. Após uma breve contextualização teórica, os professores serão organizados em pequenos grupos aleatórios para debater o tema proposto, estabelecendo relações diretas com suas práticas em sala de aula e com os desafios enfrentados na implementação do modelo. Em seguida, ocorrerá a socialização das discussões, possibilitando a construção conjunta de encaminhamentos e a troca de experiências entre os docentes.

Como produto desses momentos formativos e de partilha, propõe-se o registro sistemático das propostas consideradas exitosas e dos entraves a serem superados, de modo que possam subsidiar o posterior planejamento pedagógico da escola e alimentar um banco de práticas, fortalecendo sobretudo a cultura de colaboração docente. Acredita-se que essa dinâmica favorece não apenas a apropriação dos fundamentos do EMTI, mas também a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma formação continuada mais contextualizada, coletiva e alinhada às necessidades reais do corpo docente.

A partir disso, propõe-se ainda uma segunda etapa voltada ao nível da gestão escolar. Essa fase tem como objetivo ampliar o alcance das experiências exitosas identificadas em escolas de EMTI da nossa Superintendência Regional de Ensino (SRE), promovendo um movimento interinstitucional de troca de saberes e fortalecimento da rede.

Para isso, sugere-se a realização de um Seminário de Práticas Inovadoras no EMTI, promovido pela SRE, com a participação das equipes gestoras, especialistas e coordenadores do EMTI das escolas vinculadas. O encontro ocorreria de forma remota, por meio de plataforma digital (Google Meet), favorecendo a participação de um maior número de profissionais e otimizando recursos logísticos. Este seminário poderia ocorrer anualmente, durante um dia escolar presente no calendário pedagógico, com duração máxima de um turno, preferencialmente de manhã ou tarde, evitando assim acréscimos à carga horária de trabalho dos entes envolvidos.

O seminário teria como foco a socialização de práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de gestão que apresentaram resultados positivos no contexto do EMTI. Para qualificar esse processo, recomenda-se a utilização de um protocolo orientador, contemplando aspectos como: contexto da ação desenvolvida, objetivos, metodologias utilizadas, desafios enfrentados, resultados alcançados e possibilidades de replicabilidade.

Essas práticas também devem se basear em problematizações que dialoguem diretamente com desafios concretos vivenciados no contexto das escolas de EMTI, evitando-se uma dinâmica centrada apenas na exposição de experiências exitosas. Espera-se que essa estratégia tenda a favorecer maior participação, interação e relevância formativa, ao posicionar os sujeitos como protagonistas do processo de reflexão e construção coletiva de saberes.

Desse modo, acredita-se ainda que tal sistematização permitirá não apenas a partilha de experiências, mas também a construção coletiva de referências práticas que possam subsidiar o planejamento pedagógico e a tomada de decisões das equipes gestoras.

Compreende-se, portanto, que essa etapa fortalece o papel da gestão como mediadora de processos formativos, promovendo uma cultura colaborativa entre escolas e contribuindo para a consolidação de práticas inovadoras no EMTI. Ao articular formação docente e gestão pedagógica em um movimento contínuo, a proposta favorece a circulação de saberes profissionais e amplia as condições institucionais para a efetivação do modelo de educação integral. Segue abaixo a sistematização dessas ações no quadro 11.

**Quadro 11 - Sistematização da ação 3**

<b>Objetivo</b>	Instituir e sistematizar momentos de formação continuada, integrados à carga horária docente, com foco no fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas ao EMTI, promovendo estudo do modelo, troca de experiências e socialização de práticas exitosas.
<b>O quê? (What)</b>	Implementação de um processo formativo em duas etapas: <b>Primeira etapa (nível docente):</b> Encontros formativos periódicos com professores da escola, mediados por um analista da SRE responsável pelo EMTI, como o apoio da equipe gestora e pedagógica; <b>Segunda etapa (nível gestão):</b> Seminário interinstitucional para socialização de práticas exitosas e inovadoras aplicáveis ao contexto do EMTI.
<b>Por quê? (Why)</b>	Os dados da pesquisa evidenciaram a necessidade de formações mais práticas, coletivas e vinculadas ao cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que apontaram para o risco de sobrecarga docente. A ação se fundamenta na compreensão de que estudo, planejamento e aperfeiçoamento profissional integram legalmente a jornada do professor, conforme legislação estadual, e visa fortalecer a inovação pedagógica no EMTI sem ampliar a carga de trabalho.
<b>Onde? (Where)</b>	<b>Primeira etapa:</b> Na própria escola, durante reuniões pedagógicas. <b>Segunda etapa:</b> Em ambiente virtual (Google Meet), envolvendo diferentes escolas EMTI da SRE.
<b>Quando? (When)</b>	<b>Primeira etapa:</b> encontros trimestrais, conforme calendário pedagógico. <b>Segunda etapa:</b> seminário anual, organizado pela SRE.
<b>Quem? (Who)</b>	<b>Primeira etapa:</b> professores, gestão escolar, especialista, coordenação do EMTI e analista da SRE responsável pelo EMTI. <b>Segunda etapa:</b> gestão escolar, especialistas, coordenadores do EMTI e equipe da SRE.
<b>Como? (How)</b>	<b>Primeira etapa (nível docente):</b> 1) Realização de minicursos sobre os eixos formativos do EMTI;

	<p>2) Organização dos professores em grupos aleatórios para discussão das temáticas levantadas no curso e suas relações com as práticas docentes;</p> <p>3) Socialização das reflexões dos grupos;</p> <p>4) Registro de propostas e experiências exitosas que venham a surgir.</p> <p><b>Segunda etapa (nível gestão):</b></p> <p>1) Realização de Seminário de Práticas Inovadoras no EMTI, via plataforma digital;</p> <p>2) Uso de protocolo orientador para apresentação das experiências;</p> <p>3) Partilha de estratégias pedagógicas e de gestão;</p> <p>4) Construção de banco de práticas inovadoras para consulta das escolas.</p>
<b>Quanto? (How much)</b>	Não gera custos financeiros diretos, pois utiliza somente o espaço físico escolar, equipe existente da SRE e da unidade escolar, plataformas digitais gratuitas.

Fonte: Elaboração própria

O quadro 11 demonstra a viabilidade da ação ao integrar a formação à carga horária docente e articular escola e SRE em perspectiva colaborativa. Ainda assim, cabe destacar que sua implementação pode enfrentar desafios, como a própria resistência a mudanças na dinâmica das reuniões pedagógicas e eventuais limitações no engajamento interinstitucional. Por fim, ressalta-se que a efetividade da proposta depende sobretudo do engajamento da SRE e da consolidação de uma cultura colaborativa entre as escolas.

#### **4.4 AÇÃO 4: Reorganizar coletivamente o planejamento pedagógico do EMTI**

Esta ação visa garantir tempos institucionais de planejamento coletivo interdisciplinar, mediados pela equipe gestora, voltados à articulação entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas, como forma de mitigar a fragmentação curricular relatada principalmente na fala dos docentes. Os relatos coletados na etapa de campo evidenciaram certa confusão curricular, fragmentação de conteúdos e dificuldades para ações interdisciplinares - entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas - o que tende a comprometer tanto o aprofundamento conceitual quanto a inovação pedagógica.

Nesse sentido, Soares (2016) compreende o planejamento escolar como um eixo central para a integração curricular, defendendo que ele deve partir da realidade concreta vivenciada por estudantes, professores, gestão e comunidade. Para o autor, aprimorar essa integração implica repensar o currículo e ressignificar os momentos de planejamento, tornando-os mais articulados e participativos. Nesse

processo, a presença da gestão é indispensável, uma vez que o planejamento se fortalece quando há diálogo entre os professores e a equipe gestora, permitindo a compreensão mútua dos processos pedagógicos que sustentam a organização do trabalho escolar (SOARES, 2016).

Paralelamente, Vasconcelos (2014) destaca que o planejamento deve ser sobretudo um ato coletivo, pois possibilita integração, construção de consensos provisórios e coerência às práticas institucionais, superando fragmentações. Nessa perspectiva, o planejamento participativo constitui um eixo impulsionador das ações pedagógicas, ao mobilizar os sujeitos em torno de objetivos comuns e promover a melhoria contínua por meio do diálogo, da corresponsabilização e da ação coletiva (VASCONCELOS, 2014).

É importante destacar ainda que este planejamento também necessita de ser interdisciplinar, funcionando como um elo capaz de conectar os profissionais, como afirmam Andrade e Azevedo (2007)

A interdisciplinaridade tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas (Andrade e Azevedo, 2007, 26).

Dessa forma, partindo-se de um planejamento coletivo e interdisciplinar, as atividades desenvolvidas pelos docentes tendem a tornar-se mais integradas. Assim, a proposta detalhada a seguir está sistematizada em uma perspectiva pautada na reciprocidade, na troca de experiências e na reflexão mútua ao planejar.

A ação consiste na realização de um planejamento coletivo, integrado e interdisciplinar dos Guias de Ensino e Aprendizagem do EMTI, a ser desenvolvida em uma reunião pedagógica mensal, destinada tanto ao planejamento quanto ao acompanhamento das ações, visando ao alinhamento das práticas docentes ao longo do bimestre. Cabe destacar que os Guias de Ensino e Aprendizagem são documentos institucionais do EMTI que sistematizam os conteúdos a serem trabalhados ao longo do bimestre pelas disciplinas da formação geral básica, não sendo obrigatórios para os outros eixos.

Atualmente, verificou-se que estes guias são desenvolvidos de modo individual por cada professor das disciplinas que compõem a formação geral básica, recebido e avaliado pela especialista educacional do EMTI e, posteriormente, fixado nas salas de aula, para que os alunos tenham ciência do que cada disciplina da BNCC irá trabalhar durante o bimestre. No entanto, ressalta-se que, no contexto pesquisado, este planejamento é elaborado de forma isolada, sem qualquer trabalho de integração das áreas. Desse modo, pode-se inferir que uma proposta articulada, integrada e interdisciplinar tende a adquirir maior relevância ao contexto estudado.

Conseqüentemente, nos encontros desta ação, os professores serão organizados em grupos por áreas do conhecimento, integrando a formação geral básica - que contempla os conteúdos da BNCC -, os itinerários formativos e as disciplinas técnicas. Nesse espaço, serão planejados e discutidos, de forma articulada, os conteúdos e as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidos no bimestre, considerando também como os itinerários formativos e as disciplinas técnicas, do eixo formação técnica profissional, podem contribuir para o aprimoramento e o fortalecimento das aprendizagens previstas na BNCC. Ao final desse processo, os professores devem elaborar um guia de ensino mais participativo e, ao mesmo tempo, colaborativo. Essa proposta de divisão pode ser visualizada a partir do quadro abaixo.

**Quadro 12 - Proposta de organização integrada dos docentes por áreas do conhecimento para o planejamento coletivo dos guias de ensino do bimestre**

Áreas Integradas de Planejamento	Componentes Curriculares
Linguagens Ciências Humanas Itinerários Formativos Formação Técnica e Profissional	<b>Formação Geral Básica:</b> Língua portuguesa Língua inglesa Artes Educação Física História Geografia Sociologia Filosofia  <b>Itinerários Formativos:</b> Projeto de Vida Redação para o ENEM (Eletiva) Nivelamento Língua Portuguesa

	<p>Estudos Orientados</p> <p><b>Um ou mais docentes do eixo Formação Técnica e Profissional</b></p>
<p>Matemática Ciências da Natureza Itinerários Formativos Formação Técnica e Profissional</p>	<p><b>Formação Geral Básica:</b> Matemática Química Física Biologia</p> <p><b>Itinerários Formativos:</b> Projeto de Vida Preparação para o ENEM Matemática (Eletiva) Nivelamento Matemática Práticas Experimentais Estudos Orientados</p> <p><b>Um ou mais docentes do eixo Formação Técnica e Profissional</b></p>

Fonte: Elaboração própria

Essa organização busca favorecer a articulação entre os diferentes componentes curriculares, promovendo espaços efetivos de diálogo pedagógico entre a formação geral básica, os itinerários formativos e a formação técnica, de modo a potencializar práticas interdisciplinares e fortalecer a integração curricular no EMTI.

Ressalta-se ainda que a participação das disciplinas de Projeto de Vida e Estudos Orientados, bem como dos componentes do eixo formação técnica e profissional, deverá ser articulada pela especialista educacional e/ou coordenadora do EMTI, com vistas a assegurar sua inserção nos dois grandes eixos de planejamento propostos, garantindo a interação entre as áreas e a coerência das ações pedagógicas desenvolvidas coletivamente.

Por fim, todo o processo contará com o acompanhamento da especialista do EMTI, responsável por apoiar a organização dos trabalhos, através de registro em ata ou documento síntese dos encaminhamentos pedagógicos, de modo a assegurar a coerência das ações planejadas para o bimestre letivo, bem como possíveis adaptações posteriores. A seguir apresenta-se no quadro abaixo a

sistematização da ação 4, para maior clareza e visualização dos objetivos da proposta.

**Quadro 13 - Sistematização da ação 4**

<b>Objetivo</b>	Reorganizar coletivamente o planejamento pedagógico do EMTI, garantindo tempos institucionais de articulação interdisciplinar entre formação geral básica, itinerários formativos e formação técnica.
<b>O quê? (What)</b>	Realização de planejamento coletivo interdisciplinar para elaboração e acompanhamento dos Guias de Ensino e Aprendizagem do EMTI, integrando docentes da formação geral básica, itinerários formativos e eixo técnico-profissional.
<b>Por quê? (Why)</b>	A pesquisa evidenciou fragmentação curricular, elaboração isolada dos guias e dificuldades de articulação entre os eixos do EMTI, comprometendo a integração pedagógica e a inovação. A ação busca promover coerência curricular e fortalecimento do trabalho coletivo.
<b>Onde? (Where)</b>	Na própria escola, durante reuniões pedagógicas estabelecidas no calendário escolar.
<b>Quando? (When)</b>	Mensalmente, com foco no planejamento e acompanhamento das ações ao longo de cada bimestre letivo.
<b>Quem? (Who)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores da formação geral básica, dos itinerários formativos e das áreas técnicas;</li> <li>• Especialista educacional do EMTI;</li> <li>• Coordenação do EMTI;</li> <li>• Gestão escolar (mediação e acompanhamento).</li> </ul>
<b>Como? (How)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos docentes em grupos por áreas integradas;</li> <li>• Planejamento articulado dos conteúdos e estratégias do bimestre;</li> <li>• Elaboração coletiva dos Guias de Ensino e Aprendizagem;</li> <li>• Registro em ata ou documento síntese;</li> <li>• Acompanhamento e ajustes ao longo do período letivo.</li> </ul>
<b>Quanto? (How much)</b>	Sem custos financeiros diretos, utilizando tempos institucionais já previstos na carga horária docente e a estrutura física da escola.

Fonte: Elaboração própria

A ação sistematizada no quadro 4 demonstra que é possível reorganizar tempos institucionais já existentes para fortalecer o planejamento coletivo e a integração curricular no EMTI. Entretanto, para que essa proposta se concretize de forma efetiva, será indispensável a atuação mediadora da gestão e da especialista e/ou coordenadora do EMTI, bem como a definição prévia de pautas claras e o acompanhamento contínuo dos encaminhamentos.

Ao estruturar bases mais articuladas de organização curricular, a ação cria condições para a etapa seguinte, que se voltará ao estímulo de metodologias ativas e aulas práticas como expressão concreta dessa integração planejada.

#### **4.5 AÇÃO 5: Estimular o uso de metodologias ativas e aulas práticas**

Esta ação tem como finalidade estimular, dentro das possibilidades da escola, conforme já abordado neste estudo, o uso de metodologias ativas, conforme Moran (2018) são aulas práticas fundamentadas em situações-problema e projetos interdisciplinares, favorecendo o protagonismo e colocando o educando no centro do processo de aprendizagem, sob a mediação do professor.

A proposta dá continuidade às ações anteriormente apresentadas e dialoga diretamente com as demandas evidenciadas na pesquisa de campo, na qual os estudantes apontaram, de forma recorrente, a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, associando as aulas práticas à aprendizagem significativa e à preparação para o mundo do trabalho.

Ademais, Freitas (2015) reitera que para fortalecer a relação da prática de ensino com a aprendizagem, a utilização das metodologias ativas se faz necessária.

O uso das metodologias ativas motiva o discente e o direciona para buscar informações no intuito de solucionar impasse e promover seu próprio desenvolvimento, fazendo com que ele perceba que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos. (FREITAS, 2015, p.117)

As metodologias ativas, portanto, configuram-se como uma concepção pedagógica que desloca o foco do ensino para uma aprendizagem efetiva, favorecendo processos críticos e reflexivos que aproximam o estudante da realidade e o colocam no centro da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a assumir papel protagonista, desenvolvendo competências acadêmicas, sociais, emocionais e cognitivas indispensáveis à aprendizagem ao longo da vida, conforme destacam Miranda, Reidner e Sandim (2024). Paralelamente, o professor assume uma função mediadora e provocadora, atuando como organizador de experiências formativas, formulador de problemas e estimulador do pensamento crítico, indo além da simples transmissão de saberes. Como afirma Silva (2010), o educador torna-se responsável por propor desafios, instigar questionamentos e coordenar processos coletivos de aprendizagem, consolidando-se como referência viva no percurso educativo.

Todavia, cabe destacar que a análise dos dados da pesquisa de campo permite inferir que já existem, no contexto da EENE, experiências que tangenciam os pressupostos das metodologias ativas. Menções a aulas práticas e projetos interdisciplinares indicam movimentos embrionários de protagonismo estudantil e integração curricular. Contudo, tais práticas aparecem de modo pontual e não estruturado. Assim, a ação proposta busca transformar iniciativas isoladas em política pedagógica intencional, ampliando sua frequência, articulação e impacto formativo.

Dessa forma, à luz do referencial teórico acima, compreende-se que as metodologias ativas fortalecem uma dinâmica pedagógica centrada no estudante, ao mesmo tempo em que ressignificam o papel docente como agente mobilizador de práticas significativas. Esse contexto teórico fundamenta a sistematização desta ação, descrita abaixo e estruturada em três eixos operacionais: socialização de práticas inovadoras, reorganização de espaços pedagógicos e metodologias e fortalecimento de projetos interdisciplinares.

O primeiro eixo operacional da ação consiste na socialização de práticas pedagógicas inovadoras com o corpo docente da EENE, a partir das experiências coletadas pela equipe gestora no Seminário de Práticas Exitosas do EMTI, conforme previsto na segunda etapa da ação 3. Essa socialização ocorrerá em momentos específicos das reuniões pedagógicas, com o objetivo de compartilhar metodologias, estratégias didáticas e experiências exitosas observadas em outras unidades escolares, favorecendo a circulação de saberes e a reflexão coletiva sobre possibilidades de aplicação no contexto da escola pesquisada.

Nesses encontros, a gestão apresentará sínteses das práticas observadas, promovendo o diálogo com os docentes para análise crítica, adaptação ao contexto da escola e planejamento de intervenções pedagógicas, articuladas às experiências já desenvolvidas com êxito na instituição. Espera-se, assim, estimular uma cultura de troca profissional, fortalecendo o repertório metodológico dos professores e incentivando a adoção de abordagens mais ativas, contextualizadas e centradas no estudante.

Paralelamente, o segundo eixo operacional propõe a ampliação do uso dos laboratórios já existentes na escola como ambientes de aprendizagem mais práticos, dinâmicos e colaborativos, colocando o estudante no centro do processo educativo, sob a mediação do professor.

Considerando que a instituição dispõe de um laboratório de Ciências, um laboratório adaptado para o curso técnico em Segurança do Trabalho e outro para o curso técnico de Informática, além de uma sala equipada com computadores, a gestão e a supervisão pedagógica deverão incentivar os docentes a utilizarem esses espaços de forma mais efetiva, promovendo atividades que articulem teoria e prática e favoreçam experiências significativas de aprendizagem.

Ademais, prevê-se a reorganização progressiva de uma sala, atualmente ociosa, para a criação de um laboratório de exatas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às áreas de Matemática. Nesses ambientes, os professores serão estimulados a adotar metodologias baseadas em situações-problema, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da colaboração e da comunicação entre os estudantes. Para potencializar essas dinâmicas, recomenda-se também a reorganização do mobiliário das salas, com disposição das mesas em formato circular ou em grupos, favorecendo a interação, a troca de ideias e o trabalho coletivo.

Por fim, o terceiro eixo operacional consiste no fortalecimento e na ampliação de projetos pedagógicos já consolidados na escola, como o Ler Transforma a Sua Vida e a Feira de Ciências, reconhecendo-os como espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e metodologias ativas.

Essas iniciativas contemplam, respectivamente, ações integradas nas áreas de Linguagens e Ciências Exatas, possibilitando a articulação entre diferentes componentes curriculares em torno de temáticas significativas para os estudantes.

A proposta prevê incentivar a participação coletiva dos docentes da formação geral básica, dos itinerários formativos e das disciplinas técnicas na concepção e execução desses projetos, de modo a potencializar experiências investigativas, produções autorais e atividades práticas.

Ao fortalecer essas ações, busca-se ampliar o protagonismo estudantil, promover aprendizagens contextualizadas e favorecer a aproximação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação de uma cultura pedagógica mais inovadora, colaborativa e centrada no educando. Na sequência, a ação é apresentada de forma sistematizada, a fim de explicitar seus propósitos com mais clareza e objetividade.

<b>Objetivo</b>	Estimular práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas por meio do uso de metodologias ativas, aulas práticas e projetos interdisciplinares, fortalecendo o protagonismo estudantil e colocando o educando no centro do processo de aprendizagem.
<b>O quê? (What)</b>	Implementar ações articuladas em três eixos operacionais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização como o corpo docente de práticas pedagógicas inovadoras em outras escolas de EMTI, através das experiências coletas pela equipe gestora no Seminário de Práticas Inovadoras do EMTI, conforme estabelecido na segunda etapa da ação 3;</li> <li>• Ampliação do uso dos laboratórios e reorganização de espaços pedagógicos;</li> <li>• Fortalecimento de projetos interdisciplinares já existentes na escola.</li> </ul>
<b>Por quê? (Why)</b>	Os dados da pesquisa evidenciaram a demanda dos estudantes por aulas mais práticas e dinâmicas, associadas à aprendizagem significativa e à preparação para o mundo do trabalho, além da necessidade de ressignificar o papel docente e fortalecer práticas centradas no aluno, conforme pressupostos das metodologias ativas.
<b>Onde? (Where)</b>	Nas dependências da escola, em salas e laboratórios, bem como nas reuniões pedagógicas.
<b>Quando? (When)</b>	Ao longo do ano letivo, durante reuniões pedagógicas periódicas e no desenvolvimento regular das aulas e projetos interdisciplinares, conforme planejamento da gestão e da equipe pedagógica.
<b>Quem? (Who)</b>	Gestão escolar, especialistas e coordenação do EMTI, professores da formação geral básica, dos itinerários formativos e das disciplinas técnicas, com participação ativa dos estudantes.
<b>Como? (How)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socializando práticas inovadoras oriundas do Seminário de Práticas Inovadoras do EMTI nas reuniões pedagógicas;</li> <li>• Incentivando o uso sistemático dos laboratórios existentes, a criação de um laboratório de exatas e incentivando os projetos interdisciplinares que já ocorrem na escola;</li> <li>• Estimulando metodologias baseadas em situações-problema, reorganização do mobiliário e trabalho em grupos;</li> <li>• Fortalecendo projetos com participação integrada dos docentes.</li> </ul>
<b>Quanto? (How much)</b>	Sem custos financeiros imediatos, utilizando infraestrutura já existente na escola. Eventuais adequações de espaço e aquisição de materiais poderão ser realizadas gradualmente, conforme disponibilidade orçamentária da unidade escolar ou apoio da SRE.

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, deve-se enfatizar que a Ação 5 evidencia que o estímulo a metodologias mais práticas e ativas constitui um processo contínuo e articulado, o que, conseqüentemente, reforça a necessidade de acompanhamento sistemático para garantir sua efetividade. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta algumas estratégias de monitoramento e avaliação do Plano de Ação Educacional proposto

neste trabalho, como forma de assegurar a coerência entre planejamento e execução.

#### **4.6 AÇÕES DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PAE**

Para que o PAE alcance seus objetivos, a avaliação deve constituir-se como etapa indissociável do Plano, integrada ao seu processo de execução. O monitoramento contínuo das ações possibilita a identificação de fragilidades e a adoção de ajustes necessários, assegurando melhores resultados.

Nesse sentido, faz-se necessário instituir dispositivos que permitam avaliar a qualidade das ações propostas e promover intervenções corretivas ao longo de sua implementação. O presente PAE contempla cinco ações, a serem desenvolvidas pelos diferentes atores da escola pesquisada e da SRE, cuja execução articulada poderá contribuir para a inovação das práticas pedagógicas no EMTI da EENE.

Recomenda-se que a avaliação e o monitoramento ocorram de forma periódica pelos sujeitos envolvidos, com análise de efetividade em médio e longo prazo sob a coordenação da gestão escolar, conforme evidencia o quadro 15.

Quadro 15 – Avaliação e monitoramento do PAE

	<b>Ação 1</b>	<b>Ação 2</b>	<b>Ação 3</b>	<b>Ação 4</b>	<b>Ação 5</b>
<b>O que avaliar?</b>	Se há participação de estudantes, responsáveis e se houve impacto no engajamento, na permanência escolar e na percepção das famílias sobre o EMT.	Se há participação e interesse dos estudantes em apresentar propostas de qualidade, e se é possível incorporar as sugestões ao planejamento escolar.	Se há assiduidade docente e pertinência prática dos temas abordados.	Se os encontros de planejamento estão acontecendo regularmente com participação docente e se tem havido coerência entre planejamento e prática.	Se há frequência do uso de metodologias ativas e aulas práticas e se isso impactou a participação dos estudantes nas aulas.
<b>Quem vai avaliar?</b>	Gestão escolar, especialista e coordenadora do EMTI.	Estudantes, gestão escolar, especialista e coordenadora do EMTI.	Docentes, gestão escolar, especialista e coordenadora do EMTI.	Gestão escolar, especialista e coordenadora do EMTI.	Gestão escolar, especialista e coordenadora do EMTI, docentes e discentes.
<b>Como vai avaliar?</b>	Por meio do registro de presença e da comparação de indicadores internos, como evasão, transferências e infrequência.	Por meio do monitoramento da aplicabilidade das sugestões propostas, através da participação discente e docente.	Por meio de listas de presença e registros das formações, além de observação pedagógica e acompanhamento do planejamento.	Por meio de registros em atas e cronogramas de reuniões, análise dos planejamentos elaborados e monitoramento da execução das ações previstas.	Por meio de análise dos planejamentos, observação pedagógica, de diálogo com os líderes de turma nas reuniões e por socialização de práticas exitosas em reuniões pedagógicas.
<b>Quando avaliar?</b>	Após as reuniões e ao final de cada semestre ou período letivo.	No final de cada semestre ou período letivo.	Ao final de cada trimestre ou período letivo.	Acompanhamento contínuo ao longo do período letivo.	Acompanhamento contínuo ao longo do período letivo.
<b>Resultados esperados</b>	Maior compreensão da proposta do EMTI por	Maior participação estudantil nas decisões	Maior alinhamento entre teoria do EMTI e	Um planejamento mais articulado e integrado,	Ampliar o protagonismo estudantil, promover

	estudantes e famílias, aumento do engajamento estudantil, da permanência escolar e fortalecimento do vínculo escola-família.	escolares, fortalecimento do sentimento de pertencimento, ampliação do engajamento nas atividades pedagógicas e cultura institucional mais dialógica.	prática docente, além de ampliação do repertório metodológico.	contribuindo para o fortalecimento de uma cultura colaborativa, distanciando-se de ações pedagógicas fragmentadas.	aulas mais dinâmicas e contextualizadas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e a consolidação de práticas inovadoras no EMTI.
<b>Medidas corretivas</b>	Ampliar canais de comunicação e ajuste de horários para maior participação das famílias.	Criar maior integração entre as pautas estudantis e o planejamento pedagógico.	Redefinir temas com base nas demandas docentes, ajustar carga horária e formatos, alinhados com a SRE.	Uma mediação mais ativa da gestão e formação complementar sobre integração curricular.	Promover formação direcionada ao uso de metodologias ativas em sala de aula, fornecer apoio pedagógico individualizado a docentes que solicitarem e replanejar estratégias com base nas devolutivas discentes.

Fonte: Elaboração própria

Por fim, destaca-se que este Plano de Ação não se configura como um instrumento rígido e definitivo, mas como uma proposta orientadora, passível de ajustes a partir do processo contínuo de avaliação e monitoramento. É precisamente o acompanhamento crítico das ações que permitirá seu aprimoramento e maior efetividade. Ressalta-se, ainda, que a concretização das propostas depende do engajamento articulado de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, o que constitui um desafio a ser enfrentado de forma gradual, com compromisso institucional e intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, a participação ativa da comunidade escolar na execução, avaliação e reorientação do PAE poderá contribuir para o enfrentamento dos desafios evidenciados na pesquisa, fortalecendo a gestão da Escola Estadual Nova Esperança na consolidação de um Ensino Médio em Tempo Integral pautado em práticas pedagógicas mais inovadoras e significativas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à questão sobre como a gestão pode contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do EMTI em uma escola da Zona da Mata mineira. Os resultados indicam que a atuação gestora é decisiva na criação de espaços de planejamento coletivo, escuta estudantil, fortalecimento do vínculo escola-família e incentivo a metodologias mais integradas e participativas. Embora persistam limitações estruturais e formativas, as análises evidenciaram que ações mediadas pela gestão favorecem a redução da fragmentação curricular e o fortalecimento do protagonismo discente, respondendo parcialmente à questão norteadora do estudo.

Ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar que, embora o EMTI represente um avanço significativo na ampliação do tempo escolar e na oferta de experiências formativas diversificadas, sua materialização no cotidiano pedagógico ainda enfrenta tensões diversas. Os dados da pesquisa evidenciam que sua implementação ocorreu de maneira predominantemente verticalizada, marcada por um caráter impositivo e pela ausência de processos formativos e preparatórios consistentes junto aos sujeitos escolares. Essa configuração fragilizou a apropriação do modelo por parte de gestores, docentes e estudantes, gerando obstáculos no cotidiano pedagógico e dificultando a efetivação de seus pressupostos.

Nesse sentido, compreende-se que essa política educacional desconsiderou as especificidades do contexto escolar e careceu de investimentos consistentes em formação e diálogo com seus atores, o que contribuiu para o distanciamento entre o que é proposto nos documentos orientadores e sua efetivação na prática, evidenciando a necessidade de processos mais participativos, formativos e contextualizados na implementação do EMTI.

Ressalta-se ainda que a análise da inovação pedagógica neste trabalho esteve ancorada na política do EMTI em sua forma concreta de implementação, evidenciando que seus resultados e desafios não podem ser dissociados das condições institucionais, formativas e organizacionais em que essa política se materializa. Assim, foi possível ampliar a compreensão acerca do problema, evidenciando que os desafios relacionados à inovação pedagógica no EMTI não se restringem às práticas docentes isoladas, mas envolvem dimensões articuladas de gestão, formação continuada, organização curricular e participação discente.

A análise também suscitou novas indagações, especialmente quanto à sustentabilidade das ações inovadoras em contextos marcados por sobrecarga de trabalho docente, limitações estruturais e rotatividade de profissionais, bem como sobre os impactos de longo prazo do protagonismo estudantil e do planejamento interdisciplinar na aprendizagem e na permanência dos estudantes no EMTI.

Para alcançar os objetivos deste estudo, foi necessário articular revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestão, supervisão e coordenação do EMTI, além de grupos focais com professores e estudantes. Essa triangulação metodológica possibilitou compreender, a partir de diferentes perspectivas, como o EMTI vem sendo vivenciado na escola, permitindo identificar desafios e potencialidades desse modelo.

À luz do diálogo estabelecido entre os diferentes referenciais teóricos mobilizados neste estudo, compreendi que a efetivação da educação integral e da inovação pedagógica no EMTI não se resume à simples adoção de novas metodologias, mas exige uma mudança cultural sustentada por planejamento coletivo, protagonismo estudantil, formação continuada e corresponsabilização da gestão. As contribuições de autores como Soares (2016), Vasconcelos (2014), Andrade e Azevedo (2007), Freitas (2015), Miranda, Reidner e Sandim (2024) convergem ao evidenciar que práticas educativas mais significativas emergem de processos participativos, interdisciplinares e contextualizados, reforçando a compreensão de que a escola precisa se constituir como espaço vivo de aprendizagem, reflexão e transformação social.

Nesse sentido, os dados da pesquisa revelaram que estudantes, professores e gestores reconhecem o potencial do modelo, sobretudo em sua dimensão profissionalizante, mas também apontaram fragilidades relacionadas à fragmentação entre formação geral básica, itinerários formativos e disciplinas técnicas, à compreensão limitada do EMTI por parte das famílias e à necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas.

Diante desse cenário, o Plano de Ação Educacional proposto buscou responder à questão de pesquisa por meio de ações exequíveis no contexto da escola pública, contemplando, entre outros aspectos, o fortalecimento da comunicação com estudantes e famílias, a ampliação do protagonismo juvenil, a reorganização do planejamento pedagógico interdisciplinar e o incentivo ao uso de

metodologias ativas e aulas práticas. Entende-se que tais ações, articuladas entre si, podem contribuir para a construção de uma cultura pedagógica mais colaborativa, integrada e centrada no educando, alinhada aos princípios da educação integral e às diretrizes do EMTI.

No plano da prática profissional, esta pesquisa provocou neste pesquisador um movimento de autoavaliação e resignificação do fazer pedagógico e da atuação na gestão escolar. Assim, posso afirmar categoricamente que o percurso formativo no mestrado contribuiu de maneira significativa para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. O processo de investigação, aliado ao aprofundamento teórico e ao diálogo com diferentes perspectivas acadêmicas, possibilitou ampliar meu olhar crítico sobre a realidade educacional e sobre a própria prática na gestão escolar.

Ficou evidente, ao término desta jornada acadêmica, que a experiência de pesquisa favoreceu o fortalecimento de uma postura mais reflexiva e investigativa diante dos desafios da escola pública, reafirmando a importância da formação continuada como elemento fundamental para a qualificação da prática educativa e para a construção de intervenções pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Paralelamente, a imersão nos dados empíricos, aliada ao diálogo com o referencial teórico, ampliou minha compreensão acerca dos desafios e das potencialidades do EMTI, evidenciando a necessidade de fortalecer processos de escuta, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico sistemático.

Ademais, acredita-se que os achados e as proposições aqui sistematizados podem servir como referência para instituições que vivenciam desafios semelhantes na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Como possibilidade de aprofundamento, sugere-se a realização de estudos futuros que acompanhem a implementação do PAE, investiguem seus impactos nas práticas docentes e na aprendizagem dos estudantes, bem como ampliem o debate sobre políticas de formação continuada voltadas especificamente ao EMTI.

Por fim, conclui-se que a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no EMTI demanda um movimento contínuo de reflexão, diálogo e corresponsabilização entre gestão, professores, estudantes e famílias. Mais do que a adoção pontual de metodologias diferenciadas, trata-se de um processo coletivo de resignificação do fazer pedagógico, no qual a escola se afirma como espaço de formação integral, de

escuta e de construção de sentidos para a vida dos jovens, sustentado pelo trabalho articulado dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thiago. **Transformação pedagógica: nas escolas, universidades ou na educação corporativo. como implementar projetos de inovação na aprendizagem da sala de aula a gestão.** 1ª ed. – Goiânia: Editora Alta Performance, 131 p. 2023.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/jL57k6XpQ96RkVfwWwMj56B/#>. Acesso em 29 jan. 2026.

ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. **Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 48, e120376, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 2.882/2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projetos/texto.html?a=2015&n=2882&t=PL](https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2015&n=2882&t=PL). Acessado em: 02 mai. 2025.

BALL, S.J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes.** Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.

BORGES, Kátia de Laura. **A implementação do Ensino Médio Integral Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo.** 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.184. 2019. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/K%C3%81TIA-DE-LAURA-BORGES\\_REVISADA.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/K%C3%81TIA-DE-LAURA-BORGES_REVISADA.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.611/2023**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=244376>  
4. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 539, de 26 de maio de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2010. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 243, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/12/2006>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=21/06/2007>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017b. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 246-C, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/12/2020&jornal=602&pagina=1&totalArquivos=11>. Acesso em: 19 abr. 2025.

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. 1996b. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 250, p. 28442, 26 dez. 1996a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/12/1996&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=241>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ed. extra, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica / Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica a.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INSE - Indicador de Nível Socioeconômico b.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo integral: matrículas em Minas Gerais crescem de 15,2% em 2022 para 16,5% em 2024.** Brasília, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-em-minas-gerais-crescem-de-15-2-em-2022-para-16-5-em-2024>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 196, p. 23, 11 out. 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=212>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/06/2017&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=176>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016c.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007.

BUENO, M. R. **As inovações em escolas da rede pública e privada detectadas pelo olhar dos estagiários licenciatura**. Anais. X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade de São Paulo, 2005.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. **As Atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº 1, 1992. p. 85-99.

CARVALHO, Auxiliadora Maia Sá de. **Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais**. 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.254. 2024

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., Campinas, 2019. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2019. P. 4261-4274.

**Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).** Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mai. 2025

CAVALIERE, Ana M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e educação integral.** Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> Acesso em: 10 nov. 2024

**Centro de Referências em Educação Integral.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 16 out. 2024

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques).** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 31-32

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano.** Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026. ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO. Projeto Político Pedagógico. Caiana: 2014.

DUMONT, H.; ISTANCE, D.; BENAVIDES, F. (org.) **The Nature of Learning: using research to inspire practice.** Paris: OECD Publishing, 2010.

EENE - ESCOLA ESTADUAL NOVA ESPERANÇA (Nome fictício). **Projeto Político-Pedagógico 2025.** Leopoldina: E.E. Nova Esperança (Nome fictício), 2025. Documento institucional.

FERREIRA, Maria Elizabeth. **A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis.** Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente – Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2011.

FERRETI, Celso João. **Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira.** Revista Em Aberto, Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set, 1992. Disponível em: . Acesso em: 23 nov. 2019

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREITAS, C M, et al.. **Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 13, p. 117–130, 2015. Disponível em: < 04\_artigo\_elizabeth.qxd (scielo.br) >. Acesso em: 27 jun. 2024

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no brasil inovações em Processo.** Editora e livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2009

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt> Acesso em: 03 jun. 2025

GIOVINAZZO, R. A. (2001). **Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões.** Administração On-Line – Prática – Pesquisa – Ensino, 2, nº 4.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 - Educação Integral - 2º semestre, 2006.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

<https://educabrasil.com.br/escola-nova>. Acesso em: 28 abr. 2025

<https://icebrasil.org.br>. Acesso em: 19 abr. 2025

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 19 abr. 2025

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 abr. 2025

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico.** Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 15 mai. 2025.

**Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.** Disponível em: <https://icebrasil.org.br>. Acesso em: 25 set. 2024

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2010.

LIMA, Kaliandra Maria da Conceição Freitas Mota; CAVALCANTE, Maria da Paz; MOTA, Maria Kalionara de Freitas. **Inovação pedagógica no contexto escolar: dos elementos constituintes às dificuldades e possibilidades.** Research, Society and Development, [S. I.], v. 9, n. 10, e3199107427, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.7427>. Disponível em:  
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7427>. Acesso em: 11 jun. 2025

LOPES, J. L. **A importância da participação familiar na aprendizagem: benefícios do uso de mensagens instantâneas para a aproximação da relação escola e família**, Tramandaí- RS. 2022. 47 f. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256291/001165237.pdf?sequence=1>  
Acesso em: 20 jan. 2026

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MENEZES, P. H.; VAZ, D. A. **A tradição e inovação no ensino de física e a influência na formação e profissionalização docente**. In: Anais... (Encontro de pesquisa em ensino de física). Águas de Lindóia: [s. n.], 2002.

MENEZES, P. **Tradição e Inovação no Ensino de Física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MINAS GERAIS. **A educação integral e integrada no ensino fundamental de Minas Gerais: organização e funcionamento em 2018**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2018 a. Disponível em:  
<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/04/documento-orientador-educac3a7c3a3o-integral-ef-2018-final.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Acervo de notícias SEE**. 2023. Disponível em:  
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais: cad. 1, Belo Horizonte, ano 125, n. 145, p. 1, 03 ago. 2017b. Disponível em:  
<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2017-08-03>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Educação Em Tempo Integral Versão 2**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em: 201  
[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_EM\\_TEMPO\\_INTEGRAL\\_Vers%C3%A3o\\_2\\_\\_1.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_EDUCA%C3%87%C3%83O_EM_TEMPO_INTEGRAL_Vers%C3%A3o_2__1.pdf). Acesso em: 02 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais: cad. 1, Belo Horizonte, ano 119, n. 8, p. 5, 13 jan. 2011. Disponível em:  
<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/14460>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 27 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: dez. 2018 b. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acessado em: 02 mai.2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 416 de 4 de junho de 2003.** Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado.** Belo Horizonte, 2018 c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019.** Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2020.** Belo Horizonte, 2020 b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador EFTI e EMTI 2024.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1g3rXJy0BQLjFFbqEJqah8PZ06YVUCsek/view?usp=sharing>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI: documento orientador.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 16 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI: documento orientador.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 17 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI: documento orientador.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2025. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/SPP - EMTI nº 53/2020, de 14 de julho de 2020d.** Retomada das Formações do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://www.sei.mg.gov.br>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Painel das Avaliações Externas Somativas a.** Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios/Painel-das-Avaliacoes-Externas-Somativas>. Acesso em: 28 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Painel SAEB/IDEB b.** Disponível em: <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios/Painel-Saeb-Ideb>. Acesso em: 28 mai. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2020b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47222&comp=&ano=2017>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.908, de 11 de setembro de 2023.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RESOLUCAO-SEE-No-4-.908-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.920, de 06 de outubro de 2023.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-1023.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20No%204.920%2C%20DE%2006%20DE%20OUTUBRO,Estadual%20de%20Ensino%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Administração escolar - SIMADE.** Disponível em: <https://homologasimade.prodemge.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 25 mai. 2025

MIRANDA, Ana Karla Pereira de; RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; SANDIM, Hercules da Costa. **Inovação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem das escolas de educação básica.** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. E-book. Disponível em: <https://link.ufms.br/RMIjg>. Acesso em: 09 jun. 2025

MITRULIS, E. **Ensaio de inovação no Ensino Médio.** Cadernos de Pesquisa. n. 116., p. 217-244., jul., 2002.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José; BACICH, Lilian. Org. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life.** Revista UFG, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/HQgdw>. Acesso em: 13 jun. 2025

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5w2h - Plano de ação para empreendedores**. 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO ARAUJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-10., jan. /mar. 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&expSearch=548678&indexSearch=ID>. Acessado em: 22 jan. 2026.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos de ação do governo de Minas Gerais na rede pública de ensino fundamental, no período de 2005 a 2012**. Viçosa, Minas Gerais, 2013.

PINHEIRO, S. R. B. **Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de ensino médio do Município de Santa Maria**. Dissertação (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Federal de Santa Maria/RS. Santa Maria, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, Geogenes José Oliveira. **Ensino Médio Integral Integrado Em Minas Gerais: os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 130 f. 2020.

Sá, C. P. de. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.

SÁ, Ricardo Antunes de. Santos, TAÍS, Wojciechowski. **O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais**. Educar Em Revista, 37, e72722. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>. Acesso em 31 jul. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Administração escolar - SIMADE**. Disponível em: <https://homologasimade.prodemge.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 25 mai. 2024

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**

**Educação**, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534. Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009>. Acesso em: 28 mai. 2025

SILVA, Marco. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online**. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 3, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://link.ufms.br/71hxo>. Acesso em: 09 jun. 2025

SOARES, Antônio Claudio Regis Oliveira. **Integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Dario Datunda Fontenele, Ipueiras-ce: desafios e caminhos possíveis**. 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. 148. 2016. Disponível em <http://www.mestrado.caeduff.net/integracao-curricular-na-escola-estadual-de-educacao-profissional-dario-catunda-fontenele-ipueiras-ce-desafios-e-caminhos-possiveis/>. Acesso em 29 jan. 2026

TOSCHI, M. S Apresentação. In: TOSCHI, M. S (org.) **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: PUC-GO, 2010.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília, 2008.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acesso em: 29 jan. 2026

VÁSQUEZ, Beatriz Parra; FONSECA, Carmen Glória Garrido; MORALES, René Valdés. **Inovação em uma escola vulnerável: uma experiência de pesquisa-ação**. Cadernos de Pesquisa. (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10358, 2024, e-ISSN 1980-5314

\_\_\_\_\_. **Livro de ata de registro de ocorrências dos servidores da E. E. Sebastião Silva Coutinho**. Leopoldina, MG, 2024.

## **APÊNDICE A - Instrumentos de pesquisa**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Gestora escolar, Especialista e Coordenadora do EMTI)**

#### **Principais objetivos:**

- Conhecer a trajetória educacional do entrevistado
- Reflexões sobre educação integral
- Percepção sobre os desafios e potencialidades do EMTI na escola
- Dificuldades enfrentadas na gestão pedagógica da política do EMTI
- Reflexões sobre inovação pedagógica no âmbito escolar
- Sugestões de ações para fomentar práticas pedagógicas inovadoras e melhorar o EMTI

#### **Conhecimento da trajetória educacional do entrevistado**

1. Você poderia contar um pouco sobre a sua trajetória na educação?
2. Há quanto tempo atua nesta escola e em que funções já trabalhou aqui?
3. Qual é a sua formação acadêmica e como ela contribui para o seu trabalho atual/na gestão escolar?

#### **Reflexões sobre educação integral**

1. Como você compreende educação integral?
2. Como você enxerga o papel do professor que atua na educação integral?

#### **Percepção sobre os desafios e potencialidades do EMTI na escola**

1. Quais foram os principais desafios encontrados na implementação do EMTI na escola?
2. Quais aspectos do modelo EMTI você considera mais positivos para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes? E quais aspectos você considera mais desafiadores neste modelo de ensino?
3. Na sua opinião, como os estudantes têm respondido à proposta do EMTI desde sua implementação?

**Dificuldades enfrentadas na gestão pedagógica da política do EMTI**

1. Como tem sido a adaptação dos professores ao currículo (Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Formação Técnica) e à carga horária do EMTI?
2. Quais desafios a escola enfrenta para oferecer formação continuada aos docentes dentro desse modelo?
3. Com que frequência ocorrem formações continuadas? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?

**Reflexões sobre inovação pedagógica no âmbito escolar**

1. O que você entende por inovação pedagógica?
2. Nesta pesquisa, compreende-se inovação pedagógica como um processo ligado à construção de sentidos mais significativos de aprendizagem, um ensino que coloca o estudante no centro do processo, com práticas dinâmicas e coletivas, menos tradicionais. A partir dessa perspectiva, você percebe que há experiências de inovação pedagógica nesta escola? Se sim, poderia citar alguns exemplos?
3. Há incentivos institucionais, como formações ou parcerias, que auxiliam na implementação de práticas inovadoras no EMTI?

**Sugestões de ações para fomentar práticas pedagógicas inovadoras**

1. Quais ações ou iniciativas poderiam ser implementadas para fortalecer a inovação pedagógica na escola?
2. Que ações você acredita que poderiam melhorar o processo de implementação do EMTI na escola?
3. Você gostaria de dizer ou complementar algo que não foi perguntado?

**ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL  
(Professores efetivos e contratados desde 2020)****Principais objetivos:**

- Reflexões sobre educação integral
- Percepção sobre a política do EMTI na escola
- Dificuldades enfrentadas na gestão pedagógica do EMTI
- Reflexões sobre inovação pedagógica no âmbito escolar

- Sugestões de ações para fomentar as práticas pedagógicas inovadoras e melhorar o EMTI

### **Reflexões sobre educação integral**

1. Como vocês compreendem educação integral?
2. Como vocês enxergam o papel do professor que atua na educação integral?

### **Percepção sobre a política do EMTI na escola**

1. Desde 2020, como tem sido a vivência de vocês na implementação do EMTI na escola? Que aprendizagens, desafios e mudanças marcaram esse processo no cotidiano docente?
2. Quais são os principais desafios e potencialidades dessa política para a prática docente?
3. Como os estudantes têm respondido à proposta do EMTI desde sua implementação?

### **Dificuldades enfrentadas na gestão pedagógica do EMTI**

1. Como foi a adaptação de vocês ao currículo proposto pelo EMTI (Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Formação Técnica) e em relação à carga horária dessa modalidade de ensino?
2. Como vocês avaliam as formações pedagógicas oferecidas para o ensino no modelo EMTI até aqui?
3. De que forma a proposta do EMTI impacta no planejamento e na execução das aulas?
4. Quais estratégias pedagógicas têm sido mais eficazes para aumentar o engajamento e o interesse dos estudantes pelas aulas nesse modelo de ensino?

### **Reflexões sobre inovação pedagógica no âmbito escolar**

1. O que vocês entendem por inovação pedagógica?
2. Nesta pesquisa, compreende-se inovação pedagógica como um processo ligado à construção de sentidos mais significativos de aprendizagem, um ensino que coloca o estudante no centro do processo, com práticas dinâmicas e coletivas, menos tradicionais. A partir dessa perspectiva, vocês percebem que há experiências de inovação pedagógica nesta escola? Se sim, poderiam citar alguns exemplos?

3. Há incentivos institucionais, como formações ou parcerias, que auxiliam na implementação de práticas inovadoras no EMTI?

4. Na sua opinião de vocês, qual é o papel de um professor que promove a inovação pedagógica? É possível ser um professor inovador neste modelo de ensino?

### **Sugestões de ações para fomentar práticas pedagógicas inovadoras**

1. Quais ações ou iniciativas poderiam ser implementadas para fortalecer a inovação pedagógica na escola?

2. Que ações vocês acreditam que poderiam melhorar o processo de implementação do EMTI na escola?

3. Vocês gostariam de dizer ou complementar algo que não foi perguntado?

## **ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES (3º ano EMTI)**

### **Principais objetivos:**

- Impacto da vivência no EMTI em termos de desenvolvimento integral
- Percepção sobre as práticas pedagógicas inovadoras no EMTI
- Sugestões para fomentar práticas pedagógicas inovadoras e melhorias no EMTI

### **Impacto da vivência no EMTI em termos de desenvolvimento integral**

1. Como vocês compreendem uma educação integral?

2. Como foi o processo de adaptação de vocês ao EMTI?

3. Vocês consideram o ciclo do EMTI como uma experiência educativa significativa em suas vidas?

4. Quais experiências durante o ciclo no EMTI vocês consideram que contribuíram para sua formação e trouxeram aprendizagens úteis para o seu futuro?

### **Percepção sobre as práticas pedagógicas inovadoras no EMTI**

1. Quando vocês pensam em aulas inovadoras, o que vem à mente? Poderiam dar exemplos de como isso acontece (ou poderia acontecer) no EMTI?

2. Vocês já participaram de alguma aula ou atividade que consideraram inovadora? Como foi essa experiência?

3. Vocês consideram as aulas do EMTI como inovadoras? Por quê?

**Sugestões de ações para fomentar as práticas pedagógicas inovadoras**

- 1.O que poderia ser feito para tornar as aulas mais inovadoras no EMTI?
- 2.O que poderia ser feito para melhorar a implementação do EMTI na escola?
- 3.Vocês gostariam de dizer ou complementar algo que não foi perguntado?