

**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**

Karine Oliveira de Freitas Santos

**OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO
INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE BETIM**

Juiz de Fora

2024

Karine Oliveira de Freitas Santos

**OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO
INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE BETIM.**

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. Rita Oliveira

Juiz de Fora

2024

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

Oliveira de Freitas Santos, Karine.

Os Desafios na Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral em uma Escola da Periferia do Município de Betim / Karine Oliveira de Freitas Santos. -- 2024.

165 f.

Orientadora: Rita de Cássia Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de

Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Educação em Tempo Integral. 2. Ensino Médio de Tempo Integral. I. de Cássia Oliveira, Rita, orient. II. Título.

Karine Oliveira de Freitas Santos

Os desafios na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da periferia do município de Betim

Dissertação apresentada ao
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 11 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Rita de Cassia Oliveira -
Orientador Universidade do Estado de Minas
Gerais - UEMG

Prof.(a) Dr.(a) Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Juiz de Fora, 09/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em
24/10/2024, às 12:12, conforme horário oficial de B



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 24/10/2024, às 12:17, 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 **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 28/10/2024, às 11:00, 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-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1975331** e o código CRC **50DD6D88**.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada entre 2022 e 2024, teve como objetivo geral investigar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola estadual de Minas Gerais – aqui tratada pelo nome fictício “E.E. Renascer”. Os objetivos específicos foram: a) descrever a escola e a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral a partir da metodologia de estudo de caso na E.E. Renascer; b) analisar o processo de implementação da referida política educacional à luz da literatura da área e c) propor, a partir dos dados e análises, um Plano de Ação Educacional (PAE) para aprimorar a implementação do EMTI e, em consequência, melhorar a qualidade da oferta do ensino médio na E.E. Renascer. As análises foram embasadas na literatura sobre a educação integral e educação em tempo integral, currículo, política e gestão educacional. Destaca-se a importância, neste trabalho, dos estudos de: Teixeira (1994 - 1997), Ribeiro (1984), Arroyo (2012), Moll (2009), Cavaliere (2002 – 2010) e Demo (2011). Além desses, foram relevantes os estudos sobre política e gestão educacionais e sobre currículo. A partir da metodologia de estudo de caso, foram identificados os estudantes, a direção escolar e os (as) professores (as) como importantes sujeitos para a pesquisa de campo. Foram realizadas rodas de conversas com os estudantes e entrevistas semiestruturadas com a direção e o corpo docente. A partir das análises dos dados da pesquisa de campo, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE). Espera-se, com a implementação deste plano, oferecer perspectivas que possam contribuir com a melhoria da oferta de ensino na E.E. Renascer.

Palavras-chave: Tempo Integral. Educação Integral. Implementação. Desafios.

ABSTRACT

This research, conducted between 2022 and 2024, had the main objective of investigating the implementation of Full-Time High School (Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI) in a state school in Minas Gerais, referred to, here, by the fictitious name "E.E. Renascer." The specific objectives were: a) to describe the school and the implementation of Ensino Médio em Tempo Integral based on a case study methodology at E.E. Renascer; b) to analyze the implementation process of the mentioned educational policy in accordance with the relevant literature; and c) to propose, based on the data and analysis, an Educational Action Plan (Plano de Ação Educacional - PAE) to improve the EMTI implementation and, consequently, enhance the quality of high school education at E.E. Renascer. The analysis were based on literature related to full education and full-time education, curriculum, policy, and educational management. Notable in this work are the studies by Teixeira (1994-1997), Ribeiro (1984), Arroyo (2012), Moll (2009), Cavaliere (2002-2010), and Demo (2011). Additionally, relevant studies on policy, educational management, and curriculum were considered. Using the case study methodology, students, school management, and teachers were identified as key participants for the field research. Group conversations were held with students, and semi-structured interviews were conducted with the teaching staff. Based on the analysis of the field research data, an Educational Action Plan (PAE) was developed. It is expected that the implementation of this plan will offer perspectives that can contribute to improving the quality of education offered at E.E. Renascer.

Keywords: Full-Time Education. Full Education. Implementation. Challenges.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Competências Gerais da Educação Básica: BNCC e Itinerários Formativos	27
Figura 2 - Educação Integral e Integrada.....	34
Figura 3 - Estratégia Indutora da Política de Educação Integral e Integrada.....	36
Figura 4 – Distorção idade série.....	53
Figura 5 – Cronograma das reuniões de fluxo.....	61
Figura 6 - Cronograma dos Conselhos de Representantes.....	75
Figura 7 - Sugestão de distribuição de aulas.....	81
Figura 8 – Fluxo das reuniões.....	92
Figura 9 - Organização das dimensões de um diagrama analítico.....	102
Figura 10 - Etapas de um estudo de caso.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas que ofereceram o EMTI em Minas Gerais.....	48
Tabela 2 - Matrículas efetivadas no biênio 2021/2022.....	50
Tabela 3 – Matrículas efetivas no ano de 2023.....	51
Tabela 4. Resultados PROEB.....	52
Tabela 5 – Relação de Funcionários da EE Renascer em 2023.....	53
Tabela 6 - Histórico de matrículas na EE. Renascer: 2016 - 2022.....	57
Tabela 7 – Número de alunos matriculados e de turmas de 2018 a 2023.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular - turmas com aulas do CIC.....	37
Quadro 2 - Opções de atividades a serem escolhidas na parte flexível do Currículo.	37
Quadro 3 - Matriz Curricular de Minas Gerais 2019.....	42
Quadro 4 - Matriz Curricular – 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral – Ano 2022.....	45
Quadro 5 - Projetos desenvolvidos pela escola.....	54
Quadro 6 - Plano de Ação.....	62
Quadro 7 - Horário das disciplinas de Tempo Integral – 2º semestre 2022.....	64
Quadro 8 - Entrega dos planejamentos anuais no ano de 2022.....	67
Quadro 9 - Cursos realizados pelos servidores da escola.....	69
Quadro 10 - Levantamento dos registros do livro de atas nº 02 de 2022.....	71
Quadro 11 - Cronograma das atividades de acolhimento 2022.....	78
Quadro 12 - Acolhimento dos pais e responsáveis.....	79
Quadro 13 - Catálogo de Eletivas.....	82
Quadro 14 – Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais	101
Quadro 15 – Tipologias de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral (2016)	107
Quadro 16 - Metodologia utilizada na pesquisa.....	113
Quadro 17 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	135
Quadro 18 - 5W2H	136
Quadro 19 – Implementação do PAE	137
Quadro 20 - Cronograma de reuniões individuais para acompanhamento das atividades durante o horário de módulo 2.....	142
Quadro 21: Organização das atividades através de áreas afins.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EEVM	Escola Estadual Renascer
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERN	Ensino Regular Noturno
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional da Educação Pública
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL RENASCER.....	20
2.1 Panorama histórico do ensino médio e do programa de tempo integral em nível nacional.....	20
2.2 O ensino médio de tempo integral em Minas Gerais.....	32
2.3 A Escola Estadual Renascer	49
2.4 A implementação do EMTI na Escola Estadual Renascer	55
2.4.1 A comunidade escolar e a implementação do programa Ensino Médio em Tempo Integral	56
2.4.2 O acompanhamento pedagógico do EMTI	63
2.4.3 Implementação parcial dos pressupostos da Escola da Escolha do ICE	72
2.4.4 Coordenadores responsáveis pela implementação parcial dos pressupostos da Escola da Escolha.....	90
3 O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA E. E. RENASCER	94
3.1 A educação integral e o tempo integral	94
3.1.1 Reflexões sobre Educação Integral, Tempo Integral e ampliação da jornada..	95
3.1.2 Políticas Públicas para a Educação Integral	100
3.2 Proposta metodológica da pesquisa de campo.....	111
3.2.1 Análise dos dados	116
3.2.1.1 Perspectivas acerca do trabalho com os itinerários formativos na E. E. Renascer	117
3.2.1.2 Transferências e evasão na E. E. Renascer	125
3.2.1.3 Perspectivas acerca dos tempos e espaços na E. E. Renascer	129
4.1 Ação 1: Solicitar à Secretaria de Educação uma oferta de cursos de formação para cada componente curricular referente às disciplinas dos itinerários formativos	139
4.2 Ação 2: Maior acompanhamento por parte da coordenação da escola na entrega dos planejamentos das Disciplinas Integradoras.	141
4.3 Ação 3: Propor um trabalho interdisciplinar entre as DISCIPLINAS DA BNCC e os itinerários formativos.	142

4.4 Ação 4: Busca ativa dos alunos que evadiram ou pediram transferência para outras escolas	144
4.5 Ação 5: Implementação de cursos técnicos profissionalizantes concomitantes	146
4.6 Ação 6: Buscar agilidade na realização das reformas na escola	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM ALUNOS DO 3º ANO DO EMTI	161
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	162
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A DIREÇÃO	164

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Integral (EI) e a Educação de Tempo Integral (ETI) são concepções de ensino que têm inspirado a formulação de políticas educacionais e suscitando importantes debates a partir da segunda metade do século XX, no Brasil. Ainda na década de 1950, Anísio Teixeira, inspirado em padrões de ensino norte-americanos, defendia uma educação integral, voltada para a formação humana e holística, na qual os estudantes pudessem ter acesso a uma escola que os formasse para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Tais concepções exigiam importantes mudanças no modo de oferta da educação escolar que, à época, era extremamente dualista. Como oferecer o tipo de educação pensado em uma sociedade cujas redes de ensino formavam ou para o trabalho, ou para o prosseguimento dos estudos em excelentes Universidades Públicas?

Tal problema foi muito discutido ao longo das décadas seguintes, tendo reverberado no *movimento escolanovista* e no Manifesto da Educação Nova. Já no seio da formulação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), a democratização do acesso e a qualidade do ensino foram temas amplamente debatidos, tendo sido a igualdade para o acesso e permanência e a gestão democrática incluídas no texto constitucional como princípios para oferta do ensino no Brasil (BRASIL, 1988, artigo 206). Na década de 1990, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.320 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 1996) regulamentou os artigos constitucionais e, como forma de cumprir as determinações desta constituição de 1988, estabeleceu no seu artigo 34 a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988, artigo 34).

Como este tempo de permanência na escola está estreitamente ligado às múltiplas dimensões da qualidade da oferta do ensino, os estudos sobre a educação em tempo integral e a educação integral foram intensificados. Nos anos 2000, Miguel Arroyo trouxe importantes análises acerca de tempos dignos de viver a infância e avançar na garantia de tempos e espaços de qualidade que pudessem oportunizar a igualdade de direitos para crianças e adolescentes. Para ele, isto poderia ser alcançado através de políticas públicas que garantissem o pleno desenvolvimento humano, físico e social.

Trazendo suas concepções para a prática de formulação e implementação de políticas educacionais, Jaqueline Moll (2009) também retratou a escola como um

espaço de construção coletiva para se adquirir um ambiente educacional favorável à formação integral, na qual toda a comunidade escolar, inclusive as famílias, deveriam participar do processo de escolarização dos filhos.

No aprofundamento dos estudos sobre a educação integral nos dias atuais, Maria F. Rosa Guará (2006) mostrou entender a educação integral como associada a uma perspectiva social, na qual os estudantes tenham acesso às atividades de cunho artístico, cultural, esportivo e recreativo. Para ela, analisar a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) nas escolas do país tem se configurado uma importante medida para que possamos compreender como este modelo de ensino é concebido e avançarmos em métodos e estratégias que garantam, de fato, a exequibilidade do modelo nas escolas públicas do Brasil.

Inscrevendo o estudo sobre a educação integral em seus relevantes estudos sobre a cidadania, Pedro Demo (2011) discute a singularidade da educação integral e destaca que educação integral não é a educação em tempo integral. Para o autor, as discussões acerca da extensão de jornada não devem se limitar à dilatação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas em desenvolver atividades voltadas para a formação integral do estudante. O autor entende que a ampliação do tempo deve refletir no investimento em atividades que promovam o aprendizado e o pleno desenvolvimento dos indivíduos, formando-os em todas as dimensões humanas: físicas, emocionais, intelectuais e sociais. Para ele, as atribuições trabalhadas na ETI devem refletir na aquisição de conhecimentos e habilidades que preparem os cidadãos para a vida em sociedade.

Neste contexto analítico emergem importantes análises e debates sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas escolas estaduais de Minas Gerais. As múltiplas e diversas discussões abarcam tanto a eficácia quanto a aceitação da comunidade escolar, entendida como o conjunto de alunos, pais, professores e demais envolvidos neste projeto. Na EE Renascer, uma instituição pública de Ensino Médio localizada na periferia do município de Betim, não tem sido diferente, uma vez que o projeto trouxe mudanças significativas em toda a rotina e dinâmica envolvendo as atividades escolares.

Tal postulação foi observada a partir da minha¹ própria experiência enquanto professora de Língua Portuguesa na escola estadual Renascer², onde trabalho como docente efetiva desde 2016 e, na rede estadual de Minas Gerais, desde 2006. A partir da experiência profissional, foi possível ter a oportunidade de acompanhar todo o processo de implementação do EMTI na escola Renascer e perceber as mudanças que esta nova política pública trouxe para os agentes envolvidos no programa. O fato de trabalhar na rede estadual de MG por um período de 10 anos antes da implementação desta política no ensino médio, impactou muito a percepção das mudanças e, junto disto, dos problemas inscritos em um contexto em que se propõe melhorias. Assim, ao propor uma pesquisa de mestrado na UFJF, o vislumbre de poder contribuir nesta seara tornou-se a motivação para este trabalho.

A partir da implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na instituição no ano de 2020, a escola passou por significativas mudanças, tanto na carga horária de 5 para 9 horas/aula diárias, quanto na matriz curricular, com a instituição dos itinerários formativos e das atividades integradoras. Essas disciplinas correspondem a componentes curriculares diversificados, como o Projeto de Vida, uma disciplina que procura articular a construção de conhecimentos com foco na formação de valores e no protagonismo do aluno, ampliando sua visão de mundo, tomada de decisões, autonomia e responsabilidade (Minas Gerais, 2022).

Por meio das observações e vivências acerca dessa mudança institucional, e dos estudos sobre educação integral e educação em tempo integral, deriva a questão norteadora desta pesquisa: quais são os desafios enfrentados pela EE Renascer na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral? Dela originou-se o objetivo geral de investigar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola estadual de Minas Gerais – aqui tratada pelo nome fictício “Renascer”. Os objetivos específicos foram: a) descrever a escola e a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral a partir da metodologia de estudo de caso na EE Renascer; b) analisar o processo de implementação da referida política educacional à luz da literatura da área e c) propor, a partir dos dados da pesquisa, um Plano de Ação Educacional (PAE)

¹ Neste parágrafo optou-se pela utilização da 1ª pessoa por tratar de relatos da experiência profissional e das motivações que levaram à escolha do caso. Nas demais passagens, predomina a 1ª pessoa do plural.

² EE. Renascer: nome fictício para a escola estadual pesquisada.

para aprimorar a implementação do EMTI e, em consequência, melhorar a qualidade da oferta do ensino médio na Escola Renascer.

Inscrita no conjunto dos estudos sobre a ampliação do tempo de permanência diária dos estudantes do ensino médio em escolas públicas, esta pesquisa pode ter relevância no entendimento sobre como tem sido desenvolvido o processo de implementação do EMTI na instituição e quais são os principais desafios até então enfrentados. Entender como tem sido esse processo pode contribuir na forma como lidamos com esta política pública, promulgada em 2017 e como podemos buscar estratégias para compreender e propor soluções para os fatores negativos relacionados a esta política.

Fatores como adequação das práticas docentes dos professores na implementação do novo currículo, principalmente acerca das atividades integradoras, acerca do espaço físico e da resistência da comunidade ao programa, têm se constituído como dificultadores do processo de implementação da política de tempo integral na EE Renascer.

Para compreendermos como tem sido o processo de desenvolvimento de políticas públicas de educação integral no Brasil, foram utilizados como referencial teórico autores como Anísio Teixeira (1936), que apresentou suas propostas de educação integral ancorada na expansão do tempo escolar, Miguel Arroyo (2012), que também demonstra a importância dos programas de oferta do tempo integral como Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada no processo de oferta de uma escola mais justa, igualitária e democrática, Pedro Demo (2011) e Jaqueline Moll (2009) que discutem a importância da educação integral enquanto alternativa para uma formação humanista e integral do sujeito e abordam as diferenças existentes entre educação de tempo integral e educação integral.

Discutimos o ciclo de políticas públicas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e apresentado por Jefferson Mainardes (2006). Abordamos as definições feitas por Cláudia Parente (2018) e Eduardo Condé (2020) que tratam as etapas pelas quais as políticas públicas devem percorrer desde o momento em que são desenhadas até a fase de implementação e avaliação. Discorreremos, também, sobre as leis que regulamentam o EMTI no Brasil, como a Lei Federal 13.415/2017 e as portarias e resoluções criadas posteriormente, cujos objetivos são adequar os estados e até mesmo as escolas a realidades locais específicas.

Metodologicamente, para desenvolver este estudo, realizamos uma pesquisa quantitativa utilizando os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e da própria secretaria da escola. Com isso, pudemos verificar o número de matrículas, transferências e evasões ocorridas ao longo dos últimos anos. Também fizemos uma pesquisa qualitativa, através de roda de conversa com os estudantes que ingressaram no EMTI no ano de 2022 e entrevistas semiestruturadas com os professores dos itinerários formativos e gestores da instituição. Esses dados foram de relevância para termos clareza das impressões, expectativas e consequências que o programa de ensino em tempo integral trouxe para a comunidade escolar.

Em resumo, acerca da estrutura deste trabalho, no capítulo 2 fizemos uma descrição da EE Renascer e como foi o processo de implementação do EMTI na instituição, bem como aspectos materiais e humanos que podem ter influenciado nesse processo. Tratamos acerca da política de tempo integral e sua instituição no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos ao longo dos anos. Também apresentamos as legislações que regulamentam a política de educação integral em Minas Gerais, bem como portarias e resoluções que definem o programa.

No capítulo 3 trouxemos uma apresentação das discussões teóricas acerca da educação integral, da educação em tempo integral, dos ciclos de políticas públicas e, posteriormente, tratamos a abordagem metodológica aplicada na pesquisa, bem como os sujeitos participantes deste processo. Ainda neste capítulo, foram feitas as análises dos dados coletados com base nas entrevistas realizadas com a direção e com o corpo docente da escola, bem como as reflexões dos alunos do 3º ano do EMTI em uma roda de conversa. Ambas têm como objetivo entender a implementação da educação em tempo integral a partir das reflexões desses atores. Através da análise integrada dos dados coletados na pesquisa com o referencial teórico, o percurso desta pesquisa está subdividido em três eixos centrais: 1º: o trabalho com os itinerários formativos; 2º: o grande número de transferências e evasões na instituição e 3º: as dificuldades referentes à estrutura física e material da escola. Ainda busca-se estabelecer uma relação entre os dados coletados na pesquisa com o posicionamento de autores como Arroyo (1995), Bourdieu, (1998), Guimarães, Momma e Roveroni (2019), Costa (2001), Freire (2001), Bondía (2002), Gonçalves (2006), Rumberger e Lim (2008), Fernandes *et al.* (2015), Ribeiro (2020) e Barcelos e Moll (2023).

A partir destes fatores, fizemos, no quarto capítulo, um Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe uma intervenção acerca dos desafios enfrentados pela escola no processo de implementação do EMTI. Tal proposta baseia-se nos dados levantados na pesquisa de forma a atender às demandas da instituição e de outras que, assim como a EE Renascer, tem enfrentado desafios semelhantes. Logo, o PAE dedica-se a melhorar o trabalho com os itinerários formativos através da proposta de cursos de formação para os professores e um maior acompanhamento das ações por parte do setor pedagógico da escola; diminuir o número de transferências e evasões através de busca ativa, trabalhos interdisciplinares que integram tanto matérias da BNCC quanto itinerários formativos e a solicitação, junto à SEE de cursos profissionalizantes concomitantes. Quanto à estrutura física da escola, a proposta se volta para uma busca constante, junto aos órgãos competentes, de melhorias e investimentos na infraestrutura do prédio e dos espaços na instituição.

A pesquisa mostrou que a implementação do EMTI trouxe grandes desafios para a EE Renascer, tanto acerca de aspectos pedagógicos, quanto administrativos e estruturais. A partir disso, apontamos serem necessárias ações que possam contribuir para aprimorar a oferta do ensino, melhorando o modo como todos permanecem na escola e, dentro deste paradigma, inclui-se o ensino desejado como de qualidade. Nesta direção, é que foi proposto o Plano de Ação Educacional que, dada a complexidade do tema, não esgota o assunto trazendo solução ideal para os problemas, mas nos coloca diante da realidade do enfrentamento dos desafios e da demanda de continuidade dos estudos e proposições de melhorias na oferta do ensino médio.

2 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL RENASCER

O objetivo deste capítulo é descrever a Escola Estadual Renascer e a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola. Para isso, em um primeiro momento, será descrita a política, a partir do panorama histórico do Ensino Médio e, nele, do Programa de Tempo Integral, do qual deriva a oferta do ensino em tempo integral na rede de ensino do Estado de Minas Gerais. Apresentaremos os objetivos do programa e a operacionalização da política, bem como os principais atores sociais envolvidos na implementação deste programa nas escolas de educação básica. Para isso, em um primeiro momento, faremos uma descrição da legislação referente ao tema, a partir do panorama histórico do surgimento do tempo integral em nível nacional e como estas políticas públicas foram introduzidas no sistema educacional.

Em seguida, discorreremos acerca da introdução dessa política pública em Minas Gerais em 2017, abordando as adequações e diretrizes que a regulamentam no estado. Por conseguinte, trataremos especificamente da implementação do programa na EE Renascer a partir do ano de 2020 e como isso tem sido tratado e trabalhado. Também abordaremos questões relacionadas à comunidade escolar: como foi a aceitação e adequação por parte de professores, gestores, pais e estudantes.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO E DO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL EM NÍVEL NACIONAL

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 profere que o direito à educação “é 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). Logo, entendemos que a educação é um direito inviolável, já que é garantido pela lei máxima do país: a Constituição Federal. Através dela, houve um considerável avanço no Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 também estabelece, em seu artigo 206, princípios como igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino,

gestão democrática e garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Ou seja, a educação deve ser ofertada de maneira igualitária, sem distinção entre aqueles que irão usufruir dos serviços educacionais ofertados. Essa forma de conceber a educação está pautada em um ideário democrático, já que busca oferecer, de forma igualitária, oportunidades de acesso e permanência nas escolas.

Para isso, a referida lei também institui que a União, estados e municípios destinem parte de suas receitas à Educação.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, art. 207).

Portanto, os recursos a serem gastos com Educação devem ser destinados para que as escolas, universidades e institutos educacionais possam desenvolver suas atividades. Como estratégias de implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino, a Constituição Federal ainda prevê:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214).

A publicação da Constituição de 1988 traz como obrigatoriedade apenas a oferta do Ensino Fundamental. Contudo, com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, fica disposta a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Brasil art. 2, II, 1996).

Assim, a obrigatoriedade do ensino médio só passa a ser incorporada à constituição em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da nova redação dada à LDB através da lei nº 12.796/2013, em ambos os casos, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” (Brasil, art. 4, I, 2013 apud BRASIL, art. 208, I, 2009). Na redação da LDB de 2013, o texto ainda traz a organização de todos os níveis do ensino regular:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (...) (Brasil, art. 4, 2013).

A partir das leis e emendas estabelecidas para ampliar o acesso ao ensino e incorporar o ensino médio como etapa obrigatória da educação básica, foi criado pela Lei Nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE). Com força de lei capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, o PNE instituiu 20 metas para garantir o acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024. O plano também apresenta 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam contemplados em todos os níveis da educação.

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

A partir das metas traçadas pelo PNE para a expansão do Ensino Médio e dada a necessidade de aplicação das estratégias até então propostas, foi instituída, em 22 de setembro de 2016, no governo do então presidente da república Michel Temer, a Medida Provisória nº 746, que em sua redação altera a Lei nº 9.394 e fomenta a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no país. A política também regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e estabelece a ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas (Brasil, 2016).

Outra mudança proposta na Medida Provisória diz respeito ao currículo do Ensino Médio, ficando estabelecido que sua composição seja formada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, decididos

por cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, “matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.” (BRASIL, art. 36, 2016).

A partir da MP nº 746, o currículo para o Ensino Médio também especifica a disciplina de Projeto de Vida como base sólida e importante na formação do estudante. No artigo 36 § 5º lemos:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016).

Nesse sentido, percebemos que, além da ampliação da carga horária, a política também propõe uma reorganização curricular, com disciplinas diversificadas e que atendam às demandas locais e individuais dos estudantes. Conforme o art. 36 § 7º da MP nº 746 “a parte diversificada dos currículos definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.” (Brasil, 2016).

Para se adequarem às tratativas estabelecidas pela MP nº 746/2016, algumas normativas foram criadas com o objetivo de estabelecer diretrizes e orientações para implementação e fomento do EMTI nas escolas do país, como a Portaria nº 1.145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. O documento traz uma proposta pedagógica para o ensino médio em tempo integral baseada na ampliação da jornada escolar e na “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.” (Brasil, 2016, art.1º § 1º).

A portaria também estabelece em seu art. 3º um prazo de 48 meses para que cada edição do programa faça a sua “implantação, acompanhamento e mensuração de resultados.” (Brasil, 2016, art.3º) Já o art. 5º § 2º, estabelece que cada escola indicada pela SEE para participar do Programa atenda a:

no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar) (Brasil, 2016, art.5º).

De acordo com a Portaria nº 1.145/2016, as instituições de ensino que implementarem o EMTI também se submeterão a processos de Avaliação de Desempenho para se manterem no Programa (Brasil, 2016, art.16º).

Outro ponto de relevância a ser apontado no documento está na prioridade que as escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social terão para ingressarem no programa, tendo direito aos devidos repasses correspondentes, conforme normativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Brasil, 2016, art.7º).

De acordo com diretrizes e critérios estabelecidos pela Medida Provisória nº 746/2016 e pela Portaria MEC nº 1.145/2016, o FNDE estabelece, através da Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados e ao Distrito Federal em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral junto à Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC. De acordo com o art. 1º § 1º

As transferências de recursos mencionadas no caput serão feitas sem necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, em caráter suplementar, tomando por base o número de alunos em tempo integral matriculados nas escolas participantes do Programa em cada estado e no Distrito Federal (Brasil, 2016, art. 1º).

Conforme o art. 2º da referida resolução, para pleitear esses recursos, as secretarias estaduais e distritais de educação deverão apresentar um plano de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral em sua rede de ensino, que deverá ser submetido à avaliação e aprovação do Ministério da Educação e Cultura – MEC (Brasil, 2016, art. 2º).

Assim, o montante anual a ser destinado às SEE

corresponderá ao produto da multiplicação do valor base de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por estudante, pelo número de matrículas em tempo integral definido nos termos dos §§ 1º ao 3º deste artigo, de acordo com a seguinte fórmula: $VA = (NAETI \times R\$ 2.000,00)$; onde VA = valor anual do repasse (para cada SEE) e NAETI = número total de alunos em tempo integral (Brasil, 2016, art. 3º, § 5º).

Esses repasses serão realizados semestralmente durante o período de implementação do Programa, devendo cada secretaria tornar públicos os

destinatários e respectivos valores em publicações no Diário Oficial da União e no portal do MEC.

Considerando que todas as mudanças propostas pela MP nº 746 trariam profundas e consideráveis alterações em toda a estrutura do Ensino Médio, em 16 de fevereiro de 2017, a MP foi convertida na lei 13.415/2017. Assim, a LDB foi mais uma vez alterada e, conseqüentemente, os sistemas de ensino e secretarias de educação deveriam se adequar a todas essas transformações estabelecidas em lei.

Nesse sentido, a lei 13.415/2017, em consonância a MP 746/2016, altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, fazendo alterações de caráter administrativo, estrutural e pedagógico no funcionamento do Ensino Médio em todo o território nacional. Em resumo, a Lei 13.415/2017, ao regular o ensino médio e sua articulação com a BNCC, busca promover uma educação mais diversificada com foco na formação técnica e profissional.

No que se refere às questões administrativas e orçamentárias, foi publicada no dia 13 de junho de 2017 a Portaria nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No capítulo III da referida portaria fica estabelecido o Plano de Implementação do EMTI. Nele estão dispostas as diretrizes do plano de trabalho referente à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos pré-estabelecidos nesta portaria e a matriz curricular, incluindo o plano político-pedagógico aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. O documento relativo ao plano de implementação de cada SEE deve ser submetido à análise e à aprovação pela Secretaria de Educação Básica – SEB e ao Ministério da Educação e Cultura - MEC (Brasil, 2017, art. 11).

Nesse plano de trabalho a SEE deverá apresentar a legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do projeto de lei que regulamenta a implementação do EMTI nas escolas de ensino médio em tempo integral e comprovar, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao EMTI, os seguintes profissionais que irão atuar no projeto: coordenador-geral, especialista

pedagógico, especialista em gestão e especialista em infraestrutura, todos com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais (Brasil, 2017).

O plano de implementação apresentado pela SEE deverá comprovar dados referentes às escolas participantes do programa, bem como localização, perfil dos estudantes matriculados, número de matrículas, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes (Brasil, 2017, art. 12). Assim, foi previsto o prazo de um ano para a SEE criar seu Plano de Implementação e enviar para aprovação da Assembleia Legislativa ou na Câmara Distrital.

A partir do plano de implementação, a escola escolhida para ofertar o EMTI também deveria adequar sua grade curricular, pois, além da oferta das disciplinas da BNCC, a lei também dispõe acerca da oferta dos Itinerários Formativos, que correspondem a um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e atividades nas quais os estudantes do ensino médio poderão se desenvolver em componentes curriculares específicos. Os Itinerários Formativos também podem aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento e na formação técnica e profissional, além de articular-se ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural dos estudantes (Brasil, 2017).

No que concerne à introdução dos itinerários formativos, o artigo 36 da lei 13.415/2017 estabelece que:

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, a saber:

- 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, 2017, art. 36).

Logo, os sistemas de ensino podem compor itinerários formativos integrados à BNCC, que correspondam às quatro áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional, considerando as práticas de trabalho no setor produtivo aplicáveis à aprendizagem laboral e a possibilidade de concessão de certificados de qualificação

para o trabalho, desde que reconhecida pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (Brasil, 2017, art. 36, § 7).

Figura 1 - Competências Gerais da Educação Básica: BNCC e Itinerários Formativos



Fonte: BNCC, 2018

Para que todas as exigências curriculares sejam devidamente cumpridas, as instituições de ensino poderão

[...] reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017, art. 36, § 11).

Dessa forma, as escolas poderão oferecer a educação profissionalizante concomitante ao ensino médio sem que haja prejuízo de carga horária ou componente

curricular. Como alguns alunos do Ensino Médio já vislumbram uma atuação no mercado de trabalho, a educação profissionalizante pode ser vista como uma motivação para que esses estudantes não evadam, mas que continuem frequentando a escola com o propósito de adquirirem formação técnica profissional e terem uma melhor qualificação no mercado de trabalho. No entanto, há uma significativa demanda de alunos interessados em se prepararem para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois existem aqueles alunos que não estão interessados, no momento, em uma formação técnica profissionalizante, mas vislumbram um ensino médio que os preparem para o ingresso no ensino superior.

Quanto ao currículo, a LDB também inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, bem como o ensino de Língua Portuguesa, de Matemática como obrigatórios nos três anos dessa etapa de ensino, garantindo a utilização das respectivas línguas maternas às comunidades indígenas. Já a língua inglesa será obrigatória e outras línguas estrangeiras poderão ser ofertadas, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

É importante destacar que a BNCC não condiciona os estabelecimentos de ensino a trabalharem dentro de um padrão inflexível e imutável, mas permite e até mesmo incentiva a reorganização dos currículos. Portanto, ela aponta para a necessidade de uma reorganização curricular que, partindo da seleção e integração dos conteúdos, possa desenvolver metodologias que contribuam no processo de ensino-aprendizagem. O documento ressalta a importância da autonomia dos sistemas e das redes de ensino, levando em conta o contexto no qual o estudante está inserido, a fim de que suas práticas escolares promovam envolvimento e participação das famílias e da comunidade nas decisões que envolvam os processos educativos (Brasil, 2018).

Para entendermos melhor a BNCC é necessário que percebamos o caráter formativo que o documento possui. Com o objetivo de garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam as competências fundamentais para sua formação integral, a BNCC propõe que a educação não se restrinja ao aprendizado de conteúdos, mas também promova a ampliação de habilidades sociais, emocionais e éticas, preparando o aluno para a vida em sociedade. Além disso, o documento visa o desenvolvimento de

competências e habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, empatia e comunicação; permitindo que os estudantes sejam ativos e protagonistas no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a BNCC trabalha com a articulação entre teoria e prática, incentiva a aplicação do conhecimento em contextos reais, estimulando experiências práticas que conectem a teoria com a vida cotidiana e o mundo do trabalho. Com um caráter mais flexível e contextual, a estrutura da BNCC permite que as escolas adaptem o currículo às necessidades e características de suas comunidades, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. A BNCC também valoriza a diversidade e busca promover uma educação inclusiva que respeite e integre as diferentes realidades dos estudantes (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, o documento prevê a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade, contribuindo para a construção da democracia. Em suma, o caráter formativo da BNCC reflete a necessidade de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico, mas focando na formação integral dos indivíduos.

Contudo, várias são as discussões e críticas acerca do documento, já que diversos autores contestam a formação tecnicista do documento e o processo educativo “imposto” na BNCC. Para Costa et. al (2021), o documento visa à aquisição de competências e habilidades, mas também “impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos e oferta de serviços educacionais básicos”(Costa et al, 2021). Logo, as autoras entendem a BNCC em um caráter impositivo e que não explora todas as possibilidades de ensino aprendizagem.

De acordo com pesquisas publicadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 2015, durante o período de formulação da BNCC, existiam divergências de ideias entre os atores ligados ao campo educacional, como profissionais que atuam dentro das escolas e em setores da sociedade civil. Dentre aqueles que eram favoráveis à unificação da Base, estavam gestores e professores da educação básica. Já os que se manifestavam de forma contrária, havia professores universitários e pesquisadores da área (Meira; Bonamino, 2021).

Autores como Meira e Bonamino (2021) fazem uma reflexão acerca dos “supostos aspectos democráticos” de determinadas políticas públicas como a LDB e

a própria BNCC. Elas apontam para o fato de que tais medidas, por serem aplicadas no modelo top-down, acabam se configurando como programas impositivos. Uma das principais apreensões daqueles que se mostravam contrários ao projeto era a preocupação com uniformização do currículo em detrimento do respeito e valorização da diversidade. Para Sússekind (2014), isso poderia fomentar as desigualdades já tão presentes em nossa sociedade, além de retirar a autonomia dos docentes. Mais uma vez o caráter top-down da política foi visto de maneira negativa, já que a população, bem como representantes das instituições de ensino pouco participaram das primeiras versões do documento. Neste sentido, Sússekind (2014) aponta para o caráter político e ideológico que determinadas políticas públicas podem conter e ressalta a importância de termos um olhar mais atento e crítico em relação a elas.

Com todas as críticas feitas às versões preliminares da BNCC, principalmente acerca de questões que envolviam o papel do professor e as condições para a unificação de um currículo em um território tão vasto e heterogêneo, o texto passou por uma revisão e, através da participação um pouco maior da sociedade, o documento ganhou um novo formato, mais focado nas habilidades e competências e menos conteudista. Neste sentido, a BNCC passa por uma reorganização curricular e das propostas pedagógicas, as quais passam a integrar, de forma indissociável a formação geral básica (FGB) e os itinerários formativos. Logo, o conteúdo da FGB, que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história e sociologia é definido na BNCC (Brasil, 2024).

Tomando como marco legal a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205 reconhece a educação como um direito fundamental, a BNCC estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas na educação básica. Assim, as noções fundantes do documento fazem uma interlocução entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes estabelecidas na BNCC são comuns, porém os currículos são diversos e devem estar adaptados às realidades de cada região (Brasil, 2017).

Logo, o documento reconhece a grande heterogeneidade existente em cada contexto e entende que as populações jovens demandam de uma formação para o enfrentamento dos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças regionais e, também, pelos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo.

Percebemos que, através do EMTI, o governo de Minas Gerais traz uma proposta que destina 40% do currículo a uma parte diversificada, que contempla disciplinas optativas. Essa parte diversificada deve dialogar com as reais necessidades e expectativas dos estudantes, mas a autonomia de que trata o documento não é de fato verificada na prática, já que a maior parte do currículo é engessado e já vem preestabelecido. Mesmo as disciplinas da parte diversificada já estão dispostas nas matrizes curriculares, restando como optativas somente as disciplinas de eletivas.

Em conformidade com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada a portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 que estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Nela ficam determinados os critérios e as diretrizes estabelecidas para o ingresso das escolas no programa e o comprometimento que cada uma deve ter em dar publicidade aos recursos recebidos e às atividades desenvolvidas junto ao Governo Federal (Brasil, 2019).

A portaria, em seu art. 8º, também estabelece o número mínimo de 40 matrículas na 1ª série do Ensino Médio e, após três anos, todas as turmas de ensino médio da escola deverão ser de tempo integral, com exceção do noturno. Já no terceiro ano de implementação, as escolas deverão atender, no mínimo, a duzentos estudantes de Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2019).

Para atender a todas as diretrizes estabelecidas até então para o EMTI no país e estar em conformidade com a lei 13.415/2017, foi sancionada a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. A lei dispõe acerca da priorização de matrículas na Educação em Tempo Integral para estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e determina os recursos que serão destinados ao programa.

Nesse sentido, entendemos que a implementação da Política de Tempo Integral na educação brasileira tem se tornado um tema de relevância crescente nos últimos anos. Conforme estabelecido na portaria 2116/2019, cada SEE deverá comprometer-se a dar publicidade às atividades fomentadas em parceria com o Governo Federal, fazendo menção explícita ao Programa em quaisquer materiais distribuídos ou divulgados acerca da Política de Tempo Integral.

Vale ressaltar que a ampliação do tempo escolar faz parte de uma agenda internacional, cujo Brasil é signatário. De acordo com Libâneo (2008), inseridos em um mundo globalizado, o movimento de internacionalização das políticas educacionais atende os interesses das agências internacionais que visam desenvolver políticas resultantes de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e educação.

Esse novo modelo financiado pelas agências internacionais multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e outras instituições multilaterais converge para a implementação de reformas. Essas mudanças abordam aspectos referentes à estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais e aspectos pedagógicos que refletem nos processos educativos³(Borges;Jesus, 2016).

O estado de Minas Gerais, a partir da Lei 13.415/2017 também precisou criar uma legislação própria que estivesse submetida à lei federal e às portarias que a regulamentaram. Para isso, o governo do estado lançou o Currículo Referência e uma série de resoluções e documentos orientadores cujo objetivo seria o de contemplar todas as orientações previstas pelas leis e portarias federais até então colocadas.

Assim, a próxima seção tratará acerca do processo de implementação do EMTI em Minas Gerais, bem como das alterações na estrutura e funcionamento das instituições de ensino no estado desde o ano de 2017.

2.2 O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

O EMTI foi implementado nas escolas públicas estaduais em 2017, no governo de Fernando Damata Pimentel (PT-MG), sendo ofertado inicialmente em 44 escolas

³ Em julho de 2023 a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, que faz mudanças no chamado Novo Ensino Médio. Assim, o projeto foi à sanção presidencial em 31 de julho de 2024. A Lei nº 14.945/2024 estabelece a Política Nacional de Ensino Médio que será válida a partir de 2025. Alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando, parcialmente, a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. A nova legislação prevê uma revisão na carga horária e nas disciplinas referentes aos Itinerários Formativos. Neste sentido, a nova lei estabelece uma carga horária de 2.400 horas que devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB). Com a implementação da nova lei, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio, que era de 1.800 horas. Já os itinerários Formativos terão uma carga horária mínima de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, que poderá chegar a 1.200 horas. Contudo, esta dissertação irá se ater à lei 13.415/17, uma vez que toda a pesquisa se deu nos anos de 2022 e 2023, períodos anteriores à Lei nº 14.945/2024.

estaduais. Já em 2018, Minas Gerais passou a contar com 80 escolas estaduais atendendo a alunos do Ensino Médio em Tempo Integral. As escolas escolhidas para integrar a iniciativa foram selecionadas a partir de critérios definidos pelo MEC, por meio do Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral, como condições de vulnerabilidade social, índice socioeconômico abaixo da média do estado e o atendimento mínimo de 120 estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio (Minas Gerais, 2017).

Para a implementação e o desenvolvimento do EMTI no Estado, a SEE/MG elaborou em 2017 e 2018 o documento de orientação do programa, denominado *Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais*. Com uma ampliação da jornada diária de 25 horas para 45 horas semanais e com a reestruturação do currículo, foram integrados cursos técnicos profissionalizantes e uma parte flexível composta por atividades escolhidas com a participação dos estudantes (Minas Gerais, 2017).

Vale aqui ressaltar que, embora diversas escolas do estado tivessem a demanda por formação profissional, no ano de 2017, não lhes foi dada a oportunidade de optar por cursos técnicos e profissionalizantes. Portanto, as instituições de ensino que foram escolhidas para ofertar o EMTI ficaram limitadas a oferecerem somente a modalidade regular. Já no documento orientador de 2018 as instituições de ensino poderiam oferecer, na parte flexível do currículo, até quatro cursos técnicos profissionalizantes (Minas Gerais, 2018). Dentre os conceitos fundamentais que embasam a política de Educação Integral e Integrada nos anos de 2017 e 2018 destacam-se a garantia da formação humana e do desenvolvimento integral abrangendo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, intelectuais e físicos.

Na perspectiva do projeto, a educação poderia ser desenvolvida em outros espaços educativos além da escola, poderia abarcar saberes que vão além daqueles estabelecidos em um currículo engessado e contar com a participação de diversos atores além da figura do professor e do aluno. Isso se dá no âmbito da intersetorialidade, que na definição de Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997), pode ser compreendida como

a articulação de saberes no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico de desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da

população, num movimento de reversão da exclusão social (Junqueira *et al*, 1997, p. 24).

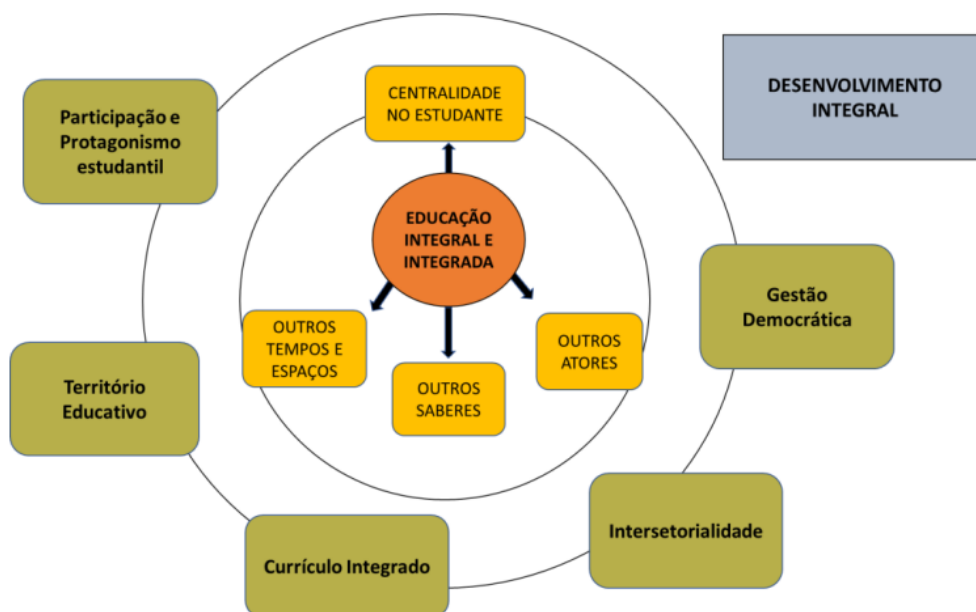
Desse modo, a *intersectorialidade* pressupõe um trabalho conjunto e de conexão entre os sujeitos, os espaços e os saberes. Para Junqueira *et al* (1997)

A descentralização, sob uma perspectiva progressista, implica transferir competências com vistas à democratização da administração pública e dos partidos, podendo contribuir para o desenvolvimento de modelos econômicos socialmente mais justos, pela mudança das relações Estado e Sociedade (Junqueira *et al*, p.9, 1997).

Assim, a descentralização pode ser considerada uma estratégia que contribui para a reestruturação do aparato estatal, sem reduzir sua autonomia. Ela pode trazer mais agilidade e eficiência nas ações das políticas públicas e conferir a elas mais competência e autonomia nas tomadas de decisões (Junqueira *et al*, 1997).

A figura abaixo ilustra os conceitos de Educação Integral e Integrada na perspectiva do programa.

Figura 2 - Educação Integral e Integrada.



Fonte: Minas Gerais, 2017.

O protagonismo juvenil também é um elemento de relevância nesse processo, já que, colocar o aluno na centralidade do processo educativo, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pertencimento, do respeito à diversidade e da busca pelo conhecimento. Assim, a Educação Integral e Integrada traz uma proposta

educativa dos Polos de Educação Múltipla que “busca promover o desenvolvimento das diversas aprendizagens, capacidades e habilidades dos estudantes” (Minas Gerais, 2017, p. 11). No Protagonismo Estudantil também vale destacar o Projeto de Vida enquanto disciplina que tem como objetivo apresentar novas perspectivas para a formação integral dos indivíduos, uma vez que através deste pilar os estudantes poderiam ser capazes de construir sua identidade e organizar seus objetivos e prioridades.

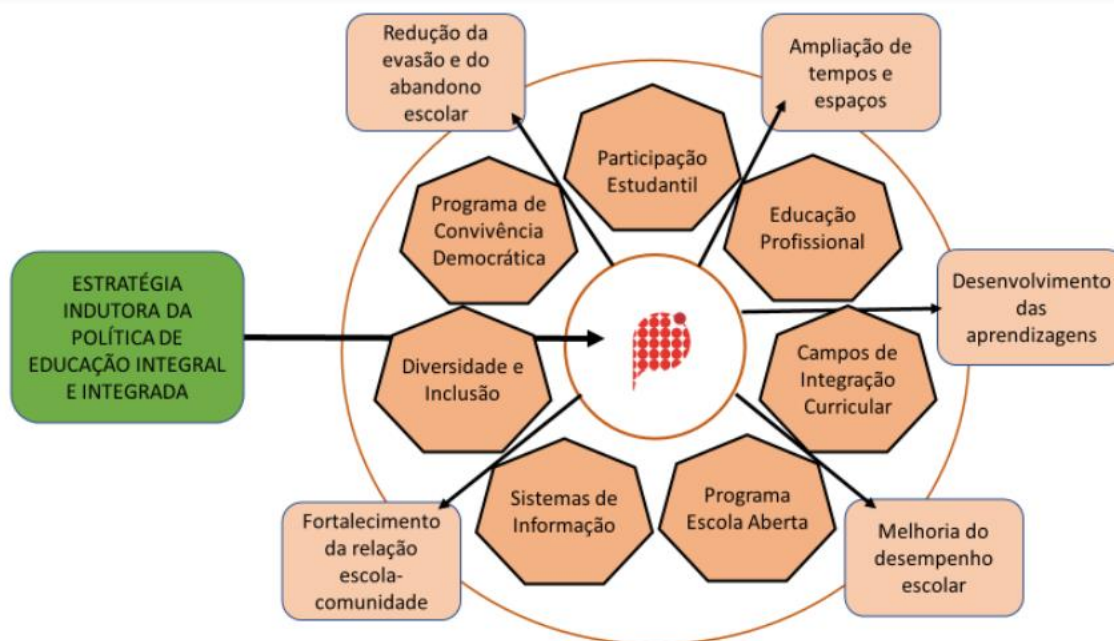
Quanto ao currículo, a Educação Integral e Integrada dá sustentação ao Projeto Pedagógico que articula “as áreas do conhecimento, os componentes curriculares, os temas transversais, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos, as práticas e saberes dos sujeitos envolvidos no processo, o contexto da comunidade, entre outros aspectos” (Minas Gerais, 2017, p. 12).

De acordo com o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio:

Na ação curricular se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares (Minas Gerais, 2017, p.10).

As ações, programas e projetos articulados ao Currículo e ao Território têm como objetivos a promoção do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A figura a seguir esboça como essas instituições, também conhecidas como “Escolas Polo de Educação Múltipla (POLEM)” abordam estratégias de *indução* das escolas de tempo integral.

Figura 3 - Estratégia Indutora da Política de Educação Integral e Integrada
Política de Educação Integral e Integrada - 2017



Fonte: Minas Gerais, 2017.

Nesse sentido, podemos entender que no Documento Orientador, a proposta é a de que os componentes curriculares articulem os conteúdos aos saberes da comunidade, valorizando seus repertórios e sua identidade local e temporal. O quadro a seguir apresenta a Matriz Curricular para o ano de 2017. Nela podemos perceber componentes da parte flexível do currículo, denominados “Outras escolhas relativas ao campo” que buscam contemplar essa adequação do currículo às realidades locais de cada instituição.

Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular (2017) - turmas com aulas do Campo de Integração Curricular (CIC)

Componentes Curriculares			Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total E.M
			Anos			Anos			Total
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		L. estrangeira Moderna	3	3	3	120	120	120	360
		Arte	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	120	120	120	360
		Física	3	3	3	120	120	120	360
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240	
Total de aulas disciplinares:			35	35	35	1360	1360	1360	4080
Parte Flexível Campos de Integração Curricular	Cultura, Artes e Cidadania	Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	120	360
		Pesquisa e Intervenção	1	1	1	40	40	40	120
	Pesquisa e Inovação Tecnológica	Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	120	360
		Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Outras escolhas relativas ao Campo	3	3	3	120	120	160
Total da Parte Flexível:			10	10	10	440	440	440	1320
Total da Carga Horária:			45	45	45	1800	1800	1800	5400

Fonte: Minas Gerais, 2017.

A Matriz Curricular de 2017 prioriza, em sua parte flexível, disciplinas voltadas para o estudo das artes, da cultura e do exercício da cidadania, além dos componentes curriculares voltados para a Pesquisa e Inovação Tecnológica e as Múltiplas Linguagens de Comunicação e Mídias. Juntas elas correspondem a um total de 10 aulas semanais.

O Documento Orientador de 2018 traz um leque de atividades que puderam ser oferecidas em cada Campo de Integração Curricular. O quadro a seguir apresenta essas opções.

Quadro 2: Opções de atividades a serem escolhidas na parte flexível do Currículo.

Campo de Integração Curricular	Carga Horária	Atividades Relacionadas
		Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses,

Múltiplas Linguagens Comunicação e Mídias	6	Artes Marciais, Artesanato, Cultura Regional, Dança, Esportes, Música, Aprofundamento para ENEM em Ciências Humanas e Sociais, Estudos Individuais Orientados e outras temáticas que podem ser desenvolvidas na escola,
Cultura, Arte e Cidadania,	4	Ambiente de Redes Sociais, Animação Digital, Conversação em Línguas Estrangeiras, Cinema, Designer Gráfico, Fotografia, Grafite, História em Quadrinhos, Informática Básica, Introdução ao Jornalismo, Jogos Digitais, Rádio, Estudos Individuais Orientados e outras temáticas que podem ser desenvolvidas na escola referente às Múltiplas Linguagens e Comunicação como Dança, Música, Artes Cênicas, entre outras.
Pesquisa e Inovação Tecnológica,	5	Iniciação Científica, Introdução às Engenharias, Inovação Sustentável, Empreendedorismo, Robótica, Soluções Tecnológicas, Tecnologia Agrícola, Construção Sustentável, Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares, Aprofundamento para ENEM em Ciências da Natureza, Estudos Individuais Orientados, Informática Básica, Mídias Digitais, e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola

Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Vale ressaltar que Educação para Cidadania, Projeto de Vida e Pesquisa e Intervenção eram componentes obrigatórios para todas as turmas que fizeram a parte flexível do Currículo nos Campos de Integração Curricular (Minas Gerais, 2018).

Percebemos que este novo documento para Educação Integral e Integrada, publicado em 2018, ampliou a carga horária da parte diversificada do currículo de 10 h/a em 2017, para 15 h/a em 2018. O documento também traz uma organização curricular das escolas selecionadas para o EMTI dividida em duas partes: formação básica e formação flexível. A formação básica compreendeu as disciplinas de cada área do conhecimento e a formação flexível foi composta pelos chamados Campos de Integração Curricular (CIC), que visou

[...] promover a formação integral e a inclusão social de crianças e adolescentes, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania, por meio de experimentações pedagógicas em variados Campos de Integração curricular que se constituem em oficinas e atividades que poderão ser realizadas nas escolas estaduais em 2019 (Minas Gerais, 2018, p 7).

O Campo de Integração Curricular é compreendido como uma programação ou um conjunto de atividades pedagógicas e coletivas, desenvolvidas com grupos de alunos nas quais os conhecimentos e saberes são trabalhados e relacionados com os conceitos e conteúdos dos componentes curriculares da BNCC. O CIC tem como proposta explorar tempos e espaços escolares variados. Portanto, pode constituir-se como “[...] um catálogo de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento de habilidades, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação curricular e articular os saberes.” (Minas Gerais, 2018, p.42).

Vale ressaltar que a parte flexível, acrescida de formação técnica profissionalizante, também é contemplada no programa e segue a carga horária estabelecida na Matriz Curricular do Curso Técnico profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, sem prejuízo da carga horária da parte técnica e da Integrada (Minas Gerais, 2018). Com relação à carga horária, o documento de 2018 traçava diretrizes nas quais “as aulas do Ensino Médio Integral e Integrado poderiam ocorrer a partir das 7 horas e com término previsto para no máximo às 17h30min, com um intervalo de no mínimo 60 minutos para o almoço.” As aulas/atividades também seriam organizadas em módulos de 50 minutos (Minas Gerais, 2018, p. 53).

É importante destacar que o documento de 2018 também previu alterações no funcionamento do EMTI para o ano de 2019 com um capítulo dedicado a essa etapa da educação básica. No entanto, nesse mesmo ano houve a transição de governo e Romeu Zema, do Partido Novo, assumiu a gestão do estado de Minas Gerais. Com essa mudança de governo, o EMTI sofreu significativas alterações, inclusive na equipe responsável pela coordenação do programa. Assim, estabeleceu-se uma nova equipe responsável pelo EMTI, que elaborou o *Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019*. Nesse novo documento, a política permaneceu com a mesma nomenclatura, porém algumas alterações, principalmente no currículo, foram realizadas.

Na grade curricular de 2019, os CICs e os cursos técnicos foram mantidos. Contudo, o documento de 2019 passou a ofertar, mediante consulta prévia aos estudantes do 3º ano, um curso de aprofundamento e revisão para o ENEM.

Outra alteração no documento está na introdução da disciplina de Projeto de Vida e Educação para a Cidadania. Para Andrade e Duarte (2023), nesse documento de 2019 já é possível identificar uma mudança no objetivo de formação da política:

“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 e Duarte, 2023, p. 13). Na percepção das autoras, o documento condiciona o processo de construção do conhecimento ao *sucesso* ou *fracasso* individual, ou seja, para lograr êxito, o estudante depende de seu esforço pessoal, em detrimento de uma visão mais coletiva. Nesse sentido, é possível notar uma perspectiva meritocrática, alinhada às reformas educacionais que condicionam o estudante a uma formação pessoal em detrimento de uma visão mais global de formação social.

A partir das diretrizes traçadas pelo documento orientador de 2019, logo no início do ano letivo de 2020, o EMTI passou a ser ofertado em Minas Gerais por 274 instituições estaduais de ensino público. Com essa mudança em larga escala, a SEE/MG realizou uma parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como prerrogativa fomentar o que considera ser uma educação de excelência. A sede do ICE está localizada em Pernambuco, porém sua proposta educativa se materializa em diferentes estados e municípios que fazem adesão a sua proposta (Andrade e Duarte, 2023).

“O ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola” (Andrade e Duarte, 2023, p. 14). Para elas, essas relações articulam as escolas do “mundo periférico” às “Políticas Públicas de Estado” refletindo seus valores diretamente na escola e interferindo em suas práticas (Andrade e Duarte, 2023). Para Adrião e Peroni,

As parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública (Adrião e Peroni, 2009)

Logo, a presença do ICE na rede de ensino do estado de Minas Gerais representa a concretização dessa proposta na qual a iniciativa privada passa a gerir, no âmbito pedagógico, uma metodologia de ensino que busca atender às demandas empresariais e de mercado.

Nessa perspectiva, o EMTI passa a ser fundamentado nos princípios educativos do modelo *Escola da Escolha* proposto pelo ICE, cuja prática pedagógica se orienta por três eixos formativos: “formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação de competências para o século XXI” (Minas Gerais, 2020). Vale ressaltar que tais proposições têm como objetivo atender aos objetivos de organismos internacionais, que visam regulamentar as instituições públicas de ensino às demandas do mercado.

Em 22 de novembro de 2019 foi publicada a Resolução SEE Nº 4.234, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano de 2020, já que, com a chegada do ICE, foi definida uma nova organização dos componentes curriculares estaduais. A imagem abaixo apresenta a nova Matriz Curricular proposta para 2020.

Quadro 3 - Matriz Curricular de Minas Gerais 2019

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRAL											
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano			2º ano			3º ano			
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	
	LÍNGUA INGLESA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	
	ARTE	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	6	240	200:00:00	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	
	QUÍMICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	
	BIOLOGIA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	HISTÓRIA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	SOCIOLOGIA	2	80	66:40:00				1	40	33:20:00	
	FILOSOFIA				2	80	66:40:00	1	40	33:20:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL		33	1320	1100:00:00	33	1320	1100:00:00	33	1320	1100:00:00	
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00				
	PÓS-MÉDIO							2	80	66:40:00	
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
	ELETIVAS	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	
CARGA HORÁRIA TOTAL		12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	12	480	400:00:00	

TOTAL	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00
LEGENDA	Dias letivos: 200								
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos								
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: 9								
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40								

Fonte: Minas Gerais (2019)

É importante destacar que a parte diversificada proposta pela matriz curricular de 2019, denominada Atividades Integradoras, é composta pelos seguintes componentes curriculares: *Projeto de Vida*, *Pós-Médio*, *Práticas Experimentais*, *Estudos Orientados I*, *Estudos Orientados II* e *Eletivas*. Já a matriz curricular de 2022 possui 5 componentes curriculares que juntos somam 11 aulas semanais. Nela, as disciplinas *Projeto de Vida* e *Eletivas* se dissociaram das Atividades Integradoras e passaram a incorporar os Itinerários Formativos, que estão relacionados à formação humana e integradora do programa, visando articular os conhecimentos escolares à vivências mais significativas, que dialoguem com suas expectativas para o futuro, bem como orientação vocacional e um direcionamento para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o *Projeto de Vida* funciona como um pilar do programa e busca direcionar o estudante no processo de escolhas futuras, principalmente na área profissional. Atrelado ao *Pós-Médio*, procura apoiar os estudantes do 3º ano do Ensino Médio em suas escolhas profissionais, seja no ingresso à universidade, a inserção no mundo do trabalho ou em outra área do campo produtivo, contemplando assim a sua formação e orientação acadêmica.

Práticas Experimentais é um componente que busca proporcionar ao estudante a vivência, na prática, dos conceitos teóricos vistos nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, através de experimentos em laboratórios apropriados. A escola Renascer possui um laboratório destinado a tais práticas, contudo há escassez de materiais básicos para a realização dos experimentos e por diversas vezes os professores da disciplina, e até mesmo os alunos, são quem providenciam os materiais necessários para a execução das aulas. Logo, as práticas só acontecem quando o professor, juntamente com os estudantes, providencia os materiais necessários para que as atividades sejam realizadas.

Estudos Orientados é uma disciplina na qual o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, desenvolvendo nos alunos, através de técnicas de estudo, o autodidatismo. É relevante destacar que, na prática, os professores dessa disciplina, por vezes, se veem em situações divergentes do que consta nos documentos orientadores, já que os alunos podem realizar atividades das mais diversas disciplinas nestes horários. Logo, os estudantes trazem atividades e conteúdos que o professor de Estudos Orientados não domina.

Eletivas são aulas nas quais os estudantes poderão optar, dentre os componentes curriculares ofertados no Catálogo de Eletivas, aquele ou aqueles de seus interesses (Minas Gerais, 2022). A escola também tem a opção de ofertar aos alunos, dentre as disciplinas do catálogo de eletivas, aquelas nas quais a instituição tem condições de oferecer, ou seja, disciplinas que contemplem a realidade local e que a escola possua condições materiais e humanas de trabalhar (Minas Gerais, 2023). O quadro abaixo apresenta a matriz curricular para o 1º ano do EMTI.

Quadro 3 - Matriz Curricular – 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral – Ano 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI – 2022					
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			1º Ano		
			2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40
	Química		1	40	33:20:00
	Biologia		2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
	SUBTOTAL			18	720
	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00

Itinerário Formativo	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00	
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00	
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00	
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00	
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00	
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00:00	
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00	
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00	
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00	
		Tutoria	2	80	66:40:00	
		Estudos Orientados	5	200	166:40:00	
	SUBTOTAL			27	1080	900:00:00
	TOTAL			45	1800	1500:00:00
	LEGENDA			Dias Letivos: 200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos			
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia*: 9			
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40			

Fonte: Minas Gerais, 2022

Ao compararmos as matrizes curriculares dos anos de 2019 e 2022, podemos observar algumas alterações referentes às disciplinas da BNCC e à parte diversificada do currículo. Quanto à BNCC, notamos que, em consonância com a Lei 13415/17, o currículo do Ensino Médio foi organizado por meio do seguinte arranjo: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já a parte diversificada,

denominada Itinerários Formativos, foi subdividida em Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho, Aprofundamento nas Áreas do conhecimento e Atividades Integradoras.

Vale ressaltar que disciplinas como arte, cultura e cidadania, que faziam parte da Matriz Curricular do Campo de Integração Curricular, foram substituídas pelos Itinerários Formativos, que apresentam como um dos componentes Preparação para o Mundo do Trabalho. Essa mudança evidencia que o que está sendo proposto como parte diversificada reside em uma formação com viés tecnicista.

Em meados dos anos 80, o tecnicismo foi uma forma encontrada pelo país para atender à crescente demanda por mão de obra em diversas áreas do setor econômico e industrial. Para Ricci e Santiago (2022), este comportamento vem sendo novamente reproduzido, alinhando acordos econômicos às pastas que visam atender às disposições sociais, como a educação. Neste sentido, políticas públicas são desenhadas e reformuladas com o objetivo de atender, não somente às demandas populacionais, mas aos interesses do mercado. Assim, a matriz curricular de 2022, além de ter sofrido as mudanças nas áreas do conhecimento citadas acima, também teve alteração em sua carga horária que passou a corresponder a um total de 1500 horas/aula.

Essa nova divisão atende às diretrizes estabelecidas pela Resolução SEE nº 4.777/2022, que dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio para as escolas estaduais sob sua jurisdição, considerando as determinações do Novo Ensino Médio (NEM) que entrou em vigor em todas as escolas brasileiras a partir de 2022. A referida resolução estabelece, em seu artigo 2º, a oferta de quatro categorias de ensino no NEM:

O 1º e o 2º anos do Ensino Médio terão duração de 1 (um) ano cada um, distribuídos em 40 (quarenta) semanas letivas e serão organizados da seguinte forma:

I- Ensino Médio Diurno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas;

II- Ensino Médio Integral, com carga horária anual de 1.500 (um mil e quinhentas) horas;

III- Ensino Médio Noturno, com carga horária anual de 1.000 (uma mil) horas;

IV- Ensino Médio Integral Profissional, com carga horária anual de 1.500 (um mil e quinhentas) horas (Minas Gerais, 2022).

Podemos notar que o Governo de Minas, por meio dessa resolução acrescenta mais 100 horas anuais ao que já estava previsto na lei 13.415/2017, já que nessa estava estabelecido um total de 1400 horas aulas por ano para o EMTI. Para implementar o Ensino Médio Integral no estado, foi dimensionado um número mínimo de escolas por ano. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de escolas a ofertarem o EMTI no estado:

Tabela 1 - Escolas que ofereceram o EMTI em Minas Gerais

Ano	Quantidade mínima de escolas
2017	44
2018	79
2019	78
2020	274
2021	391
2022	601
2023	721

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2023)

Observamos que, gradativamente, o número de escolas foi sendo ampliado de um ano para o outro, buscando atender à meta 6 do PNE de 2014, que objetiva atender a, no mínimo, 50% das escolas públicas do estado. A Resolução SEE nº 4.777/2022 dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio para as escolas estaduais sob sua jurisdição, considerando as determinações da Lei 13.415/17 do NEM e do EMTI. Vale ressaltar que as escolas consideradas aptas em relação aos critérios estabelecidos pela portaria 727/2017 foram eleitas pela SEE e passaram a ofertar o EMTI de forma compulsória, sem que houvesse consulta prévia à comunidade escolar.

Nesse sentido, a seção a seguir traz uma apresentação da EE Renascer, uma escola pública de ensino médio que foi contemplada para ofertar o EMTI a partir do ano de 2020. Faremos uma breve exposição da instituição, tanto em seu aspecto físico, quanto pedagógico e administrativo e as características que apresenta para ter se enquadrado nos critérios para a oferta do EMTI.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL RENASCER

A EE Renascer (EER) está localizada no município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Segundo o recenseamento de 2022, a cidade possui aproximadamente 412 000 habitantes. Trata-se da quinta cidade mais populosa do estado e, segundo recenseamento de 2022, possui, aproximadamente, 412.000 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - é de 0,749 e apresentou um Produto Interno Bruto - PIB de 28.066.247,84 em 2019. O município conta com 118 escolas de Educação Infantil, 116 de Ensino Fundamental e 37 de Ensino Médio. De acordo com dados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) de 2022, 44% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentaram nível baixo de rendimento escolar, 34% intermediário, 19% recomendado e somente 3% dos alunos do município apresentaram nível elevado de proficiência.

A instituição escolar funciona em um prédio cedido pela prefeitura de Betim, onde, até 2010, operou uma creche que atendia crianças de 0 a 5 anos. Com a terceirização deste serviço, a oferta da educação infantil no município passou a ser realizada em outros espaços, assim o prédio acabou sendo cedido ao estado, que o anexou a outra escola estadual da região. O funcionamento em regime de coabitação durou até o ano de 2013, quando houve a emancipação da então denominada Escola Estadual de Ensino Médio, a qual, em 2020, passou a chamar-se, oficialmente, Escola Estadual Renascer⁴.

O prédio contém oito salas de aula, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros para os alunos, sendo um feminino e outro masculino, uma tesouraria, secretaria e biblioteca; uma sala para os professores e uma quadra esportiva. As salas possuem uma metragem de 35m², a quadra possui 126m², porém não há arquibancada ou cobertura e os banheiros não possuem vestiários com chuveiros.

Por funcionar em um prédio cedido pela prefeitura de Betim, a escola possui sérios problemas estruturais. As instalações são antigas e precisam de constantes reparos. O pátio encontra-se danificado, com canaletas abertas, fendas e buracos. O pé direito é baixo e o forro de algumas salas de aula também está danificado, o que possibilita a entrada de pombos e insetos. As salas de aula e o refeitório são pequenos

⁴ Como referido acima, Escola Renascer trata-se de um nome fictício.

e os banheiros precisam de reformas. Não há vestiários nem chuveiro. A quadra poliesportiva não possui cobertura, é pequena e não tem arquibancadas. A escola também não possui auditório e as reuniões de pais e demais eventos como a culminância de projetos acontecem no refeitório. Tais questões trazem um grande impacto e comprometem a qualidade dos serviços prestados. Percebemos que há negligência por parte do Estado, uma vez que está sendo negada às pessoas que ali estudam e trabalham o mínimo de estrutura para que a instituição funcione em tempo integral.

Quanto aos horários de funcionamento, desde sua emancipação, em 2013, a escola funciona em três turnos distintos; primeiro e segundo turnos com turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular (EMR) e no terceiro turno existiam turmas de EMR e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em 2020, a escola passou a funcionar com cinco turmas de EMTI, três turmas de EMR no terceiro turno e três turmas de EJA, também no noturno. Assim, o Ensino Regular diurno deixou de ser ofertado, uma vez que este foi substituído pelo EMTI. Desde então essa modalidade passou a ser ofertada somente no noturno. A tabela 2 abaixo apresenta o quantitativo de alunos matriculados nos anos de 2021 e 2022:

Tabela 2 - Matrículas efetivadas no biênio 2021/2022

2021							
Ano/Série	Integral	EJA 1º Semestre	EJA 2º Semestre	Regular Noturno	Regular Manhã	Regular Tarde	Total
1º ano	70	23	35	32	----	----	160
2º ano	31	36	36	33	----	----	136
3º ano	----	43	36	34	62	35	210
TOTAL	101	102	107	99	62	35	506
2022							
Ano/Série	Integral (Janeiro)	EJA (1º Semestre)	EJA (2º Semestre)	Regular Noturno			Total
1º ano	55	40	15	30			140
2º ano	41	28	17	30			116
3º ano	30	18	19	25			92
TOTAL	126	86	51	85			348

Fonte: SIMADE, 2022.

No final do ano de 2022 a escola contava com 348 alunos matriculados nas três modalidades de ensino: Ensino Regular Diurno, Ensino Médio de Tempo Integral

e Educação de Jovens e Adultos, aproximadamente 31% a menos que no final do ano de 2021. Destacamos que, dentro de um mesmo ano letivo, geralmente há oscilação entre o início e o fim do período, uma vez que alguns alunos são transferidos e outros evadem. Ao analisarmos somente os alunos do EMTI, no 1º ano, em 2021, a escola contava com 70 estudantes, já em 2022 as turmas que passaram a constituir o 2º ano tinham 41 estudantes, resultando em uma perda de 40%.

Em 2023, a escola ainda contava com um número reduzido de alunos nas turmas de ensino integral. O quadro abaixo apresenta o quantitativo de matrículas no 2º semestre de 2023.

Tabela 3 – Matrículas efetivas no ano de 2023

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas	Total
Ensino Médio 1º ao 3º ano	Integral	1º ano	32	75
		2º ano	28	
		3º ano	15	
Ensino Médio 1º ao 3º ano	Regular noturno	1º ano	71	142
		2º ano	35	
		3º ano	36	
Ensino Médio 1º ao 3º ano	EJA Noturno	1º ano	16	79
		2º ano	27	
		3º ano	36	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados da tabela apontam para um total no número de matrículas no referido ano de 296, somando as três categorias de ensino ofertadas pela escola: Ensino Médio Integral, Ensino Regular noturno e EJA noturno. Ao compararmos com o número de alunos entre 2022 e 2023, percebemos que a escola perdeu mais 15% de estudantes.

A escola Renascer está situada em uma região periférica do município. Segundo dados do Qedu (2021), o Nível Socioeconômico (NSE) dos estudantes, indicador que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade e nos permite fazer uma análise de classes de indivíduos agrupados por escola, é de 4,2 e uma classificação 3. Isso significa que os alunos possuem uma média baixa, levando em consideração a escala que vai de 0 a 10 e separada por níveis qualitativos como: “Mais Baixo”, “Baixo” “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto” (QEDU, 2021).

Para chegar a esses dados, os estudantes são submetidos a um questionário aplicado conjuntamente às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e neles os alunos afirmam possuir em casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, *wi-fi* e máquina de lavar roupa, mas, em contrapartida, não possuem muitos dos bens pesquisados como computador ou notebook, aspirador de pó, micro-ondas ou carro. Nesse indicador, alguns alunos podem afirmar ter freezer, TV por internet, dois ou mais quartos, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade do responsável pode variar entre o 5º ano do Ensino Fundamental completo ao Ensino Médio completo (INEP, 2021).

Quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica⁵ (PROEB), os dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública⁶ (SIMAVE), de 2019, apresentam os seguintes resultados:

Tabela 4 - Resultados PROEB

	Língua Portuguesa	Matemática
Minas Gerais	265,2	268,6
SRE	263	264,2
Escola	266,4	265,1

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de dados do PROEB (2019).

Podemos notar que a média de proficiência dos estudantes avaliados no Estado, na SRE e na escola são próximas, variando em 3,4 se comparada com a SRE e 1,3 pontos se comparada à Minas Gerais em Língua Portuguesa. Já em Matemática, também encontramos resultados parecidos, apontando para uma diferença de 0,9 com a SRE e -3,5 comparada à Minas Gerais. Neste sentido, a escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática é de nível 2, em uma equivalência que varia entre 0 e 10.

⁵ O Proeb é destinado aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. São avaliações que fazem uma interlocução entre as diretrizes e as políticas públicas que são desenvolvidas em toda rede estadual de ensino.

⁶ O Sistema de Monitoramento Escolar é um sistema online que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino. Tem a função de apresentar, de forma consolidada, dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação, reunindo informações administrativas e medidas educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo.

Quanto à distorção idade série, a escola apresenta um percentual de 22,9% de alunos fora da faixa de idade para a série na qual ele está matriculado. A figura abaixo traz a informação deste dado por ano escolar.

Figura 4 – Distorção idade série.



Fonte: Qedu, 2023.

De acordo com a imagem, observa-se que a série em que essa distorção é mais acentuada se apresenta no 1º ano do ensino médio, completando um total de quase 32% dos alunos matriculados na instituição.

A tabela 5 apresenta dados coletados em março de 2023 acerca do quadro funcional da escola.

Tabela 5 – Relação de Funcionários da EE Renascer em 2023

Função	Quantidade
Diretor	1
Vice-diretor	1
Secretário	1
Auxiliar de secretaria	3
Especialista pedagógico	4
Auxiliar de biblioteca	3
ATB	6
Porteiro	1
Professores efetivos	23
Professores designados	16
TOTAL	59

Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir de dados da secretaria escolar.

A escola Renascer tem desenvolvido diversos projetos educacionais, cujo objetivo é ampliar o repertório cultural dos estudantes e estimular o protagonismo juvenil. O quadro abaixo traz uma relação dos projetos desenvolvidos e os meses nos quais acontecem.

Quadro 5 – Projetos desenvolvidos pela escola

Projeto	Mês
Semana Cultural	Março
Semana de combate às drogas	Maio
Festa Junina	Junho
Projeto Literário / Café Literário	Agosto
Feira de Ciências	Setembro
<i>Halloween</i>	Outubro
Novembro	Dia da Consciência Negra

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os projetos citados acima, como a Festa Junina, a Semana de Combate às Drogas e o Dia da Consciência Negra já estão previstos no calendário elaborado pela SEE. Assim, os demais projetos realizados ao longo do ano letivo foram mais pontuais, mas todas estas atividades foram trabalhadas de forma interdisciplinar, contando com contribuições das diversas áreas do conhecimento. É possível perceber que diversas ações de caráter pedagógico e cultural são desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo, todas voltadas para a inserção dos estudantes em atividades científicas, literárias, sociais e culturais.

Em 2020, a E. E. Renascer foi escolhida como uma das 274 instituições de ensino do estado a terem implementado o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Para selecionar as escolas, critérios como vulnerabilidade socioeconômica, número de matrículas e infraestrutura deveriam ser levados em conta na escolha das escolas que ofertariam o EMTI no ano de 2020. A portaria nº 727 de 13 de junho de 2017, no capítulo 2, artigo 6 prevê:

- I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenha menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa. § 1o Conforme a Lei no 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa (Minas Gerais, 2017, p. 2).

Por se tratar de uma escola de Ensino Médio, a instituição atende ao primeiro requisito, já que no ano de publicação da referida portaria, já haviam sido efetuadas 645 matrículas. O fato de estar localizada em uma região periférica e urbana do município de Betim levava os alunos a uma situação de alta vulnerabilidade social, atendendo ao segundo pré-requisito. Quanto à infraestrutura, o anexo III da portaria 727 de 13 de junho de 2017 estabelece que as escolas, para ofertarem o EMTI, deveriam conter: “1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50m²; 2. Salas de aula (8) - mínimo 40m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16m² cada; 5. Cozinha - 30m² e 6. Refeitório”.

Logo, a EE Renascer enquadrou-se, parcialmente, nessa premissa, já que dispõe de oito salas de aula e uma quadra poliesportiva com metragens menores do que as previstas. Contudo, a instituição contém uma biblioteca, uma cozinha e um refeitório, o que nos leva a perceber que a escola atende a somente três dos seis requisitos mínimos de infraestrutura. Ainda assim, a instituição que, até então não era participante do programa, tornou-se uma das eleitas para implementar o EMTI no Estado de Minas Gerais.

A próxima seção tratará, especificamente, do processo de implementação do EMTI na Escola Estadual Renascer, assim como os desafios enfrentados nesse processo.

2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA ESTADUAL RENASCER

Diante da implementação da política de tempo integral na escola, a partir do ano de 2020, e como professora da instituição, pude acompanhar o processo e observei questões de relevância na implementação da política que motivaram o

delineamento da temática deste estudo. Pude perceber a resistência da comunidade, o esvaziamento das salas de aula, as dificuldades enfrentadas pelos professores para se adequarem ao novo currículo, a estrutura física e material deficiente e a dificuldade da equipe gestora em gerir todo esse processo de implementação dessa nova política pública.

Para fundamentar as evidências aqui citadas, foi realizado um processo de pesquisa na secretaria da escola a fim de fazer um levantamento do número de transferências e de evasão após a implantação do programa, uma análise dos dados disponíveis nos sites de acompanhamentos, pesquisas e avaliações da educação, tais como Qedu, Inep, Saeb e Simave e a leitura dos documentos orientadores da política, bem como da legislação que a regulamenta.

Assim, nesta seção irei apresentar o processo de implementação do EMTI em três âmbitos específicos. Na subseção 2.4.1 tratarei da comunidade escolar e a implementação do programa de ensino médio de tempo integral. Já na subseção 2.4.2, abordarei o acompanhamento pedagógico do EMTI e na 2.4.3 a implementação parcial dos pressupostos da Escola da Escolha do ICE.

2.4.1 A comunidade escolar e a implementação do programa Ensino Médio em Tempo Integral

Todas essas mudanças ocorridas nas instituições escolares de Ensino Médio resultaram em certa resistência por parte da comunidade da E. E. Renascer. Assim, funcionários e alguns estudantes solicitaram, junto ao sindicato dos professores de Minas Gerais, uma visita da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (ALMG) a fim de cobrar medidas do Estado em relação a todas as questões que envolvem o EMTI, tais como extensão de carga horária, espaço físico e grade curricular.

No dia 11 de novembro de 2022, a referida Comissão esteve na escola para avaliar as condições do local e verificou problemas relacionados à infraestrutura. Na visita pela escola a presidente da comissão, a deputada estadual Beatriz Cerqueira, pôde verificar as reais condições do prédio onde funciona o EMTI, bem como salas de aula, banheiros, refeitório, quadra, biblioteca e a sala de informática. Após essa visita, uma audiência pública no auditório da ALMG foi realizada em 30 de novembro

de 2022, com a participação da diretora da escola, o vice-diretor, quatro professores, uma bibliotecária e 33 alunos, além de profissionais e estudantes de outras escolas mineiras. Nessa audiência, a situação foi amplamente discutida por representantes de diversas instituições escolares, representantes da direção do Sindute e da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Houve relatos de que, após a implantação do EMTI, as escolas passaram a enfrentar diversos problemas.

Ao analisarmos o quantitativo de matrículas, percebemos que nos últimos quatro anos a E. E. Renascer vem apresentando uma redução no número de alunos. A tabela a seguir traz o número geral de matrículas em todas as modalidades entre os anos de 2016 e 2023.

Tabela 6 - Histórico de matrículas na EE. Renascer 2016 - 2022

Ano	Alunos matriculados
2016	659
2017	645
2018	652
2019	654
2020	407
2021	506
2022	348
2023	296

Fonte: SIMADE, 2022.

Os dados acima apontam para um declínio de 38% no número de matrículas entre os anos de 2019 e 2020. É importante destacar que, neste contexto, a escola vivenciou duas situações distintas: a pandemia de Covid 19 e a implementação do EMTI, ambas no ano de 2020. Por essa razão as aulas estavam sendo ministradas no formato *on-line*, de maneira que os estudantes realizavam as atividades em casa e postavam-nas no *Google Class Room* ou entregavam-nas, pessoalmente, na secretaria da escola. Já em 2021 houve um crescimento de aproximadamente 24% no número de matrículas comparado à 2020.

Apesar da situação adversa ocasionada pela pandemia, a SEE não adiou a implementação do EMTI na escola. Funcionando de forma remota, a instituição passou a seguir as diretrizes dos novos documentos orientadores e a matriz curricular

do ano vigente, que já continha, além das disciplinas da BNCC, as Atividades Integradoras e a carga horária correspondente ao programa de tempo integral. Vale aqui ressaltar que as aulas no ano de 2021 funcionavam remotamente no 1º semestre. Já no segundo semestre a SEE, em parceria com o Ministério da Saúde, autorizou o retorno gradativo das atividades escolares presenciais. Em meados de outubro, com a população já vacinada com duas doses da vacina, os protocolos sanitários foram sendo alterados e as medidas de segurança afrouxadas, de modo que os alunos já podiam frequentar as aulas todos os dias, porém utilizando máscaras e mantendo o distanciamento social. As atividades ocorreram no formato híbrido, em regime de rotatividade no qual metade dos alunos frequentava as aulas em uma semana, enquanto a outra metade permanecia em casa fazendo atividades. Já na outra semana os grupos revezavam. Essa situação durou até o dia 03 de novembro de 2021, data na qual todos os alunos voltaram a frequentar a escola presencialmente e sem revezamento.

Agora, analisemos a tabela na qual estão inseridas as matrículas do ensino diurno, regular - manhã e tarde – e integral.

Tabela 7 – Número de alunos matriculados e de turmas de 2018 a 2023

Ano	Categoria de ensino e turnos	Quantidade de alunos	Quantidade de turmas
2018	1º e 2º turnos (regular)	317	13
2019	1º e 2º turnos (regular)	296	11
2020	Atividades remotas (REANP)	173	8
2021	REANP (1º semestre) e Tempo Integral (2º semestre)	165	8
2022	Tempo Integral	181	5
2023	Tempo Integral	114	5

Fonte: SIMADE, 2023.

Aqui, analisamos os dados de 2018 e 2019, anos em que o EMTI ainda não havia sido implementado; 2020 e 2021, período no qual a implementação do programa teve início, mas que vigorou no formato *on-line*, devido à pandemia de Covid 19; e 2022 e 2023, período em que as aulas presenciais tiveram retorno no modelo de Tempo Integral para todas as turmas do ensino médio. Assim, ao considerarmos o número de matrículas entre os anos de 2018 e 2023, verificamos uma perda

aproximada de 65% de estudantes no ensino diurno que em 2018 e 2019 funcionava somente com o Ensino Regular e em 2022 e 2023 apenas com o EMTI.

Como a portaria 727/17 estabelece, em seu art. 8º, um número mínimo de 60 matrículas na 1ª série do Ensino Médio e, após três anos, no mínimo 350 alunos no Ensino Integral, verificamos a necessidade de um olhar atento para a instituição, uma vez que houve uma perda significativa de matrículas. Percebemos que a escola, ao final dos três anos de funcionamento do EMTI, deve tomar medidas de mitigação dos impactos sofridos após a implementação do programa. Ao contar com apenas 114 estudantes matriculados no Ensino Integral, a escola ficou com aproximadamente 30% do número de alunos que deveria ter nesta modalidade.

Outro ponto de relevância diz respeito ao art. 10 desta mesma portaria, pois nele está estabelecido que “as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (Portaria 727/17). Contudo, na E. E. Renascer não houve nenhuma consulta à comunidade, nem antes nem após a implementação do programa.

É importante destacar que o ensino regular passou a ser ofertado somente no ensino noturno, no mesmo horário das turmas de EJA. Reiteramos que, durante o biênio de 2020 e 2021, período afetado pela pandemia de Covid 19, nem todos os alunos possuíam acesso à internet ou aparelhos adequados para acessarem as aulas, o que também pode ter influenciado na queda no número de matrículas durante esse período.

Quanto à carga horária, o EMTI passou a funcionar no período de 7 horas da manhã às 16h40, representando um total de 8h40. Desta carga horária, o estudante possui duas horas de intervalo destinadas à alimentação e descanso; 15 minutos de manhã (9h30 às 9h45), 15 minutos à tarde (14h40 às 14h45) e uma hora e meia de almoço (11h30 às 13h00).

Percebemos aqui que a carga horária diária de aulas no EMTI ultrapassa a de um trabalhador que exerce suas funções por 8 horas diárias, o que para um adolescente pode ser exaustivo e significar a abdicação de momentos destinados a outras atividades como a realização de cursos, prática de esportes, tempos de lazer e com a família.

Para Outeiral (1994), a adolescência é dividida em três fases: a fase das transformações corporais e da definição sexual; a do choque entre gerações, inclusive

com a dos pais e a procura pela identidade profissional, inserção no mercado de trabalho e independência financeira. Neste sentido, essa fase do desenvolvimento humano se constitui como uma etapa na qual os jovens passam por transformações físicas e psicológicas que a escola em tempo integral pode não ser capaz de atender ou ir ao encontro das reais necessidades e expectativas destes estudantes. Questões referentes à estrutura física, à organização temporal e diretrizes pedagógicas podem interferir no desenvolvimento humano destes alunos e resultar em consequências que, por um lado, podem ser positivas, mas também podem trazer impactos negativos para grupos de adolescentes que anseiam por liberdade espacial e financeira.

Na parte pedagógica, a escola também enfrentou diversos desafios, dentre os quais podemos citar o trabalho com as atividades integradoras e os itinerários formativos, a realização regular das reuniões de fluxo e os encontros semanais com os jovens protagonistas. De acordo com os documentos orientadores para o EMTI (2022), essas reuniões devem ocorrer uma vez por semana durante duas horas e contar com a participação do coordenador geral do EMTI, coordenadores de área, professores de Estudos Orientados e Professores de Projeto de Vida (MINAS GERAIS, 2022). Nesses encontros devem ser tratados assuntos referentes à organização, alinhamentos e encaminhamentos considerados de relevância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de cada área do conhecimento. Contudo, verificamos que, no decorrer do ano de 2022, essas reuniões não aconteciam com a regularidade prevista no documento orientador. Assim, foi constatada a realização esporádica dessas reuniões, sem obedecer a uma sequência semanal e por vezes, discussões que ocorreram via aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Também não há registros das reuniões com os líderes de turma, Jovens Protagonistas. Dessa forma, não podemos afirmar com qual frequência essas reuniões foram feitas, nem mesmo se foram realizadas, uma vez que não há registros desses encontros.

É importante levarmos em conta as constantes atribuições que o EMTI exige de todos os agentes envolvidos em sua implementação. Demandas como as reuniões de fluxo, reuniões por área, reuniões com os protagonistas, atendimentos e acolhimentos aos pais e responsáveis e tantas outras atividades relacionadas, tanto da parte pedagógica como da administrativa e disciplinar, tendem a sobrecarregar estes servidores e comprometer a qualidade e a efetividade dos serviços prestados.

É possível que essa sobrecarga tenha impactado no cumprimento da programação de reuniões de fluxo e na realização de registros sobre elas.

Foi assim que em outubro de 2022 houve um processo de eleição e em janeiro de 2023 a escola passou a ser gerida por uma nova direção, o que ocasionou em algumas mudanças, tanto administrativas, quanto pedagógicas. Neste sentido, foi feito um cronograma para que as reuniões de fluxo acontecessem todas as semanas e de forma presencial. Logo, os professores e coordenadores de área deveriam seguir esse calendário. A figura abaixo apresenta como foram divididas essas reuniões ao longo da semana no ano de 2023.

Figura 5 – Cronograma das reuniões de fluxo.

<u>Reuniões de Fluxo</u>	
Segunda-feira	- 10º Horário - Reunião de Ciências- PCA e professores
Quarta-feira	- 5º Horário - Reunião de Linguagens- PCA e professores/Reunião PV
Quarta-feira	- 10º Horário - Reunião de Linguagens - PCA e professores
Quinta-feira	- 5º Horário - Reunião de Humanas- PCA e professores/Reunião de EO
Sexta-feira	- 5º Horário - Reunião de Matemática- PCA e professores
➤	Reunião do diretor com Representantes de turma e Protagonistas: Mensal
➤	Reunião do EEBCG com coordenadores de área: Semanalmente, presencial e online.

Fonte: Cronograma realizado pela equipe de coordenação da E. E. Renascer.

De acordo com o cronograma, as reuniões deveriam ser realizadas mensalmente entre o diretor, representantes de turma e protagonistas e semanalmente entre o coordenador geral e os coordenadores de área – estas últimas podendo ser presenciais, no próprio espaço escolar, e em ambientes virtuais.

O cronograma segue as prerrogativas do Documento Orientador de 2022, que estabelece uma periodicidade semanal para as reuniões gerais e por área e uma reunião mensal com o diretor da escola. Vale ressaltar que a grande demanda de atividades a serem realizadas pela direção pode inviabilizar a realização das reuniões mensais e se constituir como mais um desafio na implementação dos pressupostos

preestabelecidos pelo documento. Assim, entendemos que a proposta é boa e correta, mas é realmente viável para um diretor de escola pública, no meio da implementação do EMTI, participar de tantas reuniões, já que as atribuições de um diretor, tanto administrativas quanto gerenciais, demandam bastante tempo?

Mais uma vez, não encontramos os registros dessas reuniões, apenas o cronograma acima, que traz uma previsão do que e quando essas reuniões deveriam ter acontecido. Não existem atas ou outros registros que comprovem a realização dessas atividades. Nesse sentido, entendemos que um dos pontos de grande relevância no estudo da implementação do EMTI na E. E. Renascer está ligado à assertividade da política, ao cumprimento das ações estabelecidas nos documentos orientadores e no cumprimento dos prazos.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da escola verificamos que, para 2022, foi proposto um Plano de Ação que contemplava a busca de soluções para alguns problemas da escola. Dentre essas ações foi indicado um trabalho de conscientização dos alunos sobre a importância do Ensino Médio de Tempo Integral. O quadro a seguir apresenta como foi desenhada essa ação no PPP da escola:

Quadro 6 - Plano de Ação

Ensino Médio	Pedagógico	01/03/2022
NOME DA AÇÃO: Alunos presentes	RESPONSÁVEL: XXXXX	
DESAFIO: Garantir que não haja evasão escolar.	PROBLEMAS RELACIONADOS AO DESAFIO Conscientizar os alunos sobre a importância da modalidade de ensino em tempo integral.	
ETAPA(S) RELACIONADA(S)	CATEGORIA	DATA DE INÍCIO DA AÇÃO
Ensino Médio	Pedagógico	02/05/2022
NOME DA AÇÃO: Busca ativa	RESPONSÁVEL: XXXXX	
PREMISSA Corresponsabilidade	EIXO FORMATIVO Formação Acadêmica de Excelência	
DESCRIÇÃO DA AÇÃO: Entrar em contato com as famílias em caso de ausência e fazer encaminhamentos necessários ao conselho tutelar.		
PÚBLICO-ALVO: 1º,2º e 3º ano integral, regular e EJA.		
PRODUTO: Permanência dos estudantes na escola.		
INDICADORES DE PROCESSO: - 3 - Frequência escolar; - 4 - Taxa de abandono		
RESULTADO ESPERADO: Que diminua a evasão escolar e assim haja maior aprovação de estudantes.		
Tarefa: Busca ativa: contato via telefone semanal para verificar faltas injustificadas.		

Fonte: PPP da EE Renascer

Com isso, entendemos que a gestão da escola, juntamente com o setor pedagógico está atenta aos impactos que o EMTI tem causado no cotidiano da instituição e já tem buscado estratégias para minimizá-lo. Ações como feiras, desenvolvimento de projetos, excursões e até mesmo refeições com um cardápio diferenciado têm sido realizadas na escola, todas com o intuito de melhorar a qualidade das atividades escolares e despertar nos alunos o interesse pelos estudos e o sentimento de pertencimento.

Na intenção de compreendermos como o desenvolvimento do trabalho pedagógico influencia diretamente a implementação do EMTI, a próxima seção apresenta como é feito o acompanhamento pedagógico da escola no programa. Trataremos acerca da distribuição de aulas referentes às disciplinas da BNCC e dos Itinerários Formativos, como são realizadas as reuniões de Módulo II, Conselhos de Classe, planejamentos e participação dos professores nos cursos de formação oferecidos pela SEE/MG.

Acreditamos que esses dados são de grande relevância na compreensão de como se deu o processo de implementação da política na escola de que trata essa pesquisa, visto que a parte pedagógica é de grande importância em qualquer política educacional. Assim, procuraremos descrever como foi feito o acompanhamento pedagógico desde 2020, ano em que se deu a implementação do EMTI na E. E. Renascer.

2.4.2 O acompanhamento pedagógico do EMTI

Como foi explicitado anteriormente, o EMTI é uma política pública que busca uma formação integral e cidadã, portanto, as disciplinas dos itinerários formativos visam contribuir neste processo de desenvolvimento humano dos estudantes. Nesse sentido, as disciplinas integradoras, denominadas itinerários formativos, fazem parte dessa proposta, uma vez que apresentam um currículo diversificado, que busca desenvolver habilidades e competências que vão além dos conhecimentos previstos no currículo básico comum (Minas Gerais, 2022).

As disciplinas Integradoras trabalhadas na E. E. Renascer no ano de 2022 foram: Eletivas, Eletivas 1, Eletivas 2, Práticas Comunicativas e Criativas, Pesquisa e Intervenção, Tecnologia e Inovação, Estudos Orientados 1, Estudos Orientados 2, Pós

Médio, Práticas Experimentais, Introdução ao Mundo do Trabalho, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática, Ciências da Natureza, Nivelamento de Português, Nivelamento de Matemática, Tutoria e Projeto de Vida (Minas Gerais, 2022).

Ao analisar o catálogo de eletivas é possível notar a diversidade de componentes curriculares que os estudantes puderam optar, o que aconteceu durante a Feira de Eletivas realizada no dia 12 de junho de 2021, por meio de videoconferência. Assim, os alunos elegeram ou Eletivas 1: Redação para o ENEM ou Eletivas 2: Educação, saúde e bem-estar.

Em 2022 não houve a escolha democrática das Eletivas que seriam cursadas no ano posterior, em reunião com a secretária da escola, tardiamente, em janeiro de 2023, período no qual os estudantes estavam em férias escolares, a diretora realizou essa seleção e o que foi decidido, de maneira arbitrária, foi a permanência de redação para o ENEM em Eletivas 1 e Preparação para o Mundo do Trabalho em Eletivas 2. Logo, em 2022 os alunos não tiveram a oportunidade de eleger os componentes curriculares que seriam trabalhados em 2023.

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta o horário de aulas para as turmas do EMTI, e a distribuição das disciplinas referentes à BNCC e aos itinerários formativos:

Quadro 7 – Horário das disciplinas de Tempo Integral – 2º semestre 2022

ESCOLA ESTADUAL RENASCER							
HORÁRIO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE 15/08/2022							
DIA	TURNO	HORÁRIO	1º EM INT 1	1º EM INT 2	2º EM INT 1	3º EM INT 1	
S E G U N D A - F E I R A	MAN HÃ	1º	EO	NIVM	Inglês	Bio	
		2º	NucMat	Bio	PDV	EO2	
		3º	Bio	TUT	PDV	EO2	
		4º	EL1	Mat	Bio	Inglês	
		5º	Inglês	Mat	Bio	EO1	
	ALMOÇO						
	TARD E	6º	Port	CDN	Mat	Fis	
		7º	Soc	Fis	Port	Mat	
		8º	Hist	Port	Mat	Fis	
		9º	Mat	Hist	Fis	Port	
T E R Ç A	MAN HÃ	1º	Geo	EL1	Qui	Bio	
		2º	Bio	IAMDT	PE	EO2	
		3º	NIVP	Bio	PE	Geo	
		4º	IAMST	EO	Bio	Qui	
		5º	EO	Qui	Geo	Bio	

- F E I R A	TARD E	6º	TEI	ALMOÇO		
		7º	Qui	Soc	Port	EL
		8º	Hist	Hist	EL	Port
		9º	Port	Ed.Fis	Hist	PE
Q U A R T A	MAN HÃ	1º	EO	IAMDT	Qui	Inglês
		2º	CDN	Geo	Inglês	EO2
		3º	IAMDT	Inglês	Filo	Qui
		4º	PE	NIVP	Inglês	Geo
		5º	PE	PC	Geo	Inglês
- F E I R A	TARD E	6º	TUT	ALMOÇO		
		7º	Mat	PDV	Fis	Port
		8º	Fis	Port	Ed.Fis	Mat
		9º	Ed.Fis	Mat	Port	Fis
Q U I N T A	MAN HÃ	1º	CDN	EO	EO1	EO1
		2º	Filo	EO	EO1	Qui
		3º	Mat	HCS	Qui	Filo
		4º	HCS	PE	EO2	Mat
		5º	TUT	PE	EO2	Mat
- F E I R A	TARD E	6º	PEI	ALMOÇO		
		7º	Port	Port	Mat	EL
		8º	PDV	PEI	Mat	Ed.Fis
		9º	PDV	TEI	Hist	Port
S E X T A	MAN HÃ	1º	PC	PEI	Filo	Mat
		2º	PEI	EO	Mat	PósM
		3º	PEI	EO	Mat	PósM
		4º	EO	Filo	EO2	Mat
		5º	EO	PEI	EO2	Hist
- F E I R A	TARD E	6º	NIVM	ALMOÇO		
		7º	EL2	Arte	Ed.Fis	Port
		8º	Arte	HCS	Port	Arte
		9º	HCS	NucMat	EL	Soc
			HCS	TUT	Arte	Ed.Fis

Fonte: Disponibilizado pelo serviço pedagógico da EE Renascer

LEGENDAS

Port	PORTUGUÊS
Ing	INGLÊS
Arte	ARTE
Ed.Fis	EDUCAÇÃO FÍSICA
Mat	MATEMÁTICA
Fis	FÍSICA
Bio	BIOLOGIA
Qui	QUÍMICA
Hist	HISTÓRIA
Geo	GEOGRAFIA
Filo	FILOSOFIA
Soc	SOCIOLOGIA

EL	ELETIVAS
EL1	ELETIVAS 1
EL2	ELETIVAS 2
EO1	ESTUDOS ORIENTADOS 1
EO2	ESTUDOS ORIENTADOS 2
EO	ESTUDOS ORIENTADOS
PDV	PROJETO DE VIDA
PósM	PÓS-MÉDIO
PE	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS
IMT	INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO
TEI	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
PC	PRÁTICAS COMUNICATIVAS E CRIATIVAS
HCS	HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS
NucMat	NÚCLEO DE INOVAÇÃO MATEMÁTICA
CDN	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TEC.
PEI	PESQUISA E INTERVENÇÃO
NIVP	NIVELAMENTO DE PORTUGUÊS
NIVM	NIVELAMENTO DE MATEMÁTICA
TUT	TUTORIA

Fonte: Disponibilizado pelo serviço pedagógico da E. E. Renascer

O quadro ilustra a quantidade de disciplinas que os estudantes do EMTI possuem: além das 12 matérias da BNCC, os alunos ainda devem cursar mais 19 distribuídas ao longo do Ensino Médio. Portanto, os professores que antes só lecionavam as disciplinas da BNCC, também passaram a ministrar as matérias referentes aos itinerários formativos. O mais curioso é que na exposição de motivos para a implementação do Novo Ensino Médio foi apresentado como argumento o fato de que nossas matrizes curriculares eram muito extensas, mas com todas estas mudanças e a implementação dos itinerários formativos, o currículo ficou ainda mais denso e carregado de disciplinas.

Ao verificarmos o controle de entrega dos planejamentos anuais junto às especialistas, foi constatado que no ano de 2022 nenhum professor que lecionava as Atividades Integradoras realizou a entrega dos planejamentos.

Para Garcia (1984),

Planejamento de ensino consiste no processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar o uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional (Garcia, 1984).

O quadro 8 apresenta esses dados:

Quadro 8 - Entrega dos planejamentos anuais no ano de 2022

Matérias	1º	1º	1º	2º		3º	1ºREG	2ºREG	3ºREG	1ºEJA1	1ºEJA2	2ºEJA1	2ºEJA2	3ºEJA1	3ºEJA2
	1.	2	3	1	2	1									
Português	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Matemática	ok	ok	Ok	O	ok	ok								ok	ok
Biologia	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Arte	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Inglês	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Geografia	ok	ok	Ok	O	ok	ok	ok	ok	Ok	ok	ok	Ok	Ok	ok	ok
História	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Ed. Física	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Química	ok	ok	Ok	O	ok	ok			Ok	ok	ok	Ok	Ok	ok	ok
Física	ok	ok	Ok	O	ok	ok						Ok	Ok		
Filosofia	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
Sociologia	ok	ok	Ok	O	ok	ok									
ATIVIDADES INTEGRADORAS															
Projeto de vida															
Práticas experimentais															
Eletivas															
Eletivas I															
Eletivas II															
Estudos orientados															
Estudos orientados I															
Estudos orientados II															
Tutorias															
Pós médio															
Introdução ao mundo do trabalho															
Núcleo de inovação matemática															
Humanidades e ciências sociais															
Ciências da															

Em se tratando das formações ofertadas pela SEE, temos registros da participação de professores, bibliotecários e especialistas em algumas formações ao longo dos anos de 2020 a 2022, período correspondente à implementação do EMTI na escola.

O quadro abaixo traz um apanhado dos cursos realizados pelos funcionários da escola.

Quadro 9 – Cursos realizados pelos servidores da escola.

Curso	Número de Servidores
Formação Inicial 2020	3
Projeto de Vida	2
Nivelamento de Português	4
Google for Education	2
Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos: Princípios do Reconhecimento e Convivência Democrática	1
Encontro Formativo do Ensino Médio	1
Formação Inicial 2022	2
Encontro de Diretores, Especialistas e Inspetores Escolares.	1
Formação Preparatória de Rotinas Pedagógicas	1
EJA Novos Rumos	2
Nivelamento de matemática	1
Circuito de Gestão e Gestão Pedagógica	1
Ferramentas para a Gestão Técnico-Pedagógica	1
Google for Education: recursos e possibilidades	3
Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos: Princípios do Reconhecimento e Convivência Democrática	1
Trilhas do PDDE	1

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com dados coletados junto aos funcionários da escola.

Vale ressaltar que os cursos ofertados durante os anos de 2020 e 2021 foram *on-line* em razão da pandemia de Covid 19. Algumas dessas formações como Projeto de Vida, Nivelamento de Português e Nivelamento de Matemática foram ministradas pelo ICE em parceria com a SEE/MG. Com relação às temáticas dos cursos percebemos que somente três deles são específicos para o Ensino Médio. Ao todo, foram realizados dezesseis cursos por onze servidores. Outro dado diz respeito ao fato de que a pesquisa foi realizada somente com servidores efetivos, em razão da grande rotatividade de contratados que existe na escola.

Muitos têm sido os desafios na implementação do EMTI na EE Renascer. As evidências apontam para reveses relacionados à implementação das atividades integradoras, uma vez que se trata de disciplinas que dialogam com as da BNCC e

requerem um olhar diferenciado e uma atenção ao direcionamento dado pelos Documentos Orientadores. A importância dada a essas questões pode se constituir como elemento de grande relevância na implementação e desenvolvimento das atividades no EMTI, pois, ao propor componentes curriculares diversificados, o programa busca a consolidação de uma formação holística, humanizada e integral (ICE, Caderno 8, 2019).

A falta de acesso do serviço pedagógico aos planejamentos dos professores parece ser um segundo entrave, já que ele “deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.” (MINAS GERAIS, 2023). A ausência de registros das ações realizadas pela escola, bem como atas de reuniões de fluxo e reuniões com os representantes de turmas também potencializam as impressões de que o trabalho deveria estar mais sistematizado, organizado e em consonância com as orientações preestabelecidas pela SEE em parceria com o ICE.

A atitude, por parte dos professores, de não entregarem seus planejamentos, também se consolida como um problema instaurado. Na grande maioria são planejamentos referentes às disciplinas das Atividades Integradoras, conteúdos que demandam um esforço maior, já que, por vezes, abordam temáticas que não possuem relação com a formação ou área de conhecimento do docente. Logo, podemos perceber que em alguns casos que serão aqui tratados, a formação do docente não possui relação com sua área de atuação e formação profissional, o que pode se constituir como um dificultador, tanto na preparação do planejamento, quanto na execução das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

A ausência de atas que comprovam como tem sido o acompanhamento da implementação das Atividades Integradoras deixa sérias lacunas nesse processo. Os Documentos Orientadores preconizam a realização semanal das reuniões de fluxo, presidida pela Especialista Geral do EMTI com a participação dos Coordenadores de Área e dos demais professores que lecionam as disciplinas referentes às Atividades Integradoras. Como essa documentação não existe, o entendimento mais pertinente a essa prática é o de que tais reuniões não foram realizadas ou, se foram, não seguiram as diretrizes preestabelecidas.

Outro problema se refere à inexistência de documentos que comprovem as datas e o detalhamento das ações relacionadas à implementação do Tempo Integral na escola. Os registros encontrados no livro de atas da escola dizem respeito a

reuniões com pais, de forma individualizada, para tratarem casos específicos e isolados e reuniões com determinados funcionários, como ATBs, professores, especialistas e com a secretária. Nem mesmo a reunião do dia 21 de outubro de 2022, realizada às 8 horas, junto à Secretaria Regional de Ensino, Metropolitana B, para discutir assuntos referentes ao EMTI foi registrada em ata. A diretora informou que, por ter sido realizada via *Google Meet*, a reunião foi gravada pelos responsáveis pela transmissão, no caso a própria SRE e que a escola não tem acesso a essa gravação. É notória a importância de tais registros, já que, esse tipo de documento pode proporcionar a continuidade das atividades realizadas pela instituição e comprovar o trabalho executado.

O quadro abaixo traz uma relação de todos os registros encontrados no livro de atas de 2022 e seus respectivos conteúdos:

Quadro 10 - Levantamento dos registros do livro de atas nº 02 de 2022

Número da ata	Data	Assunto
76	13/12/2021	Reunião com as ASBs
77	03/06/2022	Reunião com as ASBs
78	08/06/2022	Reunião com as ASBs
79	10/11/2022	Reunião com os professores da área de Linguagens.
80	30/11/2022	Reunião de Colegiado
81	08/12/2022	Dar ciência a uma denúncia realizada por uma servidora.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados coletados no livro de atas da escola.

Ao lermos o quadro, é possível perceber que entre a ata de nº 76 e a ata de nº 77 existe uma lacuna de 6 meses e 21 dias sem que a escola realizasse nenhum registro. Isso se constitui como mais uma evidência de que a gestão da escola pode estar deixando de registrar fatos, eventos e reuniões, o que pode contribuir para o entrave de diversas ações que deveriam ser realizadas, inclusive acerca do EMTI.

A ausência de atas referentes às reuniões periódicas semanais previstas pelo documento orientador evidenciam certa negligência por parte da escola em seguir as orientações preestabelecidas. Nesse sentido, não é possível identificar como foram realizadas essas reuniões, com que frequência e quais foram os assuntos tratados.

Já os registros de módulo II são feitos no próprio livro de ponto e validado em um caderno específico, sob orientação do serviço pedagógico e da direção da escola. Ao analisar esses registros foi possível perceber que, nesse sentido, os professores têm realizado esse horário destinado aos planejamentos de aula e às demais atividades pedagógicas, como o estudo do material voltado para as atividades integradoras e para os itinerários formativos.

Outro ponto a destacar é a ausência de registros de formação interna da escola no tema Educação Integral, Itinerários Formativos e Atividades Integradoras. Não há qualquer documento que comprove a realização de reuniões ou atividades que possam agregar conhecimento e contribuir para que os professores possam entender os conceitos de Educação Integral e aplicá-lo em suas práticas educativas. Também não há indícios de cursos ou qualquer tipo de esclarecimento acerca dos itinerários formativos que pudessem orientar os docentes no planejamento e execução de suas aulas.

Contudo, o ICE preparou algumas formações que foram realizadas *on-line*, durante a pandemia de Covid 19 e que contribuíram nessas orientações referentes à essa parte diversificada do currículo. Nesse sentido, a seção a seguir aborda as diretrizes estabelecidas pelos documentos do ICE e como esse projeto tem sido implementado na escola.

2.4.3 Implementação parcial dos pressupostos da Escola da Escolha do ICE

De acordo com a edição de 2023 do documento orientador (Minas Gerais, 2023), o Ensino Médio de Tempo Integral em Minas Gerais é uma política pública que busca a promoção da formação cidadã através da inclusão social com vistas ao desenvolvimento humano. Portanto, essa política, pautada nas Diretrizes e Bases da Educação, segundo a SEE-MG, se propõe a ofertar uma educação de qualidade, inclusiva e que prepare jovens e adolescentes para o mundo contemporâneo e o mercado de trabalho. Além disso, o modelo busca contribuir para que o indivíduo tenha condições de constituir seu Projeto de Vida e possua uma formação voltada para que este jovem se torne autônomo, solidário e competente.

O EMTI está fundamentado em quatro Princípios Educativos: a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a conviver,

aprender a fazer e aprender a aprender), Protagonismo e Educação Interdimensional, todos pautados nas diretrizes da Escola da Escolha. Três são os Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI (Minas Gerais, 2023). De acordo com a proposta do modelo, todos os integrantes da comunidade escolar devem participar da implantação e do desenvolvimento das atividades que compõem a estrutura do EMTI, oportunizando as condições necessárias para a construção do Projeto de Vida dos alunos.

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é apresentada como a base do modelo, uma vez que busca transformar as intenções em ações que possam ser, de fato, exequíveis e mensuráveis. Definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas, a TGE busca estimular as pessoas, inclusive os professores, a aprenderem e a praticarem seus conhecimentos em função do desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos (Minas Gerais, 2023).

Logo, a disciplina Projeto de Vida possui uma carga horária de uma hora/aula por semana. Ao longo do primeiro ano do EMTI, devem ser trabalhadas atividades voltadas ao desenvolvimento das seguintes competências: pensamento científico crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Dentre as estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem podemos citar atividades como gincanas, projetos, oficinas, jogos e proposta de temas (Minas Gerais, 2022).

De acordo com o Caderno Pedagógico Atividade Integradora: Projeto de Vida (2022)

A atividade integradora Projeto de Vida propõe a construção de um olhar para o futuro permitindo que o estudante consolide seus valores, identifique-se com seu território e, sobretudo, desenvolva competências essenciais à concretização de sua aprendizagem, tanto na escola quanto fora dela. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de possibilitar a cada estudante o autoconhecimento e o desenvolvimento dos próprios interesses e metas pessoais (Minas Gerais, 2022).

Assim, o Projeto de Vida é constituído como eixo que norteará um conjunto de competências e habilidades fundamentais para que o estudante compreenda a sua relevância e procure traçar metas e a definição de uma visão de futuro.

As aulas da disciplina na EER são voltadas para o desenvolvimento de tais competências, para a aquisição do conhecimento e do autoconhecimento, o desenvolvimento das relações interpessoais e a preparação para o mundo do trabalho, assim como prevê o documento orientador de 2022.

A Pedagogia da Presença está fundamentada na atenção, no diálogo e no exercício de escuta de todos os agentes envolvidos, inclusive a escuta de si. Educadores são orientados a estarem presentes em todos os espaços educativos, pois devem fazer parte da vida do estudante, apoiando-o em seu desenvolvimento pessoal, social, produtivo e cognitivo, bem como em suas potencialidades (ICE, 2019).

Assim, a escola deve desenvolver, ao longo da etapa, algumas reuniões com os líderes de turma e com os clubes de protagonismos, para fazer a escuta de todas as demandas trazidas pelos estudantes.

A imagem abaixo traz uma proposta para o cronograma dos Conselhos de Representantes de Turmas.

Figura 6 - Cronograma dos Conselhos de Representantes



Conselho de Representante de Turma
Novas datas para a implementação das ações

DATA	ATIVIDADE
27/04 a 13/05	1ª Etapa: Formação da Comissão Eleitoral e Mobilização para o processo de eleição
	2ª Etapa: Realização da eleição dos Representantes de Turma.
	3ª Etapa: Constituição do Conselho de Representantes de Turma Realização da 1ª Reunião do Conselho de Representantes de Turma. (*As reuniões deverão ser mensais).
20 de maio	Envio dos dados dos Representantes de Turma para a SEEMG, via formulário online
MAIO	4ª Etapa: Elaboração do Plano de Ação. Realização da 2ª reunião: Elaboração do Plano de Ação
JUNHO	4ª Etapa: Elaboração do Plano de Ação. Realização das reuniões mensais.
JULHO	4ª Etapa: Elaboração do Plano de Ação. Realização das reuniões mensais.
22/08 A 31/08	Envio do formulário de monitoramento da ação, via formulário online.
SETEMBRO	4ª Etapa: Execução do Plano de Ação. Realização das reuniões mensais.
OUTUBRO	4ª Etapa: Execução do Plano de Ação. Realização das reuniões mensais.
NOVEMBRO	4ª Etapa: Execução do Plano de Ação. Realização das reuniões mensais. Organização para a realização das atividades de culminância
16 a 19/11	5ª Etapa: Culminância da ação. Culminância do Plano de Ação do Conselho durante a "Semana de Educação para a Vida".
Até 06/12	5ª Etapa: Envio do Relatório Final, via formulário online.

Fonte: SEE/MG.

De acordo com o cronograma disponibilizado pela Secretaria de Educação, as escolas tiveram até o dia 20 de maio para eleger a equipe de representantes e enviar as listas de cada um dos integrantes por turma. Após esse envio a escola deveria elaborar um plano de ação, que se constitui como uma atividade proposta e desenvolvida pelos estudantes, objetivando dar aos discentes aberturas para discutir

problemas e temas relevantes para a escola e reunir-se mensalmente com estes representantes para avaliar as ações realizadas por ela.

O primeiro passo do Plano de Ação é definir os objetivos que os estudantes da escola desejam alcançar;
Definidos os objetivos, é hora de começar o planejamento;
Depois de planejar, é o momento de executar o plano de ação;
Na sequência, é hora de monitorar se as ações estão sendo executadas;
Logo, chegou a hora de avaliar o resultado, tendo em mente os objetivos traçados inicialmente.
Por fim, é hora de registrar, descrever como foi a realização das ações, por meio de fotos, vídeos, relatos, e/ou outras formas (Orientações Plano de Ação: 2022).

No entanto, não existem registros dessas ações realizadas pela escola e se foram realmente executadas. Ou seja, não há documentação daquilo que foi realizado pela gestão e pelo corpo docente nas reuniões de Representantes de Turma. A ausência dessa documentação é uma evidência de que as reuniões com os representantes podem não ter acontecido de acordo com o que prevê o documento no Plano de Ação. De acordo com as diretrizes do Documento Orientador de 2023:

Toda reunião deve seguir a pauta sendo objetiva e deve ter uma ata das conclusões, que pode ser formal, manuscrita em livro diário ou mesmo um e-mail, desde que resuma: pauta, participantes, tópicos discutidos, encaminhamentos, prazos e responsáveis (Minas Gerais, 2023, p. 36).

Porém, essas atas não foram encontradas, o que se constitui como um dificultador das análises das ações realizadas pela escola, uma vez que não há um detalhamento do que foi executado, bem como das respostas dadas pelos Alunos Protagonistas envolvidos na execução do Plano de Ação.

Entender o papel do Jovem Protagonista nesse processo de implementação do EMTI é de suma importância. Ele é o agente que, na concepção da Escola da Escolha, atua em nome da turma e pelo bem comum de todos. Também é o responsável pelo acolhimento, uma das ações iniciais que, nas escolas de EMTI, tem como objetivo conscientizar os alunos que estão ingressando no Ensino Médio, bem como pais e comunidade escolar, acerca das especificidades do modelo e da importância da Atividade Integradora Projeto de Vida (ICE, 2023).

Na E. E. Renascer a disciplina Projeto de Vida é lecionada por três professoras, dentre as quais duas realizaram o curso de Projeto de Vida ministrado pela SEE em parceria com o ICE nos anos de 2020 e 2021. Além do curso, foi desenvolvido um material que orienta o planejamento e desenvolvimento das aulas. Assim são trabalhados ao longo dos três anos do EM o autoconhecimento, as relações interpessoais e o mundo do trabalho.

Uma das ações que também fazem parte das diretrizes propostas pelo ICE no processo de implementação do EMTI é o acolhimento. De acordo com o Documento Orientador Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Rotinas e Práticas (2020): “O Acolhimento é a porta de entrada dessa forma inovadora de conceber a educação e de transformar a escola, a fim de criar condições essenciais para a realização da sua tarefa mais importante: o Projeto de Vida dos estudantes.” Portanto, esse é um momento não só de receber o aluno que está ingressando no Ensino Médio, mas de proporcionar um período de interação e reflexão acerca de seu Projeto de Vida. Citando ainda o Documento Orientador Inovações em Conteúdo, Método e Gestão 2020,

O Acolhimento da Equipe Escolar é, portanto, um espaço para refletir e explicitar a imprescindibilidade de novas posturas de seus educadores no exercício de suas funções, sempre na perspectiva de serem influências construtivas na vida dos adolescentes e jovens (ICE, 2020, p. 25).

Com uma formatação diferente, a proposta é que os jovens protagonistas, que correspondem àqueles alunos que participaram da formação de Jovens Protagonistas do ICE, sejam os responsáveis pela realização das atividades referentes ao acolhimento Marco Zero. Sendo assim, alunos do 2º e 3º ano do EMTI devem realizar o acolhimento dos estudantes do 1º ano.

Como no ano de 2021 os alunos do 1º ano estudaram no modelo *on-line*, a própria gestão da escola se encarregou de organizar as atividades de acolhimento aos estudantes que estavam ingressando no EMTI e aos demais que, até então, não estavam estudando presencialmente. Assim, no dia 01 de fevereiro de 2022 foi realizado o segundo acolhimento dos estudantes, desta vez presencial, uma vez que, o acolhimento de 2021 foi feito *on-line* devido à Pandemia de Covid 19. O quadro abaixo traz um cronograma das atividades realizadas nesse período.

ESCOLA ESTADUAL VINICIUS DE MORAES - 2022

Acolhimento integral

2ª feira

- Música na entrada e recreio;
- Bala com mensagem na entrada;
- Dinâmica em sala (2º horário)
- Orientações sobre EMTI

3ª feira

- Vídeos motivacionais (aceitamos sugestões);
- Confeção de murais METAS E OBJETIVOS PARA 2022 (cada ano irá montar um mural).

4ª feira

- Cinema com pipoca – ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

5ª feira

- Mini Campeonato (Alisson)

6ª feira

- Show de talentos

Fonte: Registros dos documentos escolares, 2022.

O acolhimento de pais e responsáveis também é uma estratégia que visa apresentar os pilares do projeto escolar, estreitar os laços entre família e escola e desenvolver um sentimento de pertencimento e confiança (Minas Gerais, 2023). Nesse momento, são apresentadas aos responsáveis todas as estratégias que podem ser aplicadas no acompanhamento escolar de seus filhos, bem como a participação e a presença em atividades como feiras culturais, reuniões de pais e colegiados. Este trabalho de conscientização também faz parte deste primeiro contato das famílias com a escola e visa estimulá-los, por meio dos jovens protagonistas, a dar apoio a seus filhos na realização de seus Projetos de Vida (Minas Gerais, 2023).

É de fundamental relevância que as famílias entendam o quanto é importante acompanhar os filhos nas atividades escolares e que estejam atentos às demandas e necessidades que possam surgir, sem delegar à escola a função de educá-los. Nesse

sentido, as diretrizes que norteiam as atividades de acolhimento no documento orientador preveem que,

Os Pais e Responsáveis viabilizam e potencializam a aprendizagem dos estudantes quando entendem os objetivos educativos da escola e se tornam seus parceiros. Assim como a escola, a família possui um contexto de conhecimentos, atividades, regras e valores aprendidos. Por isso, é importante que cada uma das partes tenha clareza sobre as suas funções no processo de desenvolvimento destas. Os Pais e Responsáveis não são responsáveis pela realização das atividades, mas por criar condições para que eles realizem, estimulando e demonstrando interesse por suas conquistas, bem como preocupações por suas dificuldades. O Acolhimento é um bom momento para esse compartilhamento (Documento Orientador, EMTI, 2023).

Na E. E. Renascer, o acolhimento dos pais e responsáveis ocorre na realização de projetos nos quais a culminância ocorre com um evento aberto à comunidade, como a feira de ciências. Também nas reuniões bimestrais, nas quais são entregues os boletins escolares e são repassadas algumas informações de caráter administrativo, disciplinar ou pedagógico.

O quadro abaixo apresenta as datas dos acolhimentos realizados nas reuniões de pais ao longo de 2023.

Quadro 12- Acolhimento dos pais e responsáveis.

Datas do acolhimento de pais e responsáveis no ano de 2023

Data	Evento
08/03	Reuniões de pais (apresentação da organização escolar e EMTI)
18/05	Reunião de pais (realizada em sala pelo professor do segundo horário juntamente com os alunos).
24/06	Festa Junina (Evento aberto à comunidade)
04/08	Reunião de pais (Entrega dos boletins e alguns informes).
16/09	Feira de Ciências (Evento aberto à comunidade)
24/10	Reunião de pais (Teatro realizado pelos alunos do 2º ano; em seguida entrega dos boletins e alguns informes).

Fonte: Realizado pela própria pesquisadora a partir de documentos pedagógicos e do cronograma da escola.

É possível perceber que o acolhimento dos pais e responsáveis é, de fato, realizado pela escola e que estes são convidados a participar de atividades que envolvem, não somente o resultado das notas ou a entrega de boletins, mas outros

eventos e projetos educativos, tais como festas, feiras de ciências e literárias, apresentações culturais e esportivas e formaturas.

De acordo com Guará (2006), a melhoria da qualidade da educação depende de diversos fatores, dentre eles, a participação dos pais e da comunidade na escola, criando, assim, um ambiente propício ao aprendizado e aos processos de socialização e convivência humana. A parte flexível do currículo, denominada Itinerários Formativos, busca a materialização da formação integral dos sujeitos, promovendo a inclusão de valores universais e ampliando a visão de mundo dos estudantes, contribuindo na tomada de decisões, na busca pela autonomia, pela responsabilidade e para o desenvolvimento de competências associadas aos quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Minas Gerais, 2022).

Com o objetivo de contemplar esses eixos, a matriz curricular de 2022 subdivide os Itinerários Formativos em cinco unidades curriculares: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho, Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento e Atividades Integradoras (Minas Gerais, 2022).

De acordo com o modelo pedagógico da Escola da Escolha, a centralidade do EMTI deve ser o jovem e seu Projeto de Vida. Por isso, todas as ações pedagógicas da escola devem estar pautadas nessa premissa, cujo objetivo consiste em prover condições para que o estudante seja capaz de se tornar um sujeito autônomo, solidário, competente e que esteja em condições de concretizar seu Projeto de Vida (Minas Gerais, 2022).

De acordo com a BNCC, a construção do Projeto de Vida está diretamente associada ao exercício da cidadania e da ética do sujeito (Brasil, 2019). Logo, as competências a serem desenvolvidas neste processo devem estar em conformidade com os desejos e necessidades dos estudantes. Neste sentido, a União, juntamente com os estados, devem buscar estratégias que permitam a inserção do Projeto de Vida de acordo com as determinações da BNCC (Silva et al., 2023).

Contudo, Silva, et al. (2023) fazem ponderações e apresentam críticas a esse componente curricular. Na visão dos autores, o Projeto de Vida, assim como outras disciplinas que compõem os itinerários formativos possuem em sua base uma adequação do currículo escolar a uma formação empresarial voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, oferecendo aos estudantes

um ensino mais utilitarista e imediatista. Os autores também apontam para a precarização da formação docente e para a ausência de uma consciência crítica do novo currículo.

Desta forma, a estrutura de todo o modelo do EMTI, deve contemplar as disciplinas da BNCC, indo ao encontro das expectativas e necessidades dos estudantes. Os itinerários formativos, que são concebidos por novos componentes, são divididos nas seguintes unidades curriculares: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho, Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, e Atividades Integradoras (Minas Gerais, 2023).

As Eletivas fazem parte dos componentes curriculares temáticos e flexíveis, nos quais os estudantes irão fazer suas próprias escolhas acerca de quais temas gostariam de estudar ao longo do ano letivo. Servem para enriquecer, ampliar e diversificar os conteúdos das áreas da BNCC. De acordo com as diretrizes dos itinerários formativos, no quadro de horários, as disciplinas de Eletivas 1, Eletivas 2 e Aprofundamento de Área devem ser colocadas nos últimos horários, 5º e 6º.

A figura abaixo traz um esboço de como deve ser a distribuição de aulas no 1º turno.

Figura 7 - Sugestão de distribuição de aulas

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1º	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
2º	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
3º	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
4º	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
5º	Aprof.	Eletivas 1	Aprof.	Aprof.	Aprof.
6º	Aprof.	Aprof.	Aprof.	Eletivas 2	Aprof.

Fonte: SEE/MG, 2022.

Quanto as eletivas para as turmas de 2º e 3º anos do EMTI Propedêutico, o Documento Orientador (2023) prevê a manutenção da Eletiva 1 e Eletiva 2, com a possibilidade de os estudantes fazerem a escolha de dois temas dentro de uma mesma área do conhecimento: um para o 1º semestre, outro para o 2º semestre (um

professor para trabalhar as 2 aulas das Eletivas durante o ano); ou escolherem um tema a ser trabalhado durante todo o ano. A equipe escolar deveria eleger, em diálogo com os estudantes, os temas com base no Catálogo de Eletivas disponibilizado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2022).

De acordo com o Catálogo de Eletivas (2022), as propostas apresentadas devem ser efetivadas seguindo os critérios preestabelecidos pelo documento, organizando-se com a seguinte estrutura:

- 1) serão organizadas por Área do Conhecimento e Interáreas; 2) serão escolhidas pela equipe gestora e professores de cada escola, a partir da análise do Catálogo de Eletivas da SEE/MG, considerando a realidade local, bem como o interesse dos estudantes; 3) terão duração de 1 ano; 4) serão organizadas por turma; 5) serão cursadas duas eletivas por ano pelo estudante do diurno e uma eletiva por ano pelo estudante do noturno (Minas Gerais, 2022, p. 3).

Portanto, o trabalho com as Eletivas é sempre direcionado para um professor da área, ou seja, cada componente curricular deve ser lecionado por um profissional habilitado na sua respectiva área do conhecimento, respeitando o interesse dos alunos e a realidade local. Logo, os objetos de conhecimento podem ser aprimorados de acordo com as especificidades dos estudantes e a formação dos professores (Minas Gerais, 2022, p. 6).

As Eletivas visam contribuir, aprofundar e diversificar os conhecimentos dos estudantes para além da Formação Geral Básica e dos demais componentes do Itinerário Formativo. Sua proposta se conecta com aprendizagens significativas e mais contextualizadas, sempre atreladas às competências da BNCC e aos eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Minas Gerais, 2022, p. 6).

Nessa perspectiva, os professores(as) deverão elaborar seu plano de curso em consonância e articulação de saberes, proporcionando um enriquecimento e desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. O quadro 14 traz uma relação das opções de temas a serem trabalhados na disciplina de eletivas.

Quadro 13 - Catálogo de Eletivas

Área do conhecimento	COMPONENTE CURRICULAR
-----------------------------	------------------------------

LINGUAGENS SUAS TECNOLOGIAS	E	Cinema, Cinema e meio ambiente, Dança, Leitura instrumental em Língua Espanhola, Espanhol para o ENEM, Esporte e inclusão, Introdução à LIBRAS, Leitura e compartilhamento no mundo virtual, Literatura e criação literária, Música, Preparação para o ENEM, Linguagens, Redação para o ENEM e Teatro.
MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS	E	Desenho geométrico, Educação financeira, Educação fiscal, Matemática e artes visuais, Preparação para o ENEM – Matemática, Raciocínio lógico.
CIÊNCIAS DA NATUREZA SUAS TECNOLOGIAS	DA E	Astronomia, Educação, saúde e bem-estar, Pegada hídrica e seu impacto no ambiente, Preparação para o ENEM – Ciências da Natureza, Tecnologia dos resíduos sólidos.
CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	E	Cultura de paz e convivência democrática, Estudo do meio e intervenção local, Identidades culturais brasileiras, Preparação para o ENEM – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Mitologia: as lendas e as associações de ideias.
INTERÁREAS DO CONHECIMENTO		Agricultura com bases ecológicas, Cidadania e cultura digital, Culinária quilombola, Ética em jogos digitais, Saberes que entrelaçam: do plantio ao consumo.
INTERÁREAS DO CONHECIMENTO INDÍGENA		Prática artesanal Xucuru Kariri de Caldas, Direito e organização do território do povo Kiriri do Acré, Multiculturalidade do povo Kiriri do Acré, Saúde integral/Contexto ambiental, Cultura digital, mídias e suas tecnologias, Literatura e arte indígena: conta sua história, jovem Pataxó, Vivência dos saberes e desafios matemáticos, Sustentabilidade/Políticas ambientais, Direito e cidadania: o espaço do jovem indígena e a comunicação com o outro espaço.

Fonte: Minas Gerais (2023).

Ao analisarmos o Catálogo de Eletivas é possível notar a diversidade de componentes curriculares que os estudantes poderiam escolher, porém nem todos são de fato exequíveis, uma vez que alguns desses componentes não são compatíveis à realidade dos estudantes ou não há um profissional que os ministre. Em razão disso, a escola pode optar em oferecer aos estudantes aquelas disciplinas que sejam condizentes à realidade local e aos recursos humanos e materiais de que dispõe.

No ano de 2023, os alunos não puderam escolher quais seriam os componentes curriculares a serem estudados, pois a direção da escola, ao final do ano de 2021, não promoveu a realização das eleições para que os alunos pudessem escolher quais conteúdos gostariam de estudar, ficando a cargo da direção fazer essa escolha. Assim, as disciplinas escolhidas foram: Preparação para o ENEM e Educação Financeira. É notória a importância da Feira de Eletivas para que a

disciplina cumpra com seu objetivo, que é o de dar ao estudante a oportunidade de escolher um componente curricular do seu interesse. Porém, a direção da escola, juntamente ao corpo pedagógico, deve ficar atenta aos prazos de execução das atividades que envolvem a divulgação e a eleição dos temas que serão trabalhados ao longo do ano posterior, de forma efetiva e democrática.

Preparação para o Mundo do Trabalho é uma unidade curricular que está relacionada ao empreendedorismo e tem como finalidade o aprofundamento nos conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos na sociedade e no meio ambiente (Minas Gerais, 2022). Assim, essa unidade curricular se subdivide em Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação.

O primeiro componente se relaciona à apropriação de habilidades ancoradas no processo de autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida, bem como a apropriação de conhecimentos e habilidades que irão subsidiar práticas empreendedoras. Toda essa estrutura tem propósitos diversos, como o desenvolvimento de projetos pessoais e/ou produtivos com foco no desenvolvimento de produtos ou na prestação de serviços (Minas Gerais, 2022).

Outra unidade curricular, Tecnologia e Inovação, também pertence à Preparação para o Mundo do Trabalho e está fundamentada no uso de tecnologias variadas. A disciplina trabalha reflexões acerca dos diversos tipos de tecnologias que permeiam o mundo. São aplicadas atividades variadas, buscando desenvolver conhecimentos de forma colaborativa e reflexiva e fazendo uso de recursos digitais e eletrônicos, sempre buscando a resolução de problemas relacionados ao cotidiano e ao universo tecnológico (Minas Gerais, 2023).

Ao observarmos como são trabalhados estes dois componentes curriculares, Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação, observamos que primeiro são abordadas questões relacionadas ao empreendedorismo, ao autoconhecimento e ao projeto de vida dos estudantes.

No segundo componente, Tecnologia e Inovação, percebemos que a professora procura trabalhar as atividades propostas no material que é disponibilizado no site da SEE/MG. Para isso, além desse material, ela procura desenvolver as atividades em outros espaços da escola, principalmente no laboratório de informática, já que, grande parte das aulas envolvem o uso de ferramentas digitais.

A unidade curricular Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento está subdividida em: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Pesquisa e Intervenção. O componente Práticas Comunicativas e Criativas tem como finalidade desenvolver habilidades de comunicação e criatividade nos estudantes. Propõe técnicas de aprimoramento e apropriação de elementos linguísticos e de códigos comunicativos nos processos de interação *social, artístico, cultural, físico, mental, científico e profissional*, cujo objetivo é o de levar o estudante a ser “capaz de expandir sua interação, comunicação e criatividade, dentro e fora do ambiente escolar.” (Minas Gerais, 2022).

Neste sentido, as práticas comunicativas e criativas trazem como objetos centrais: a comunicação verbal: oral e escrita , tanto em Língua Portuguesa quanto em outro idioma, como a língua estrangeira (inglesa, espanhola, francesa) e suas respectivas manifestações culturais; a comunicação não-verbal para o processo de interação social e o trabalho em equipe e os métodos e técnicas musicais, plásticas e cênicas, para o desenvolvimento e apropriação de elementos relacionados ao campo artístico. Tais objetos visam desenvolver habilidades relacionadas a aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores (Minas Gerais, 2022).

Todos esses elementos fazem parte das aulas de práticas comunicativas e criativas na E. E. Renascer. O material didático disponibilizado pela Secretaria de Educação contém textos e atividades que direcionam o trabalho do professor e contribui para que os conceitos e habilidades sejam aplicados e desenvolvidos ao longo do processo. Vale ressaltar que a temática escolhida para ser trabalhada está relacionada à Saúde Integral e sua relação com o ambiente escolar.

Em Humanidades e Ciências Sociais é feito um aprofundamento dessas áreas, possibilitando ao estudante um envolvimento com aspectos relacionados à vida pública e a projetos de intervenção sociocultural. Desta forma, cria-se possibilidades para que os alunos possam conviver e atuar em situações que envolvam a resolução de conflitos, a proposição para a solução de problemas e para a tomada de decisões que contribuam para sua formação humana, crítica e democrática na sociedade. Os objetivos dessa disciplina é levar os estudantes a estabelecerem diálogos entre as diversidades de culturas e saberes que permeiam a sociedade e saibam se posicionar de forma ética no mundo (Minas Gerais, 2022).

Essa disciplina é trabalhada na escola pelo professor de Sociologia que busca agregar os conhecimentos dessa área aos da Filosofia e da Sociologia para reconhecer as manifestações culturais existentes no contexto escolar e explorar as potencialidades dos estudantes. Assim, as atividades propostas pelo docente visam o reconhecimento de talentos que, em diversos momentos, são aproveitados em projetos e apresentações culturais no espaço escolar.

O componente Núcleo de Inovação Matemática propõe o aprofundamento da área de Matemática e suas Tecnologias. É uma disciplina que tem como objetivo levar o aluno a perceber a presença da Matemática nas atividades do cotidiano. Tem como foco a Educação Matemática e suas conexões com diversos elementos e deve ser ministrado pelo professor das disciplinas da área (Minas Gerais, 2022).

A escola, bem como os profissionais que trabalham com essa disciplina tem procurado desenvolver atividades que estejam de acordo às diretrizes do programa, destacando a relevância que a Matemática possui em todas as áreas do conhecimento e levando os estudantes a relacionarem a teoria às práticas cotidianas.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe, de forma interdisciplinar, o aprofundamento de conhecimentos na área e retrata questões *sociocientíficas*. Também traz uma abordagem investigativa, na qual o estudante possa se apropriar de conteúdos relacionados à história da ciência, questões socioambientais e recursos tecnológicos. Este componente curricular tem como objetivo instigar nos estudantes o interesse pela investigação, análise e discussão de *situações-problema* advindas dos diversos contextos socioculturais. Também busca levar os alunos a compreenderem e interpretar leis e teorias que possam ser aplicadas à resolução de problemas *individuais, sociais e ambientais* (Minas Gerais, 2022).

As aulas desse componente curricular são ministradas pela professora de biologia que, em parceria com a especialista e a coordenadora de área têm buscado maneiras de adequar os conteúdos referentes a essa disciplina a outras matérias correlacionadas. Elas também procuram associar alguns conceitos da disciplina a temáticas que possam integrar atividades e projetos interdisciplinares, como por exemplo, a feira de ciências, um projeto que envolve todos os conteúdos.

Pesquisa e Intervenção é mais um componente curricular que visa desenvolver nos alunos, através de temas transversais, a capacidade de elaborar um projeto de pesquisa. Em cada semestre os alunos escolhem um tema e, a partir dele, elaboram

um projeto obedecendo aos passos da pesquisa científica: escolha do tema, identificação do que já foi publicado, justificativa, formulação do problema, objetivos, metodologia, coleta de dados, organização dos dados e conclusão dos resultados. Professores das 4 áreas do conhecimento estão aptos a trabalharem com este componente curricular e os resultados deverão ser compartilhados com a comunidade escolar. “O componente Pesquisa e Intervenção visa fomentar o protagonismo, o livre debate, a motivação para a participação cidadã efetiva e o interesse pela pesquisa científica.” (Minas Gerais, 2022).

No ano de 2022, as aulas de Pesquisa e Intervenção foram ministradas pela professora de Língua Portuguesa e nela foram trabalhados pré-projetos e projetos de pesquisa nos quais os estudantes deveriam desenvolver as habilidades de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

As Atividades Integradoras, que correspondem a um eixo dentro dos Itinerários Formativos, são subdivididas pelos seguintes componentes curriculares: Nivelamento de Português, Nivelamento de Matemática, Práticas Experimentais, Tutoria e Estudos Orientados (Minas Gerais, 2022).

O Nivelamento tem como objetivo o fortalecimento das aprendizagens e habilidades dos conteúdos que ainda não foram consolidados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos que ingressaram no EMTI e no EMTI Profissional. Deve ser ministrado por professores das respectivas áreas e a carga horária desses componentes deverá corresponder a duas aulas semanais (Minas Gerais, 2022).

A SEE, em parceria com o ICE, ofertou cursos de Nivelamento de Português e Nivelamento de Matemática durante os anos de 2020 e 2021, ambos à distância. Com o curso de formação, os docentes, além de ampliarem seus conhecimentos acerca de como trabalhar determinados conteúdos, também têm à disposição atividades de fixação e aprofundamento. Também foi disponibilizado um material denominado Sequência Didática, que são apostilas de 18 a 21 páginas impressas pela própria escola. Assim, as professoras de Português e Matemática, ambas efetivas, realizaram os cursos de capacitação para lecionarem as aulas de Nivelamento.

As Práticas Experimentais visam proporcionar aos alunos experimentarem, na prática, os conteúdos teóricos das aulas de Matemática, Física, Química e Biologia. Sendo assim, essas aulas devem ser ministradas em laboratórios específicos, de

acordo com a disciplina ministrada. Também devem ser ofertadas duas aulas por semana para esses componentes. O professor de Práticas Experimentais deve atentar para que em seu planejamento sejam contempladas atividades relacionadas às áreas de Ciências da Natureza e de Matemática (Minas Gerais, 2022).

Assim, a professora de Prática Experimentais da E. E. Renascer procura trabalhar de forma que os alunos possam vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos das disciplinas das Ciências da Natureza e Matemática. São oferecidas, semanalmente, duas aulas onde os alunos recebem um roteiro de aula prática, que consta um embasamento teórico, assim como objetivos, materiais, metodologia, resultados e conclusão. Esse relatório é um documento norteador para o educando.

A cada semana uma prática de cada disciplina é trabalhada: Biologia, Física, Química e Matemática. O professor de cada uma delas lança o conteúdo a ser trabalhado e assim norteia o desenvolvimento das práticas. No ano passado foi ofertado, através do STEAM⁷ Brasil, cursos *on-line* e a escola recebeu alguns materiais para serem trabalhados no laboratório de ciências.

Já a Tutoria é uma disciplina destinada aos alunos do 1º ano do EMTI Regular e se destina ao acompanhamento e avaliação sistemática, feita pelo professor tutor, cujo objetivo se volta para a resolução de problemas que levem o estudante a dar continuidade a seu Projeto de Vida. Assim, a Tutoria serve como um auxílio para que o aluno possa entender cada processo de seu desenvolvimento na busca efetiva de seus objetivos, tendo “uma visão mais ampla de si, do mundo e das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos o protagonismo da construção do projeto da sua própria vida.” (Minas Gerais, 2022, p.18).

A Tutoria trabalha em consonância com os Estudos Orientados e o Projeto de Vida. Para ministrar essa disciplina a SEE disponibilizou uma apostila denominada *Tutoria: Apoio para Jovens Sonhadores*, idealizada pelo ICE e ofertou um curso *on-line* para os professores desse conteúdo, também baseado na apostila.

A professora que ministra a disciplina de Tutoria realizou o curso e tem buscado orientar os alunos sobre os conhecimentos básicos acerca do protagonismo juvenil, da importância do projeto de vida e do preparo para o exercício da cidadania.

⁷ STEAM é uma instituição de ensino que integra uma metodologia de ensino interativa, multidisciplinar e integrada que estimula o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos através de recursos que abordam conteúdos sobre: Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes, Matemática, Humanidades e Consciência Ambiental.

Os Estudos Orientados são aulas ministradas por um professor que deve atuar como *mediador do processo de aprendizagem*, contribuindo para que o aluno possa ser capaz de desenvolver o autodidatismo, ajudando-o a desenvolver técnicas de estudo e estabelecer uma rotina que contribua no seu aprendizado. A carga horária de Estudos Orientados em 2022 deve ser dividida da seguinte maneira:

Para as turmas iniciadas em 2022, a matriz curricular do EMTI traz uma mudança na estrutura da CH e organização deste componente curricular. Estudos Orientados I e II passam a ser um único componente curricular com 5h/a. O professor deste componente deverá organizar seu planejamento de modo que 3h/a sejam destinadas ao estudo autônomo dos conteúdos e 2h/a destinados a avaliação semanal (Minas Gerais, 2022).

Na E. E. Renascer, os Estudos Orientados são lecionados por dois professores que seguem uma apostila disponibilizada pela SEE. O material contém 40 aulas que devem ser ministradas de acordo com uma sequência preestabelecida. As atividades trazem aulas que trabalham gêneros textuais, tabelas, gráficos e dicas de leitura. A metodologia do trabalho é desenvolvida de acordo com aquilo que prevê as diretrizes do Documento Orientador e a apostila, porém a biblioteca da escola não conta com todos os livros indicados no material, o que dificulta o trabalho de leitura e o desenvolvimento de algumas atividades propostas.

Quanto aos guias de aprendizagens bimestrais, elaborados no início de cada período, para cada componente e por cada professor da BNCC, devem ficar anexados em forma de cartazes em cada sala de aula. Assim, os estudantes podem consultá-los e verificar como está o processo de ensino aprendizagem em cada disciplina. Dentre as diretrizes de como se fazer os Guias de Aprendizagem temos:

- Elaborados no início de cada período (bimestre ou trimestre) para cada componente curricular e por cada professor da BNCC;
- Publicados nos murais de cada sala de aula;
- Validados pelos Coordenadores, quando houver ou Especialista para as Escolas que não tem;
- Orientados pelo Especialista e executados pelos professores;
- Devem ser objetivos, claros, simples e práticos.
- Orienta objetivamente o processo de ensino e de aprendizagem de cada componente curricular;
- Indica as atividades de docência, as atividades de grupo e os estudos individuais;
- Indica, sugere e orienta as atividades;
- Aponta as fontes de referência e de pesquisa;

- Sugere as atividades complementares, temas transversais e os valores a serem trabalhados no período (Minas Gerais, 2022).

A princípio, os professores tiveram certa resistência na entrega dos Guias de Aprendizagem, mas no início do ano letivo de 2022 a coordenação do EMTI tem conseguido anexar esse material nas salas de aula e, dessa forma, os estudantes acompanham o que está sendo trabalhado, bem como o que ainda virá a ser ensinado em cada disciplina.

É importante destacar que não foi oferecido nenhum curso de formação para os professores que trabalham com as disciplinas dos itinerários formativos, com exceção das disciplinas de Projeto de Vida, Nivelamento de Português e Nivelamento de Matemática. Para as demais disciplinas foram enviados o material didático, como algumas apostilas.

2.4.4 Coordenadores responsáveis pela implementação parcial dos pressupostos da Escola da Escolha.

Em relação aos responsáveis pela coordenação do EMTI, temos o Especialista da Educação Básica, o Professor Coordenador Geral e o Professor Coordenador de Área.

O Especialista da Educação Básica terá além de suas funções básicas de supervisão escolar, a função de:

Organizar pedagogicamente o cotidiano escolar - avaliação e encaminhamento da articulação entre BNCC e os componentes dos itinerários formativos.

Alinhamentos e encaminhamentos referentes ao Estudos Orientados-EO (organização e alinhamentos das atividades e avaliações pertinentes a este componente)

Alinhamentos e encaminhamentos dos currículos de cada área do conhecimento junto aos PCA.

Alinhamentos e encaminhamentos referentes ao trabalho nas aulas de Projeto de Vida.

Promover e resguardar que as reuniões de fluxo aconteçam (Minas Gerais, 2022).

O Professor Coordenador Geral tem o papel de orientar e garantir que as diretrizes do modelo estão sendo seguidas. Visto como o *Guardião do modelo* é ele

quem deve acompanhar, analisar e participar das decisões tomadas e fazer uma avaliação semanal dos resultados. Portanto cabe a ele:

Informar aos PCAs sobre andamento das aulas de Projeto de Vida e capacidades desenvolvidas nas aulas, semana a semana, para sua potencialização nas aulas da Base.

Informar aos PCAs sobre andamento das Eletivas e quais competências, habilidades e conteúdos essas estão mobilizando que podem ser potencializadas nas aulas da Base no desenvolvimento do Currículo.

Informar aos PCAs sobre resultados das aulas de Estudos Orientados. Alinhar com os PCAs sobre as demandas para as aulas de Estudos Orientados.

Alinhar sobre estudantes que necessitam de maior atenção da tutoria no período.

Elaborar estratégias e ações com prazo certo para o movimento dos 3 Eixos em todas as aulas, do protagonismo do estudante e da prática dos Princípios Educativos (Minas Gerais, 2022).

O Professor Coordenador Geral deve ser indicado pelo diretor da escola e referendado pelo colegiado escolar e poderá ser professor de qualquer área de conhecimento que demonstre perfil de liderança e que seja, preferencialmente, um professor efetivo da escola.

O Professor Coordenador de Área tem o papel de supervisionar, em parceria com o Especialista do EMTI, o currículo da área e oferecer elementos para a articulação da BNCC com a Parte Diversificada de maneira interdisciplinar. Em cada área do conhecimento deverá haver um Professor Coordenador de Área.

As reuniões de fluxo também são importantes para que as ações sejam alinhadas. De acordo com o Documento Orientador (2022), elas devem ser realizadas semanalmente e terem a participação de todos os profissionais que atuam na parte pedagógica do EMTI, Coordenador Geral, Coordenador de Área, Professores de Estudos Orientados, Professores do Projeto de Vida e ser ministrada pelo especialista do EMTI. Nela devem ser tratados assuntos relacionados à organização pedagógica do cotidiano escolar, avaliação e encaminhamentos da articulação entre as disciplinas da BNCC e dos itinerários formativos.

A imagem abaixo representa como deve ser a realização dessas reuniões:

Figura 8 – Fluxo das reuniões



Fonte: Minas Gerais, 2022.

No percurso da implementação do EMTI, as reuniões devem ser realizadas com o objetivo de discutir como a flexibilização dos componentes curriculares têm contribuído na formação dos estudantes. As reuniões por área são oportunas para que tais discussões possam ser realizadas. Nelas os professores, juntamente com a equipe gestora, devem discutir e avaliar como os alunos têm se desenvolvido na realização das atividades envolvendo, tanto as disciplinas da BNCC, quanto as Integradoras.

No entanto, as reuniões de fluxo na instituição não acontecem com a mesma periodicidade estabelecida pelo documento orientador e nem sempre conta com todos os professores, já que os horários de trabalho dos discentes nem sempre coincidem.

Os Jovens Protagonistas são estudantes do EMTI responsáveis por serem os multiplicadores das ações relacionadas à autonomia juvenil, lideranças e a criação de clubes de protagonismo em suas escolas. Devem atuar de maneira que os valores e ideias dos demais alunos possam ser ampliados e direcionados para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo por meio de práticas educativas (Minas Gerais, 2023).

Nessa perspectiva, a escolha dos Jovens Protagonistas na E. E. Renascer foi realizada no 1º semestre de 2022, de forma democrática, com a realização de uma eleição, na qual foram eleitos os representantes e vice-representantes de cada turma. Embora, mais uma vez, não haja registro das datas em que isso ocorreu, cada turma

possui seus respectivos representantes. De acordo com o cronograma disponibilizado pela SEE, a eleição deveria ter ocorrido entre os dias 27/04 e 13/05, mas não há documentos que comprovem as datas e o detalhamento dessas ações.

Assim, a descrição da E. E. Renascer e de como ocorreu o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral contribui na percepção do lugar de que estamos falando e, ao analisarmos as dificuldades enfrentadas pela instituição na acepção do programa, é possível buscarmos soluções que possam minimizar tais dificuldades, uma vez que a educação integral é de suma importância para a formação de indivíduos aptos ao ingresso na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, essa análise acerca dos desafios enfrentados para a implementação do EMTI é capaz de apontar lacunas nesse processo e contribuir para o desenvolvimento de estratégias e ações eficazes na resolução dos problemas até aqui apontados.

Nesse sentido, o próximo capítulo fará uma análise de todas essas evidências e buscará, através de uma pesquisa qualitativa, levantar dados que fundamentam as evidências até aqui apresentadas. Com isso, será possível traçar um panorama geral da escola após a implementação do EMTI, de como ele foi introduzido e como, até aqui, vem sendo desenvolvido; qual é a percepção da comunidade escolar acerca do programa, quais os reflexos desse modelo de ensino na vida dos estudantes, bem como dos professores e demais funcionários da escola e quais ações podem ser tomadas com o objetivo de sanar, ou minimizar tais problemas.

3 O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA E. E. RENASCER

Esse capítulo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pela E. E. Renascer na implementação do Ensino Médio em tempo Integral. Para alcançar esse objetivo, o capítulo foi organizado em dois âmbitos: o primeiro, essencialmente teórico, com discussões referentes à temática e, o segundo, mais voltado para a proposta metodológica da pesquisa. As seções serão assim apresentadas para que o leitor possa conhecer os conceitos que envolvem *educação integral*, *ensino em tempo integral* e *extensão de jornada* para, em seguida, compreender o percurso metodológico, com a aplicação da base conceitual, para a proposição de soluções.

Nesse sentido, na seção 3.1 traremos discussões referentes à *educação integral*, *ensino em tempo integral* e *extensão de jornada*, apresentando as concepções de diferentes autores e buscando relacioná-las. Também abordaremos correlações entre os ciclos das políticas públicas e a educação integral. Na seção 3.2 caracterizamos a abordagem metodológica e especificaremos a seleção dos sujeitos participantes, incluindo as devidas justificativas.

3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O TEMPO INTEGRAL

Esta seção tem como objetivo discutir alguns dos pressupostos teóricos acerca da temática de educação integral, tendo como base autores de referência na discussão do tema. Buscaremos investigar se o conceito de educação integral se relaciona com o de educação em tempo integral e o de extensão da jornada. Também abordaremos os conceitos que definem os processos de construção, implementação, avaliação e adequação das políticas públicas educacionais.

Na seção 3.1.1 apresentaremos as discussões levantadas, a princípio, por Teixeira (1994 - 1997), Ribeiro (1984) e Arroyo (2012), trazendo as análises feitas por Moll (2009), Cavaliere (2002 – 2010) e Demo (2011) sobre a educação integral e educação em tempo integral.

Na seção 3.1.2 abordaremos a reflexão sobre políticas públicas na abordagem de Mainardes (2006), que discute o ciclo de políticas públicas formulado por Ball e Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais para

compreendermos como esses conceitos se relacionam com o ensino de tempo integral.

3.1.1 Reflexões sobre Educação Integral, Tempo Integral e ampliação da jornada

Ao longo da história brasileira, diversos foram os atores que se dedicaram a discutir e implementar políticas públicas em tempo integral, uma vez que os sistemas de ensino pouco avançavam no desenvolvimento de políticas públicas que, de fato, oferecessem uma educação de qualidade a toda a população, inclusive a de baixa renda.

Nesse sentido, Anísio Teixeira (apud Cavaliere, 2010), um intelectual, escritor e político brasileiro, almejava que o país ofertasse uma formação mais integrada, emancipadora e capaz de desenvolver autonomia nos indivíduos. Em 1950, ele desenvolveu uma nova concepção de educação, propondo uma reforma integralista para a criação de uma rede de ensino que atendesse desde a educação infantil até à universidade. Uma rede aberta a todos, sem distinção de raça ou condição financeira. Suas bases fundamentavam-se em uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da vida em sociedade, da preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania (Cavaliere, 2010).

Inspirado em padrões norte-americanos, Anísio Teixeira propôs um modelo educacional que contemplasse a realidade nacional e que fosse capaz de dar novas oportunidades através da ampliação da rede escolar. Para o autor, a educação não deveria se limitar a alfabetizar, mas em formar indivíduos de maneira integral, em seus aspectos intelectuais, físicos e emocionais (Cavaliere, 2002).

Teixeira (1937) apontou para a necessidade de mudanças nas instituições escolares por meio de quatro argumentos : 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, 1997, p. 89).

Nesse sentido, Teixeira tinha como objetivo implementar um sistema educacional voltado para uma educação integral, que não se limita somente à ampliação do tempo escolar, mas que abrange uma formação com múltiplas dimensões, como a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

O fato de o aluno passar menos horas na escola do que deveria foi e é um dos fatores que potencializaram e potencializam o fracasso escolar. “Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança” (Ribeiro, 2018). Para o autor, aumentar o tempo de permanência na escola daria ao aluno pobre melhores oportunidades, além de ampliar o tempo de contato com o conhecimento que, fora do espaço escolar passa a ser mais escasso, uma vez que em casa não existe tanto estímulo e acesso aos bens culturais oferecidos pela escola.

Assim, a partir de 1930, a ideia de educação integral que surgia estava fundamentada na promoção da igualdade de oportunidades, no pleno desenvolvimento das potencialidades individuais e no alcance das diversas dimensões da formação humana.

Teixeira propunha que o tempo de permanência do aluno na escola deveria ser de 1080 horas distribuídas em 180 dias, o que correspondia a uma média de seis horas diárias. A ampliação do tempo era uma proposta que contemplava, a princípio, a educação primária, visto que não era possível oferecer algo a mais à população. Nessa perspectiva, além do estudo formal, a escola poderia oferecer uma preparação para o trabalho e para o convívio social, incluindo práticas esportivas e momentos de lazer (Teixeira, 1957).

O educador se voltou para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas de ampliação da melhoria de ensino. Suas ideias progressistas e democráticas sempre estiveram no cerne das discussões acerca de ações e estratégias que viessem ao encontro dos anseios e necessidades da população, principalmente a de baixa renda.

Mesmo com uma diferença temporal de aproximadamente 70 anos, essa perspectiva de formação integral defendida por Anísio Teixeira corrobora com o

posicionamento de Miguel Arroyo, que também aponta para a importância das políticas de estado na garantia da educação integral.

Para Arroyo (2012), somente através de políticas compulsórias de Estado serão garantidos tempos dignos de viver a infância e avançar na garantia de tempos e espaços de qualidade. Logo, a precarização das formas de viver a infância e a juventude das classes mais populares é um problema que demanda tempo e investimento governamental e a garantia de tempos espaços mais dignos são formas de oportunizar igualdade de direitos a essas crianças e adolescentes (Arroyo, 2012).

Em consonância com as perspectivas de Teixeira (1957) e Arroyo (2012), que defendem a importância de uma educação integral para a formação dos estudantes, Moll (2009), Guará (2006) e Coelho (2009) também trazem à tona essas discussões, acrescentando em seus estudos os debates que envolvem as definições acerca de educação integral, educação em tempo integral e jornada ampliada. Moll (2009) entende a Educação Integral numa perspectiva pedagógica, a qual exige o envolvimento de seus agentes para sua implementação.

Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens; na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (Moll, 2009, p. 6).

Entender que a escola é um espaço de construção coletiva é uma das premissas para se construir um ambiente educacional favorável a uma formação integral, bem como ao desenvolvimento dos estudantes em suas diversas potencialidades. Este envolvimento deve contemplar não só alunos e professores, mas as famílias e a comunidade em geral.

Partindo dessa prerrogativa de que a educação também deve envolver a participação da família, Guará (2006) cita o artigo 34 da LDB, que estabelece a ampliação, permanência e progressiva extensão da carga horária escolar e a obrigatoriedade, não somente do Estado, em oferecer esse serviço, mas inclusive das famílias, que possuem o direito e a obrigatoriedade de dar condições às crianças de acesso à educação. Assim, a família tem um papel de grande relevância nesse processo, pois além de matricular e enviar os filhos para a escola, ela deve participar

ativamente dos processos pedagógicos, nas discussões curriculares e nas diversas atividades referentes à vida escolar de seus filhos (Guará, 2006).

Voltando aos conceitos que envolvem a educação integral, buscamos entender a ideia de tempo ampliado na perspectiva de Coelho (2009). Para a autora, o tempo ampliado está relacionado a uma jornada de até seis horas e meia diária de atividades escolares, enquanto o tempo integral é compreendido como uma jornada de sete horas ou mais. Vale ressaltar que essa carga horária pode corresponder ao tempo que o aluno permanece no espaço da escola ou em atividades escolares.

No entanto, as discussões acerca do tempo integral e da qualidade dos serviços educacionais estão além da extensão da carga horária. Elas também estão relacionadas à formação dos profissionais, principalmente dos professores que irão atuar nessas escolas que oferecem esta categoria de ensino.

De acordo com essa perspectiva de que a extensão de jornada também deve contemplar os profissionais de ensino, Ribeiro (2018), também idealizador do ensino integral, argumentava que para se alcançar educação de qualidade seria necessário criar escolas de tempo integral com uma jornada escolar ampliada, não somente para os alunos, mas também para os professores. O autor defendia que essa implementação deveria ser, prioritariamente, nas zonas urbanas, onde estava concentrado o maior número de crianças condenadas à marginalização. Ribeiro também lutou em defesa da instituição progressiva de Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação que formassem professores devidamente qualificados para o exercício do magistério, dando a eles melhores condições de trabalho e com remuneração adequada (Ribeiro, 2018).

Em sua obra “Educação como Prioridade”, Ribeiro (2018) relata a realidade precária das relações trabalhistas no setor educacional, destacando os desafios enfrentados pelos profissionais da área, ao terem que lidar com crianças e jovens de classes sociais mais baixas. O autor chama a atenção para a deficiente estrutura familiar destes estudantes, considerada por ele como inadequada e destaca a importância da escola no amparo que esta deve oferecer a seus alunos, dando-lhes oportunidades e condições de aprendizado. Contudo, também argumenta que os esforços reunidos pela escola, por vezes, são deficientes e não conseguem suprir todas as carências trazidas por esses indivíduos. Para Ribeiro (2018), a escola não estava sabendo como acolher esses alunos pobres e acabava por negligenciá-los,

pois seu caráter seletivo e elitista levava as crianças mais carentes à rejeição, enquanto aquelas com melhores condições financeiras eram percebidas como indivíduos de futuro, ou seja, como pessoas que possuíam melhores condições de aprender (Ribeiro, 2018). Na visão do autor, essa falta de perspectiva em relação à criança pobre a induzia a uma condição de rejeição e segregação. Com isso, o autor apresentava a escola brasileira como “uma instituição *antipopular*, cuja organização era voltada para a elite, não atendendo as necessidades dos estudantes oriundos de camadas populares.” (Ribeiro, 2018, p. 23).

Para que a escola possa contemplar as necessidades básicas desses estudantes oriundos de camadas populares, Guará (2006) afirma que a educação integral possui diversas formulações que podem contemplar, tanto aspectos pedagógicos quanto sociais. Dentre elas, a autora cita a educação integral associada, não somente à articulação de saberes, mas ao atendimento de crianças e jovens, numa perspectiva social, na qual os estudantes tenham acesso às atividades de cunho artístico, cultural, esportivo e recreativo. Com isso, o atendimento em tempo integral, poderia oportunizar experiências que iriam além do currículo formal, com atividades culturais e esportivas, uma vez que a escola também possui um papel social que deve ser capaz de preparar nossas crianças e jovens para a vida cotidiana, desenvolvendo ações pedagógicas que as levem a “uma integração dos conhecimentos e saberes, tanto da esfera acadêmica quanto da vida social” (Guará, 2006, p. 17). As mudanças na família e na vida cotidiana exigem que a escola esteja preparada para as novas demandas sociais e culturais, outrora supridas pela família e pela própria sociedade.

No entanto, Demo (2020) atesta que as discussões referentes ao tempo integral já não estão mais no centro dos debates acerca da qualidade de ensino nas instituições públicas, uma vez que, ficar mais tempo na escola não traz mudanças significativas no desenvolvimento escolar. Para o autor, não tem ocorrido um investimento na aprendizagem dos alunos, mas em ocupações variadas, em grande parte para preencher o tempo. O que ficou evidente foi que, apegando-se à mesma aula, inventa-se uma *ilusão* e o tempo integral é preenchido com diversas coisas de acréscimo, menos com melhor aprendizagem (Demo, 2020).

Nesse sentido, entendemos que as atividades voltadas para o atendimento social, citadas por Guará (2006) não podem ser confundidas com essas ocupações

variadas expostas por Demo (2020), já que a primeira possui objetivos claros de expansão e acesso a objetos culturais, esportivos e recreativos focados no atendimento aos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. Já a segunda, claramente, está relacionada a atividades sem objetivos pedagógicos claros e bem definidos. Logo, o conceito de tempo integral não pode ser confundido com educação integral, uma vez que passar o dia na escola não significa melhores condições de desenvolvimento educacional.

Toda essa discussão em torno da extensão da jornada escolar se fundamenta na ideia de que a carga horária de quatro horas diárias é insuficiente para atender a demanda de conteúdos a serem apresentados, ou em uma visão assistencialista, pautada na ideia de que as crianças e jovens, desassistidos da família, passam horas de seu dia diante da TV, ou “vagando pelas ruas” (Bonitatibus, 1991). Na visão da autora, a ampliação deste tempo na escola contribuiria, ainda, na alimentação e na assistência médico-odontológica do aluno.

Sabemos que o jovem da atualidade possui um perfil diferente daquele das décadas de 1950 e 1960. Inserido em um universo digital e com perspectivas diversas, este adolescente possui uma visão de mundo com acepções culturais e sociais distintas daquele jovem contemplado pelas proposições concebidas por Anísio Teixeira. A Internet e tudo aquilo que ela traz consigo, como redes sociais, e conteúdos em diferentes formatos, tende a atrair o estudante e impulsiona propostas pedagógicas e metodológicas de ensino para uma formação, além de integral, também tecnológica e digital. Neste sentido, a seção a seguir traz uma reflexão acerca das teorias de políticas públicas que podem contribuir para a elaboração de programas voltados para a formulação de projetos educacionais, como o EMTI.

3.1.2 Políticas Públicas para a Educação Integral

Várias são as definições que envolvem o conceito de políticas públicas. Condé (2020) afirma que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos.” Contudo, o autor ainda questiona a origem dessas políticas, se são oriundas de algum problema específico, como ele se manifesta na sociedade, qual ou quais são as suas origens, as consequências de sua não resolução e qual seria o tempo estimado para solucioná-lo (Condé, 2020).

Neste sentido, as políticas públicas nascem da necessidade de análises e diagnósticos da realidade do problema e do que é preciso ser realizado para solucionar a questão. Ao ter conhecimento do problema, é necessário que se definam estratégias para solucioná-lo e com quais objetivos. Assim é decidida a política, que conseqüentemente deve ser executada, monitorada e avaliada com base nos parâmetros e na eficácia dos resultados (Condé, 2020).

O quadro abaixo apresenta uma síntese das fases e as principais questões que envolvem a construção de uma política pública.

Quadro 14 - Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais

“Fases”	Perguntas
O problema	Qual? Como se apresenta?
As informações sobre o problema	Quais os elementos centrais do problema? Qual seu alcance? Quais variáveis precisam ser observadas? Quais as alternativas a considerar para a solução?
O desenho	Qual(is) a(s) alternativa(s) utilizada(s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?
O ensaio – <i>o ex ante</i>	Como se manifestaram as alternativas?
A implementação	Iniciar
Monitoramento	Acompanhar
Avaliação – <i>ex post</i>	O que aconteceu? E como? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?

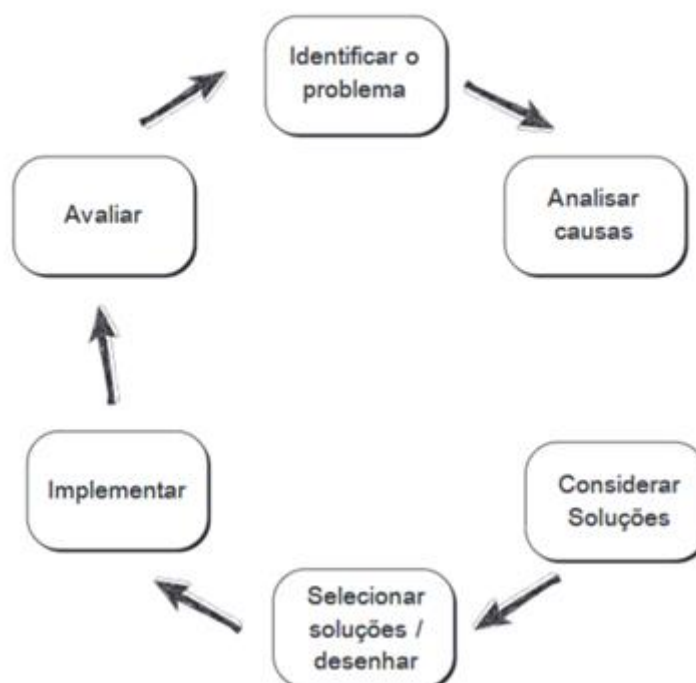
Fonte: Condé (2020, p. 82)

O autor ainda apresenta um diagrama analítico geral no qual ele resume as etapas pelas quais as políticas públicas devem percorrer. São elas: dimensão temporal, associada aos fatores referentes ao cronograma de ações; dimensão de conteúdo, relacionadas à constituição e ao desenho das políticas; dimensão do “quem faz” que diz respeito aos atores envolvidos, dimensão espacial, que se relaciona às instituições envolvidas no processo de desenvolvimento da política e a dimensão do “como” que faz relação direta com as dimensões de conteúdo e de com os seus realizadores (Condé 2020).

O organograma a seguir apresenta, de forma sintética, a organização dessas dimensões.

Figura 9 - Organização das dimensões de um diagrama analítico

Diagramando um esquema analítico geral



Fonte: Condé (2020, p. 82)

Ao discutirmos o contexto no qual as políticas públicas são desenhadas e implementadas, também devemos levar em conta os atores que fazem parte, tanto da sua criação, quanto da execução da proposta. Assim, ao estudar o ciclo de políticas públicas proposto por Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006) aponta para a importância de conhecermos a política desde a sua idealização até a execução. Ressalta a importância não somente da escrita do texto, mas da interpretação aplicada pelos sujeitos envolvidos em sua implementação.

Nesse sentido, o ciclo de políticas públicas apresentado por Ball e Bowe (1992) propõe três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, mas não possuem dimensão temporal ou sequencial, contudo apresentam interesses locais, de grupos e de disputas ideológicas (Mainardes, 2006).

O contexto da influência está relacionado às construções das políticas e são fortemente influenciados por disputas de interesses. Nele as políticas ganham legitimidade e podem ser influenciadas por grupos públicos e privados.

Já o contexto da produção de texto está relacionado às várias formas de escrever as políticas: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 51). Como esses textos, às vezes, podem ser incoerentes e contraditórios, suas interpretações podem variar de acordo com o local e tempo em que foram produzidos, pois são resultados de acordos e disputas.

As consequências das produções desses textos recaem no contexto *da* prática, que se manifesta através da maneira como a política é interpretada e executada. Para Lotta (2012), a discussão sobre o papel e influência dos *burocratas em nível de rua*⁸, responsáveis pela implementação das políticas públicas na prática, é de grande relevância na compreensão de como foram as ações praticadas e quais são os fatores que influenciam na execução e nos resultados. Ou seja, esses atores são responsáveis pelo êxito, ou não, dos projetos políticos apresentados e aplicados. Sendo assim, os burocratas em nível de rua são aqueles que, de fato, irão executar as políticas públicas, porém esses atores são indivíduos que possuem histórias, conhecimentos e intenções que irão influenciar diretamente na implementação da política, bem como na aceitação, interpretação e até mesmo contestação das diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, é importante destacar o papel dos profissionais da educação como burocratas em nível de rua, uma vez que são os principais responsáveis pela execução de programas educacionais, inclusive aqueles relacionados à educação integral em tempo integral. Nesse processo, várias influências podem ser reconhecidas e legitimadas e a política passa a ter, não somente um caráter textual, mas discursivo, no sentido em que ela, através de seus agentes, incorpora significados e diversas possibilidades de construção, permitindo que alguns discursos sobressaíssem em detrimento de outros (Lotta, 2012).

⁸ Burocratas em nível de rua: Weber (1947), trata o burocrata como agente que atua na burocracia, é um fiel executor de serviços sem paixões ou julgamentos. Ele deve aplicar fielmente as regras, observando os procedimentos, garantindo o cumprimento das hierarquias e de suas atribuições. Na medida em que deve fidelidade a quem manda, a relação entre os políticos e burocratas baseia-se na obediência, renúncia de valores e vontades pessoais

A partir das críticas feitas ao ciclo de políticas públicas até então propostas por Ball, o autor, em 1994, inclui na sua teoria dois novos contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. O primeiro está relacionado aos efeitos ou impactos que as políticas são capazes de trazer, preocupando-se com questões de *justiça, igualdade e liberdade individual*. “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.” (Mainardes, 2006, p. 4).

Ela apresenta uma análise dos impactos relacionados às desigualdades existentes, o que resulta em uma divisão em dois grupos: gerais e específicos. Os gerais podem ser agrupados e analisados, resultando em casos particulares que serão considerados os resultados específicos. Para Mainardes (2006): “Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente.” (Mainardes, 2006, p. 54). Essa subdivisão pode envolver aspectos relacionados ao currículo, aspectos pedagógicos, de avaliação e organização. Tal representação acarreta efeitos de segunda ordem, ligados a impactos sociais, de direitos sociais e políticos.

O último contexto é o de estratégia política. Nele estão relacionadas as atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as disparidades envolvendo a criação e execução do programa. Assim, nesse contexto busca-se estratégias para lidar com situações sociais específicas, articulando e desenvolvendo ações capazes de atender necessidades mais peculiares. Logo, entendemos que nesse contexto são observadas as proposições de uma determinada localidade, com a criação de leis que irão ao encontro das reais necessidades de uma determinada região, proporcionando políticas mais apropriadas a cada realidade.

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas públicas contribui para a análise dos programas, proporcionando um entendimento do processo político estabelecido na criação, interpretação, execução, análise e adequação das políticas educacionais. No caso do programa de educação integral em tempo integral, essa análise contribui na compreensão das diversas etapas pelas quais o programa tem passado, uma vez que possui características e ideias que podem convergir ou divergir, num processo multifacetado e dialético (Mainardes, 2006).

De acordo com a perspectiva de Parente (2018), as políticas públicas são determinadas pelas ações do Estado, que se mobiliza de acordo com seu interesse em determinadas áreas. As políticas de educação integral e de tempo integral são exemplos de atuações estatais na área educacional, definidas por escolhas, operacionalizações e negociações. Também são influenciadas ou condicionadas por fatores “políticos, legais, financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais e sociais” (Parente, 2018, p. 566).

A autora associa o conceito de política pública na educação integral a uma abordagem multicêntrica, uma vez que tais políticas são desenhadas pelas diversas instâncias do governo (União, estados, Distrito Federal, municípios), mas sofrendo a influência e a participação de diversas esferas: tanto públicas, quanto privadas e com diferentes tipos de recursos (Parente, 2016).

Quanto às políticas públicas de educação integral em tempo integral financiadas com recursos públicos e privados enquadram-se aquelas instituições que são beneficiadas por meio da cessão de espaços físicos, de materiais pedagógicos ou de recursos humanos (Parente, 2016).

Nesse sentido, Araújo (2020) apresenta uma rica discussão acerca da influência da iniciativa privada no setor público e reitera a ideia de que a teoria neoliberal tem exercido uma influência cada vez maior sobre o Estado, reorganizando, junto a ele, os processos educacionais e submetendo-os à gerência mercantil (Araújo, 2020).

De acordo com Passone (2013), o modelo de políticas denominado *top-down*, ou seja, *de cima para baixo*, pode ser compreendido como as ações de grupos privados ou públicos, direcionadas à consecução de objetivos previamente estipulados por decisões políticas. Podemos perceber que o processo de implementação do EMTI no estado reflete essa concepção. À medida que o programa chegou às escolas sem uma consulta prévia à comunidade ou um estudo mais detalhado por parte das Secretarias de Educação, entendemos que não houve um cuidado em dimensionar a viabilidade da execução das ações propostas pela Educação de Tempo Integral e os impactos por ela causados.

Araújo (2020) estudou o fenômeno das privatizações das atividades escolares no estado do Ceará, com destaque para as políticas educacionais de tempo integral. Ela destaca as reformas institucionais que tiveram início na década de 1990 e se

perpetuaram ao longo dos anos 2000, com uma crescente onda neoliberal e que fortaleceram a atuação do setor privado na esfera pública. Através de uma pesquisa documental, com foco na análise da parte diversificada e nas atividades complementares do currículo, foi constatado que disciplinas como Projeto de Vida e Empreendedorismo mantêm proximidade com os projetos de formação das organizações empresariais, o que nos leva a perceber o aspecto tendencioso do programa de EMTI no estado do Ceará. Para ela:

“Esses elementos têm embasado a organização curricular do ensino médio, cujas tendências avançam para a progressiva descaracterização dos elementos teóricos conceituais de base progressista em favor da adequação do currículo aos parâmetros utilitaristas de mercado” (Araújo, 2000).

Nesse exemplo, podemos perceber como o Contexto de Influências, apresentado por Ball e Bowe (1992) se manifestam nas relações de interesse entre os setores público e privado, uma vez que a política de tempo integral no estado tem contribuído para a formação de mão de obra que atende, direta ou indiretamente, os interesses do mercado. É salutar destacar que este propósito mercantilista pode não dialogar com as necessidades ou expectativas dos estudantes que vislumbram o ensino superior e uma formação acadêmica.

Peroni (2013) afirma que o Estado continua sendo o responsável pela oferta de ensino. Contudo, a interferência de instituições privadas nas atividades que envolvem, principalmente, conteúdos pedagógicos e de gestão nas escolas têm introduzido uma ideologia mercantil justificada através do argumento de que essa intervenção contribui para a qualidade, *eficiência e efetividade* dos serviços prestados pelas escolas públicas. Logo, entendemos que a relação entre o público e o privado se materializa através de políticas educacionais que acabam fortalecendo projetos de interesses privados (Peroni, 2013). A autora compreende que o Estado deixou de ter responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se de maneira indireta, através da função de promotor e regulador de bens e serviços ofertados por terceiros (Araújo, 2000).

Ainda de acordo com a autora, vários são os fatores capazes de influenciar e determinar as características de uma política pública, como questões políticas, legais, financeiras, sociais, administrativas, pedagógicas, culturais etc. Nessa perspectiva, procuramos analisar as políticas de educação integral a partir das análises e classificações realizadas pela autora. O quadro abaixo sistematiza 12 critérios para

análise das políticas de educação integral em tempo integral e suas respectivas classificações.

Quadro 15 – Tipologias de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral (2016)

Critério Classificação	
Quanto à abrangência da política	Políticas de educação integral em tempo integral universais.
	Políticas de educação integral em tempo integral parciais.
Quanto à normatização da política	Políticas de educação integral em tempo integral estruturadas.
	Políticas de educação integral em tempo integral semi estruturadas.
Quanto à formulação da política	Políticas formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo.
	Políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo.
Quanto à origem dos recursos para implementação da política	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos.
Quanto à existência de relações Inter setoriais	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação.
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente
Quanto à existência de parcerias público privadas	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público.
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente
Quanto ao argumento da política	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos

	pedagógicos.
Quanto ao espaço da ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral restrita ao espaço escolar.
	Políticas de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares.
Quanto à formação do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais da educação.
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por diferentes profissionais.
Quanto ao vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais concursados
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais com diferentes vínculos profissionais.
Quanto à organização curricular	Políticas de educação integral em tempo integral padronizadas.
	Políticas de educação integral em tempo integral não padronizadas.
Quanto à integração curricular	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo integrado.
	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contra turno.

Fonte: Parente, 2016.

Com o quadro podemos perceber a variação que existe entre os tipos de educação integral e quais são os critérios utilizados para determiná-las.

Parente (2016) ainda aponta mais duas classificações para as políticas de educação integral em tempo integral: as políticas que universalizam o tempo integral

na educação básica, sendo caracterizadas por atenderem a todos os estabelecimentos de ensino e a todos os alunos matriculados em uma etapa específica da educação básica; e as políticas de educação integral em tempo integral parciais, que atendem de maneira parcial, tanto os estabelecimentos de ensino, quanto os alunos matriculados em determinada etapa da educação básica de sua rede (Parente, 2016).

Quanto à normatização da política de educação integral em tempo integral, podemos identificá-la através da existência de documentos político legais e pedagógicos que explicitem: “objetivos, concepções, características, abrangência, desenho, currículo, organização do trabalho pedagógico, profissionais, gestão, operacionalização, entre outros elementos.” (Parente, 2016).

Podemos destacar como exemplo de política de educação integral em tempo integral de normatização a Lei 13.415/2017 que determinou as diretrizes do programa de tempo integral nas escolas do país. A partir dela houve a criação de novas leis, decretos e resoluções que se somaram ao projeto.

Nesse sentido, tais políticas são constituídas por várias normatizações e se articulam para determinar as diretrizes que motivam a sua implementação, ou seja, a existência de documentos políticos legais e pedagógicos capazes de organizar o trabalho. Assim, as políticas de educação integral em tempo integral de normatização também apresentam caracterizações estruturadas que são aquelas que possuem um elevado nível de normatização, abarcando questões estruturais e educacionais. É uma política que possui elementos com status de política de Estado, está prevista em lei e faz parte de um Plano de Educação. Ela articula as diretrizes para a implementação do programa em âmbito local, regional ou nacional (Parente, 2016).

No entanto, também é possível encontrar políticas de educação integral em tempo integral semiestruturadas, que não definem de forma completa todos os seus elementos necessários para a normatização do programa, contudo, se articulam com a organização do currículo das escolas e funcionam através de projetos pontuais, que atendam as demandas locais. Nesse sentido, Parente (2016) ressalta que políticas semiestruturadas têm sido mais comuns, uma vez que, na ausência de um planejamento estrutural a nível de rede, ações pontuais são tomadas no sentido de suprir as necessidades de um local ou região.

Quanto à formulação da política podemos compreender que existem ainda as políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo. Nesse tipo de política, é possível encontrar políticas implementadas no âmbito municipal, por exemplo, por meio de adesão a programas formulados por outras esferas governamentais (estadual ou federal). Ao ser regida pela lei federal 13.415/2017, percebemos que toda a legislação que regulamentou o EMTI em Minas Gerais é sustentada por ela e que todas as resoluções e portarias vão ao encontro das diretrizes estabelecidas pela referida lei federal.

Ao tratarmos as exigências de relações público privadas nas políticas públicas de educação integral, damos destaque às exigências das parcerias público privadas. No estado do Ceará e em Minas Gerais, tivemos o exemplo do ICE, que em parceria com as Secretarias de Educação, contribuiu para a oferta do EMTI, através de ações educativas, acompanhamento pedagógico e oferta de materiais didáticos.

Já os recursos destinados à implementação e manutenção do EMTI podem ser de natureza exclusivamente pública ou com recursos públicos e privados. Em Minas Gerais, os meios são advindos de setores públicos e das verbas garantidas pela lei 13.415/17 através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quanto aos argumentos utilizados na implementação de uma política pública de educação integral em tempo integral, Parente (2016) pontua que existem aquelas sustentadas por argumentos pedagógicos, visando oferecer aos alunos uma educação de qualidade, com melhores condições de aprendizado e as políticas sustentadas por argumentos sociais, nas quais o componente que impulsiona a criação do programa é de natureza social, voltado para as camadas mais pobres da população, buscando atender os alunos em vulnerabilidade social (Parente, 2016).

Nesse sentido, a compreensão acerca dos argumentos utilizados no desenho de uma política pública, das análises das políticas públicas e as estratégias utilizadas no processo de implementação destes programas no Brasil contribuem para o estudo de caso referente à implantação do EMTI na E. E. Renascer. Tal análise pode ser desenvolvida à luz das teorias até aqui apresentadas, como a abordagem do ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e a classificação das tipologias acerca do ensino integral apontadas por Parente (2016).

Assim, a próxima seção deste capítulo apresentará a metodologia a ser aplicada no estudo de caso aqui proposto, especificando o tipo de pesquisador

envolvido. Será realizada, ainda, uma análise dos dados coletados relacionando-os aos conceitos desta primeira parte do capítulo.

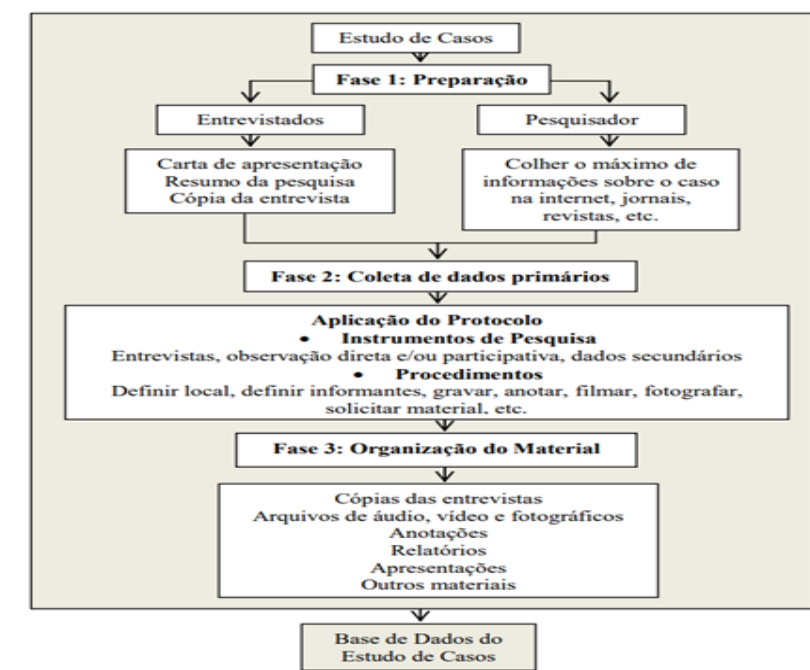
3.2 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO

Para melhor compreendermos os desafios enfrentados pela E. E. Renascer na implementação do EMTI, realizaremos um estudo de caso na referida instituição, partindo das concepções de Branski, Caldeira e Jr (2023). Na perspectiva dos autores, o estudo de caso está diretamente relacionado a uma pesquisa baseada na coleta de dados qualitativos, cujo objetivo é *explicar, explorar e descrever* eventos em um determinado contexto. Constitui-se como um estudo minucioso de um ou mais elementos, a fim de fazer um levantamento de dados (Branski, Caldeira e Jr, 2023 apud Eisenhardt, 1989; Yin, 2009).

Peres e Santos (2005) argumentam que um caso pode ser determinado de diversas maneiras: um grupo de pessoas, uma comunidade, um hospital, uma empresa, escola ou uma sala de aula, mas não um único indivíduo. Portanto, o estudo de caso contribui na organização de um evento e na seleção de informações que irão nortear uma pesquisa, representando, assim, uma investigação empírica que compreende planejamento, coleta e análise de dados (Ventura, 2007).

A imagem abaixo sintetiza as etapas pelas quais devem passar um estudo de caso.

Figura 10 - Etapas de um estudo de caso



Com a imagem percebemos que um estudo de caso apresenta, pelo menos, três fases que vão desde a preparação para a coleta de dados, até a organização de todo material colhido para análise.

De acordo com o estudo de caso envolvendo uma pesquisa qualitativa, realizamos esse formato de estudo utilizando uma roda de conversa com alunos do 3º ano do ensino médio, e entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam as atividades integradoras e gestores da escola (diretora, vice-diretora e a coordenadora geral do EMTI na instituição).

Para Duarte (2002), a entrevista semiestruturada é uma técnica que busca, através de uma conversa dirigida, levantar dados de relevância para uma pesquisa. Tem como finalidade trazer informações mediadas, de acordo com o objetivo ao qual se quer alcançar. A autora destaca que, nesse tipo de método, o que de fato interessa são as informações que possuem relação direta com o domínio da pesquisa, devendo existir uma definição nítida dos objetivos traçados pelo pesquisador (Duarte, 2002).

Nesse sentido, entendemos que a entrevista semiestruturada está diretamente relacionada à pesquisa qualitativa. Para André (2013), esse método de pesquisa está fundamentado em uma perspectiva que entende o conhecimento como um processo de interações sociais em que os sujeitos atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, a centralidade da pesquisa reside nas experiências cotidianas e nas relações que se estabelecem com o mundo e os indivíduos (André, 2013).

Peres e Santos (2005) apresentam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) “(...) o conhecimento está em constante processo de construção”; 2) “(...) O caso envolve uma multiplicidade de dimensões”; 3) “(...) A realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (Peres e Santos, 2005 p. 114-115).

Nesse sentido, o primeiro pressuposto aborda questões teóricas de relevância para a pesquisa, mas de forma flexível, dando certa abertura e atenção a novos aspectos que podem surgir ao longo do trabalho. O segundo pressuposto demanda uma investigação em diversas fontes e utilizando variados instrumentos para coletar dados. O objetivo é que a pesquisa abarque diversas informações e aprofunde na

busca dos dados. Já o terceiro pressuposto está relacionado às evidências, de maneira que o pesquisador deve realizar uma descrição minuciosa e fidedigna dos fatos, das situações, pessoas, depoimentos e documentos, transcrevendo-os com exatidão e sem juízo de valor (Peres e Santos, 2005).

Assim, o leitor pode ter clareza do contexto estudado e de todos os eventos, fazendo suas interpretações, analisando as situações e fazendo inferências acerca das variadas dimensões apresentadas. Na pesquisa qualitativa, o enfoque dado ao tema pode ser definido ao longo do processo, de acordo com as respostas dadas pelos entrevistados, dando ao entrevistador mais liberdade para definir o roteiro a fim de obter maiores esclarecimentos acerca do tema tratado (Fraser e Gondim, 2004).

Nesse sentido, a pesquisa será direcionada aos sujeitos que fizeram e fazem parte do processo de implementação do EMTI na E. E. Renascer. Os professores dos itinerários formativos atuam no direcionamento e execução das novas disciplinas propostas pelo programa, como Projeto de Vida e Práticas Comunicativas. A direção e o serviço pedagógico são responsáveis por gerenciar, acompanhar e supervisionar todo o trabalho docente e os alunos do 3º ano, que correspondem a uma parcela do público-alvo da política. O quadro abaixo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa:

Quadro 16 - Metodologia utilizada na pesquisa

Sujeitos	Instrumentos	Nº de participantes
Estudantes	Roda de Conversa	8
Professores	Entrevista semiestruturada	5
Gestores	Entrevista semiestruturada	3

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

A turma de 3º ano foi escolhida por ter sido a primeira da escola a cursar o EMTI de forma presencial, tendo ingressado no ano de 2022, período posterior à pandemia de Covid 19. Esses estudantes são capazes de avaliar até que ponto o programa atendeu suas expectativas e necessidades, visto que ao término do ano letivo de 2024 eles terão concluído todo o ensino médio na modalidade de tempo integral. Logo, esse grupo possui uma experiência rica e concreta com o EMTI, tendo propriedade para discorrer sobre suas vivências e dar sua avaliação sobre o programa de tempo integral na escola.

O tipo de instrumento escolhido para ser aplicado com este grupo de alunos foi a Roda de Conversa. Segundo Pinheiro (2020), os depoimentos apresentados nas discussões são tomados para elencar conteúdos e sustentar análises sobre questões sociais, vivências e experiências subjetivas acerca de um determinado tema. Sendo assim, este instrumento de pesquisa apresenta potencialidades em suas narrativas individuais e/ou coletivas, contribuindo, através de suas interlocuções, relevantes dados de pesquisas.

O autor ressalta que as rodas de conversa podem ser orientadas a processos dialógicos nas investigações, com vistas às reflexões que possam gerar diferentes interpretações. Também podem ser utilizadas com diferentes propósitos como o de aprofundar em determinadas questões ou responder a perguntas ou hipóteses antes levantadas (Pinheiro, 2020).

Partindo do pressuposto de que a turma de 3º ano do EMTI da E. E. Renascer possui 19 alunos, realizamos a pesquisa com uma amostragem de 8 alunos, levando em conta os seguintes critérios:

- a) O aluno deve ter ingressado no EMTI da EE Renascer em fevereiro de 2022;
- b) O aluno não pode ter deixado de frequentar as aulas durante os dois últimos anos, nem ter sido transferido de escola e voltado posteriormente;
- c) A participação na pesquisa deve ter sido voluntária.

Godim (2003) aponta para a importância da representatividade investigada. Para a autora, as “amostras por conveniência” podem ser utilizadas em razões como a tomada rápida de decisões ou porque o aporte se baseia em uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão do fenômeno e não para uma representatividade estatística (Godim, 2003). Neste sentido, uma amostra com menos estudantes torna-se mais viável, tanto para a condução da Roda de Conversa, quanto para a análise dos dados levantados.

É importante ressaltar que não houve qualquer tipo de imposição ou coação. Os estudantes ficaram à vontade para participarem, ou não, da roda de conversa, sem que fossem forçados ou convencidos a dialogarem sobre o tema.

Assim, iniciamos a roda de conversa partindo de um elemento disparador que, neste caso, foi um vídeo sobre o EMTI. “Escola da Escolha”, do ICE, é uma apresentação do programa. Em forma de animação, são anunciadas algumas características de como é o funcionamento do EMTI a partir dos princípios da “Escola

da Escolha” do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de comentar o vídeo e relacioná-lo com a realidade vivenciada por eles nos últimos dois anos. Ao passo que os estudantes foram apresentando seus comentários, fizemos breves declarações com o objetivo de levantar informações acerca da relação espaço/tempo na educação integral. Também procuramos colher informações acerca do currículo, do trabalho com os itinerários formativos e as contribuições que a educação integral trouxe para suas formações enquanto estudantes, bem como as perspectivas para o futuro e para a continuidade nos estudos.

Para os demais entrevistados, professores dos itinerários formativos, gestores e agentes do serviço pedagógico realizamos uma entrevista semiestruturada, na qual os profissionais puderam dar suas respostas de forma direta, contudo tendo a liberdade de discorrerem acerca de suas impressões e percepções sobre a implementação do EMTI na instituição. Escolhemos esse tipo de pesquisa porque almejamos compreender a realidade da escola em seu caráter humano e social para que, posteriormente, possamos refletir acerca das ações e transformações que a política de tempo integral trouxe para a vida escolar e profissional dos agentes envolvidos.

Foram escolhidos para participarem das entrevistas professores efetivos que lecionam as disciplinas de Projeto de Vida, Estudos Orientados, Eletivas, Práticas Comunicativas, Humanidades, Poder e Organização Social e Práticas Experimentais. Entendemos que, por serem disciplinas que contemplam os itinerários formativos, os professores dessas matérias teriam melhores condições de contribuir com a pesquisa, uma vez que trabalham diretamente com o novo currículo desenvolvido para o EMTI. Também optamos por profissionais efetivos porque são docentes que trabalham na escola há mais tempo e têm propriedade para exporem fatos e impressões vivenciados e percebidos ao longo do processo de implementação do EMTI na instituição.

Nesse sentido, a entrevista contribuiu no levantamento de dados mais específicos. Na perspectiva de Branski, Caldeira e Jr (2023), a entrevista semiestruturada deixa o entrevistado mais à vontade para discorrer sobre o assunto. Estudos de casos utilizam entrevistas abertas e semiestruturadas porque permitem um maior aprofundamento e riqueza de detalhes (Branski, Caldeira e Jr, 2023). Logo,

a entrevista realizada com os professores, com o coordenador geral e com a direção se deu de forma presencial, privilegiando a interação entre o entrevistado e o entrevistador. Assim, a aplicação da entrevista semiestruturada e a realização da roda de conversa contribuíram para o entendimento de uma realidade específica e permitiu que os participantes refletissem acerca do tema da pesquisa, dando a eles a oportunidade de se posicionarem acerca do tema aqui tratado.

3.2.1 Análise dos dados

Esta subseção é dedicada à análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo. O levantamento de dados se deu por meio de roda de conversa com estudantes do 3º ano do EMTI e de entrevistas com professores que lecionam as disciplinas dos itinerários formativos desde de 2020. Também entrevistamos a direção da escola e a coordenadora geral do programa de tempo integral na instituição.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes professores de Biologia, que também trabalha com Práticas Experimentais, Saberes e Investigação da Natureza; de Língua Portuguesa, que leciona Nivelamento de Português e Preparação para o ENEM; de Geografia, que trabalha com Humanidades, Poder e Organização Social; de Matemática, que também trabalha com o Nivelamento de Matemática e outra professora de Língua Portuguesa do EMTI, mas que também leciona Eletivas (Produção de texto para o ENEM) e Práticas Comunicativas.

Para Bispo (2023): “O principal elemento que qualquer artigo científico deve apresentar e desenvolver ao longo do texto é a sua contribuição para o campo no qual ele está inserido.” Portanto, um trabalho acadêmico deve evidenciar o que ele traz de novo para a comunidade científica e o que os indivíduos podem aprender com um texto desse gênero. Nesse sentido, é importante fazer uma seleção de trabalhos e artigos que dialoguem com a temática tratada e quais aspectos teóricos, práticos, metodológicos ou didáticos podemos trazer para a discussão. Assim, traremos para esta subseção elementos advindos de outros trabalhos referentes ao EMTI no país, principalmente no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP/CAED/UFJF) e artigos científicos que abordam o assunto. Entendemos que estes estudos podem contribuir significativamente para as discussões que aqui faremos acerca do programa e de como os resultados obtidos nestas pesquisas

dialogam, ou não, com os alcançados na pesquisa de campo do presente trabalho. A base teórica selecionada contribuirá para analisar questões referentes à EER e a diversas outras escolas. A partir dela serão discutidas as percepções tanto dos estudantes, quanto dos professores e da direção acerca da implementação do EMTI na instituição.

Esta análise de dados será dividida em três eixos: i) os desafios referentes aos trabalhos com os itinerários formativos; ii) o excesso de transferências e evasões na E. E. Renascer e iii) quais são as considerações acerca da estrutura física e material da instituição no atendimento às demandas da escola em tempo integral. Para tanto, serão retomados autores que também investigaram o tema.

3.2.1.1 Perspectivas acerca do trabalho com os itinerários formativos na E. E. Renascer

Esta seção busca analisar como tem sido o trabalho com as disciplinas referentes aos itinerários formativos e como professores e estudantes têm percebido e desenvolvido atividades e projetos que possam estar adequados aos documentos orientadores e demais resoluções que estabelecem as diretrizes do programa no estado de Minas Gerais. Também analisaremos se tais atividades estão atendendo as perspectivas e necessidades dos estudantes do EMTI na instituição.

Desde 2007, período no qual houve a implementação do *Programa Mais Educação*⁹ no país, foram retomadas as reflexões acerca da educação integral associada à reformulação dos currículos escolares e da ampliação da jornada envolvendo atividades escolares.

Segundo Barcelos e Moll (2023), o conceito de educação integral encontra-se em disputa entre visões antagônicas acerca do desenvolvimento social. Para as autoras, a educação integral

não pode ser compreendida fora do contexto das lutas democráticas por uma educação pública, laica, universal e de qualidade socialmente referenciada – portanto, articulada à vida em comunidade, nos

⁹ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

territórios em que estão as populações.” (Barcelos e Moll, 2023, p. 24).

Logo, entender a educação integral enquanto mais um espaço de concepções ideológicas e de disputas de poder, é perceber como as políticas públicas vêm sendo desenhadas e implementadas ao longo dos últimos anos.

Com a nova proposta para a educação integral apresentada pelo governo em 2019, a parte diversificada do currículo, que até então era denominada Campo de Integração Curricular passou a apresentar um novo formato. De acordo com o novo modelo pedagógico, o objetivo desta mudança foi “trazer mais consistência ao programa, bem como, criar uma matriz curricular que propicie a formação integral do jovem ancorada nos quatro pilares da educação e na educação interdimensional” (Minas Gerais, 2022). Assim, a parte diversificada foi denominada Atividades Integradoras, que, em 2022 passou por uma nova alteração que incorporou essas disciplinas dentro de um grupo ainda maior: os itinerários formativos. Esta nova estrutura está apresentada nas Matrizes Curriculares de 2019 e 2022 – páginas 32 e 37 desta dissertação – e nelas percebemos como o currículo do EMTI foi ficando cada vez mais robusto em sua parte diversificada, enquanto as disciplinas da BNCC foram perdendo espaço. Ou seja, componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química e Física perderam em sua carga horária para dar lugar às disciplinas dos Itinerários Formativos. Na percepção dos estudantes, essas mudanças trouxeram prejuízos para o aprendizado. De acordo com o Aluno 1

(...) E só tem uma aula de História. E acaba que o professor se sente na necessidade de que o currículo do terceiro ano de história é muito grande, gente. É guerra, Guerra Fria, Primeira Guerra, Segunda Guerra. Ele se sente, vamos falar assim, pressionado a tentar ter que ajudar os alunos e ele acaba perdendo os horários de Laboratório de Aprendizagem para ensinar história. Por que quem vai aprender Laboratório de Aprendizagem? Ninguém sabe o que é para aplicar. Eu acho que a única matéria extra que dá para saber exatamente o que é para fazer é a Estudos Orientados, que é para fazer atividade das outras matérias (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Associando a fala do Aluno 1 a uma observação das matrizes curriculares de 2017, 2019 e 2022 (p. 27, 31 e 35) para o EMTI no estado de Minas Gerais, é possível perceber que no governo mais progressista, de 2017, na proposta para a parte diversificada do currículo, os componentes estavam voltados para uma formação focada no desenvolvimento multicultural, artístico, linguístico e tecnológico, sem alterar a base comum. Já nas matrizes de 2019 e, principalmente a de 2022, percebemos um foco em matérias como Empreendedorismo e Preparação para o

Mundo do Trabalho. Logo, a partir de 2019, as propostas de ensino visam atender as demandas do mercado e não mais o multiculturalismo. O depoimento acima evidencia a insatisfação dos estudantes, que concordaram com o colega em relação à matriz curricular vigente. Nela são retiradas aulas da BNCC para dar lugar a matérias da parte diversificada do currículo. Para dar conta de todo o conteúdo, o professor acaba adotando como estratégia a abordagem de disciplinas da BNCC no horário das aulas destinadas aos itinerários formativos. O aluno 1 ainda aponta:

Tipo, Filosofia é básico para o ENEM. Eles estão proibindo. Então, assim, eu acho que eles estão refazendo. Toda vez que refaz, refaz para pior. Parece que pior. Tipo assim, o nosso Ensino Médio já não é o mesmo. Já é novo de novo com esse primeiro ano que está aqui na escola. Então, assim, parece que está piorando. A gente pede para melhorar e parece que está piorando. O que vai ser desses meninos quando chegar no terceiro ano para aprender o início de filosofia? (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Através do depoimento acima, fica evidente que os estudantes estão sentindo os impactos das mudanças nas matrizes curriculares que têm retirado aulas das disciplinas da BNCC, como está sendo exemplificado através da matéria de Filosofia, e dando lugar às Integradoras. Em Filosofia percebemos que, na matriz curricular de 2024, essa matéria só passa a ser oferecida no 3º ano do EMTI, momento no qual o estudante já está prestes a realizar a prova do ENEM. Deste modo, acrescenta componentes que pouco ou nada contribuem para a formação e continuidade nos estudos. É o exemplo que dão acerca da disciplina Laboratório de Aprendizagens: “Porque quem vai aprender laboratório de aprendizagem? Ninguém sabe o que é para aplicar.” (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024). Mais uma vez, fica evidente que os alunos não veem importância na disciplina e demonstram insatisfação e desinteresse.

Outro ponto relacionado aos itinerários formativos diz respeito às disciplinas como Projeto de Vida e Práticas Comunicativas, que não correspondem às expectativas dos alunos. Na opinião deles, tais matérias não agregam nenhum tipo de habilidade ou conhecimento relevante. Para o Aluno 1,

“[o] projeto de vida não projeta nada na vida da gente. A única coisa que fica falando é sobre nossos sonhos. Não adianta nada porque o governo daqui destruiu todos os nossos sonhos a partir do momento que criou o Ensino Médio de Tempo Integral” (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Notamos que os estudantes entendem o caráter educativo do espaço escolar, contudo anseiam por cursarem disciplinas que tragam experiências significativas, que os possibilitem o ingresso no mercado de trabalho ou em um curso superior.

Os professores têm a mesma percepção acerca dos itinerários formativos. Quando perguntei a eles como avaliavam as disciplinas integradoras, todas as cinco profissionais entrevistadas alegaram que nem todas estas matérias agregam, de fato, conhecimento aos estudantes. A Professora 1, por exemplo, percebe que algumas destas matérias não são de grande relevância.

No geral, a grande maioria é só para preencher o quadro de horários, porque poderia ter mais disciplinas da BNCC. Mais aulas e essas disciplinas como prática, às vezes algumas outras disciplinas que eu vejo que são importantes, as outras não têm funcionalidade nenhuma, os alunos mostram isso pra gente. Dizem, ah, essa matéria aqui não serve pra nada, ah, eu não vou usar isso daqui pra nada. Então, tem coisa que eles veem que tem uma utilidade, tem outras coisas que eles mesmos percebem que eles não vão usar aquilo pra nada (Entrevista, Professora 1, Betim, 2024).

Essa fala destaca uma dificuldade por parte de alunos e professores para trabalharem com disciplinas que, segundo eles, contêm pouco ou nenhum valor agregado. Conteúdos nos quais os próprios docentes atestam não se sentem aptos a trabalharem e que pouco irão contribuir para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Para a professora 3, as dificuldades também estão relacionadas à falta de preparo e de formação para ministrar algumas matérias.

Eu acho que nem o próprio Estado, que foi quem criou essas disciplinas, eles realmente sabem do que se trata. Nós temos que pesquisar muito, buscar muita informação, e a gente não encontra, de fato, um referencial teórico para basear para essas disciplinas. Eu acabo, de certa forma, igual no caso de humanidades, voltando mais para o lado da Geografia, que é a minha formação. Eu acho que antes faltou capacitação efetiva para a gente (Entrevista, Professora 3, Betim, 2024).

Os professores relatam que não houve cursos de formação para a maior parte das disciplinas relacionadas aos itinerários formativos, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho. “De fato não teve cursos. Eles colocam alguns cursos nas plataformas, mas coisa efetiva mesmo para ajudar a gente, embasamento teórico, não.” (Entrevista, Professora 3, Betim, 2024).

Na perspectiva dos professores, a organização curricular no EMTI não tem agregado valor ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos. De acordo com a

professora 2, o fato de os alunos não terem interesse pelas disciplinas integradoras contribui para isso.

Não. Não vejo valor, não. O que muito é ensinado dentro dessas disciplinas integradoras, elas já eram ensinadas dentro das disciplinas da BNCC. Então, era ensinado na história, era ensinado na geografia, e aí como eles perderam aula, eles perderam esse vínculo. E acabou que o menino, além dele não conseguir absorver nas integradoras pela falta de interesse deles, os outros professores não têm tempo hábil para poder trabalhar também esses outros conceitos (Entrevista, Professora 2, Betim, 2024).

Para a docente, um outro fator que contribui para o demérito das Disciplinas Integradoras reside no fato dos professores não terem tempo hábil para se apropriarem dos conceitos e conhecimentos necessários para trabalharem com essas matérias. A professora 3 aponta para a ineficiência dos cursos de preparação oferecidos pela SEE. “Não, de fato não teve cursos. Eles colocam alguns cursos nas plataformas, mas coisa efetiva mesmo para ajudar a gente, embasamento teórico, não.” (Entrevista, Professora 3, Betim, 2024). Embora os demais professores aleguem terem realizado cursos de formação ao longo da implementação do EMTI, a referida docente avalia que tais formações foram rasas e não trouxeram contribuições substanciais que, de fato, os preparassem para trabalhar com estas novas disciplinas. Isso fica explícito no depoimento da professora 4, que declara apresentar dificuldades em lecionar disciplinas que não correspondem à sua área de atuação, mesmo realizando cursos de formação.

Sim, quando são da minha área, né? No que diz respeito ao nivelamento de matemática, eu me sinto apta, sim, mas quando a gente faz ali um trabalho, uma formação relacionada ao projeto de vida, você entende da matéria, né? Você entende o que é. Estudos orientados, você entende, mas acho que na hora, ali na prática... Na hora de dar aquela disciplina, eu acho que é mais trabalhoso. Mas, no que diz respeito à minha área, sim, eu me sinto apta a trabalhar (Entrevista, Professora 3, Betim, 2024).

Podemos entender que alguns professores, mesmo realizando cursos de formação, ainda não se sentem aptos a trabalharem com disciplinas nas quais não possuem experiência e formação. Segundo a professora 5, trabalhar com matérias nas quais ela não teve formação não foi fácil. Para ela, “repassar, o ano todo, um conteúdo no qual eu tive formação é complicado.” (Entrevista, Professora 5, Betim, 2024).

A direção também atribui a insatisfação da comunidade escolar à falta de diálogo entre aqueles que formularam as diretrizes e documentos referentes ao EMTI com os que estão realmente atuando e sendo atendidos pelo programa. Quando

questionada acerca da forma como o programa chegou na escola, a vice-diretora alega não ter havido nenhuma discussão com a comunidade escolar.

Quando o EMTI veio para a escola, foi de uma vez, que nem um furacão e a gente simplesmente teve que acatar sem ter participado previamente de nada no que concerne ao planejamento, à estruturação, à implantação do curso. Então, foi uma coisa assim, muito de uma vez que veio e a gente teve, simplesmente, que se virar nos 30 e fazer acontecer (Entrevista, Vice Diretora, Betim, 2024).

O relato nos remete às ideias defendidas por Paulo Freire. Para o autor, a educação deve se estabelecer através do diálogo, da inserção e da integração do jovem na sociedade, possibilitando uma leitura que o integre, não somente ao mercado de trabalho, mas em um mundo em constante transformação (FREIRE, 2001, p.261). Assim, o compartilhamento de experiências pedagógicas motivou a construção de uma dinâmica de organização democrática no Brasil. Nessa leitura ativa e crítica, na qual, em busca de transformação, a sociedade deve saber interpretar e agir, Freire (2001) nos ajuda a entender a importância de não ficarmos no universo do senso comum, nem do saber sistemático, mas de buscarmos compreender o mundo e fazermos parte das transformações sociais.

Para o Aluno 1, o Projeto de Vida não projeta nada na vida da gente. A única coisa que fica falando é sobre nossos sonhos. Não adianta nada! O governo destruiu todos os nossos sonhos a partir do momento que criou o ensino médio e o ensino integral. E a consciência de classe também. Depois que a gente entrou aqui que a gente chegou no segundo... No segundo ano eu não percebi a consciência de classe. O governo não está nem aí com a gente. A gente percebeu que a gente não tem nada, nada do governo. O governo não está nem aí com a gente. E aí quando a gente percebe isso é mais desanimador e a gente continua estudando aqui. É isso (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Com esse depoimento podemos compreender o quanto os estudantes estão insatisfeitos. O aluno 1 demonstra em seu relato ter clareza dos direitos que estão lhes sendo negados. Outro ponto de relevância é o fato dos estudantes não atribuírem valor ao Projeto de Vida, já que, para eles, o governo acaba por “destruir” seus sonhos. Assim, eles demonstram sua percepção acerca da consciência de classe e das manobras feitas pelo governo.

Gonçalves (2006) argumenta que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, numa perspectiva de educação integral que represente “uma expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.” (Gonçalves, 2006, p. 131). Neste sentido, entendemos que, ao invés de produzir oportunidades, o EMTI, da forma como foi implementado, sem ouvir

a comunidade, acabou retirando direitos e impondo uma política pública que não dialoga com os reais interesses e necessidades dos estudantes e suas famílias.

É uma tristeza. E ver que tipo assim, enganam os pais. Eu falo que enganou meus pais. Porque a proposta é lúdica para os pais também. E tipo assim, também foi lúdica para a gente. Todo mundo vai sair com curso técnico, mas ninguém sai com curso técnico. Os meninos aqui ó, os três. O colega um, o dois e o três. Meu Deus! Eles estão fazendo Senai de noite. Eles saem do Integral e vão fazer Senai. Para tentar ser alguma coisa. É isso aí. Então tipo assim, é triste (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Através dos depoimentos fica evidente a insatisfação dos estudantes com relação à proposta do programa que dizia ofertar o ensino médio concomitante ao técnico, o que não aconteceu na prática, uma vez que o Ensino Técnico Profissionalizante só chegou na escola no ano de 2024. Assim, esta turma, que ingressou em 2022, se viu obrigada a cursar o EMTI Pré-Enem, sem nenhuma qualificação profissional agregada, uma vez que, a escola só conseguiu autorização para ofertar cursos técnicos a partir de 2023. Aqueles que vislumbravam o curso profissionalizante e tiveram condições, buscaram em outras instituições, como o Senai¹⁰. Já os demais irão concluir o EMTI sem nenhuma formação profissional agregada.

Tais posicionamentos, até aqui apresentados, corroboram com o que Gonçalves (2006) nos apresenta enquanto ideário de educação integral.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2006, p. 132).

É possível notar que, ao implementar uma política pública educacional, deve existir uma preocupação quanto à qualidade dos serviços prestados. A ampliação do tempo deve estar atrelada à oferta de um ensino de qualidade, no qual os estudantes possam ter mínimas condições de concorrerem a espaços sociais que, outrora, eram ocupados apenas por pessoas oriundas de classes sociais privilegiadas. Para isso,

¹⁰O Senai é uma instituição educacional de economia mista que, em parceria com empresas locais, oferece cursos profissionalizantes que atendem a estas corporações. Ou seja, o estudante, após a realização do curso, é encaminhado para trabalhar nas empresas parceiras.

Gonçalves afirma ser necessário um investimento, não somente material e estrutural das escolas, mas em um currículo realmente significativo para os alunos.

Quanto ao protagonismo estudantil, os documentos orientadores do EMTI estabelecem diretrizes para o desenvolvimento de habilidades que promovam esse papel. Ao levarmos em conta que o protagonismo está associado à participação social e ao fato dos estudantes estarem constantemente envolvidos neste processo durante a implementação do programa, Costa (2001) utiliza o termo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. Costa (2001, p.9). Logo, entendemos a importância do protagonismo enquanto um método de trabalho cooperativo, cuja finalidade é a criação de condições para que o jovem e adolescente seja ativo e participativo na sociedade e capaz de conduzir, inclusive, sua vida pessoal. Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil se constitui como um processo para a aprendizagem, para o compromisso e para a liberdade (Celso, 2004).

Ao serem indagados acerca das reuniões de jovens protagonistas, os estudantes disseram serem acompanhados, tanto pela coordenadora, quanto por membros da SEE, contudo não percebem mudanças significativas neste processo. O aluno 1 afirma que:

A gente tentou aplicar os clubes de protagonismo, não flui, por quê? Porque os alunos acabam desmotivados. (...) Dá exemplo de alguma coisa: do teatro, gente! O que que vai ser fundamental pra pessoa que quer ser atriz. Quer sair e fazer faculdade de cinema. Não tem. Por quê? Porque é um aluno passando por outro aluno. É coisa do YouTube, cada um pode ver se quiser em casa. Então, tipo assim, não é legal. Tipo assim, é muito legal na teoria, se eu olhar de fora, quero entrar. Mas no final do final mesmo, a escola da escolha não tem nada de escolha. Nenhuma escolha. Eu acho que o que pega dos clubes do protagonismo para não funcionar é a falta de estrutura, porque é muito legal. Tipo assim, nossa, eu vou passar meu recreio fazendo uma coisa que eu quero. Por exemplo, eu tenho vontade de ser atriz e vou começar um teatro. Ai, mas quem tem que coordenar o clube do teatro é um aluno. E o aluno não sabe fazer (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

No depoimento acima o estudante destaca os desafios referentes à implementação dos clubes de protagonismo, já que são os próprios estudantes que ficaram responsáveis pela condução das atividades. Nota-se a falta de estrutura do modelo em disponibilizar ou contratar profissionais que, de fato, estejam aptos a trabalharem nos clubes e desenvolverem as atividades propostas, como clube de teatro, de dança, de esportes, artesanato. Enfim, na visão dos estudantes, esta falta de recursos humanos se materializa como um desafio no desenvolvimento do

protagonismo estudantil. Os alunos sentem um certo desamparo e a falta de estrutura acaba por fomentar as dificuldades.

3.2.1.2 Transferências e evasão na E. E. Renascer

Esta seção apresenta uma discussão acerca das dificuldades de implementação do Tempo Integral na E. E. Renascer associadas às transferências e evasões ocorridas no decorrer dos anos de 2022 e 2023, período pelo qual a instituição passou a ofertar essa modalidade de ensino de forma presencial, após a pandemia de Covid 19. Trataremos desta temática de maneira mais específica, uma vez que estamos analisando a implementação do programa em uma escola que funciona, exclusivamente, com a oferta do Ensino Médio. Portanto, iremos delimitar nossa discussão para este público, jovens entre 15 e 17 anos que estejam cursando o EMTI na referida instituição de ensino.

Ao tratarmos de evasão no Ensino Médio, certos autores dividiram os fatores associados ao abandono escolar em duas categorias: aos estudantes que deixam a escola por razões individuais e àqueles que o fazem por questões associadas a características institucionais (Rumberger e Lim, 2008, *apud* Fernandes *et al.*, 2015).

Dentre as questões individuais, os autores apontam: o desempenho educacional desde o ensino fundamental até o ensino médio; aspectos comportamentais dos alunos, os quais envolvem, desde atividades escolares, até a socialização; características etnográficas, como gênero e raça e conhecimentos prévios de mundo.

Já as características institucionais estão ligadas à estrutura familiar, renda e outros recursos como capital sociocultural, relativo ao acompanhamento e participação da família nos processos educativos dos estudantes (Fernandes *et al.* 2015). Para os autores, esses fatores exercem forte influência nas decisões relacionadas ao abandono dos estudos ou ao sucesso e continuidade acadêmica.

De acordo com diversas pesquisas indicadas por Arroyo, o abandono escolar no Brasil sempre esteve associado à necessidade dos estudantes de ingressarem no mercado de trabalho, estando ligado a fatores como a complementação da renda familiar e ao desejo dos jovens de adquirir sua própria fonte de renda (Arroyo, 1995). Contudo, Fernandes *et al.* (2015) aponta que esta colocação ignora vários dos fatores

listados até aqui, inclusive a falta de interesse dos jovens e adolescentes pela escola.

O Aluno 5 afirmou que

Por exemplo, a gente tem física duas vezes na semana. Depois do almoço, a gente chega todo mundo com sono uma hora e meia de recreio. Ficamos uma hora e meia com o cérebro “morcegando.” Entra pra sala você quer conversar, você quer fazer qualquer coisa, menos focar para estudar (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Assim, o desinteresse se consolida como um fator que está diretamente relacionado à evasão no EMTI. A decisão de abandonar a escola, por diversas vezes, se relaciona a fatores como o trabalho, as desigualdades sociais, a gravidez, a necessidade de cuidar de familiares (Bourdieu, 1998). Contudo, a falta de motivação com os estudos e a dicotomia existente entre o discurso usado na escola e à realidade sociocultural dos estudantes acaba por fomentar a evasão uma vez que, muitos destes estudantes não veem sentido na escola e não se identificam com a linguagem dos atores, com as atitudes dos professores, às características da direção, ao programa pedagógico da escola, entre outros (Guimarães, Momma e Roveroni, 2019).

O Aluno 4 afirma que

Os professores de matemática, português, querem fazer a gente estudar para... Querem fazer valer a pena, né? Nós falamos, ah, vou sair. Eles falam, não, gente. Nas outras escolas vocês não vão achar o que tem aqui. Porque como é uma turma menor, nós damos mais atenção a vocês. Lá não. (Roda de Conversa, Aluno 4, Betim, 2024).

Com esse depoimento percebemos o esforço dos professores em incentivar os estudantes a permanecerem na escola. É neste sentido que políticas públicas educacionais devem buscar estimular e promover o engajamento dos estudantes às atividades pedagógicas, culturais e sociais. Contudo, as evidências demonstram que os argumentos dos professores, desprovidos de embasamentos palpáveis e perceptíveis aos alunos não são suficientes para motivá-los a permanecerem na escola em tempo integral.

Os discentes também argumentam que a jornada de mais de oito horas diárias é exaustiva e, após o almoço, estão ainda mais cansados. “Chega de tarde, depois do almoço, a gente perde toda a expectativa de tentar aprender alguma coisa” (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Quanto às características sociais, os estudantes também alegam a necessidade dos colegas de trabalharem e contribuírem na renda familiar. Arroyo (1995) argumenta que a necessidade por trabalho se revela como um forte indutor de

abandono durante o Ensino Médio. Bondía (2002) afirma que a escola deve ser “um lugar que nos toca, que nos marca, que nos faz sentir, mais do que nos indique coisas para fazer e desconecte o trabalho da vida humana.” Contudo, o que percebemos é uma necessidade laboral intensa, principalmente nas comunidades mais carentes, onde os jovens precisam contribuir, desde muito cedo, na renda familiar.

Quando indagados acerca dos motivos que levaram alguns colegas a evadirem, os estudantes declaram que foram por questões financeiras e pela carga horária exaustiva. “A gente tem a questão financeira também. Financeira” (Roda de Conversa, Aluno 3, Betim, 2024). “E a carga horária é exaustiva!” (Roda de Conversa, Aluno 6, Betim, 2024). Já os alunos 1 e 7 alegaram, também, a ausência de cursos técnicos profissionalizantes. “E curso” (Roda de Conversa, Aluno 7, Betim, 2024). “Cursos. Porque como a gente, no primeiro ano, não tinha curso (profissionalizantes), teve gente que largou mão do integral pra fazer o Ensino Médio regular e fazer o curso por fora. No contraturno” (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Para Coelho (2012), a ideia de educação integral já está posta de modo inerente à ampliação da jornada, uma vez que, para consolidar-se e articular o conhecimento à cultura e ao lazer, é preciso mais tempo. No entanto, essa perspectiva traz uma série de desafios, já que ampliar o tempo significa, para várias famílias, a perda de renda através da diminuição de pessoas exercendo alguma atividade laboral.

É uma ideia muito boa, mas é para escolas que têm estrutura. Aqui não é uma escola que tem. E também não é um bairro de se aplicar uma escola integral, porque é um bairro, eu acho, que muito carente. As pessoas precisam, muitas vezes, muitos alunos desistiram de estudar para trabalhar, porque muitos necessitam do dinheiro, entendeu? (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024)

Com o depoimento percebemos a necessidade dos alunos de ingressarem no mercado de trabalho, ficando assim, inviável, a permanência no Ensino Integral. “Tem muita gente que estudou com a gente que vai formar essa semana na EJA (Educação de Jovens e Adultos). O colega X, a Y. Quem mais? A Z desistiu porque ficou cansada e está com 18 anos de idade e já quer entrar para o mercado de trabalho” (Roda de Conversa, Aluno 3, Betim, 2024). Nesse relato, mais uma vez fica perceptível o fato de os estudantes migrarem para o ensino noturno e para a EJA porque precisam e desejam trabalhar. Entende-se que esta atitude pode estar associada a fatores individuais e institucionais, como afirmam Rumberger e Lim (2015).

Conforme os dados apresentados nesta pesquisa, o percentual de alunos evadidos e que solicitaram transferência, desde a implementação do EMTI na escola, foi de aproximadamente 65% entre 2016 e 2023. O Aluno 1 segue confirmando esses dados ao relatar que

No nosso primeiro ano tinha três turmas de primeiro ano, fechou para duas. No segundo ano manteve duas turmas de segundo ano. Quase fecharam, porque uma turma tinha 14, a outra turma tinha 15, e agora o nosso terceiro ano tem 18 alunos. Então, tipo assim, muitos desistiram, muitos foram para de noite, muitos foram para a EJA (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024).

Assim, o aluno 1 avalia o EMTI como um programa não satisfatório, uma vez que os estudantes, ao longo do tempo, deixaram a escola e procuraram outras instituições que fossem de ensino regular em meio período, ou migraram para a EJA. Conforme constatado por Ribeiro (2020), esse esvaziamento da escola gera um descrédito em relação ao programa. Segundo dados coletados em sua dissertação, que também investiga os desafios referentes ao EMTI nas escolas de Almenara, MG, a implementação do tempo integral nos dois primeiros anos de funcionamento do programa levou a instituição a altos percentuais de transferências e de evasões (Ribeiro, 2020). Com isso, podemos perceber que o programa de tempo integral, da forma como tem sido colocado, tanto no estado de Minas Gerais, como em outras localidades, tem contribuído para que os estudantes evadam ou busquem outras escolas de ensino regular.

Os alunos alegam que, por diversas vezes, precisam complementar o ensino em casa, com atividades extraclasse. Para o aluno 3: “Essa questão do estudo faz com que a escola pareça ineficiente, não consegue entregar um ensino de qualidade e faz com que a gente precise estudar em casa” (Roda de Conversa, Aluno 3, Betim, 2024). Essa afirmação corrobora com os dados manifestados na pesquisa de Ribeiro (2020) que, além de apresentar altos números de evasão na escola pesquisada, também demonstra que a comunidade enxerga o programa de Tempo Integral com demérito.

Guimarães, Momma e Roveroni (2019) atestam que a educação integral não pode estar a serviço de direitos corporativos ou minoritários. Para elas, tais programas devem garantir o direito ao tempo da escola numa perspectiva humana, para que todos os jovens estejam assegurados e protegidos. A defesa da paz, da fraternidade e até mesmo o acesso à uma boa alimentação também deve ser reconhecida como atividades pedagógicas e culturais.

Ao serem interrogadas acerca do maior desafio enfrentado na implementação do EMTI na escola, tanto a coordenadora geral do programa, quanto a diretora e a vice-diretora foram unânimes em afirmarem que a evasão se consolida como o maior entrave no programa. Para a diretora

O desafio é fazer o aluno entender que o integral é importante para ele, que faz uma diferença na vida dele em relação ao regular. Na verdade, ao ensino em geral. Porque a evasão é muito grande. O aluno não quer ficar o dia inteiro na escola. O adolescente quer ser menor aprendiz, quer trabalhar em alguma coisa para ter a independência dele. E ele não vai dar conta de ficar o dia inteiro na escola se ele tiver que fazer isso. E aí, o desafio é esse. É fazer o aluno entender a importância do integral. Então, eu acho que esse é o maior desafio. Porque a gente tem que estar o tempo inteiro fazendo coisas que vão despertar o interesse desse estudante e mantê-lo na escola. Então, eu acho que é isso (Entrevista, Diretora, Betim, 2024).

Gonçalves (2006) afirma que “propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem.” (Gonçalves, 2006, p.131). Isso implica a necessidade de as atividades escolares terem direta relação com os interesses dos alunos e que, a partir do currículo, sejam trabalhados conhecimentos e valores que dialoguem com a realidade local. Logo, fica evidente que os profissionais da escola têm realizado ações cujo objetivo é o de combater este problema e despertar no estudante a consciência de que o EMTI pode contribuir para sua formação. Contudo, o programa de tempo integral não tem atendido aos interesses dos alunos, já que, para passar o dia na escola, o estudante tem que renunciar a outras atividades que gerem renda para ele e para sua família.

Através dos depoimentos entendemos que o EMTI, da forma como foi implementado, tem contribuído para a evasão e transferência dos estudantes da instituição. Portanto, cabe ao estado criar políticas educacionais que garantam a estes estudantes o ingresso e a permanência a uma educação de qualidade, que lhes possibilite acessos dignos e equânimes a uma escola que dialogue e perceba suas necessidades e contribua para sua integração social e cidadã.

3.2.1.3 Perspectivas acerca dos tempos e espaços na E. E. Renascer

Nesta seção traremos à discussão as condições físicas e materiais da E. E. Renascer, como tem sido a adequação dos tempos e espaços nos atendimentos aos jovens durante o período que passam na escola. Buscaremos observar se as

condições estruturais da instituição atendem, de fato, aos requisitos mínimos dispostos na portaria nº 727 de 13 de junho de 2017 para a oferta do EMTI e qual é a percepção dos alunos e professores acerca dessa estrutura.

Assim, o Documento Orientador para o EMTI de 2022 argumenta que a implementação do programa busca propiciar uma “formação integral do jovem ancorada nos quatro pilares da educação e na educação interdimensional” (Minas Gerais, 2022, p. 3). Logo, o modelo de ensino proposto através do tempo integral, como já apresentado na seção 3.1.1 e 3.1.2 deve atender aos preceitos de uma educação que forma o indivíduo em sua integralidade, desenvolvendo habilidades que o deem condições de se integrar à vida em sociedade e ao mercado de trabalho.

Retomando as ideias de Arroyo (2012), somente através de políticas públicas eficazes, teremos *tempos e espaços dignos* de vivências para crianças e adolescentes. Para tanto, entendemos a necessidade de uma rede de suporte, ofertada principalmente pelo Estado e capaz de garantir condições mínimas de estrutura física, material e humana.

Ao entrevistarmos alunos e funcionários da E. E. Renascer, notamos uma insatisfação muito grande em relação aos espaços físicos da escola. A diretora afirma que a escola vem aguardando, desde o início de 2023, uma reforma emergencial e outra reforma geral, porém nenhuma delas chegou a ser, de fato, realizada. Com isso, a insatisfação da comunidade com relação a este quesito tem aumentado consideravelmente. Quando pedimos que os alunos comentassem o vídeo “Escola da Escolha” do ICE, que faz um anúncio do EMTI, o primeiro fator apontado foi com relação à estrutura. Para o Aluno 1, a ideia apresentada no vídeo não possui relação com a realidade. “Até porque eu acho que vem muito também da estrutura da escola, a gente não tem uma estrutura. Se tivesse uma estrutura boa... Eu acho que isso (o EMTI) seria aplicado melhor, se a estrutura da escola fosse melhor” (Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024). “É, quando começou eles não tinham uma estrutura muito boa, né? Até hoje, né?” (Roda de Conversa, Aluno 2, Betim, 2024).

Além dos alunos, os profissionais da escola possuem a mesma percepção. Para a diretora, o primeiro desafio enfrentado na implementação do programa de tempo integral tem relação com a estrutura. “Eu acho que a questão da infraestrutura da escola dificulta muito o nosso trabalho, porque a questão mesmo de estar toda hora tendo que fazer um pequeno reparo, porque são questões emergenciais e tem que arrumar” (Entrevista, Diretora, Betim, 2024). Neste trecho, a servidora chama a

atenção para a urgência na reforma da escola, já que, devido às más condições estruturais do prédio, ela precisa, frequentemente, solicitar a realização de pequenos reparos.

Os professores também veem dificuldades relacionadas a este fator. Quando indagados acerca da estrutura da instituição, os professores atestam que o prédio onde a escola funciona não atende às necessidades de uma escola de tempo integral. “Não atendem. Nós não temos um ambiente favorável com o Ensino Médio em Tempo Integral. A estrutura física da escola é limitada, é pequena, nós não temos, por exemplo, salas sobressalentes para poder fazer uma atividade diferenciada” (Entrevista, Professora 2, Betim, 2024).

Não. De jeito nenhum. Principalmente a nossa escola, que é uma estrutura muito precária. O prédio, a infraestrutura, não atende de maneira alguma, principalmente no período da tarde. Eu acho que é mais desgastante no período da tarde. O calor, não tem salas para cumprir com o que eles propõem. Os clubes de protagonismo vão adaptando espaços aqui, mas não tem um espaço realmente adequado para o tempo integral (Entrevista, Professora 3, Betim, 2024).

Logo, entendemos que os professores vivenciam e enfrentam as dificuldades relacionadas ao espaço físico, uma vez que o prédio não conta com um número suficiente de salas de aula para a realização de atividades diferenciadas, como os clubes de protagonismos. Também apontam para o tamanho reduzido destes locais e para as dificuldades relacionadas à temperatura. A professora 4 afirma que a estrutura física da escola não atende às demandas de uma escola de tempo integral.

Eu acho que a escola é muito pequena. Não tem infraestrutura para receber uma escola de tempo integral. Sem contar que, no turno da tarde, as salas são muito pequenas. Quentes demais. Então, acho que não tem estrutura para isso. Para os nossos alunos. Não tem uma quadra coberta. Então, acho que ainda assim, estamos engatinhando nesse ponto aí. A gente tem que melhorar muito a estrutura da escola para ser, de fato, uma escola de tempo integral. Hoje, a gente tem o laboratório de informática, tem ali o material para os meninos fazerem os clubes de protagonismo na hora do intervalo. Então, em relação ao material, eu acho que tá ok (Entrevista, Professora 4, Betim, 2024).

Esta professora ainda ressalta a falta de uma quadra adequada, mas destaca um ponto positivo que são os materiais, como computadores para a sala de informática. Outra servidora, que também destaca a chegada de materiais didáticos na escola, foi a Professora 1, formada em Biologia e que também leciona as aulas de Práticas Experimentais e Saberes e Investigação da Natureza. Ela argumenta que “o material enviado pelo estado traz o roteiro das Práticas prontas, com a teoria, a

explicação, já elencadas nas matérias de Biologia, Física e Química, acompanhando o conteúdo que cada professor está trabalhando” (Entrevista, Professora 1, Betim, 2024). Assim, percebemos que as dificuldades não estão relacionadas à falta de material didático, mas à infraestrutura dos espaços físicos onde funciona a escola. Entendemos assim o quanto o estado ainda precisa investir na estrutura e nas instalações da instituição.

De acordo com a diretora, a escola aguarda uma reforma emergencial e outra geral, mas questões burocráticas têm sido um entrave na concretização dessas obras. Com isso, o funcionamento das atividades escolares segue de maneira precária e por vezes insalubre. O pátio precisa ser reconstruído, as canaletas estão soltas e a maioria quebradas. As janelas das salas estão danificadas e emperradas e a quadra não possui uma cobertura. Em declaração dada durante a entrevista, a vice-diretora afirmou estar preocupada até mesmo com o esgoto da cozinha, que se encontra vazando devido ao fato de as caixas de gordura serem muito antigas e estarem em estado de deterioração.

Em relação à infraestrutura, a nossa escola... Esse foi um dos problemas da implementação. Porque ninguém veio visitar a escola quando implementou. E a estrutura da escola é uma estrutura muito precária. Aqui era uma antiga creche. Então, as salas são muito pequenas. Forro. As janelas são muito pequenas. Então, não tem uma ventilação boa. Na época de calor, é muito difícil. Imagina que um aluno que fica em tempo integral, fica o dia inteiro na escola, numa situação insalubre mesmo. Então, tinha que ter feito esse levantamento e feito o investimento antes de implementar. A escola ganhou a reforma emergencial, porque a situação da escola tinha coisas emergenciais para em janeiro do ano passado, de 2023, e até hoje a reforma não chegou. A gente vai tentando fazer, de acordo com a verba de manutenção, a gente vai fazendo os paliativos para tentar sobreviver. E também ganhou a reforma geral, que viria depois da reforma emergencial. E aí está parado até hoje. Então, a estrutura da cozinha é precária. O piso da escola, precário. A gente tem as canaletas, que as grades ficam levantadas. Os alunos correm risco de sofrer acidente. A quadra é muito pequena, não é coberta. A gente não tem espaço para fazer atividades coletivas. Isso dificulta muito o trabalho. Os banheiros, não tem banheiro acessível. Não são adequados mesmo. Precisa de uma reforma. E aí a gente está aguardando tudo isso (Entrevista, Diretora, Betim, 2024).

Ribeiro (2020), que também dissertou acerca dos desafios na implementação do programa de tempo integral em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG, percebeu que a falta de recursos também impactou a execução do programa. Segundo ele, a disponibilização e garantia dos recursos necessários para implementação da política é outro ponto essencial para efetivação do programa. Para o autor, “as dificuldades de descentralização de recursos e

aquisição de materiais durante o período inicial do EMTI provocaram um desgaste e descrédito ao programa por parte dos alunos e dos professores.” (Ribeiro, 2020, p. 76).

Na E. E. Renascer também percebemos as mesmas dificuldades. Na perspectiva da direção, a precariedade referente à estrutura física da escola é um empecilho que causa desmotivação na comunidade escolar. A espera por reformas, tanto emergenciais quanto gerais, tem sido longa. Mas, na perspectiva da diretora, se a escola conseguir melhorar suas condições de infraestrutura, o EMTI funcionaria melhor. Ou seja, tanto alunos, quanto professores e demais funcionários teriam, conforme as palavras de Arroyo (2012), tempos e espaços de qualidade. Logo, para que se melhore as condições de aprendizado, é importante melhorar o ambiente e atender às expectativas da comunidade escolar.

Para Gonçalves (2006), “a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários” (Gonçalves, 2006). Assim, uma escola pública de qualidade deve estar focada no cumprimento de sua função social, permitindo aos jovens o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Para isso, a escola necessita propiciar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, ao conhecimento de mundo e a apropriação de bens culturais que lhes dê condições de conquistar uma vida digna e próspera.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este trabalho teve como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pela E. E. Renascer na implementação do EMTI na instituição. A pesquisa teve como objetivos específicos investigar, descrever e analisar o processo de implementação do EMTI na escola, a partir da perspectiva dos alunos que ingressaram na instituição e à direção. Assim, para este último capítulo propusemos apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa auxiliar a comunidade escolar a minimizar os problemas apontados e superar os desafios até então colocados.

A motivação surgiu através da percepção enquanto professora da escola que, ao me deparar com as prerrogativas do EMTI, implementado na instituição no ano de 2020, em plena pandemia de Covid 19, observou o quanto o programa, da forma como foi colocado, trouxe desafios para os atores envolvidos neste processo. Assim, problemas como evasão escolar, transferências de alunos, dificuldades dos professores no trabalho com a parte diversificada do currículo, os itinerários formativos e a inadequação dos espaços físicos da escola se concretizaram como desafios a serem enfrentados.

Neste sentido, nos propusemos a fazer uma investigação acerca do programa de tempo integral. Para isso, fizemos uma leitura dos documentos e diretrizes nos quais o projeto está ancorado, produzimos uma pesquisa histórica, estabelecendo como marco legal a Constituição de 1988 e trazendo para o texto informações acerca da filosofia e da implementação deste tipo de política pública educacional no Brasil. Também realizamos um levantamento bibliográfico com os principais autores que discutem a educação integral e a educação de tempo integral no país e buscamos ouvir a comunidade escolar envolvida na constituição do EMTI na escola.

Para fundamentar este capítulo, apresentamos no capítulo 2 a descrição do caso de pesquisa e no 3 a análise dos dados levantados a partir da pesquisa de campo. Assim, a proposição feita terá como argumentação todas as informações trazidas até aqui acerca da Educação em Tempo Integral e de sua implementação na E. E. Renascer.

A partir dos três eixos de análise realizados no capítulo 3: os desafios referentes aos trabalhos com os itinerários formativos, o excesso de transferências e evasões na E. E. Renascer e a estrutura física e material da instituição, faremos algumas proposições que possam mitigar estes problemas.

Assim, o quadro 17 traz os principais achados da coleta de dados de acordo com cada eixo de análise e as respectivas ações propostas.

Quadro 17: Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixo de Análise	Dados da pesquisa	Ações Propositivas
Dificuldades referentes aos trabalhos com os Itinerários Formativos	Dificuldade dos professores em lecionarem disciplinas que não correspondem à sua formação. Insuficiência de cursos de formação para os professores que lecionam as Disciplinas Integradoras.	Solicitar à Secretaria de Educação uma oferta de cursos de formação para cada componente curricular referente às disciplinas integradoras.
	Ausência de planejamentos referentes às Disciplinas Integradoras.	Maior acompanhamento na entrega dos planejamentos, por meio de WhatsApp e e-mail, por parte da coordenação da escola, visto que estes meios de comunicação são os mais utilizados na instituição.
	Dificuldade dos alunos em permanecerem o dia na escola em aulas que não agregam efetivo conhecimento.	Propor que seja realizado um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares da BNCC e os itinerários formativos.
Excesso de transferências e evasões na escola.	Perda de aproximadamente 65% dos estudantes do EMTI.	Busca ativa dos alunos que evadiram ou pediram transferência para outras escolas.
	Transferência dos estudantes para outras escolas que não possuem EMTI e para a EJA.	Solicitar, junto a SEE, a implementação de cursos técnicos profissionalizantes concomitantes.
	Busca dos alunos por cursos técnicos profissionalizantes.	
Precariedade das estruturas físicas da escola.	Salas de aulas quentes e pequenas.	Buscar, junto aos órgãos competentes, como a Secretaria de Educação e a Secretaria de Infraestrutura as razões pelas quais as reformas emergenciais e gerais ainda não foram executadas e solicitar agilidade no processo.
	Banheiros em mau estado de conservação e sem acessibilidade.	
	Quadra pequena, sem cobertura e sem arquibancada.	
	Pátio esburacado e com as canaletas danificadas.	
	Falta de salas de aula para a realização de atividades diversificadas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) será baseado nos dados colhidos através das entrevistas com os professores e com a direção e através da Roda de Conversa realizada com os estudantes. Ele apresenta ações voltadas para a implementação do EMTI de maneira efetiva, de forma que o programa atenda, de fato, às reais necessidades e expectativas da comunidade escolar.

O PAE se baseia em um método denominado 5W2H, que se constitui como um instrumento de planejamento aplicado na execução de projetos. Norteia-se por cinco perguntas chave: What? (O quê?), Why? (Por quê?), Who? (Quem?), Where? (Onde?) , When? (Quando?), How (como será feito?) e How much (quanto vai custar?) (Paula, 2015). Essa ferramenta consiste em um método que irá nos nortear no momento de executar um Plano de Ação, para que possamos tomar atitudes mais acertadas e organizadas. O quadro 18 apresenta o direcionamento de cada uma destas perguntas.

Quadro 18: 5W2H

What (O quê?)	Pensar em ações e descrições mais detalhadas sobre o que é o projeto em questão, sendo um resumo simples para que qualquer profissional envolvido saiba do que se trata.
Why (Por quê?)	Entender qual é o propósito desse projeto, ou seja, por que será preciso investir tempo e recursos no desenvolvimento dessa ideia, apresentando os motivos e as justificativas para isso.
Where (Onde?)	Responder qual é a localização em que esse projeto vai ser executado, detalhando uma região, uma cidade, uma plataforma digital (como uma rede social específica), enfim, apresentar o local em que a estratégia vai ser colocada em prática.
When (Quando?)	Ter uma data definida é essencial, exatamente o que deve ser feito nessa etapa, colocando prazos e limites para que o projeto (e as suas várias etapas, em alguns casos) seja executado.
Who (Quem?)	Definir quais são os profissionais responsáveis por cada uma dessas tarefas que foi listada no projeto, garantindo que todos os envolvidos saibam exatamente quais são as suas funções e entregas que precisam ser feitas.
How (Como?)	Detalhar os métodos e processos executados para que todos trabalhem em conjunto.
How much (Quanto?)	Informar o custo e os investimentos necessários para a execução do projeto, que podem ser materiais ou humanos.

As ações contidas no PAE devem dialogar com a realidade e o contexto da escola. Assim, o Quadro 20 traz um esboço do que deve ser realizado e como devem ser essas ações. Para a realização destas propostas serão considerados os atores envolvidos na execução e direcionamento das atividades, o tempo gasto, as despesas e os órgãos que deverão se responsabilizar pelo custeio, implementação e manutenção destes procedimentos.

Quadro 19 – Implementação do PAE

Eixo	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
Dificuldades referentes aos trabalhos com os Itinerários Formativos.	Solicitar à Secretaria de Educação uma oferta de cursos de formação para cada componente e curricular referente às disciplinas integradoras.	Dificuldade dos professores em lecionarem disciplinas que não correspondem à sua formação. Insuficiência de cursos de formação para os professores que lecionam as Disciplinas Integradoras. Esta do EMTI.	Em plataformas de ensino à distância.	Quando o programa estiver vigente na escola.	Professores que lecionam as Disciplinas Integradoras.	Através de cursos de formação oferecidos pela SEE.	Recursos do Fundeb.
Dificuldades referentes aos trabalhos	Mais cobrança, por parte da coordenação da escola acerca da	Ausência de planejamentos referentes às Disciplinas Integradoras	Na escola.	No início de cada etapa do ano letivo.	A coordenadora geral do EMTI.	Através de lembretes e e-mails.	Sem custos.

s com os Itinerários Formativos.	entrega dos planejamentos das Disciplinas Integradoras.	s.					
Dificuldades referentes aos trabalhos com os Itinerários Formativos.	Propor à SEE que, no quadro de horários, as disciplinas da BNCC sejam concentradas de manhã e as disciplinas dos Itinerários Formativos na parte da tarde.	Dificuldade dos alunos em permanecerem o dia na escola em aulas que não agregam efetivo conhecimento.	Na escola.	Ao término do ano de 2024.	A direção da escola.	Através de ofícios e cartas de requerimento.	Sem custos.
Excesso de transferências e evasões na escola.	Busca ativa dos alunos que evadiram ou pediram transferência para outras escolas.	Perda de aproximadamente 65% dos estudantes do EMTI.	Através das redes sociais como WhatsApp e por ligação telefônica.				
Excesso de transferências e evasões na escola.	Solicitar, junto à SEE, a implementação de cursos técnicos profissionais concomitantes.	Transferência dos estudantes para outras escolas que não possuem EMTI e para a EJA. Busca dos alunos por cursos técnicos profissionais	Solicitação junto à SEE.	Início de 2024.	A direção da escola.	Através de solicitação de autorização para abertura de novos cursos.	Verbas do Fundeb

		zantes.					
Precariedade das estruturas físicas da escola.	Buscar, junto aos órgãos competentes, como a Secretaria de Educação e a Secretaria de Infraestrutura as razões pelas quais as reformas emergenciais e gerais ainda não foram executadas e solicitar agilidade no processo.	Os espaços físicos e instalações da escola encontram-se em um estado de precariedade, com salas de aula, quadra, pátio e demais dependências da escola necessitando de reformas.	Nas dependências da escola.	Final de 2024.	A direção da escola.	Através de solicitação de vistoria e acompanhamento junto ao setor de Infraestrutura.	Verbas de custeio, manutenção e infraestrutura das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora

As ações descritas no Quadro 20 têm como objetivo melhorar as condições de funcionamento do EMTI na E. E. Renascer. Baseada nos desafios enfrentados pela instituição desde a implementação do programa, buscamos propor, a partir dos achados da pesquisa e das análises dos dados, ações que deem aos atores envolvidos no processo de implementação do programa de tempo integral, condições de atuarem na escola de forma a garantir melhoria de ensino e aprendizagem.

4.1 AÇÃO 1: SOLICITAR À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO UMA OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA CADA COMPONENTE CURRICULAR REFERENTE ÀS DISCIPLINAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O primeiro desafio está relacionado ao despreparo dos professores em relação ao trabalho com os Itinerários Formativos. Os docentes alegaram sentirem-se

despreparados para lecionarem disciplinas que não condizem com sua formação profissional inicial. Também argumentaram que os cursos ofertados pela Secretaria de Educação nem sempre lhes dão subsídios e conhecimentos suficientes para trabalharem com determinadas matérias, o que tem prejudicado o preparo e o desenvolvimento das aulas e demais atividades relacionadas a esses conteúdos.

Segundo 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).

Sendo assim, a formação docente é um caminho para o desenvolvimento profissional. É de grande relevância que a SEE entenda que a maioria dos professores não possui técnicas e conhecimentos para ministrarem determinados conteúdos. Logo, a oferta de cursos de capacitação pode se concretizar como uma forma de preparar os docentes para trabalharem com as disciplinas correspondentes aos Itinerários Formativos.

Para a realização desta ação, proponho que a SEE ofereça, para cada disciplina Integradora, um curso específico, assim como já é realizado com o Projeto de Vida, componente no qual os professores tiveram uma formação à distância. A oferta de cursos on-line é uma estratégia para que todos os professores possam participar, pois assim não haverá a necessidade de deslocamento espacial e os docentes poderão participar em casa ou na própria escola, nos horários de módulo 2, momento esse destinado ao planejamento e estudo do professor.

O aprimoramento dos cursos já ofertados também pode ser uma estratégia pertinente, visto que as matrizes curriculares sofrem alterações de um ano letivo para outro. Sendo assim, a proposta feita à SEE deve incluir esta observação na oferta de cursos, uma vez que os componentes curriculares referentes aos itinerários formativos são alterados anualmente e os conteúdos, materiais e a metodologia de trabalho é dinâmica e deve ser periodicamente adaptada.

Outro ponto de relevância é disponibilizar os cursos de forma assíncrona, assim os professores poderão acessar as aulas no momento oportuno, sem comprometer outras atividades do dia a dia.

4.2 AÇÃO 2: MAIOR ACOMPANHAMENTO POR PARTE DA COORDENAÇÃO DA ESCOLA NA ENTREGA DOS PLANEJAMENTOS DAS DISCIPLINAS INTEGRADORAS.

O planejamento pedagógico é um importante aliado na elaboração e desenvolvimento das aulas, podendo ser desempenhado de forma integrada, congregando papéis específicos para se alcançar uma meta comum: a efetividade dos resultados em relação ao que foi proposto. Neste sentido, o “planejamento de ensino consiste em um processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem”. (Garcia, 1984). Logo, a responsabilidade com a eficácia do ensino é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional.

Sendo assim, o planejamento deve ser executado pelos professores que irão se debruçar nos conceitos e habilidades que deverão ser trabalhados ao longo do ano e/ou da etapa. Contudo, a coordenação tem um importante papel neste processo, que é o de acompanhar o desenvolvimento e a execução dos planejamentos. De acordo com o Documento Orientador para o EMTI de 2022, o Coordenador Geral tem a função de orientar e garantir que as diretrizes do modelo estão sendo seguidas, pois é ele quem deve acompanhar, analisar e participar das decisões tomadas. Portanto, é de suma importância que o coordenador cumpra seu papel e, além de fazer este acompanhamento, também propicie condições para que os professores possam executar seus planejamentos e os seguir.

Para isso, é necessário que o coordenador geral marque reuniões periódicas com os professores, a fim de dar este suporte e acompanhar o desenvolvimento das decisões tomadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Conforme já mencionado no capítulo 2 desta dissertação, este profissional deve fomentar o protagonismo do estudante e a prática dos Princípios Educativos, além de acompanhar o andamento das aulas de Projeto de Vida, Eletivas e Estudos Orientados (Minas Gerais, 2022).

Assim, os professores efetivos teriam os dias escolares que acontecem no final do ano letivo para entregarem seus planejamentos do ano seguinte, enquanto os professores contratados teriam um prazo de dez dias após assumirem as aulas para entregarem seus planejamentos. A proposta reside no acompanhamento e na supervisão da realização dos planejamentos, bem como dar assistência aos docentes na execução das atividades, através de reuniões mensais e individuais com os

professores das disciplinas dos itinerários formativos. Logo, os horários de módulo 2 poderiam ser otimizados para que tais reuniões pudessem ser realizadas durante estes períodos. O quadro 20 traz uma sugestão de cronograma para as reuniões individuais com cada professor.

Quadro 20: Cronograma de reuniões individuais para acompanhamento das atividades durante o horário de módulo 2.

Dias da semana	Componente Curricular
Segunda-feira (1ª semana do mês)	Projeto de Vida
Terça-feira (1ª semana do mês)	Eletivas 1
Quarta-feira (1ª semana do mês)	Eletivas 2
Quinta-feira (1ª semana do mês)	Introdução ao Mundo de Trabalho
Sexta-feira (1ª semana do mês)	Tecnologia e Inovação
Segunda-feira (2ª semana do mês)	Práticas Comunicativas e Criativas
Terça-feira (2ª semana do mês)	Humanidades e Ciências Sociais
Quarta-feira (2ª semana do mês)	Núcleo de Inovação Matemática
Quinta-feira (2ª semana do mês)	Saberes e Investigação da Natureza
Sexta-feira (2ª semana do mês)	Nivelamento Língua Portuguesa
Segunda-feira (3ª semana do mês)	Nivelamento Matemática
Terça-feira (3ª semana do mês)	Práticas Experimentais
Quarta-feira (3ª semana do mês)	Laboratório de Aprendizagens
Quinta-feira (3ª semana do mês)	Estudos orientados

Fonte: Elaborado pela própria autora

Através do cronograma, tanto a Coordenadora Geral do EMTI quanto os professores poderão acompanhar o desenvolvimento das atividades e se estão em conformidade com o cronograma desenvolvido.

4.3 AÇÃO 3: PROPOR UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DA BNCC E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.

Conforme relatado na roda de conversa e nas entrevistas, no turno da tarde os alunos ficam muito desinteressados em participar das aulas. Eles têm uma hora e meia de intervalo entre as aulas do turno da manhã e da tarde. Contudo, alegam estarem cansados e sem motivação para estudar após o almoço, pois, segundo eles, ficaram uma hora e meia “à toa e chegam em sala sem a menor vontade de estudar”

(Roda de Conversa, Aluno 1, Betim, 2024). Assim, a proposta que os próprios estudantes fizeram foi a de concentrar as disciplinas da BNCC no turno da manhã e as da parte diversificada, que envolvem atividades mais leves e que não são cobradas no ENEM, na parte da tarde.

Contudo, o Documento Orientador de 2022 determina que a distribuição das aulas referentes aos itinerários formativos esteja mesclada às da BNCC, sem que haja concentração de determinados componentes curriculares em um único período do dia.

No Ensino Médio em Tempo Integral, o horário das aulas deve ser integrado, de maneira que os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e da Formação Profissional, quando houver, devem estar mesclados entre as nove aulas diárias, nos períodos matutino e vespertino (Minas Gerais, 2022).

Neste sentido, entendemos que uma estratégia possível para desenvolver as atividades referentes aos itinerários formativos em consonância com os conteúdos da BNCC seria o trabalho interdisciplinar. Professores que lecionam matérias afins poderiam desenvolver atividades conjuntas e de forma integrada.

Para 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).

Assim, a interdisciplinaridade funciona como um elo que conecta os profissionais. Neste sentido, as atividades desenvolvidas tornam-se mais integradas. A proposta deriva da substituição de um modelo de trabalho fragmentado, por uma metodologia baseada na reciprocidade, na troca de experiências e na reflexão mútua (Andrade e Azevedo, 2007).

Para que esta estratégia seja realizada, será necessário que os professores que lecionam disciplinas da BNCC e dos itinerários formativos articulem, conjuntamente, as atividades que serão trabalhadas ao longo das etapas. O quadro a seguir traz uma sugestão de como as atividades poderiam ser divididas por áreas do conhecimento.

Quadro 21: Organização das atividades através de áreas afins

Áreas do conhecimento	Disciplinas da BNCC e itinerários formativos
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa: Práticas Comunicativas e Criativas, Nivelamento de Língua Portuguesa.
Matemática e suas tecnologias	Matemática: Nivelamento de Matemática, Educação Financeira e Núcleo de Inovação da Matemática.
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia, Química e Física: Pesquisa e Intervenção, Laboratório de Aprendizagens, Tecnologia e Inovação, Saberes e Investigação da Natureza e Práticas Experimentais.
Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia, Sociologia, História e Geografia: Humanidades e Ciências Sociais e Introdução ao Mundo do Trabalho.

Fonte: Elaborado pela própria autora

As propostas trazidas não necessitam ser taxativas, de forma que os trabalhos interdisciplinares podem abranger várias áreas do conhecimento. O que irá determinar quantas e quais serão as disciplinas compreendidas nas atividades serão os objetivos, a metodologia e os conceitos envolvidos.

O que se pretende alcançar é o envolvimento dos estudantes em todas as disciplinas, independentemente dos horários nos quais elas serão desenvolvidas. Portanto, a aquisição de conhecimentos e habilidades poderão envolver trabalhos diversificados e disciplinas distintas. Contudo, as atividades deverão ser ancoradas na comunicação e na troca de experiências.

Vale ressaltar que as disciplinas de Projeto de Vida e Estudos Orientados transitam em todos os componentes curriculares, podendo fazer parte de todo e qualquer trabalho interdisciplinar que se proponha desenvolver.

4.4 AÇÃO 4: BUSCA ATIVA DOS ALUNOS QUE EVADIRAM OU PEDIRAM TRANSFERÊNCIA PARA OUTRAS ESCOLAS

Esta é uma ação que a escola realizou com afinco durante a Pandemia de Covid 19, já que vários estudantes não tiveram acesso ao ensino remoto e a instituição foi designada a entregar os Planos de Ensino Tutorados (PETs) de forma impressa. Assim, o corpo administrativo da escola, juntamente à direção já passou por esta experiência e não teria dificuldades em contatar os estudantes que evadiram.

Figueiredo e Sales (2017) argumentam que uma das formas de análise acerca da evasão escolar, apontada por pesquisadores, seria abordar a evasão do ponto de vista da exclusão. Deste modo, fatores relacionados à escola, família e trabalho, podem contribuir para tal fenômeno e a interação entre esses fatores ao longo do tempo faz com que as causas da evasão não tenham uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola. Ou seja, estudantes abandonam a escola por diversos motivos, mas percebemos uma ligação direta entre evasão e exclusão social (Figueiredo e Sales, 2017).

Sendo assim, é dever da escola buscar compreender estes fatores e tentar resgatar os alunos evadidos. Por vezes, estes jovens só precisam de informação, orientação e estímulo para voltarem aos estudos. Portanto, a escola pode contatar estas famílias e procurar saber quais foram os motivos que levaram os estudantes a abandonarem a escola. Após a detecção destas razões, é possível estimulá-los e ajudá-los a encontrarem meios de voltarem aos estudos.

Um forte argumento que pode ser utilizado é informar aos alunos acerca do Programa Pé de meia¹¹, do Governo Federal, pois, caso os motivos do abandono estejam relacionados a fatores financeiros, a ajuda de custo dada pelo governo pode contribuir para que o estudante volte a frequentar a escola e continue recebendo uma renda para isso. Outros fatores também podem estar relacionados à evasão e, ao passo que a escola tome ciência das reais motivações que levaram os estudantes a abandonarem a sala de aula, será mais compreensível e possível ajudá-los na busca por soluções que possibilitem o retorno aos estudos. Esta busca ativa deverá acontecer no período de renovação de matrículas e ao longo do ano, sempre que algum estudante registrar ausência da escola por mais de duas semanas.

¹¹ Pé-de-Meia é um programa criado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que oferece incentivo financeiro a estudantes do ensino médio de colégios públicos para estimular a permanência e a conclusão dos estudos, além da participação em exames educacionais nacionais e subnacionais.

4.5 AÇÃO 5: IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES CONCOMITANTES

Com relação à oferta de cursos técnicos profissionalizantes no EMTI, inicialmente, não havia autorização por parte da SEE para esta modalidade de ensino. Após a solicitação mediante o MEC, algumas escolas puderam ofertar alguns cursos técnicos e, após pleitear por esta oferta, no início de 2024, a E. E. Renascer conseguiu incorporar três destes cursos como opção para o EMTI: Logística, Desenvolvimento de Sistemas e Informática. Após a oferta, a escola conseguiu, novamente, um número substancial de estudantes. De cinco turmas de tempo integral bastante vazias em 2023, agora a instituição conta com seis turmas com uma média de 33 alunos em cada. São quatro turmas de 1º ano, uma de 2º e outra de 3º, sendo que a única que conta com apenas 19 alunos é o 3º ano. Essa última corresponde à primeira turma a ingressar no EMTI, de forma presencial, em 2022 e é a que mais sofreu os impactos dessa política pública.

Como foi notória a alta procura dos estudantes por cursos profissionalizantes, ainda que em tempo integral, trouxemos esta proposta para que outras escolas que estão sofrendo com o mesmo desafio da E. E. Renascer possam ver na oferta de cursos técnicos uma estratégia para solucionar a questão da evasão no EMTI.

Contudo, também encontramos ressalvas nesta proposta, pois, de acordo com Andrade e Duarte (2023), em Minas Gerais, a escolha de cursos técnicos a serem implementados nas escolas não tem sido feita com a participação dos estudantes e nem dos docentes. Segundo dados levantados pelas autoras, a escolha dos cursos que serão ofertados é feita sem que haja uma consulta prévia aos alunos e às famílias. Assim, no início de cada ano letivo, a coordenação do EMTI de cada escola se reúne com a direção e juntos discutem e resolvem sobre essa oferta. Neste sentido, é importante que as escolas, antes de implementarem os cursos, façam uma consulta prévia à comunidade, busque informações acerca dos interesses dos alunos quanto às profissões que mais lhes interessam, para assim, ofertarem cursos consonantes com o desejo e as necessidades do grupo.

Ao dissertar sobre a implementação do EMTI em uma escola do Ceará, Araújo (2020) percebeu que houve uma evasão de aproximadamente 13% após o início do programa. Georgenes (2020) também dissertou sobre a implementação do EMTI, porém em uma escola de Almenara - MG e identificou um aumento de 33% nas taxas

de transferências e abandonos, quando comparadas a anos anteriores ao início do projeto. Logo, as pesquisas apontam para um aumento no número de alunos transferidos e evadidos após a implementação do EMTI nas escolas do país. Vale ressaltar que, em ambos os casos, não houve a oferta de cursos técnicos profissionalizantes concomitantes ao Ensino Médio. Portanto, a E. E. Renascer se consolida como um exemplo de escola de tempo integral que, com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, voltou a ter um número maior de estudantes e venceu um dos grandes desafios do programa: a evasão escolar.

4.6 AÇÃO 6: BUSCAR AGILIDADE NA REALIZAÇÃO DAS REFORMAS NA ESCOLA

Uma das evidências apresentadas no capítulo 2 e que foi confirmada nos achados da pesquisa é a questão da infraestrutura da escola. Ao descrever a E. E. Renascer, foi detalhado a situação precária das instalações nas quais a instituição funciona.

Desde salas de aula pequenas e mal ventiladas à quadra sem arquibancada e descoberta, vários foram os problemas citados na seção 2.3 e que se confirmaram através dos relatos apresentados na roda de conversa com os estudantes e nas entrevistas com professores e com a direção. De acordo com as declarações, a escola não possui uma estrutura adequada para funcionar em tempo integral e isso contribui para o insucesso do programa. De acordo com a diretora, a escola está há mais de um ano à espera das reformas que não chegaram a ser concretizadas.

Arroyo (2012) expressa que qualquer projeto de educação em tempo integral exige do Estado a disponibilização de espaços públicos que garantam um viver digno à infância e à adolescência. Deste modo, é necessário que ações sejam tomadas no sentido de solicitar dos órgãos competentes, como o setor de infraestrutura, a execução de tais obras. A direção deve pleitear, junto ao referido departamento e à Divisão Operacional Financeira (Divof) novas inspeções e um detalhamento de todo o processo que vem ocorrendo desde a liberação das reformas. Vale ressaltar que ações no sentido de cobrar destes órgãos a realização da obra já têm sido feitas, inclusive pela inspetora, que também enviou um relatório ao superintendente de educação solicitando agilidade no processo. Logo, todos os trâmites foram realizados e a instituição segue esperando a concretização do projeto.

Enquanto as reformas não acontecem, a diretora tem realizado, através de verbas destinadas a pequenos reparos e verbas de manutenção, algumas ações que considera mais importantes e que necessitam serem priorizadas, como uma pequena reforma no telhado, a instalação de novas caixas de gordura na cozinha, o conserto da rede elétrica e a troca de algumas fechaduras. No reparo dos telhados, foi usada a verba do termo de compromisso de 12 de dezembro de 2022 para fundo emergencial de prevenção às chuvas. Quanto às demais necessidades, não houve saldo suficiente, sendo assim, o que foi realizado servirá apenas como um paliativo até a reforma geral.

De acordo com a diretora, a escola aguarda em uma fila juntamente com outras instituições que também aguardam a realização das reformas (Entrevista, Diretora, Betim, 2024). Sendo assim, a direção segue na espera e vai fazendo aquilo que está ao seu alcance. Contudo, proponho que a escola busque, junto aos órgãos competentes, maior agilidade neste processo, enviando e-mails e ofícios para os setores responsáveis pela parte estrutural do prédio. Também é necessário maiores esclarecimentos por parte destes departamentos, já que as reformas foram autorizadas, inclusive com datas marcadas para começarem em fevereiro de 2023. Em e-mail enviado à escola no dia 9 de novembro de 2023, a Coordenadora da Rede Física da Metropolitana B argumentou que

A reforma da EE Renascer de Betim está no radar de obras da rede física, conforme visita realizada em setembro de 2022. Antes do início da obra, serão necessários alguns serviços que ficaram a cargo da empresa contratada pela Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves (CAMG) (a mesma que está realizando reformas no Campus), porém a empresa não está atendendo a contento. A planilha para a reforma (serviços de manutenção) dessa empresa está passando por retificações e estamos em intensa cobrança na celeridade da execução desses serviços para que a planilha da OBRA (elaborada pelo engenheiro da SRE) seja enviada para validação e posterior execução da reforma geral da escola (Coordenadora Rede Física - SRE Metropolitana B).

Neste sentido, fica evidente que a empresa contratada pelo governo não está cumprindo com os prazos estabelecidos, prejudicando não somente a E. E. Renascer, mas outros espaços que também aguardam por seus serviços. Também é notório o quanto a direção da escola não tem medido esforços para solucionar os problemas relacionados à falta de infraestrutura. Portanto, este trabalho de acompanhamento e cobrança por parte da escola aos setores públicos responsáveis pela execução das

obras deve ser contínuo e os responsáveis precisam prestar esclarecimentos acerca do atraso na execução das reformas.

Buscar, junto aos órgãos competentes, como a Secretaria de Educação e o setor de infraestrutura, as razões pelas quais as reformas emergenciais e gerais ainda não foram executadas e exigir agilidade neste processo se consolida como uma ação na qual a direção da escola deve estar empenhada em executar até que o problema seja, de fato, solucionado, para que, assim, alunos e servidores da instituição possam espaços adequados para que o EMTI funcione, atendendo à comunidade de forma digna e com qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conduzido acerca da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Renascer revela vários obstáculos que a instituição enfrentou ao buscar se ajustar a este novo modelo de educação. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o EMTI é uma política pública capaz de alterar e aprimorar a qualidade do ensino nas escolas. No entanto, existe a evidente necessidade de ajustes pedagógicos, administrativos e estruturais, que, até o momento, ainda não foram efetivamente estabelecidos na instituição.

A pesquisa mostrou que reestruturações nas práticas pedagógicas podem envolver a oferta de cursos de formação para professores e um maior acompanhamento pedagógico. Na organização curricular, a escola pode trabalhar com atividades interdisciplinares e com a oferta de cursos técnicos concomitantes. Quanto à infraestrutura, foi possível perceber que a instituição necessita de maiores investimentos físicos e materiais.

Embora o Plano de Ação Educacional (PAE) não apresente soluções definitivas para todos os desafios enfrentados na implementação do EMTI, ele abre caminho para um debate mais amplo sobre a efetividade da política nas escolas públicas e propõe um aprimoramento do programa. A pesquisa demonstrou que não basta ampliar o tempo de permanência na escola, sem que haja uma devida preparação profissional e estrutural na instituição. Sendo assim, a implementação do tempo integral em escolas do ensino médio exige mais estudos sobre formação docente, currículo, e tempos/espacos de qualidade.

Portanto, esta pesquisa não só contribui para o entendimento dos desafios e impactos da implementação do EMTI na E. E. Renascer, mas também se insere no debate maior sobre a qualidade da educação no Brasil, especialmente em tempos de mudanças significativas nas políticas educacionais. A continuidade da pesquisa e a reflexão sobre as experiências das escolas públicas são essenciais para garantir que as políticas de educação integral e de tempo integral realmente cumpram seu papel de promover uma formação mais justa, inclusiva, democrática e voltada para desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Natália Fernanda Lobato de; SANT'ANA, Priscila Fernandes; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de, A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola Estadual Mineira: Desafios e Possibilidades. In: BORGES, Elaine Medeiros *et al.* (org) **Casos de Gestão: Políticas e situações do Cotidiano Escolar**. Juiz de Fora: Projeto Caed/Fadep, 2017. P. 519 – 531. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/BOOK-CASOS-DE-GEST%C3%83O-V4-2017-DIGITAL.pdf>. Acesso em 31 mar. 2023

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Vidal, **A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/>. Acesso em 31 mar. 2023

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancell, **Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais**. Universidade Federal de Belo Horizonte, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 ago. 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 17 out. 2024.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. Papirus editora, 2013.

ARAÚJO, Antônio Joceli de. **A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/12/JOCELI-Vers%C3%A3o-p%C3%B3s-banca-1-Reparado.pdf>. Acesso em 30 ago. 2023.

ARAÚJO, Micilane Pereira de. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: Uma Análise do Currículo, da Oferta Educacional e da Gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio**. Recife, UFPE, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39684/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Micilane%20Pereira%20de%20Ara%c3%baio.pdf>. Acesso em 17 dez. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester *et al.* Educação e cidadania. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educaçao Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico / Focus group - qualitative methodology strategy: a theoretical essay. **Cogitare enferm**, 9(1): 9-14, jan.-jun. 2004.

AZEVEDO, Fernando. **O manifesto dos pioneiros da educaçao nova: a reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em 22 ago. 2023.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. **Educaçao Integral e Democracia: Contextos, Referências e Conceitos em um Campo em Disputas.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v32n70/2358-0194-faeeba-32-70-0017.pdf>. Acesso em 23 mai. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educaçao para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996.

BISPO, Marcelo de Souza. **Contribuições Teóricas, Práticas, Metodológicas e Didáticas em Artigos Científicos.** Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Administração, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/gvLGLDq49hfqkcg3z4jrMD/#>. Acesso em 22 mai. 2024.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira De Educaçao**. 20–28. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 31 mai. 2024.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Extensão da Jornada escolar: uma Velha questão em Debate.** São Paulo, 1991. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v17n1-2/v17n1-2a06.pdf>. Acesso em 07 nov 2023.

BORGES, Walquíria Silva Carvalho e JESUS, Angelica Candida. A Ampliação do Tempo Escolar nas Escolas Públicas. **Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica de Pós-Graduação em Educaçao UFG – Regional Jataí**, 2016.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; JR, Caldeira Franco Orlando Fontes Lima. **Metodologia de Estudo de Casos aplicada à logística.** Unicamp, São Paulo. 2023. Disponível em: <lalt.fecfau.unicamp.br/scrifa/files/escrita%20portugues/ANPET%20-%20METODOLOGIA%20DE%20ESTUDO%20DE%20CASO%20-%20COM%20AUTORIA%20-%20VF%2023-10.pdf>. Acesso em 18 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 18, 21 jun. 2007b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2007&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=432>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/tipo=EMC&numero=14&ano=1996&ato=567k3ZU5keJpWT623>. Acesso em 24 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep 80 anos**. 2023. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/o-pedagogium-1883/146>. Acesso em 24 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 16 out. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 28 de mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 26 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal: 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em 03 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base**. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 02 JUL. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

CELSO J. LOBO. DAGMAR M. L. Zibas. FERRETTI, GISELA B. P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n122/v34n122a07.pdf>. Acesso em 24 jul. 2024.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

COSTA COELHO, Ligia Martha Coimbra; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2009.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Áurea de Carvalho; FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional**

Comum Curricular. Rio Claro, SP. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF#ModalTutors>. Acesso em 15 out. 2024.

DEMO, Pedro. **Pensando a educação:** inovações e experiências educacionais. Brasília: Líber Livro, 2011.

DRÁULIO, Pablo. **O analfabetismo no Brasil caiu de 92% para 56% durante o Segundo Reinado?** Projeto Detecta. 2021. Disponível em: <https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/09/22/o-analfabetismo-no-brasil-caiu-de-92-para-56-durante-o-segundo-reinado/> Acesso em 12 ago. 2023.*

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos De Pesquisa.** 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzWqMxQsvQwH5bkrhrDKm/#>. Acesso em 11 mar. 2024.

FERNANDES, Deise Birk. **Programa mais educação:** desafios para implementação na rede pública de ensino. Núcleo do Conhecimento, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://nucleodoconhecimento.com.br/educacao/programa-mais-educacao#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20programa,por%20meio%20da%20amplia%C3%A7%C3%A3o%20da>. Acesso em 15 ago. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas e GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa Qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 – 152. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GARCIA, Consuelo de M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar Em Revista**, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Myhzvzc5sjp8Nkr9F5Bjtdt/#>. Acesso em 18 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995:58. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 18 dez. 2023.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Caderno Senpec**, 2006. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>.
Acesso em 11 jun. 2024.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GUIMARÃES, Bruna Cirino. MOMMA, Adriana Missae, & ROVERONI, Mariana. Educação Integral, Escola de Tempo Integral: um diálogo entre os tempos. **Cadernos CEDES**, 39(108), 223–236. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>. Acesso em 31 mai. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/betim/pesquisa/13/0>. Acesso em: 27 set. 2023.

ICE, BR. **Caderno de Formação Concepção do Modelo Pedagógico**. Vol. 2, 2ª Edição. Recife, PE. 2019.

ICE, BR. **Escola da Escolha**. You Tube, dez. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1y7grDWjQvI>>. Acesso em 20 dez. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório de Educação Ensino médio e Gestão**, 2023. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjwuZGnBhD1ARIsACxbAVjWaOEAIUwaSVbrIrrFLoUTaAi6i-3h42m06CGJgOmy5eZBmlA7s4YaAsPIEALw_wcB. Acesso em: 22 ago. 2023.

JUNQUEIRA, L.A.P; INOJOSA, R.M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: A experiência de Fortaleza. **XI Concurso de Ensayos Del CLAD. El Tránsito de la Cultura Burocrática al odelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitacionones**. Caracas, 1997.

LOTTA, Gabriela. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas**: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico Atividade Integradora**: Projeto de Vida. 2022. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos->

legislacao/caderno-pedagogico-efiti-projeto-de-vida/#gallery>. Acesso em: 15 ago 2023.

MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico: Itinerário Formativo. Orientações para o 1º ano do Ensino Médio. 2022.** Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO%20PEDAG%C3%93GICO%20-%20ITINER%C3%81RIO%20FORMATIVO%20-%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%202022.docx.pdf>. Acesso em 5 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas. 2023.** Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%204%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em 13 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais. 2023.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 26 de jun de 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Diário oficial do Estado de Minas Gerais: col. 2, Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral.** Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução n.º 4.234, 26 de 22 de Novembro de 2019.** Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.657, de 12 de novembro de 2021.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 10 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-657-2021-de-10-de-novembro-de-2021/>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.777, 13 de setembro de 2022.** Revoga a resolução no 4.657, de 10 de novembro de 2021. Belo Horizonte, 13 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

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. Disponível em

<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em ago. 2023.

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 da Política de Educação Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: [Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf). Acesso em: 29 de mai. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE nº 4.256 de 09/01/2020 - Normatização e Organização da Educação Especial**. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MOLL, J. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

MOREL, Márcia; PORTUGAL, Mariana da Costa; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. **Educação Integral e Educação do Corpo**: Uma Análise da Obra Completa de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5065/2924>. Acesso em: 02 dez. 2023.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 415-434, 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais.** Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYTQ9v3mLvDHQd3NM/?lang=pt#>. Acesso em 17 mai. 2024.

PAULA, G. B. **O que é 5W2H:** reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. Treasy, [s.l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v 10. jul./dez. 2005.

PERONI Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. In: Vera Maria Vidal Peroni (Org). Brasília: Liber Livro, 2013.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/#ModalHowcite>. Acesso em 25 ago. 2024.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse/?repeat=w3tc>>. Acesso em 27 set. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade.** Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global Editora, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Georganes 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. 2020. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/08/Dissertacao-Final_Georganes-Jose-Oliveira-Ribeiro.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

RISSI, Elaine Cristina; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **Notas Históricas de Contextualização:** A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais de Descentralização dos Municípios - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em 15 mai. 2024.

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.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. *et al.* **Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo**. PUC, Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSz38ZS4zVbhGFZpv3Rjjhc/#>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SILVA, Valdete Maria da. **Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 156 f. 2021. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Valdete-P%C3%B3s-Defesa.pdf>

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 28 mai. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1968.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Pedagogia Médica. 2007. Disponível em http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM ALUNOS DO 3º ANO DO EMTI

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

Ressalto que algumas perguntas são referentes às suas impressões acerca do EMTI de forma geral e outras estão relacionadas ao programa na escola.

Atenciosamente, Karine Oliveira de Freitas Santos

1. Comente o vídeo que acabamos de assistir de apresentação do ICE, fazendo uma relação com o que você tem vivenciado em nossa escola
2. Como vocês avaliam a educação integral da nossa escola?
3. Na sua visão, quais são as vantagens de uma escola em tempo integral?
4. E quais seriam as desvantagens?
5. Na sua opinião, que aspectos poderiam ser melhorados na escola em tempo integral para torná-la mais atrativa para os estudantes? Você considera as instalações da escola adequadas à uma escola de tempo integral?
6. Como aconteceu as reuniões com os Jovens Protagonistas ao longo destes dois anos e meio de EMTI. Com que regularidade elas aconteciam e acontecem atualmente?
7. Você considera que a escola de educação integral está apta a prepará-lo para o mundo do trabalho e o Ensino Superior? Comente.
8. Na percepção de vocês, quais foram os fatores que levaram os colegas que ingressaram no EMTI em 2021, nas mesmas turmas que vocês, pedirem transferências para outras escolas ou para o turno da noite?
9. Que sugestões vocês dariam para melhorar o funcionamento do EMTI a fim de que o programa atenda as demandas dos estudantes da escola?
10. Como vocês avaliam a inclusão das disciplinas integradoras no currículo do EMTI?

(Adaptado da dissertação de Araújo, 2020)

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Professores das disciplinas Integradoras

Data:

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

Atenciosamente, Karine Oliveira de Freitas Santos

Disciplina lecionada:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação no cargo:

1. O programa de tempo integral agregou valor ao seu desenvolvimento profissional? Comente.
2. O protagonismo estudantil foi desenvolvido e estimulado na proposta de Ensino Médio em Tempo Integral?
3. Na sua escola, há atividades orientadas para desenvolver a capacidade de pesquisa dos alunos? Comente.
4. Como você avalia as disciplinas integradoras? Comente.

5. Como você avalia as disciplinas das atividades integradoras e suas contribuições para o seu desenvolvimento profissional?

6. Você passou por algum tipo de formação, treinamento ou curso de capacitação para trabalhar com disciplinas das atividades integradoras? Se sim, diga qual ou quais foram e como você avalia essa formação.

7. Você se sente apto a trabalhar com as disciplinas das atividades integradoras?

8. A estrutura física da escola e seus espaços escolares atendem à proposta de tempo integral? Comente.

9. A jornada escolar de 9 h/a dificultou seu trabalho e sua adaptação à proposta de tempo integral?

10. Que sugestões você daria para que a implementação do EMTI na escola logre êxito? (Adaptado da dissertação de Araújo, 2020)

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

CARGO QUE OCUPA:FORMAÇÃO ACADÊMICA:

IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

Data:

- 1- Como ocorreu o envolvimento dos profissionais da escola no processo de implementação do EMTI na instituição?
- 2- Os profissionais da escola participaram das discussões sobre a implementação do programa?
- 3- Como a Secretaria está orientando e apoiando as escolas no que diz respeito ao Programa Escola em Tempo Integral? Há maiores investimentos na estrutura da escola e nas instalações?
- 4- Como a equipe gestora está lidando com as novas exigências do Programa Escola em Tempo Integral, como, por exemplo, as reuniões de fluxo? Vocês já tomaram decisões ou implementaram alguma ação nessa direção? Fale a respeito.
- 5- A equipe gestora está envolvendo os professores nessa discussão? O que a gestão escolar pretende fazer (ou já faz) para compartilhar as discussões e as decisões sobre a implementação do Programa Escola em Tempo Integral com os professores e a comunidade escolar?
- 6- Do ponto de vista da gestão da escola, quais são os principais desafios para a implementação das exigências do Programa Escola em Tempo Integral? Como lidar com eles?

- 7-** Do ponto de vista da gestão pedagógica e do currículo, estão sendo planejadas medidas para melhorar as condições de implementação do EMTI na instituição?
Comente.
- 8-** Já existe algum planejamento orçamentário para o recebimento de recursos para a implementação do Programa?
- 9-** Há esforços, na rede, que apontem para uma gestão integrada do Programa Escola em Tempo Integral? Estão sendo realizadas ações ou reuniões entre a Secretaria e as escolas e entre escolas da rede para discutirem o que fazer?
- 10-** De acordo com sua percepção, o corpo docente da escola tem demonstrado engajamento com a implementação do EMTI e seguindo as diretrizes estabelecidas nos documentos orientadores da SEE e do ICE?
Comente. (Adaptada do PPGP, 2023)