

**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**

Marluce Reis Silva

**Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma
escola do interior de Minas Gerais**

**Juiz de Fora
2024**

Marluce Reis Silva

**Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma
escola do interior de Minas Gerais**

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.

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)

SILVA, MARLUCE REIS.

Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do interior de Minas Gerais Escola / MARLUCE REIS SILVA. -- 2024.

134 f.

Orientadora: Claudia da Costa Guimaraes Santana

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. Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral . 2. Ensino Médio em Tempo Integral. 3. Educação Integral. I. Santana, Claudia da Costa Guimaraes , orient. II. Título.

Marluce Reis Silva

**Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma
escola do interior de Minas Gerais**

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.

Aprovada em 13 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Claudia da Costa Guimaraes Santana - Orientador
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – FAETERJ

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza □
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Prof.(a) Dr.(a) Andrea Moreli Mendes Gualberto
UNIFASE

Juiz de Fora, 14/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia da Costa Guimarães Santana, Usuário Externo**, em 21/01/2025, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 21/01/2025, às 18:38, 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 **Andrea Moreli M Gualberto, Usuário Externo**, em 29/01/2025, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2104203** e o código CRC **0B97247B**.

Dedico meu trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado na busca deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha luz em todos os momentos e por me direcionar.

Ao Projeto Trilhas Educadores do governo de Minas Gerais, pela oportunidade de realizar o curso do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À minha orientadora Professora Dra. Cláudia Sant'Anna, que acreditou em meu trabalho e conduziu minhas reflexões.

À assistente de orientação Adriana Moreira dos Santos Ferreira, que foi verdadeiramente minhas asas durante esse percurso, me auxiliando na escrita do texto e sendo um suporte fundamental para que esta dissertação tomasse forma e tivesse qualidade.

À assistente de orientação Priscila, que esteve inicialmente comigo e que foi fundamental para os primeiros passos deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Andrea Moreli Mendes Gualberto e Elizabeth Gonçalves de Souza que participaram da banca de qualificação e fizeram sugestões preciosas para continuidade da dissertação.

A toda a equipe de profissionais do Programa do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF), pelo acolhimento e atenção nesta jornada.

Aos meus colegas mestrandos, que juntos abraçamos uns aos outros para alcançar nosso objetivo.

Aos profissionais da escola pesquisada que foram importantíssimos para a existência desse trabalho, me recebendo e participando com entusiasmo e em sentido colaborativo.

E aos meus familiares e amigos, que foram minha fonte de força para atingir este voo tão alto, que é a conquista do título de mestre.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84).

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O caso de Gestão debatido se permeia pela questão: Quais os desafios para implementação do EMTI em uma escola do interior de Minas Gerais? E tem como objetivo geral analisar os principais desafios na implementação do Ensino Médio de Tempo integral nessa escola e como objetivos específicos: descrever a política de Ensino Médio em Tempo Integral e o contexto da sua aplicação – uma escola do interior mineiro, analisar os desafios encontrados na implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral na escola analisada e a propor um plano de ação com o objetivo de promover melhorias na implementação da política na instituição. A metodologia utilizada para obtenção de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com o gestor, especialista e coordenação do EMTI além de grupo focal com os docentes. Em relação à abordagem teórica foram apresentadas discussões acerca das políticas Públicas que fomentam a educação integral, destacando a educação de qualidade como direito garantido, a partir das perspectivas de Condé (2012), Mainardes (2006), Moll (2012), Giolo (2012) e Parente (2017). Foram destacadas, ainda, as óticas de Silva (1996), Padilha (2012) e Gabriel e Cavalieri (2012), referentes ao currículo, que deve ser qualificado e adaptado conforme as necessidades locais, para que a implementação da Educação Integral seja eficiente, vale destacar o EMTI, foco desse estudo. Já Xavier (2012), Sousa (2020), Arroyo (2012), Cavalieri (2007) e Tilton e Bruscato (2014) foram utilizados para debater a questão dos tempos e espaços na ampliação da jornada escolar. Pelo levantamento de evidências que sustentam o caso de gestão, observou-se a ausência de formações, bem como formações tardias como um forte agravante para a implementação do EMTI na escola, além de problemas com espaço físico para realização das atividades e valorização do tempo/espaço para os discentes. Na pesquisa de campo realizada observou-se a confirmação das evidências, onde a equipe gestora e os docentes relataram a necessidade de reestruturação da política educacional para melhor implementação do EMTI, com formações constantes e objetivas da equipe escolar, e adequação do espaço físico da escola para qualificação do tempo de permanência dos discentes. Para finalizar, posteriormente foi elaborado um plano de

ação com propostas para atenuação das dificuldades na implementação na escola analisada e foram feitas considerações finais sinalizando ponderações importantes acerca do ensino em tempo integral, como realidade no país, mostrando as lacunas e, ao mesmo tempo, a sua relevância para os caminhos dessa política na educação.

Palavras-chave: Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Ensino médio em tempo integral. Educação Integral.

ABSTRACT

This paper refers to a dissertation for the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education, from the Center for Public Policies and Evaluation of Education, at the Federal University of Juiz de Fora. The Management case discussed is permeated by the question: What are the challenges for implementing EMTI in a school in the interior of Minas Gerais? And its general objective is to analyze the main challenges in implementing full-time high school in this school and its specific objectives are: to describe the Full-Time High School policy and the context of its application - a school in the interior of Minas Gerais, to analyze the challenges encountered in implementing the Full-Time High School Policy in the school analyzed and to propose an action plan with the objective of promoting improvements in the implementation of the policy in the institution. The methodology used to obtain data included semi-structured interviews with the manager, specialist and coordination of EMTI, as well as a focus group with teachers. Regarding the theoretical approach, discussions were presented about public policies that promote comprehensive education, highlighting quality education as a guaranteed right, from the perspectives of Condé (2012), Mainardes (2006), Moll (2012), Giolo (2012) and Parente (2017). The perspectives of Silva (1996), Padilha (2012) and Gabriel and Cavalieri (2012) were also highlighted, referring to the curriculum, which must be qualified and adapted according to local needs, so that the implementation of Comprehensive Education is efficient, it is worth highlighting EMTI, the focus of this study. Xavier (2012), Sousa (2020), Arroyo (2012), Cavalieri (2007) and Tilton and Bruscato (2014) were used to debate the issue of times and spaces in the extension of the school day. Through the collection of evidence supporting the management case, the lack of training and late training were observed as a major aggravating factor for the implementation of EMTI in the school, in addition to problems with the physical space for carrying out activities and valuing the time/space for students. The field research confirmed the evidence, where the management team and teachers reported the need to restructure the educational policy to better implement EMTI, with constant and objective training for the school team, and adaptation of the school's physical space to qualify the time spent by students. Finally, an action plan was subsequently drawn up with proposals to mitigate the difficulties in implementing it in the school analyzed, and final

considerations were made summarizing the description of the work and signaling important considerations about full-time education, as a reality in the country, showing the gaps and, at the same time, its relevance to the paths of this policy in education.

Keywords: Implementation of full-time secondary education. Full-time secondary education. Full-time education.

.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Percentual de Escolas Públicas que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de Tempo Integral.....31
- Figura 2 - Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de Tempo Integral.....32

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Diferenças principais entre o PATI e o PROETI.....	37
Quadro 02	- Matriz curricular para 2022 para o 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral.....	41
Quadro 03	- Quadro de Pessoal da escola – sede.....	48
Quadro 04	- Reuniões – Apresentação do EMTI na escola.....	49
Quadro 05	- Atividades EEB/PCG/PCA.....	52
Quadro 06	- Componentes Curriculares e respectivas divisões na escola analisada.....	55
Quadro 07	- Inquietações da primeira reunião de implantação do EMTI.....	57
Quadro 08	- Reuniões – 1º Bimestre EMTI – Avaliação dos aspectos iniciais da implementação da política.....	59
Quadro 09	- Apontamentos do 1º Bimestre – Aspectos que os professores e alunos identificaram como desafios para implantação do EMTI.....	60
Quadro 10	- Ferramenta 5W2H.....	93
Quadro 11	- Quadro síntese com as ações do PAE.....	95
Quadro 12	- Formação da equipe escolar.....	99
Quadro 13	- Cronograma sugestivo das ações de formação.....	100
Quadro 14	- Seminários de discussões.....	101
Quadro 15	- Cronograma sugestivo para os seminários.....	102
Quadro 16	- Pequenos reparos na escola.....	104
Quadro 17	- Reorganização e caracterização da escola.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Turmas existentes na escola no ano 2023.....	47
Tabela 2	- Carga horária de cada componente curricular.....	50
Tabela 3	- Desenvolvimento das entrevistas/questionários.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CaEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PNME	Programa Novo Mais Educação
PATI	Projeto Aluno em Tempo Integral
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROETI	Projeto Escola em Tempo Integral
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação E Equidade da Avaliação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	19
2.1	O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA TRAJETÓRIA.....	19
2.2	CONTEXTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	24
2.3	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS.....	35
2.4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA ANALISADA.....	43
2.5	CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR MINEIRO.....	46
2.5.1	A ampliação do tempo e a nova dinâmica da escola.....	62
3	ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO – A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS.....	65
3.1	APORTES TEÓRICOS A LUZ DA IMPLMNTAÇÃO DO EMTI.....	65
3.1.1	Políticas Públicas com fomento a Educação em tempo integral Integral.....	66
3.1.2	Reflexões sobre o currículo numa proposta do EMTI.....	73
3.1.3	Tempos e espaços para a Educação em Tempo Integral.....	74
3.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	77
3.3	ANÁLISE DE DADOS.....	82
3.3.1	A implementação do EMTI em uma escola do interior de Minas Gerais sob as perspectivas da equipe gestora e dos docentes.....	82
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	92
4.1	FORMAÇÕES PROFISSIONAIS.....	98
4.1.1	Ação 1 – Formações da equipe escolar.....	98
4.1.2	Ação 2 – Seminários de discussões.....	101
4.2	APROVEITAMENTO E QUALIFICAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA PARA MELHORIA NO TEMPO AMPLIADO.....	103
4.2.1	Ação 1 - Pequenos reparos no espaço físico.....	103
4.2.2	Ação 2 – Reorganização e caracterização de ambientes escolares....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com o gestor.....	118
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com especialista/Coordenador Geral.....	120
APÊNDICE C – Roteiro - Grupo Focal.....	122
ANEXO A – Termo de Consentimento livre e esclarecido (Entrevista Semiestruturada)	128
ANEXO B – Termo de Consentimento livre e esclarecido (Grupo focal).....	129

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) faz parte da realidade da educação brasileira nos últimos anos. Ele vem sendo implementado nas instituições de ensino com a proposta do Novo Ensino Médio (NEM). Porém, percebem-se no cenário educativo algumas inquietações acerca das dificuldades encontradas para o funcionamento do EMTI. É necessário salientar que o ensino médio é uma etapa de ensino que tem acarretado muita atenção no contexto educacional do país, uma vez que são vastas as discussões acerca dos seus resultados.

Nota-se que recentemente, desde 2013, procura-se uma mudança significativa no ensino médio, pois o desempenho dos alunos era considerado baixo e o abandono nessa etapa também era alarmante. Assim, o NEM e o EMTI destacam-se como políticas para solucionar as problemáticas existentes. Foram longos debates, por um período também longo de tempo, até que iniciasse o processo de implementação nas escolas. Em Minas Gerais, foi somente em 2022, que essas políticas foram impulsionadas para todo o estado. O EMTI apresenta muitos desafios, e a escola analisada vem enfrentando obstáculos para realização desse processo.

Sou residente em Santa Bárbara do Monte Verde, Minas Gerais. Atuo como professora de Matemática – efetiva – na escola onde o caso de gestão foi desenvolvido, com concurso realizado no ano de 2014 e posse e exercício do cargo no ano de 2017. Concluí o curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2012, na Universidade Federal Fluminense/UFF. No ano de 2013, realizei a Pós-Graduação *Latu Senso*, pela Universidade Cândido Mendes – Curso Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática e Física. No ano de 2019, concluí o curso de Licenciatura em Física.

Em relação a minha trajetória profissional, iniciei o trabalho na área da Educação ainda frequentando o curso Superior. Atuei entre 2010 e 2016, na Escola Municipal Doutor Manoel de Carvalho Prata, em Santa Bárbara do Monte Verde. Inicialmente como Orientadora de Aprendizagem. Em 2011 e 2012 fui professora de Telessala; e de 2014 a 2016, trabalhei como Professora de Matemática. Já entre 2015 e 2019 ministrei física na Escola Estadual João Augusto da Silva Barreto, no município de Santa Bárbara do Monte Verde. Em 2021 passei a atuar na Escola Dermeval Moura de Almeida, em Rio Preto com física e atuei como professora de

Matemática, no MB Cursos em Parapeúna – Valença. Vale ressaltar que de 2017 até os dias atuais, tenho atuação como professora de Matemática concursada, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na Escola Estadual de Belmiro Braga. Fiz a opção de ir atuar na EEGB, devido à aprovação em concurso público da SEE/MG.

A presente pesquisa tem como questão norteadora “Quais são os principais desafios observados na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do interior de Minas Gerais?”. A escola pesquisada está situada na Zona da Mata mineira, com aproximadamente 400 matrículas, que contemplam ensino fundamental – anos finais e ensino médio. O trabalho apresenta como objetivo geral analisar os principais desafios na implementação do Ensino Médio de Tempo integral nessa escola e como objetivos específicos: descrever a política de Ensino Médio em Tempo Integral e o contexto da sua aplicação – uma escola do interior mineiro; analisar os desafios encontrados na implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral na escola analisada e a propor um plano de ação com o objetivo de promover melhorias na implementação da política na instituição.

Vale destacar que a educação integral em tempo integral é uma forma não só de ampliação da carga horária do educando na escola, pois visa trabalhar as diversas competências para a formação integral desse aluno, como questões culturais, esportivas, cidadania, mundo do trabalho, entre outras.

Dito isso, o Ensino Médio vem, durante anos, apresentando problemáticas constantes, tanto no que se refere a resultados, quanto no que se refere à evasão escolar. Logo, com essas preocupações foram analisadas reformulações para essa etapa de ensino, que ocasionou o Novo Ensino Médio (NEM). O NEM trouxe consigo a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que levou à ampliação da carga horária de permanência do aluno na escola, com mudanças na grade curricular, entre as quais estão o acréscimo de disciplinas que colocam o discente como protagonista do processo e o formam em sua integralidade, preparando-o para o mercado de trabalho e para atuar como cidadão. No entanto, o EMTI apresentou grandes implicações em sua implementação, tais como dificuldades para o trabalho com as novas disciplinas agregadas ao currículo e problemas com a infraestrutura do espaço escolar e por isso a escolha dessa etapa da educação básica.

A reforma do ensino médio¹ chegou às escolas de Minas Gerais em 2022 e o Ensino Médio em Tempo Integral juntamente com essa proposta. A escola² enfrentou e enfrenta grandes desafios para a implantação da mencionada política pública já que tanto os profissionais quanto os educandos se depararam com questões que implicaram alterações no seu cotidiano, como dificuldades para lecionar algumas disciplinas e problemas com o espaço físico da escola. Diante de muitos questionamentos, dúvidas e dificuldades, a pesquisa se fez necessária para uma análise da política e para elaborar uma proposta que vise minimizar os desafios vivenciados. Observou-se na instituição pesquisada muitas inquietações a respeito da implementação da Reforma do Ensino Médio, com ênfase no Ensino Médio em Tempo Integral, uma vez que a instituição tem encontrado diversas dificuldades, entre elas, em relação ao espaço físico oferecido aos discentes e também por parte dos docentes com disciplinas da parte diversificada, pois as referências e recursos são vistos como insuficientes para um bom andamento da proposta.

Assim, para esta pesquisa foram utilizados referenciais teóricos como Condé (2012), Mainardes (2006), Moll (2012), Giolo (2012) e Parente (2017), apresentando suas perspectivas acerca das políticas Públicas que fomentam a educação integral, destacando a educação de qualidade como direito garantido. Foram destacadas, ainda, as óticas de Silva (1996), Padilha (2012) e Gabriel e Cavalieri (2012), referentes ao currículo, que deve ser qualificado e adaptado conforme as necessidades locais, para que a implementação da educação integral em tempo integral seja eficiente, vale destacar o EMTI, foco desse estudo. Já Xavier (2012), Sousa (2020), Arroyo (2012), Cavalieri (2007) e Tilton e Bruscatto (2014) foram utilizados para debater a questão dos tempos e espaços na ampliação da jornada escolar, que devem ser qualificados para receber os estudantes e proporcionar uma educação de qualidade. Além dos referenciais teóricos anteriormente citados, leis,

¹A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Portal MEC).

²A palavra escola em minúscula no decorrer do texto, refere-se ao local onde a pesquisa foi realizada.

ementas e resoluções foram utilizadas, além de outros autores para amparar as discussões realizadas.

Cumprе mencionar que a pesquisa foi delineada metodologicamente por um processo de entrevistas semiestruturadas, que ocorreram com atores fundamentais para a implementação da política na escola, tais como: gestor, coordenador-geral, professores coordenadores de áreas, docentes da parte da formação geral, das disciplinas eletivas e dos itinerários formativos.

Por fim, o presente texto está organizado em 5 capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. O capítulo 2, *Educação em Tempo Integral no Ensino Médio*, busca apresentar a política do Ensino Médio em Tempo Integral no panorama nacional, estadual e local, discutindo também para o Novo Ensino Médio e a Educação do Campo. Logo, foram apresentadas as subseções: contexto nacional do ensino médio em tempo integral, o novo ensino médio e sua trajetória, educação em tempo integral em Minas Gerais, a educação do campo e sua relação com uma escola do interior mineiro, cenário do ensino médio em tempo integral em uma escola do interior de Minas Gerais.

O capítulo 3, *Análise do Caso de Gestão – A Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do interior de Minas Gerais*, visa fazer uma análise ampla do caso de gestão, apresentando o referencial teórico a ser utilizado nas discussões e embasamentos, a metodologia e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Assim, o capítulo é composto pelos eixos teóricos: *Políticas Públicas com fomento a Educação em tempo integral*; *O currículo fortalecido para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral*; *Tempos e espaços para a Educação em Tempo Integral* e, encerrando o capítulo, a análise de dados da pesquisa de campo.

O capítulo 4 do trabalho consiste em um plano de ação educacional (PAE), uma sugestão para a escola pesquisada e até mesmo outras escolas que enfrentam problemas similares, para amenização das situações vivenciadas. Em seguida, são apresentadas as considerações finais do trabalho, fazendo um apanhado de toda a pesquisa assim como os principais resultados que correspondem aos objetivos do trabalho, bem como seus alcances.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo objetiva apresentar o processo de implementação do Ensino Médio em tempo Integral – EMTI, em uma escola do interior de Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira, pertencente à SRE de Juiz de Fora. Assim, são trabalhadas cinco seções que refletirão sobre a Política do NEM, Tempo Integral no Ensino Médio no cenário nacional, a Educação Integral no Estado de Minas Gerais, a Educação do Campo e sua relação com a instituição analisada, além da chegada Ensino Médio em tempo Integral na escola referenciada. A última seção, “Cenário do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do interior de Minas Gerais”, possui uma subseção, “A ampliação do tempo e a nova dinâmica da escola”, relatando a nova dinâmica educacional da instituição com a ampliação da jornada escolar.

2.1 O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA TRAJETÓRIA

Não é de hoje que as políticas educacionais estão presentes no cenário do país, e o NEM, é uma das políticas que está atualmente em processo de implementação no Brasil. O NEM apresenta a proposta de buscar a qualificação do educando para o mundo de trabalho e se apoia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³..

Para melhor compreensão da Reforma do Ensino Médio é preciso uma análise do Ciclo de Políticas, onde o *contexto de influência*, o *contexto de produção* e o *contexto de prática/implementação* são instrumentos eficientes para o seu entendimento. Para Condé (2012) “a análise de políticas públicas é um campo complexo, com múltiplas entradas e uma caixa trancada para quem se aventura em seus domínios” (p.79).

É no *contexto da influência* que as políticas são normalmente iniciadas e os discursos políticos são construídos (Mainardes, 2006). Assim, nota-se que desde os anos 1980, a educação brasileira começava a passar por mudanças significativas,

³A BNCC é um documento construído com as orientações fornecidas pelo MEC, para o trabalho nas escolas de Educação Básica do Brasil e destaca as competências e habilidades formadas nos educandos a partir da educação

com a Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Logo, a educação do país iniciava um processo de mudanças e o direito à educação deveria ser garantido a todos e os poderes teriam a função de assumir juntamente com as famílias essas responsabilidades.

Entre 1988 e 1996, ocorreu um longo debate acerca da educação, que resultou na LDB, promulgada em dezembro de 1996, visando garantir à população o acesso à educação de qualidade e gratuita, além de direcionar as obrigações da União, dos estados e municípios com o setor público de educação. Em relação ao Ensino Médio, o Artigo 35 da LDB estabelece que

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

Assim, a LDB estabelece que o Ensino Médio visa à preparação dos sujeitos para a vida, trabalhando o lado humano, social e intelectual, objetivando a capacitação para a autonomia.

Seguindo a análise do ciclo de políticas, após o contexto de influência, surge o *contexto de produção* da política pública e a *implementação* do Novo Ensino Médio – em destaque para o Ensino Médio em Tempo Integral, que vem sendo implantado oficialmente em Minas Gerais, a partir de 2022. No entanto, a ideia dessa proposta surgiu em 2013, com o movimento pela BNCC. Portanto, diante do cenário de insatisfação com os resultados obtidos pelo Ensino Médio, como o baixo desempenho e a alta evasão escolar, foi impulsionada a política do NEM, primeiramente com o estabelecimento da BNCC.

O movimento pela BNCC iniciou-se em 2013 com o projeto de lei n.6840/2013 do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que apresentava a ideia do Ensino Médio em Tempo Integral e moldava o currículo por áreas do conhecimento. Para tanto,

conforme a Portaria n. 592 do Ministério da Educação, de 2015, foi montada uma comissão formada por diversos especialistas para a elaboração uma proposta para a Base Nacional Comum Curricular. Essa equipe publicou nesse mesmo ano uma versão preliminar da então proposta de alteração, que ficou disponível para consulta pública de outubro de 2015 a março de 2016. (Brasil, 2015)

Em 2016, após contribuições, foi publicada uma segunda versão da proposta, que seguiria para discussões em seminários estaduais. Através da Portaria MEC n. 790/2016, um comitê gestor foi organizado para acompanhar os debates. (Brasil, 2016a).

No entanto, foi ainda em 2016 que, mais uma vez, foram percebidos, por meio dos dados do Índice de Desenvolvimento da educação Básica⁴ (Ideb), os resultados insatisfatórios do Ensino Médio, problema perene nessa etapa de ensino. Além disso, percebiam-se baixos resultados, queda de matrículas em relação aos anos finais do ensino fundamental e o abandono, juntamente com a evasão escolar. Logo, foi estabelecida a Medida provisória n. 746 de 2016 (MP), em caráter de urgência. A MP trabalhou na política de fomento do EMTI, modificando a LDB e o FUNDEB e previa

[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016b).

Assim, a MP tinha como foco central o Ensino médio, apontando modificações curriculares nesse nível de ensino. Tratava também, com destaque o fomento da educação em tempo integral no país, além de outras providências. Vale destacar que essa legislação foi publicada em edição Extra do Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2016, em caráter de urgência.

Aliado à MP, em 2017, ocorreu à aprovação da lei n. 13.415, modificando a LDB e ofertando mudanças significativas para o Ensino Médio, tais como ampliação da carga horária e expansão do EMTI. (Brasil, 2017)

⁴O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi desenvolvido no ano de 2007. Esse indicador verifica o fluxo escolar e as médias de desempenho dos discentes nas avaliações. O Ideb é um importante indicador da qualidade da educação no Brasil e os dados obtidos com esse indicador são verificados os resultados do desempenho dos discentes e das instituições de ensino. Foi através do Ideb que se verificou os baixos resultados do Ensino Médio.

Todavia, foi apenas em 2018 que o Ministério da Educação apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o conteúdo que fazia referência ao Ensino Médio. Esse documento ficou à disposição para consulta pública e argumentações em audiências públicas regionais. E, em dezembro, do ano em questão, é publicada a portaria MEC n. 1.432/2018, que “estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio”. (Brasil, 2018).

Nesta esteira, o CNE apresentou em 2019, a resolução n. 2 que teve relação direta com os currículos das Instituições de Ensino Superior que ofereciam formação docente, uma vez que deliberava a Base Nacional comum para a formação do docente da Educação Básica (Brasil, 2019). Vale destacar que, a formação para os itinerários formativos não era o enfoque geral dessa resolução. É notável destacar ainda que essa resolução não está mais vigente atualmente. Ainda sobre a docência, assume relevância a Resolução CNE/CP n. 1 de 2020, que buscava a preparação dos professores visto às novas mudanças, já que o EMTI apresenta novas disciplinas e uma dinâmica diferente do ensino médio que era realizado. No entanto, vale observar que isso não ocorreu e muitos docentes questionam acerca da falta de formação para lecionar as novas disciplinas. A Educação Profissional e Tecnológica foi destacada em 2021, com a resolução CNE/CP n. 1, com o designar das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. (Brasil, 2021)

A proposta do NEM-EMTI foi implementada em Minas Gerais em 2020⁵, em treze escolas, denominadas escolas pilotos, por serem as pioneiras nesse desafio. Contudo, é importante salientar que esta proposta já vinha em discussão, de modo que os critérios para a escolha dessas instituições já estavam previstos na Portaria MEC nº1.024 de 2018, sendo selecionadas escolas de diversas regiões mineiras. Tais escolas foram analisadas para serem as iniciantes no processo de implementação da proposta, sendo verificadas suas características que as colocava como oficinas experimentais do processo. (Minas Gerais, 2021)

⁵Destaca-se que o ano de 2020 e 2021, foram anos complexos para a verificação e aplicação dos projetos pilotos do NEM, pois foi um período marcado pela pandemia da COVID-19, infecção respiratória aguda, causada pelo vírus SARS-CoV-2, de contágio rápido. (Ministério da Saúde, 2021). Em março de 2020, o surto da Covid-19 foi classificado como pandemia e as aulas nas instituições de ensino em Minas Gerais foram suspensas, retornando normalmente em todo o estado somente em 2022.

Tais instituições foram selecionadas para receber o projeto segundo os critérios estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.024, de 2018:

Art. 2º São elegíveis para receber o apoio financeiro as escolas públicas que:

I - tenham estudantes matriculados no ensino médio, conforme dados do censo escolar da educação básica publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e

II - sejam mantidas por Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal - SEE que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; e

III - tenham sido selecionadas por sua respectiva SEE; e

IV - cumpram com os requisitos gerais de participação no PDDE; ou

V - sejam participantes da ação de Avaliação de Impacto do EMTI, conforme a Portaria MEC nº 1.023, de 2018. (Brasil, 2018)

Seguindo o trajeto do NEM, a Portaria MEC n. 733/2021 instituiu o Programa dos Itinerários Formativos, fomentando e reforçando a aplicação do NEM. Os artigos 1º e 2º da mencionada portaria estabelecem:

Art. 1º Fica instituído o Programa Itinerários Formativos, com a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho.

Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos:

I - apoio técnico e financeiro às escolas;

II - fomento às escolas-modelo;

III - integração das redes; e

IV - monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio. (Brasil, 2021)

A Portaria MEC nº 733/2021, visava o NEM, pensando e sua coordenação e no seu monitoramento, além de atuar no trabalho com itinerários formativos, como contribuição para formação integral do educando. Contudo, destaca-se que os anos de 2020 e 2021, foram um período complexo para a verificação e aplicação dos projetos pilotos do NEM, pois foi marcado pela pandemia da COVID-19⁶. Assim, a implementação o NEM e do EMTI inicia-se efetivamente em 2022.

⁶ Salienta-se que a COVID-19 é uma infecção respiratória aguda, causada pelo vírus SARS-CoV-2, de contágio rápido. (Ministério da Saúde, 2021). Em março de 2020, o surto da Covid-19 foi classificado como pandemia e as aulas nas instituições de ensino em Minas Gerais foram suspensas, retornando normalmente em todo o estado somente em 2022.

Ainda, dando seguimento à análise do ciclo de políticas, após a *produção da política*, surge o *contexto de implementação/prática*, que é o cenário atual do Novo Ensino Médio. Sobre isso, Ball e Mainardes (2011, p. 14) destacam que:

Embora uma vez construídas, as políticas não são fixas e imutáveis, visto que são sujeitas a interpretações, a traduções e, acrescenta-se, de ressignificações efetuadas pelos sujeitos ao longo de distintas leituras, mas devem ser compreendidas, mesmo que de forma não acabada, como voltadas às respostas aos problemas da prática. Daí ser necessário compreender em que contextos se dão, quais significados e interesses estão presentes dentre outros.

Desta forma, a política no cenário de implementação, pode ser alterada se os resultados obtidos não forem conforme esperados. Logo, o NEM, encontra-se em fase de análise da sua eficiência e debates são realizados para sua reestruturação. Assim, o presente trabalho poderá contribuir para a análise dos desafios que algumas instituições de ensino enfrentam para implementação do EMTI, visando propor ações que poderão auxiliar na amenização das dificuldades identificadas.

As políticas do NEM e do EMTI são políticas nacionais que estão sendo inseridas em todo cenário educativo do país, deste modo, na próxima seção será descrito o contexto nacional do EMTI.

2.2 CONTEXTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Essa seção busca apresentar a política do EMTI no contexto nacional, apresentando a trajetória do ensino em tempo integral no país, assim como abordar a diferença entre as concepções de ensino em tempo integral e a educação integral.

O Ensino em Tempo Integral faz parte de um eixo de debates que ocorrem no cenário educativo brasileiro há décadas e o Ensino Médio em Tempo Integral é a política pública que no momento atual suscita grandes inquietações e, embora esteja em processo de implementação no país, vem percorrendo uma trajetória de discussões no cenário educacional do país.

A educação integral, por sua vez, é um modelo que visa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física,

emocional, social e cultural e deve ser trabalhada e construída de forma coletiva. (Minas Gerais, 2009). Conforme Ferreira; Rees (2015, p. 242)

A educação integral ultrapassa o nível da instrução, procurando atingir o ser humano em todas as suas nuances e potencialidades. Ademais, as avaliações nacionais procuram medir a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não conseguem medir o nível de Educação que os educandos estão recebendo, para além da instrução.

Percebe-se que a educação integral busca atingir todas as esferas do indivíduo, trabalhando além da instrução, o caráter social e cultural dos seres humanos, em todas as suas dimensões. Contudo, nota-se que tais características, não conseguem ser percebidas em sua integralidade nas instituições de ensino. Segundo Cavaliere (2014):

Dada à multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na *formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos*. (Cavaliere, 2014, p.1214, *grifo nosso*)

Logo, a educação Integral ultrapassa as paredes da sala de aula e busca a formação integral do aluno. Já o ensino em tempo integral, propõe a ampliação da jornada escolar. O EMTI surge com a ampliação da jornada escolar e para isso faz adequações no currículo para justificar a permanência estendida do aluno na escola. Existe então, a diferença entre quantidade e qualidade no que se refere à ampliação da carga horária, assim, o que se visa no EMTI é a educação integral em tempo integral. Sobre isso, Moll (2010, apud Campos; Branco; Daniel, 2016, p. 103) afirma que

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

Assim, nota-se que Educação Integral de tempo Integral vai muito além da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, ela visa formar o aluno em todas as esferas: emocional, física, cognitiva, pessoal, cultural entre outras. Assim, existe uma preocupação em oferecer qualidade ao tempo de permanência do aluno na escola.

Anísio Teixeira atuou como o grande idealizador do modelo de educação integral no Brasil e obteve êxito, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, em 1950. Segundo Teixeira (1997):

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

Verifica-se que Anísio Teixeira destacava a importância da ampliação da jornada escolar de qualidade, incentivando o papel social que as escolas deveriam adotar com os seus discentes, na realização de uma educação integral voltada, sobretudo, para as potencialidades dos indivíduos, que poderiam ser melhor desenvolvidas no tempo integral. Precisa-se destacar que o texto acima foi publicado originalmente em 1936, o que mostra que a discussão acerca da educação integral não é uma temática recente em nosso país.

Em 1960, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros, se reuniram com o intuito da criação de uma proposta educacional eficiente para o Brasil, assim desenvolveram um plano e um modelo de educação integral em tempo integral para a Educação Básica. Logo, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implementados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, nos anos de 1980 e ofereciam às crianças e adolescentes, além do ensino básico escolar, atividades diversificadas, que contemplavam o lazer, a saúde e o social do educando. (Guimarães e Souza, 2018)

Ainda na década de 1980, um importante marco destacou a educação brasileira, a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seus artigos 205 e 206 os princípios-base para o ensino:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;(Brasil, 1988).

Assim, a educação passa a ser legalmente um direito de todos, e o Estado e a família são as instituições responsáveis para garantia desse direito.

Após o estabelecimento da Constituição Federal, iniciou-se um debate acerca da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que perdurou até 1996, um ano importante para o destaque da educação integral no Brasil, com a promulgação da Lei nº 9394/96 (LDB), em dezembro. Essa lei é uma das medidas de maior importância para o cenário educacional do Brasil, uma vez que um dos seus objetivos primordiais é o estabelecimento da educação gratuita e de qualidade a todos. Em relação à educação integral a LDB apresentou argumentos para seu amparo no artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996, p.12)

Assim, nota-se no artigo 34 da LDB, uma proposta voltada para ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, algo relevante para impulsionar essa política no Brasil. Vale destacar que na LDB, no artigo 26 é estabelecido o currículo com a parte geral e a parte diversificada.

Ainda sobre a LDB, o artigo 27 discorre acerca das diretrizes no que se refere à parte dos conteúdos:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão ainda, as seguintes Diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (Brasil, 1996)

Assim, o foco do currículo deve ser o aluno, e o currículo deve trazer conteúdos voltados para formação cidadã dos sujeitos. No ano 2000, foi fomentada a criação dos Centros Educacionais Unificados em São Paulo (CEU), os quais existem até a atualidade e serviram de inspiração para a educação em tempo integral em várias localidades do Brasil. Os CEUs fazem parte do programa São Paulo Integral e foram estruturas importantes no avançar da educação em tempo integral no país. Esses Centros Educacionais são compostos da creche, da educação infantil e do ensino fundamental, além disso, possuem espaço para cultura e lazer. Sua proposta fundamental é a integração da escola e a comunidade.

Dando continuidade aos marcos principais para a ampliação da carga horária de qualidade aos discentes, em 2007, ocorreu a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que ficou instituído pela lei nº 11.494/07 (Lei do FUNDEB).

A mudança do FUNDEF para o FUNDEB foi importante para a educação integral, pois direcionou recursos para o ensino fundamental que ocorresse nessa modalidade. Desta forma, a lei 11.494/07, em seu Artigo 34, Parágrafo Terceiro, estabelece que “para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental”. Ainda em 2007, foi criado o Programa Mais Educação (PME) com o propósito da ampliação da jornada escolar e de um currículo reorganizado, o que foi importante para impulsionar a educação integral no país, no entanto, foi finalizado em 2016 pelo governo brasileiro, por ser considerado um programa que apresentava

lacunas, como incompatibilidade com o senso escolar em relação ao número de alunos matriculados e ainda por não avaliar os resultados obtidos.

Em 2009, foi apresentado o texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral (Brasil, 2009) e nele encontramos que

[...] o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. (Brasil, 2009, p.35)

Percebe-se o tempo como um agente que atua juntamente com a missão da escola, assim sendo utilizado em decorrência das finalidades que a instituição e os estudantes necessitam, logo, esse tempo deve ser de qualidade. Ampliar a jornada escolar requer analisar a melhor forma de aprendizagem e alinhar ainda com as demandas da comunidade. Sobre a dimensão espacial o texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral (Brasil, 2009) apresenta que

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens. (Brasil, 2009, p.34)

O espaço educativo é uma peça fundamental, onde não basta apenas ampliar o tempo, é notório também verificar o contexto espacial em que a aprendizagem ocorrerá.

Com as articulações do ensino em tempo integral no país, foi estabelecida a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, atual PNE, que trouxe uma meta voltada para a educação em tempo integral, a meta 6, que visa o compromisso de “oferecer

Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (Brasil, 2014). Para essa meta são apresentadas as estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo

trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Assim, o PNE vigente, que tem o período de 2014-2024 para sua concretização, apresentou estratégias para alcançar a meta voltada a educação em tempo integral, que buscam ampliar o tempo escolar e otimizar esse tempo, com reestruturação do espaço físico escolar, para que as atividades diversificadas possam acontecer plenamente. Além disso, destaca o atendimento às comunidades com vulnerabilidade social, e ainda afirma a presença dessa ampliação de jornada às escolas do campo, indígenas e quilombolas. Deve-se salientar a menção importante à educação inclusiva, que é prevista a ser contemplada nessa meta. Logo, existe a ideia de qualificar o tempo que será ampliado juntamente com espaço a ser utilizado, que pode ir além do ambiente escolar, podendo incluir cenários exteriores à escola. No entanto, é alarmante a situação do cumprimento dessa meta. As Figuras 1 e 2 a seguir confirmam essa situação.

Figura 1: Percentual de Escolas Públicas que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de Tempo Integral



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

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC / 2021.

A figura 1 apresenta o percentual de Escolas públicas brasileiras que possuem pelo menos 25% dos discentes público-alvo da educação em tempo

integral, ou seja, alunos da educação básica – desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, cumprindo essa ampliação do tempo. A situação apresentada na figura aborda uma preocupação, uma vez que os números mostram que o número de escolas públicas da Educação básica com a porcentagem almejada para alunos em Tempo integral reduziu, comparando os anos de 2014 e 2021. Percebe-se, além da flutuação da porcentagem de escolas que ofertam o ETI, com crescimentos e declínios dessa porcentagem, que ainda há muito o que se fazer para atingir a meta de “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (Brasil, 2014), visto que em 2021 tínhamos apenas 22,4% das escolas públicas que se encaixavam nesta situação.

A figura 2, por sua vez, apresenta o percentual de alunos da rede pública que estão cursando o ensino em Tempo Integral:

Figura 2: Percentual de alunos da rede pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de Tempo Integral



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

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC / 2021.

Observa-se na figura 2, uma situação que chama a atenção, pois comparando os números, nota-se uma redução no percentual de estudantes matriculados na

educação em tempo integral, comparando-se os anos de 2014 e 2021, o que revela que a proposta não evoluiu como a expectativa. Percebe-se, portanto, que a meta 6do PNE (Brasil, 2014), provavelmente não será alcançada até 2024, uma vez que os números apresentados pelo Censo da Educação Básica mostram número de escolas e matrículas referentes ao ensino em tempo integral aquém do esperado, tanto no que se refere à porcentagem de escolas, como de matrículas.

O PNE (Brasil, 2014) tem sua importância, ao estabelecer uma meta que visa à ampliação da oferta do ETI. Em vistas disso, em 2016 ocorreu a substituição do PME pelo Novo Mais Educação (PNME), com foco na ampliação do tempo na escola, mas com alguns tópicos diferentes do projeto anterior. Conforme a portaria MEC nº 1.144/2016, capítulo 1, art.1º:

Art. 1 –Fica instituído o Programa Novo Mais Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (Brasil, 2016).

Logo, o PNME visava melhorar a aprendizagem dos discentes em Língua Portuguesa e Matemática, no ensino fundamental. Dentre as suas finalidades constava a ampliação do tempo escolar para a realização de atividades voltadas ao acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, à cultura, ao esporte e ao lazer. Com isso, buscava uma formação mais completa para o educando, aproximando-se da educação integral.

Foi somente em 2017 que ocorreu um avanço maior nas discussões e movimentos pela BNCC, e sua consequente aprovação. A BNCC é um documento que elabora o conjunto de competências e habilidades que os educandos devem adquirir em sua trajetória escolar. E sua aprovação fomentou a educação integral ao apresentar seu modelo visando à formação integral dos educandos, objetivando o desenvolvimento de todas as dimensões do educando.

Ainda em 2017 com a Lei 13.415 (Lei do NEM)⁷, que alterou a LDB, houve a reorganização do currículo para o Ensino Médio, que passaria a conter gradativamente 1.400 horas/ano, com 3.200 horas totais. Assim, 1.800 horas desse total seriam voltadas para a formação geral dos educandos, utilizando como referência a BNCC. As demais horas comporiam os itinerários formativos, com as áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

Visando o processo de implementação do NEM-EMTI, foi criada a Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, para a escolas pilotos da política do NEM com fomento ao EMTI:

Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. (Brasil, 2018)

Logo, com a portaria MEC nº 1.024/2018 foram definidas as diretrizes para apoio financeiro às instituições que atuariam com o NEM e o EMTI. No ano seguinte, uma nova portaria, a Portaria MEC nº 2.116/ 2019 foi instituída visando alavancar o EMTI, ao apresentar as novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento ao EMTI, articulada com a Lei nº 13.415/ 2017(Brasil, 2019). Logo, a portaria estabelece:

Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a nova estrutura do ensino médio. (Brasil, 2019)

Observa-se que a formação integral do aluno é o foco central da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral. Portanto, o currículo volta-se a preparar o discente para o futuro, visando auxiliá-lo na construção do seu projeto de vida.

⁷Lei 13415/2017, conhecida como a lei do NEM, mas que também institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Salienta-se que o EMTI se refere a uma política pública educacional, que está em processo de implementação no Brasil, e apresenta a perspectiva do desenvolvimento das habilidades referentes à autonomia, a prática da cidadania e ao convívio social dos discentes. No entanto, existem debates acerca da produtividade e da efetividade da política.

No estado de Minas Gerais existiu um processo importante acerca da implementação do EMTI, que contou com uma trajetória de projetos que destacavam o Ensino em Tempo integral desde 2003, assunto que será abordado na próxima seção.

2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Essa seção traz a apresentação de como se deu a cronologia do ensino em tempo integral em Minas Gerais, vale destacar que os fatos apresentados se referem ao ensino fundamental integral e ao ensino médio.

Conhecendo as legislações e contextos históricos nacionais do ensino em tempo integral, essa seção busca apresentar os processos de implementação dessa política no estado de Minas Gerais. Assim, esse processo inicia-se atrelado ao Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.

O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa⁸ foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação(SEE/MG) em Minas Gerais em 2003, e visa à luta contra a violência nas instituições de ensino. Esse projeto prevê:

- [...]. dar respostas efetivas e urgentes ao fenômeno crescente da violência que tem afetado parte das escolas públicas;
- . implementar políticas diferenciadas destinadas a apoiar as escolas que atendem à parcela mais carente da população;
- . promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social;
- . tornar a escola mais integrada à vida da comunidade a que serve, mais sintonizada com os seus anseios e características e melhor preparada para atender às suas demandas e expectativas;

⁸O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, foi uma proposta mineira voltada para o apoio às comunidades escolares pertencentes às áreas com índices preocupantes de vulnerabilidade social, com o estabelecimento de atividades objetivando o trabalho com a formação da cidadania.

. propiciar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos que dele participam; [...] (Minas Gerais, 2003, p.1).

Assim, o projeto busca colocar a escola em interação com a comunidade, com a expectativa de apresentar um atendimento adequado ao público alvo. Destaca-se que durante seu processo de implementação do Escola Viva, Comunidade Ativa, surgiu o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), que é uma das ações introduzidas por esse projeto, ou seja, um subprojeto integrante de um projeto maior.

Esta opção permite que a escola possa atender, em outro turno, a um grupo selecionado de alunos que apresente a necessidade de atendimento adicional para recuperar deficiências na sua formação, que tenham sido constatadas por meio de avaliação realizadas pela escola. Esses alunos podem ser de um ou mais ciclo ou série. As atividades do turno adicional podem ser realizadas no espaço da própria escola, se comportar, ou em outros espaços sociais adequados ao desenvolvimento de atividades recreativas, esportivas, culturais e pedagógicas. A programação de atividades pode estender de segunda a sexta-feira ou se restringir a um número menor de dias da semana. (Minas Gerais, 2004, p.11)

O PATI tinha por objetivo ampliar a jornada escolar a fim de amparar os discentes que se encontravam em vulnerabilidade social, além de proporcionar oportunidades relativas ao esporte, a cultura e o lazer. Vale destacar, que o projeto se iniciou em 2004, em 77 escolas de Belo Horizonte, sendo ampliado em 2005 para 91 instituições de ensino. Ressalta-se ainda que em 2005, observados os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o PATI iniciou o trabalho de intervenção em Língua Portuguesa e Matemática. Porém, foi somente a partir de 2006, que foram garantidos os recursos para a sua ampliação ao estado em geral. Segundo as Diretrizes da Educação da Inclusão (2006) entre as novas funções das instituições de ensino constam:

Promover mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, de raça e etnia, de linguagem, de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou deficiência. Os alunos deverão ser percebidos como sujeitos que têm diferenças. Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique a ausência de avaliação. Também a função da escola será ampliada, não se restringindo a ensinar a ler e escrever (Minas Gerais, 2006, p.12).

Assim, a escola passaria ter uma função ampliada, além do ato do ensino dos conteúdos, as instituições de ensino teriam uma função social. Com o Projeto Aluno de Tempo Integral, a SEE/MG propunha uma diversidade de atividades para oportunidades dos alunos, valorizando seus saberes e ampliando a função da escola, que atuaria diretamente na formação da cidadania dos educandos. O Projeto contou com reforço escolar, atividades de recreação e esporte.

Em 2007, o PATI foi transformado pela SEE/MG no Projeto “Escola de Tempo Integral” (PROETI). A SEE/MG apresentou alguns critérios para que as instituições de ensino fossem contempladas com o Projeto, entre eles, ter sala de aula disponível, quadra poliesportiva ou outro ambiente coberto para realização de atividades e ainda, duas turmas com no mínimo 25 alunos matriculados. Ao comparar as metodologias utilizadas pelo o PATI e o PROETI, percebem-se algumas diferenças estruturais, como apresentadas no quadro 1.

Quadro 01: Diferenças principais entre o PATI e o PROETI

PROJETO/FUNÇÕES	PATI	PROETI
GESTOR	Possuía autonomia para escolha dos servidores conforme o perfil.	Escolha dos servidores conforme a legislação.
COORDENADOR	Designação para contratação	O especialista assume a função
DOCENTES	Designados conforme as necessidades dos discentes.	Turmas distribuídas entre regentes de turma e professores de educação Física, sendo esses professores parte do quadro efetivo.
ALUNOS POR TURMA	15 a 20 alunos	25 a 30 alunos
NÚMERO DE AULAS	15 horas/aulas	25 horas/aulas
FREQUÊNCIA SEMANAL	3 dias	5 dias

Fonte: Dados baseados em Barreto (2012)

Logo, o quadro 1 mostrará que existe uma configuração diferente entre o PATI e o PROETI, tanto no que se refere ao quadro de pessoal e autonomia da gestão, quanto ao que se refere à carga horária e enturmação.

Além do PATI e do PROETI, necessita-se comentar a criação do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) pelo governo mineiro, que se divide em três programas avaliativos, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), em seus resultados que eram utilizados no processo de intervenção pedagógica no período de ampliação da jornada escolar.

É fundamental relatar a presença do PME em período compatível com PROETI, que visava qualificar os tempos e espaços escolares. Esse Programa propunha seus objetivos conforme o Decreto nº 7083/2010:

[...] formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (Brasil, 2010b, Art. 3º).

O PME buscava a articulação entre a comunidade e a escola, visando à participação nas decisões e montagem dos programas do ensino em tempo integral. Vale destacar que o PROETI se atrelou ao PME em 2012, buscando a qualidade dessa ampliação da jornada escolar.

Após as articulações em 2012, em 2015, a SEE/MG atuou com objetivo na política da Educação Integral, ampliando a carga horária para sete horas diárias e investindo em um ensino que atingisse a formação mais abrangente dos alunos. Segundo o Documento Orientador do Ensino Médio em tempo Integral de Minas Gerais, a implantação do EMTI teve início em 2017, em 49 escolas, com um programa de teste de implantação, onde algumas escolas foram selecionadas para iniciar o processo. (Minas Gerais, 2022)

Para o processo de implementação do EMTI em 2017-2018 no Estado de Minas Gerais, foi elaborado pela SEE/MG, o documento orientador da proposta,

chamado “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais” (Minas Gerais, 2018). Em 2019, com a mudança do governo estadual, foi elaborado pela nova equipe do EMTI um novo documento orientador, o Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019. Desse modo, as mudanças visavam um currículo que oferecesse a formação integral do educando atrelada aos quatro pilares da educação⁹ e na interdimensionalidade, com o objetivo de formação de um discente crítico, autônomo e analítico, pronto para a construção de seu projeto de futuro. Logo, foi estruturada na rede de Minas Gerais a atual Política de Tempo Integral com uma parceria firmada entre a SEE/MG e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹⁰. A inspiração surgiu de um modelo utilizado em Pernambuco:

o modelo de educação integral em Pernambuco teve seu marco inicial em 2004, no governo Jarbas Vasconcelos, com o Decreto nº 25.595, de 1º de junho de 2003, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), que, nesse ano, voltou às suas atividades em seu prédio na rua da Aurora, após passar alguns anos funcionando na antiga Escola de Engenharia da UFPE, situada na Rua do Hospício, ambos na área central do Recife. Em 2005, junto ao GP, foram iniciados mais nove centros experimentais, contemplando também algumas cidades do interior. (Cunha; Araújo, 2021, p.1)

Assim o modelo de educação em tempo integral utilizado em Pernambuco foi um embasamento para o pensar dessa política no estado mineiro. Em 2021, Minas Gerais alavancou o fomento ao EMTI.

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na rede estadual de Minas Gerais, potencializou-se em 2021, para iniciar amplamente sua implementação em 2022. Em novembro de 2021, a Resolução SEE N° 4 657/2021, de 12 de novembro de 2021, apresentou 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

⁹Os quatro pilares da Educação consistem em: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Eles abordam o desenvolvimento integral dos educandos.

¹⁰O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, motivada a contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da Educação Integral em tempo Integral. O ICE atua nas cinco regiões do Brasil e desde a sua criação, em 2003, já transformou 2.400 escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental e Médio, a vida de 956.000 estudantes e formou mais de 67 mil educadores.

Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Vale ressaltar que a matriz curricular é única para todo o estado mineiro, ou seja, todos os municípios de Minas Gerais seguem a mesma grade de ensino em suas escolas, podendo dar opção aos alunos a escolha das duas disciplinas eletivas a serem ofertadas.

Nas matrizes curriculares do EMTI regular e EMTI profissional, há estruturação do trabalho com a carga horária de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais, divididas entre a formação geral básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos¹¹ (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). Porém, para que o programa do Novo Ensino Médio fosse vigente foi um longo processo, percorrido por cerca de aproximadamente dez anos, iniciado de forma urgente, uma vez que os resultados obtidos pelo Ensino Médio vinham sendo insatisfatórios, viu-se assim a necessidade de uma mudança rápida.

Segundo o Documento Orientador da SEE/MG:

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania. O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha adotado para o EMTI em Minas Gerais possui como centralidade o jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida e de se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente. (Documento Orientador SEE/MG, 2022, p. 5).

A Matriz curricular exposta no Quadro 2 a seguir foi apresentada pela SEE/MG, para vigência em 2022 para o 1º ano do Ensino Médio, onde são mostrados os conteúdos da parte da formação geral e os itinerários formativos, com suas respectivas cargas horárias. Assim, a parte geral foi dividida em Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os itinerários Formativos, dividiram-se em Projeto de Vida, Eletivas, Atividades Integradoras, Preparação para o Mundo do Trabalho e Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento.

¹¹ Os itinerários formativos consistem no conjunto de disciplinas/projetos, que serão trabalhados no NEM. Destaca-se que esse tema será retomado posteriormente no texto.

Quadro 02 - Matriz curricular para 2022 para o 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral

(Continua)

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

(Conclusão)

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI - 2022					
Resolução 4.657, de 13/11/2021			1ª Ano		
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			2022		
Novo Ensino Médio	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Atividades Integradoras	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00
		Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20
		Práticas Experimentais	2	80	66:40
		Tutoria	2	80	66:40
		Estudos Orientados	5	200	166:40
SUBTOTAL			27	1080	900:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	1800	1500:00
	LEGENDA	Dias Letivos: 200			
	A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos			
	A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: *9			
	H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40			

Fonte: Minas Gerais, 2021 – SEE/MG

Destaca-se que a implementação do EMTI em todo o estado mineiro está ocorrendo de forma gradativa. Iniciou-se em 2022 com o 1º ano do ensino médio e em 2024, atingirá o 3º ano do ensino médio. Salienta-se, ainda, que o EMTI está diretamente ligado ao Novo Ensino Médio. Na seção seguinte, será apresentada outra política que está presente na EEBB.

2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA ESTADUAL DE BELMIRO BRAGA

A Educação do Campo faz parte do cenário educacional mineiro e brasileiro, refere-se à modalidade educacional que é realizada em espaços predominantemente rurais, e busca atender às populações locais, com o objetivo de trabalhar a cultura do ambiente e as questões socioeconômicas da região (BRASIL, 2008). Assim, visa formar integralmente as crianças e adolescentes que residem nesses locais.

Conforme o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “a escola do campo deve corresponder à necessidade dos indivíduos do campo tendo acesso à educação infantil, ensino fundamental, médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial” (Brasil, 2013). Ainda segundo o art. 28 da LDB são estabelecidos o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (Brasil, 2001, p. 1)

Logo, a Educação do Campo tem função fundamental para seus integrantes, atuando na construção das possibilidades e no planejamento de seus planos para o futuro. Segundo Arroyo (2012), sobre a Escola do Campo:

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (Arroyo, 2012, p. 365).

Arroyo (2012) aponta como deve ser o espaço da Escola do Campo, com valorização e incorporação dos saberes locais e das trajetórias de lutas na composição do currículo. Em 2015, a SEE/MG apresentou as Diretrizes para a Educação do Campo.

Sobre a Resolução SEE/MG N. 2820, de 11 de dezembro de 2015, ela institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais e segundo o Art. 2º:

Art. 2º Para os efeitos desta Resolução entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo.

§ 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º.

§ 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2015, p.8).

O artigo 2º da Resolução SEE/MG N. 2820 explica e estabelece os critérios para a classificação de uma instituição como Escola do Campo. Destacando a predominância rural dos educandos dentro da classificação. Pontua ainda, a questão do 2º endereço localizados em regiões rurais. Ainda, essa mesma resolução estabelece os princípios para a Educação do campo. Conforme o Art. 3º da Resolução SEE/MG N. 2820, de 11 de dezembro de 2015:

Art. 3º São princípios da Educação do Campo:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;

II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;

III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;

IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;

V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (Minas Gerais, 2015, p.8)

Assim, nota-se que a Educação do Campo, apesar de ainda enfrentar questões em debate, é norteadas por legislações que estabelecem princípios a serem seguidos e vem ganhando força no meio educacional. A escola, como tem predominância da maior parte dos educandos serem oriundos de zona rural, assim como possui um 2º endereço em zona rural, pode ser classificada como uma escola do campo, segundo a legislação citada.

Os artigos 2º e 3º da Resolução SEE/MG Nº. 2820/2015 apresentam as considerações e princípios das Escolas do Campo, diante disso, a Escola Estadual de Belmiro Braga se encontra em consonância com disposto, sendo uma instituição de Ensino classificada como Escola do Campo.

Assim, a escola, já com uma política ativa recebeu em 2022 a implementação do EMTI, o que alterou o cotidiano escolar da instituição bruscamente. Essa temática será abordada na seção seguinte.

2.5 CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR MINEIRO

Essa seção busca apresentar o processo de implementação do EMTI, na escola indagada, destacando como ocorreu e ainda as características da instituição analisada.

O município o qual a escola pertence, está localizado na Zona da Mata Mineira, com população, segundo o último censo em 2022, de 3.244 pessoas, a 37,2 km de Juiz de Fora e 295,1 km da capital Belo Horizonte. É uma cidade marcada por atividades predominantemente da agricultura e pecuária. Destaca-se que o público recebido na escola é, em sua maioria, alunos residentes em comunidades rurais que possuem as atividades agropecuárias como meio de subsistência.

Trata-se de uma escola que atende a toda a população local, por ser a única Instituição Estadual ali presente. Ela atende em três turnos, manhã, tarde e noite e recebe alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, conforme a demanda de formação de turmas há também, além do Ensino Regular, a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A Escola analisada conta com dois endereços, a sede, situada no centro da cidade e o segundo endereço localizado em um distrito. Em relação ao número de matrículas, a sede conta com mais de 50% de alunos oriundos de comunidades rurais, já o segundo endereço, 100% das matrículas são de estudantes que residem na zona rural.

Em relação às comunidades atendidas, a escola recebe alunos além da cidade, de localidades, distritos e fazendas. São recebidos alunos residentes nos entornos, inclusive de outros municípios pela proximidade maior com a escola. Enfim, a escola pesquisada é composta por um público notavelmente residente em região rural e as famílias dos estudantes tem como forma de subsistência o trabalho com a agricultura e a pecuária, sendo então a instituição articulada com a junção de três modalidades: Educação do Campo, EMTI e NEM.

Na Escola, foi iniciada no ano de 2022 a implementação do EMTI, para a turma do 1º ano do ensino médio, a primeira turma da escola a participar dessa nova metodologia e, portanto, a turma piloto do projeto na instituição. Para analisar a implementação do EMTI na instituição, faz-se necessário, conhecer as características da escola.

Em relação ao número de turmas, em 2022 na sede ocorreram oito turmas de Ensino Fundamental, quatro turmas de Ensino Médio (sendo o primeiro ano do NEM - Tempo Integral e a única turma de NEM noturno regular da escola) e duas turmas da EJA. Em 2023, foram formadas oito turmas do Ensino Fundamental, anos finais, e cinco turmas do Ensino Médio, sendo duas em tempo integral e duas turmas no ensino noturno do Novo Ensino Médio. No segundo endereço, tanto em 2022 quanto em 2023, ocorreram sete turmas entre fundamental e médio. Porém, em 2022 era apenas uma turma de NEM regular noturno e já em 2023 foram duas turmas de NEM regular noturno. Apenas o terceiro ano ainda permaneceu no antigo Ensino Médio na sede e no 2º endereço. As turmas da EJA poderiam ser formadas conforme a procura, no entanto, não ocorreram matrículas para a enturmação. No segundo endereço, não há EMTI, mas existe uma turma de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI). No ano de 2023, existiam 372 matrículas efetivas na escola (Brasil, 2023). Sobre o ano de 2024, a tabela 1 mostra as turmas existentes na escola:

Tabela 1 – Turmas existentes na escola no ano

Nível de Ensino	Número de turmas
Ensino Fundamental regular – sede	7
EFTI - sede	1
Ensino Fundamental regular – 2º endereço	1
EFTI – 2º endereço	3
EMTI –NEM – sede	3
NEM – Noturno – sede	3
NEM – Noturno – 2º endereço	3

Fonte: Dados obtidos na Escola (2024)

Analisando a tabela 1, percebe-se que existe uma diversidade de turmas na escola e com a presença de níveis/políticas diferentes: Ensino regular, EFTI, EMTI e NEM. Ressalta-se que no ano de 2024 existiram aproximadamente 400 matrículas.

Em relação à infraestrutura da escola-sede, trata-se de um prédio pavimentado, com térreo, primeiro e segundo andar. No térreo, há a secretaria, a sala dos professores, as salas da direção e supervisão, o refeitório e os banheiros. No primeiro andar, há a biblioteca, o laboratório de informática e três salas de aulas. No segundo andar, existem cinco salas de aula e uma sala de vídeo. Vale ressaltar que todos os repartimentos possuem banheiros e bebedouros. Há também, na escola, a quadra poliesportiva e um espaço gramado para atividades. Para acesso aos andares superiores existe a escada e a rampa de acessibilidade. O prédio encontra-se conservado e é todo murado. A escola também possui um segundo endereço, em um distrito, que atende apenas quatro turmas do ensino fundamental, anos finais e três turmas do ensino médio. Trata-se de uma escola com estrutura física simples, por estar inserida no meio rural e com um número reduzido de alunos, dispondo apenas dos compartimentos básicos para o funcionamento.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola-sede (onde a pesquisa está sendo realizada), tem, conforme Quadro 03:

Quadro 03: Quadro de Pessoal da escola - sede

Função	Quantitativo	Situação Funcional
ASB - Auxiliar De Serviço	8	Designados
ATB - Secretários	5	Efetivos
PEB - Professores	50	20 Designados/30 Efetivos
PEUB - Professores de Biblioteca	3	Designados
PEB – Apoio	13	Designados
Especialistas	4	3 Designados/ 1 Efetivo
Vice-Diretor	1	Designado
Diretor	1	Designado

Fonte: Registros da Escola (2024)

Percebe-se que a escola, conta com uma equipe numerosa de servidores efetivos e designados, devido ao funcionamento nos três turnos e ao atendimento ao ensino fundamental e médio.

Iniciando a análise do processo do EMTI na escola pesquisada, verifica-se que a trajetória do processo de preparação e recepção das novas turmas iniciou-se em outubro de 2021. Tal processo veio definido da SEE/MG, e a escola não pode optar para a escolha ou não da proposta, uma vez que já veio do órgão superior – SRE/JF que a escola seria EMTI, no ano seguinte.

Assim, aconteceram reuniões entre a gestão escolar e a equipe da SRE/MG, e após foram realizadas reuniões com a equipe escolar, pais/responsáveis e os futuros alunos, sem a presença de entes da SRE/MG ou da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e em momentos diferentes com cada segmento, conforme apresentado no quadro 04. (Livro de Registros, 2021).

Quadro 04: Reuniões – Apresentação do EMTI na escola

(Continua)

Reunião	Data	Assunto abordado
Equipe Escolar	01/12/2021	Apresentação de memorandos, Resoluções e Portarias do EMTI. Na reunião, foi apresentada aos discentes que a proposta estaria vigente na escola a partir do ano de 2022, e todos deveriam já começar a preparação para trabalhar com o EMTI e o NEM, uma vez que haveria uma turma de 1º ano EMTI e uma turma de 1º ano NEM noturno.
Pais/Responsáveis	02/12/2021	Apresentação da Política, conversa sobre funcionamento e horários. Foi mostrada a grade aos pais, apresentadas as disciplinas ofertadas, os horários de funcionamento das turmas do EMTI e do NEM, para que os pais pudessem juntamente com seus filhos escolher em qual modalidade efetuariam a

		Matrícula.
Alunos	02/12/2021	Apresentação do Funcionamento do EMTI e do NEM. Apresentação das disciplinas, do funcionamento dos horários que seriam entrada saída, intervalos, alimentação e descanso.

Fonte: Registros da Escola (2021)

Conforme demonstrado no quadro 04, em dezembro de 2021, foi realizado um encontro com os responsáveis e alunos em um único momento, para a apresentação do Novo Ensino Médio – com a modalidade Ensino Integral. Os gestores explicaram e apresentaram a proposta aos mesmos, e esses optaram se ficariam na turma do EMTI ou iriam para o Ensino Noturno. A maior parte optou por ficar na turma do Tempo Integral – um total de 30 alunos, devido aos pais e estudantes terem preferência pelo ensino diurno. Os outros 15 alunos foram para o Novo Ensino Médio Noturno, com uma única turma de primeiro ano para o NEM.

Em 2022 a escola teve uma única turma com essa modalidade de educação em tempo integral, por se tratar de uma instituição pequena com um número reduzido de alunos. No entanto, em 2023, foram duas turmas do EMTI e duas turmas do NEM, devido à sequência do ano anterior. (Registros da Escola, 2023).

Após o encontro com os alunos, principais envolvidos, e suas famílias, os professores foram chamados para conhecerem a proposta, também em dezembro de 2021, momento em que foi mostrado como funcionaria e a matriz, evidenciada na tabela 2 abaixo, foi apresentada.

Tabela 2: Carga horária de cada componente curricular

(continua)

Componente Curricular	Aulas por semana
Língua Portuguesa	3
Educação Física	1
Arte	1
Língua Inglesa	1

Matemática	3
Física	1
Química	1
Biologia	2
Geografia	1
História	2
Sociologia	1
Filosofia	1
Projeto de Vida	2
Eletiva 1	1
Eletiva 2	1
Introdução ao Mundo do Trabalho	2
Tecnologia e Inovação	1
Práticas Comunicativas e Criativas	1
Humanidades e Ciências Sociais	2
Núcleo de Inovação Matemática	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2
Pesquisa e Intervenção	3
Nivelamento Língua Portuguesa	1
Nivelamento Matemática	1
Práticas Experimentais	2
Tutoria	2
Estudos Orientados	5

Em Janeiro de 2022, a Escola recebeu o documento Orientador do EMTI. Segundo o Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral, disposto pela SEE/MG:

Para 2022, as mudanças propostas para o Novo Ensino Médio refletem pequenas alterações nas matrizes curriculares do EMTI regular e EMTI profissional, porém continuamos trabalhando com a carga horária de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais, divididas entre a formação geral básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). (Documento Orientador – SEE/MG, p.1, 2022).

O Documento fornecia informações sobre a condução dos trabalhos por parte dos gestores, supervisores, coordenador geral, coordenadores de áreas e professores (da formação geral e dos itinerários formativos). O quadro 05, conforme o Documento Orientador apresenta como as atividades deverão ser exercidas:

Quadro 05: Atividades EEB/PCG/PCA

(continua)

Profissional	Atividade
EEB – ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA	Além de suas funções básicas, 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 ao Professor Coordenador de ÁREA (PCAs). ☐ Alinhamentos e encaminhamentos referentes ao trabalho nas aulas de Projeto de Vida. ☐ Promover e resguardar que as reuniões de fluxo aconteçam. Observação: As reuniões de fluxo são reuniões semanais entre PCA's, PCG e professores, para alinhar o trabalho com o EMTI..

(Continuação)

Profissional	Atividade
PCG - PROFESSOR COORDENADOR GERAL	É dele o papel de guardião do modelo, o professor coordenador geral atuará de modo a orientar e garantir que o modelo pedagógico estará sendo cumprido pela equipe escolar. O professor coordenador geral tem como atribuição proporcionar ações e estratégias que elevem o Projeto de Vida dos estudantes na centralidade do modelo. Além destas ações, cabe ao professor coordenador: ☐ Acompanhar, analisar e participar da tomada de decisão quanto aos processos de ensino com base nos resultados aferidos na Avaliação Semanal, com os conteúdos trabalhados pelos professores da formação geral, onde o professor de Estudos Orientados prepara o cronograma e aplica tais avaliações. ☐ 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 PCA 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.

(Conclusão)

Profissional	Atividade
PCA – PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA	O Professor Coordenador de Área tem como função monitorar o currículo na área e oferecer elementos para a articulação da BNCC com a Parte Diversificada do currículo, juntamente com os Especialistas do EMTI, realizando um trabalho Interdisciplinar.

Fonte: Minas Gerais, 2022.

Os profissionais destinados a essas funções foram indicados conforme o perfil adequado para exercer as atividades. A direção analisou dentre os profissionais efetivos da escola, aqueles que atendiam os perfis para atuar com o EMTI. Tais profissionais deveriam ser dinâmicos, criativos, responsáveis e dispostos a atuarem com essa função, capacitando quando necessário. Os professores coordenadores de área devem possuir formação na área que vão coordenar. Já o coordenador Geral, que em 2022 era um professor, a partir de 2023 deve ser especialista em Educação. Tal profissional, hoje é designado na escola. (Escola, 2023)

Assim, começaram as divisões das disciplinas entre os professores do quadro efetivo da escola. No meu caso, por exemplo, fiquei responsável para lecionar as disciplinas de Nivelamento de Matemática e Projeto de Vida, além da coordenação de área de Matemática. A oferta das disciplinas aos efetivos ocorreu no mês de dezembro de 2021, e em janeiro/fevereiro de 2022 ocorreram os processos de designações de quadro de pessoal. O quadro 06 abaixo mostra como ficou essa estrutura em 2022. (Escola, 2022), apresentando os componentes curriculares do EMTI 2022 na escola e a situação funcional, juntamente com a formação de cada educador que atuaria no seu trabalho. Como disposto no quadro 06 acima, as disciplinas diversificadas foram oferecidas aos professores efetivos da escola, uma vez que esses podem ampliar a carga horária. No entanto, algumas disciplinas, contaram com o processo de contratação-designação para preenchimento do quadro. Vale ressaltar, a dificuldade de contratação para algumas disciplinas, tais como Nivelamento de Língua Portuguesa, Redação para o Enem dentre outras, pelo número reduzido de aulas e pela cidade ser localizada a determinada distância de Juiz de Fora, com horário restrito de ônibus para acesso.

Quadro 06: Componentes Curriculares e respectivas divisões na escola

Componente Curricular	Professor	Situação Funcional
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Efetivo
Educação Física	Educação Física	Efetivo
Arte	Arte	Designado
Língua Inglesa	Língua Inglesa	Designado
Matemática	Matemática	Efetivo
Física	Física	Efetivo
Química	Química	Efetivo
Biologia	Biologia	Efetivo
Geografia	Geografia	Efetivo
História	História	Efetivo
Sociologia	Sociologia	Designado
Filosofia	Filosofia	Efetivo
Projeto de Vida	Matemática	Efetivo
Eletiva 1	Língua Portuguesa	Designando
Eletiva 2	Filosofia	Efetivo
Introdução ao Mundo do Trabalho	História	Efetivo
Tecnologia e Inovação	Física	Efetivo
Práticas Comunicativas e Criativas	Educação Física	Efetivo
Humanidades e Ciências Sociais	Filosofia	Efetivo
Núcleo de Inovação Matemática	Matemática	Efetivo
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	Efetivo
Pesquisa e Intervenção	Física	Efetivo
Nivelamento Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Designado
Nivelamento Matemática	Matemática	Efetivo
Práticas Experimentais	Biologia	Efetivo
Tutoria	Geografia	Efetivo
Estudos Orientados	Matemática	Efetivo

Fonte: Registos da Escola (2022)

Em fevereiro de 2022, com o início das atividades, surgiram às dificuldades na implementação da política. Os professores que ministrariam as novas disciplinas tinham pouca informação sobre como elas seriam oferecidas e faltavam formações e materiais para lecionar as mesmas. Quanto às eletivas, foram escolhidas em reunião entre gestão, especialistas e docentes, uma vez que em 2021 as aulas foram somente remotas, devido à pandemia da Covid-19 e os estudantes não tinham contato presencial com a escola, e o espaço para ouvi-los era muito restrito. Vale destacar que por ser a primeira turma, a escolha das eletivas cabia à escola. Assim, foram escolhidas Redação para o Enem e Cidadania e Cultura Digital. Vale destacar, que também existiram dificuldades para o trabalho com as disciplinas dos itinerários, pois ainda havia poucas informações a respeito das mesmas. O início foi muito complexo, pois não havia referências para aplicar os novos conteúdos implementados na grade. Destaca-se que essas dificuldades foram parcialmente sanadas no decorrer do ano letivo diante orientações que foram chegando da SRE, além de encontros e algumas formações e ainda no decorrer de 2023 ocorreram novas formações. Em 2024, alguns encontros e formações já estão sendo trabalhados. (Registros da escola, 2024).

Em reunião de módulo II¹², registrada em ata, no mês de fevereiro de 2022, os professores apresentaram algumas inquietações a respeito da implementação do EMTI, na escola, conforme o quadro 7 a seguir.

Ainda em fevereiro de 2022, a SEE/MG, por meio da Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP) junto à equipe de implantação do EMTI convocou os servidores que atuam nas escolas EMTI expansão 2022 a participarem do Webinar: Formação Inicial 2022. Realizada em parceria com o ICE. Essa formação teve como objetivo apresentar às equipes escolares os princípios e metodologias para o trabalho nestas escolas. Quanto à inscrição para o webinar, a abertura foi

¹² As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16 são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. (Escola de Formação MG). O tempo do módulo II é 1/3 da carga horária do professor, em 2 horas são destinadas para reuniões na escola, 4 horas de livre escolha do profissional e 2 horas na escola, realizando atividades de planejamento, formações entre outras.

12h do dia 14 de fevereiro de 2022 e o encerramento, 17h do dia 16 de fevereiro de 2022 e o webinar foi realizado do dia 21 de fevereiro de 2022 a 25 de fevereiro de 2022.

Quadro 07: Inquietações da primeira reunião de implantação do EMTI na Escola analisada

Inquietações	Argumentos
Falta de formações para ministrar algumas disciplinas	Nivelamento de Matemática e Língua Portuguesa, Núcleo de Inovação Matemática, Mundo do Trabalho, Práticas Criativas, Estudos Orientados foram disciplinas da parte diversificada que não possuem material/livro, além de haver demora na orientação de como atuar com esses novos conteúdos.
Formações tardias	As formações só iniciaram após o início das aulas e os educadores ficaram sem norteamento nas novas disciplinas.
Formações no período das aulas	As disciplinas de Nivelamento ofereciam formações no período das aulas, onde os educadores tinham de deixar a aula para assistir à formação ao vivo ou apenas assistir à gravação, onde ficava limitada sua participação.
Falta de Materiais para trabalhar com as novas disciplinas e instrução nos documentos orientadores.	Disciplinas como Práticas Experimentais, não dispunham dos recursos necessários: laboratório de Ciências e materiais para experiências.
Número insuficiente de aulas para ministrar alguns conteúdos.	Algumas disciplinas tiveram carga horária reduzida e os professores alegaram tempo insuficiente para trabalhar os conteúdos (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física e Biologia).

Fonte: Registros da escola, 2022

Todos os professores da escola que atuam no EMTI (15 professores) participaram, conforme registrado em pastas de módulo II dos mesmos e atas da reunião posterior ao webnário, podendo realizar a formação em casa ou na escola, a escolha era livre. Nessa formação foi apresentada a dinâmica de trabalho das novas disciplinas inseridas na matriz curricular, discutindo como atuar, como trabalhar e importância do processo conjunto das disciplinas. Foi uma orientação inicial sobre o EMTI, no entanto, foi insuficiente e tardia para o processo de implantação do EMTI na escola que já tinha sido iniciado.

Em 23 de março de 2022, foi recebido um novo formulário, com o objetivo de cadastrar os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Nivelamento de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam no EMTI das escolas de expansão de 2022, para uma formação que ocorreria no decorrer do ano. A informação foi recebida via e-mail institucional da escola. Em 29 de abril de 2022 o formulário foi preenchido novamente como uma segunda chamada para o curso. No dia 05 de maio, as formações se iniciaram e ocorreram até o final do ano de 2022. Foram formações oferecidas pelo ICE, de frequência semanal, em formato online, com momentos síncronos e assíncronos, com duração de 2 horas por semana e muito necessárias para nortear o trabalho com as disciplinas de nivelamento. Os professores utilizaram o tempo de módulo II, referentes às 2 horas a cumprir na escola para seus estudos. Na formação, foi apresentada a sequência didática a ser utilizada em sala de aula e o processo de atuação a ser utilizado. As sequências didáticas apresentavam materiais a serem seguidos com seus conteúdos e atividades já prontos para serem aplicados em sala de aula.

Outra formação que foi oferecida foi apresentada com o Memorando-Circular nº 58/2022/SEE/SPP - EMTI, que trata da importância da disciplina Projeto de Vida no EMTI. Os professores de Projeto de Vida de todas as escolas de EMTI foram convidados para realizarem o curso Projeto de Vida, que foi ofertado na modalidade ensino à distância (EaD), em parceria com o ICE. Foram convidados também professores de Tutoria, o Professor Coordenador Geral (PCG) que atuam no EMTI e todos os demais servidores da escola, que tivessem interesse em participar. Tal formação ocorreu no mês de setembro de 2022 e contou com a participação do coordenador geral e dos professores do projeto de vida e tutoria da escola.

Percebe-se assim, que a formação tardia é uma problemática importante para implementação do Novo Ensino Médio – Tempo Integral, pois muitos docentes não sabiam como ministrar as novas disciplinas oferecidas na grade, e o trabalho inicial foi muito complicado e difícil para os educadores planejarem. O norteamento veio de forma lenta, o que implicou em desafios no decorrer do semestre como: dificuldades para lecionar as disciplinas, falta de materiais para orientação, formações insuficientes, além de falta de infraestrutura para oferecer aulas diferenciadas aos discentes.

Em reuniões na escola, os docentes relataram algumas das problemáticas e dos desafios enfrentados para a implantação do primeiro ano em Tempo Integral como as relatadas no quadro 07. Além de a formação ter ocorrido após o início das aulas, o que dificultou o planejamento inicial dos conteúdos, houve também outras inquietações, como a falta de infraestrutura física da escola para manter essa modalidade de Ensino, uma vez que não há espaço físico suficiente para realizar aulas diversificadas, não há local para descanso dos alunos, não há laboratório de Ciências para atividades experimentais. Faltam também materiais para realizar aulas práticas e diversas, como materiais para experiências.

A instituição analisada trata-se de uma instituição que atende além do Ensino médio, o ensino fundamental. Logo, as salas são ocupadas por todas essas turmas, não dispondo de espaço suficiente para montagem de tais espaços. O pátio da escola também é movimentado o tempo todo, pois são alunos dos dois turnos saindo e chegando, além de atividades de Educação física que ocorrem na única quadra que a escola dispõe. Essas questões foram pontos de pauta de reuniões, conforme demonstrado no quadro 08, e vistas como dificuldades na implantação do NEM – EMTI.

Quadro 08: Reuniões – 1º Bimestre EMTI – Avaliação dos aspectos iniciais da implementação da política

(continua)

REUNIÃO	TEMÁTICA	DATA	PARTICIPANTES
Professores (3 reuniões)	Falta de Formação, formação tardia, ausência de materiais de apoio, infraestrutura insuficiente.	26/02 26/03	Equipe gestora (direção, especialistas, coordenador

		30/04	geral), coordenadores de área e professores
Pais/Responsáveis (1 reunião)	Falta de espaço físico para realização de atividades diferenciadas.	25/04	Equipe gestora, coordenadores de área, professores, pais/responsáveis e alunos.
Alunos (1 reunião)	Falta de ambiente para descanso e para realização de aulas diferenciadas.	24/04	Equipe gestora, coordenadores de área, professores e alunos.

Fonte: Registros da escola, 2022

Foram reuniões que contaram com a participação dos gestores, diretor, especialista e coordenador geral, professores coordenadores de área, equipe docente, pais/responsáveis e alunos, onde puderam colocar em pauta seus apontamentos sobre como estava sendo suas visões a respeito da implantação do EMTI na Escola Estadual de Belmiro Braga.

As reuniões foram um mecanismo para ter uma visão sobre como estava ocorrendo o processo da nova modalidade na escola, onde puderam ser dadas sugestões para melhoria das atividades e a equipe escolar também pode apresentar suas dificuldades de trabalho. No quadro 09 seguem sugestões apresentadas.

Quadro 09: Apontamentos do 1º Bimestre – Aspectos que os professores e alunos identificaram como desafios para implantação do EMTI

(continua)

Problemática	Sugestões	Apontadores
Falta de espaço físico	Aulas em espaços diferenciados	Alunos e professores
Falta de local apropriado para o descanso de 1 hora e 30 minutos que	Ambiente para descanso	Alunos

possuem.		
Formações tardias e falta de materiais para realização de algumas aulas da parte diversificada.	Formações e materiais para aulas	Professores

Fonte: Registros da Escola, 2022

Uma queixa importante foi à falta de espaço para descanso dos alunos, que ocorre das 11h30min às 13h00min. Os educandos não possuem um local silencioso e calmo para descansarem, e para o almoço, pois a partir das 12h00min a escola já começa a receber os alunos do Ensino Fundamental da tarde, que iniciam a aula às 12h30min horas.

O panorama da pesquisa em questão volta-se, desse modo, às dificuldades vivenciadas no início e no decorrer do ano de 2022 para o funcionamento da política do NEM – EMTI, visando buscar os mais diversos vestígios para comprovar tais inquietações. Memorandos, Resoluções, E-mails e atas de reuniões foram utilizados para a mobilização e realização da pesquisa, sendo fontes fundamentais para o conhecimento do contexto pesquisado.

Destaca-se a grande relevância dos elementos envolvidos na pesquisa, que busca analisar os principais desafios para implementação do EMTI na escola observada, além de especificamente descrever a política educacional implementada e analisar os desafios para seu funcionamento e mais adiante, propor um plano de ação visando promover melhorias na implementação da política na Escola Estadual de Belmiro Braga.

Enfim, para que ocorra sucesso na implantação do Novo Ensino Médio, na modalidade em Tempo Integral (NEM – EMTI), é preciso que as questões que ocasionam tais dificuldades sejam resolvidas, ocorrendo maior número de formações e em tempo hábil e com antecedência ao início das aulas, de forma que possa haver um melhor planejamento. É fundamental também a adequação da estrutura física do ambiente escolar para que existam maior conforto e disponibilidade de espaços e materiais para realização da diversidade de atividades. É fundamental salientar que muitos alunos optam por estudar no ensino noturno por já auxiliarem seus familiares no trabalho com a agricultura e a pecuária, o que não conseguem se estiverem matriculados no EMTI. Destaca-se que na escola pesquisada essa política chegou abruptamente, e no período da pandemia, o que

agravou o seu discutir, além disso, as formações vieram de forma tardia, impactando sua implementação inicial. Na subseção seguinte, será apresentada a nova dinâmica da escola diante a implementação do EMTI.

2.5.1 A ampliação do tempo e a nova dinâmica da escola

A presente subseção tem por objetivo relatar como ocorreu a ampliação da jornada escolar em uma escola do interior mineiro e como a instituição organizou sua nova dinâmica diante da mudança abrupta no seu cotidiano, com a implantação do EMTI.

Atualmente, vive-se um período marcado por mudanças no cenário da educação, principalmente no que se refere ao ensino médio com a ampliação da jornada escolar. No entanto, a trajetória educativa brasileira vem buscando há décadas projetos e políticas de fomento ao ensino em tempo integral. Arroyo (2012), afirma sobre o tempo na escola:

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à Educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço de consciência do direito a mais tempo de educação. (Arroyo, 2012, p. 33)

O autor reflete sobre a importância de o estudante estar mais tempo na escola. Mas, como definir a ampliação da jornada escolar? Segundo Parente (2020):

[...] o termo política de ampliação da jornada escolar refere-se à políticas/ações que, de forma geral, ampliam o tempo do aluno na escola ou em instituições socioeducativas, públicas ou privadas, em atividades curriculares ou extracurriculares, compulsórias ou facultativas. (Parente, 2020, p.2)

Assim, Parente (2020) apresenta uma definição para o que é ampliar a jornada escolar, mostrando que a permanência do educando na instituição educativa sofre aumento no tempo. Porém, precisa-se analisar que nem sempre ampliar o

tempo basta, é preciso que essa jornada aumentada ofereça tempo de qualidade. Sobre isso, Barcelos e Moll (2023) refletem que:

[...] ampliar o tempo diário na escola é condição para que se possa promover vivências e aprendizagens significativas, pois tal incremento de tempo, associado a um horizonte formativo amplo e generoso, também abre possibilidades de outras interações e explorações. (Barcelos; Moll, 2023, p.28)

Logo, os autores apresentam um pensamento em favor do aumento diário escolar, a fim de que o aluno seja possibilitado de diferentes vivências e oportunidades.

Na escola-sede, a ampliação da jornada escolar veio em 2022 com a implementação do EMTI que veio de forma “top-down”. Foi um período complexo, pois é algo novo, e o implementar de uma política que apresenta mudanças tão significativas, não é fácil.

A escola precisou mudar seu cotidiano e adaptar a realidade das outras turmas. Deve-se salientar que a escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, o que dificultou essa adaptação, uma vez que há circulação de alunos a todo o tempo, chegando e saindo.

Quanto aos horários, às turmas pertencentes ao EMTI ingressam juntamente com o turno da manhã, às 07h00min da manhã, é oferecido um lanche a todos os alunos da escola e então, são direcionados às salas para o início das aulas. São lecionadas cinco aulas no turno da manhã, com um intervalo às 09h30min para servir uma refeição e acontecer o recreio, retornando para a sala de aula às 09h50min. Às 11h30min da manhã, os alunos encerram as atividades matinais e é oferecido o almoço às 12h00min. Os educandos do EMTI retornam para as atividades em sala de aula às 13h00min e têm um novo intervalo para o lanche às 14h40min, retornando para sala após 20 minutos de recreio e são liberados às 16h40min horas, quando terminam as aulas. Vale destacar que os itinerários são disciplinas diversas que estão relacionados a Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Mundo do Trabalho e que muitas vezes por falta de espaço-físico as aulas se limitam a poucos ambientes. Todas essas mudanças de horário afetaram a rotina da escola, que passou por um período adaptativo, uma vez que no turno da manhã existem turmas do Ensino Fundamental-anos finais, que possuem horários diferentes. No entanto, com o tempo a rotina foi se estabelecendo. Com relação aos

espaços e a infraestrutura, a escola precisou adaptar-se também, equipando melhor o laboratório de informática e montando uma sala de multimídia, para prestar melhor atendimento aos discentes. Destaca-se que a instituição não possui laboratório de Ciências para realização de experimentos, mas vem adaptando espaços livres para que essas atividades ocorram. Um ponto preocupante é a falta de espaço para o descanso dos estudantes, porém a escola vem procurando se organizar, adquirindo colchonetes para e liberando espaços. É preciso salientar que a equipe sempre busca qualificar o tempo que os discentes permanecem na escola e a gestão busca sempre adquirir os materiais solicitados pelos educadores.

Percebe-se, que se trata de uma implementação que enfrenta obstáculos, no que se refere a mudanças de rotina e organização de espaços e que estão ocorrendo de forma gradativa às adaptações possíveis. No próximo capítulo, será apresentada a discussão teórica e a metodologia que norteiam a pesquisa.

3 ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO - A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

O presente trabalho como já foi destacado nos capítulos anteriores, visa analisar os desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola do interior de Minas Gerais.

Nesse capítulo será feita a análise sobre os principais elementos descritos anteriormente, ou seja, o ensino em tempo integral visto como política pública, a importância do currículo para o funcionamento do EMTI e os tempos e espaços adequados na escola para uma formação com qualidade. Serão apresentados os referenciais teóricos que debatem o Ensino em Tempo Integral e o EMTI, tais como questões importantes no processo de implementação.

Também será apresentada a metodologia que será utilizada na pesquisa de campo. Assim, o capítulo será composto por duas seções: A implementação do EMTI a luz dos aportes teóricos e delineamento metodológico. A seção “Implementação do EMTI a luz dos aportes teóricos” apresenta³ subseções que debaterão em suas discussões: Políticas públicas com fomento a educação em tempo integral; O currículo fortalecido para implementação do EMTI; e Tempos e espaços para a educação em tempo integral.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI À LUZ DOS APORTES TEÓRICOS

Como já citado na abertura do capítulo, o trabalho trará referenciais teóricos que apresentam uma discussão e possibilitam a análise do caso de gestão em debate. Os aportes teóricos utilizados serão: Condé (2012), Mainardes (2006), Moll (2012), Giolo (2012) e Parente (2017), apresentando suas perspectivas acerca das políticas Públicas que fomentam a educação integral, destacando a educação de qualidade como direito garantido. Serão destacadas as óticas de Silva (1996), Padilha (2012) e Gabriel e Cavalieri (2012), referentes ao currículo, que deve ser qualificado e adaptado conforme as necessidades locais, para que a implementação da Educação Integral seja eficiente, vale destacar o foco do estudo no EMTI. Já Xavier (2012), Sousa (2020), Arroyo (2012), Cavalieri (2007) e Tilton e Bruscato (2014) serão utilizados para debater a questão dos tempos e espaços na ampliação

da jornada escolar, que devem ser qualificados para receber os estudantes e proporcionar uma educação de qualidade.

O primeiro eixo de análise refere-se às Políticas públicas com fomento a Educação Integral, vale ressaltar que o objetivo do ensino em tempo integral é a educação de qualidade como direito de todos, então vale lembrar aqui da Constituição Federal de 1988, como embasamento a essa garantia. A LDB 9.394/1996, em seus artigos número 34 e 87 pondera sobre o direito à educação com vistas para o ensino em tempo integral. Destaca-se o PNE (2014-2024) que traz metas que impulsionam a Educação Integral importante refletir acerca desse eixo, pois é notável discutir os aspectos da política pública para analisar sua implementação, visto que o desconhecimento dos profissionais da política do EMTI por sua chegada abrupta afeta seu funcionamento.

O segundo eixo de análise teórica refere-se à importância de um currículo fortalecido para implementação do ensino em tempo integral, em especial para o EMTI. Pode-se verificar a importância desse eixo nos questionamentos a respeito da aplicação das novas disciplinas sem a preparação docente, existente na pesquisa, por parte da equipe escolar. Já o terceiro eixo aborda a temática sobre os tempos e espaços oferecidos para o ensino em tempo integral. As subseções seguintes apresentam a discussão acerca dos referenciais teóricos utilizados e dos eixos debatidos pelos autores indicados anteriormente.

3.1.1 Políticas Públicas com fomento a Educação em Tempo Integral

Esta subseção visa apresentar um debate referente às políticas públicas, apresentando reflexões acerca da temática e suas fases de produção. Objetiva ainda, discutir o ciclo de políticas educacionais e o fomento da política de Ensino em Tempo Integral, além de mostrar a importância do conhecimento de uma política em sua implementação. Tais análises são relevantes para a pesquisa, pois ao implementar uma nova política pública educacional em uma escola é preciso conhecê-la, para poder discuti-la e buscar adequações. É válido mencionar que na EEGB essa política chegou rapidamente, e no período da pandemia, o que agravou o seu discutir, além disso as formações vieram de forma tardia, impactando sua implementação inicial.

As políticas públicas são programas governamentais que objetivam atender as demandas sociais. Porém, mapeá-las é um caminho cheio de entraves e difícil compreensão. Segundo Condé (2012):

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter 'impositivo', a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. (Condé, 2012, p.3)

Assim, percebe-se que uma política pública, visa o coletivo, no entanto, algumas apresentam caráter de top-down, visto que nem sempre contam com a participação dos possíveis beneficiados em sua elaboração. Condé (2012) define algumas fases para o processo geral de uma política pública, que consistem em: o problema, as informações sobre o problema, o desenho, o ensaio, a implementação, o monitoramento e a avaliação. Logo, percebe-se que se trata de um caminho complexo e com entraves a serem desdobrados. As políticas públicas educacionais agregam também esse grau de complexidade, sendo temática de debates no cenário educativo do país. Assim, o debate acerca da política é necessário para a equipe que implementa o EMTI e também para a comunidade que a escola está inserida. Assim, salienta-se a o EMTI chegou de forma pronta na EEBB e a equipe escolar, sentiu dificuldades para trabalhar nessa implementação.

Jefferson Mainardes (2006), em seu trabalho "Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais" apresenta várias ponderações importantes acerca da temática e baseia sua análise nos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe. Conforme Mainardes (2006):

A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de política educacionais. (Mainardes, 2006, p.49)

O autor reforça a natureza de complexidade de estudo e compreensão de uma política pública educacional e ressalta a necessidade de articulações entre o macro e o micro para o funcionamento da política implementada. Segundo as

pesquisas do autor, baseando-se nas ideias de Stephen Ball, existe um processo de três contextos necessários para o funcionamento de uma política pública: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto de prática. Para Mainardes (2006), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (p.50). Logo, a EEBB sentiu impactos no contexto de prática, pois teria que atuar em uma nova realidade que até então era desconhecida a todos da comunidade interna e externa à escola.

Faz-se necessário abordar o ciclo de políticas nessa pesquisa, uma vez que assim podem-se conhecer os aspectos gerais para a influência, produção e implementação de uma nova política. Logo, o pesquisador é levado a conhecer todo o debate existente nas entrelinhas da criação de uma política ou programa que visa atender uma alta demanda.

Verifica-se que os contextos de elaboração da política pública seguem interligados, e consistem no ciclo das políticas. Mainardes (2006) apresenta a definição desses contextos:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’. (Mainardes, 2006, p.51-53)

Logo, os contextos são apresentados e definidos e mostram a relação que mantém um com o outro. Nota-se que primeiramente na fase inicial do processo de reflexão sobre a política pública ocorre uma rede de disputas por influências na elaboração, onde na produção, o texto adquire um caráter político, que nem sempre é composto por coerência. No último contexto, ocorre a etapa da implementação, onde a política está aberta a modificações e recriações. Vale destacar, que o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, tem sido instrumento para estudo das políticas educacionais. Logo, é importante em um caso de gestão em que analisa a implementação do EMTI, conhecer todo o percurso existente da política para compreender como essa chega até o público alvo. Consequentemente essa é uma das indagações que existiram na implementação do EMTI na EEGB, onde muitos profissionais se inquietavam por falta de participação docente na produção da política e dificuldades no contexto da prática, por ser algo que chegou sem nenhuma preparação para a equipe.

Pensando nas políticas educacionais que chegam prontas para serem implementadas se faz necessário discutir a educação e reafirmar como direito de todos, e que está deve ser de qualidade. Esse fato é fundamental ao pensar na participação dos implementadores na construção da política, em todos os seus contextos. E logo, os órgãos governamentais precisam ofertar ainda formação e preparações para os implementadores, no caso, a equipe escolar, para que a educação seja de qualidade. As políticas públicas educacionais são ações governamentais que visam os sistemas de ensino. Elas fortalecem o estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Segundo o artigo, o Estado juntamente com a família tem o dever de garantir a educação de qualidade para a formação da cidadania. E um dos métodos para essa garantia por parte do governo é o estabelecimento de políticas educacionais. Pensando nas políticas públicas educacionais, a Educação em Tempo Integral tem sido uma das políticas com maiores discussões nos últimos períodos. A LDB, institui em seu artigo n.34:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996)

Logo, a LDB apresentava fomento ao ensino em tempo integral, visando melhoria e qualidade no ensino. Em seu artigo n. 87 é reafirmado o direito a educação: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (Brasil, 1996). O direito a educação é reafirmado e há o estabelecimento do PNE (2001-2010), sendo considerada a década da educação. O artigo ainda apresenta as responsabilidades que devem ser assumidas por parte dos municípios, estados e união.

O PNE (2001 – 2010) foi aprovado em 09 de janeiro de 2001 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e visava:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. (Brasil, 2014)

O PNE (2001 – 2010) tinha por objetivos a melhoria da educação do país, aumentando o nível de escolaridade da população e criando estratégias para garantia do acesso e permanência dos educandos em situações vulneráveis. Em 2014, foi firmado um novo PNE, que trazia outras metas e providências para educação do país. No tocante a educação em Tempo Integral, o PNE (2014 – 2024), estabelece em sua meta 6, o fomento ao ensino em jornada ampliada (Brasil, 2014):

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. (Brasil, 2014)

Essa meta visa que até 2024 exista um aumento significativo nas instituições de ETI no Brasil, é importante salientar que essa meta ainda não foi cumprida até o presente momento. Porém, é uma meta que fomenta o ETI no país.

Alguns autores realizam um debate profundo acerca do ETI como política pública. Moll (2012) indaga as tarefas para a construção da educação como política pública:

Tal indagação não se presta a resposta simples, pois exige concertações sociais e compromissos assumidos entre sociedade civil, poderes constituídos (executivo legislativo e judiciário), instituições escolares, coletivos constituídos pelas comunidades escolares, universidades; enfim, as forças sociais referidas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. (Moll, 2012, p.139)

Assim, para a construção de uma política pública educacional é necessário e fundamental a articulação entre os entes Federativos, a sociedade e as instituições de Ensino. Faz-se assim, uma colaboração de todos os membros envolvidos, o que torna a política mais próxima da realidade e dos objetivos e metas as serem contemplados.

O ETI objetiva contemplar primeiramente e oferecer condições de equidade na educação a aqueles que possuem alguma dificuldade para acesso ou permanência, que estão em vulnerabilidade social. Giolo (2012), reflete sobre o modelo de ETI a ser implementado no Brasil:

No tocante ao modelo integral a ser implementado no Brasil, ocupam lugar de destaque as atividades previstas para o dito contraturno. O próprio termo contraturno poderá merecer sérios questionamentos a depender do que se fazer, de prático, no tempo por ele compreendido. (Giolo, 2012, p.104)

O autor analisa a proposta da política ou programas que operam em tempo integral, visando atividades diferenciadas em contraturno. Ele analisa que o ETI não pode ocorrer em turnos. Parente (2017) disserta sobre a política do ETI no cenário brasileiro:

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira (Parente, 2017, p. 23).

É destacada a educação integral como um eixo de discussão no cenário do país, no entanto é verificada a existência de incoerências e ausência de ferramentas para alavancar a política, que muitas vezes ocorre de maneira isolada, sem a articulação das esferas políticas. Parente (2017) salienta que:

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira (, p. 23).

Nota-se que para uma política funcionar é preciso que as esferas do poder se articulem e assumam suas responsabilidades. Assim como no EMTI, que é uma política de caráter nacional. Nota-se que com as dificuldades apresentadas pela instituição analisada, falta-se articulação das esferas para preparar os profissionais e espaços na recepção de uma nova política, além disso, é fundamental levar em consideração o perfil do público atendido, que muitas vezes já são contribuintes da renda familiar.

Logo, as políticas públicas educacionais são fundamentais para educação de uma nação, e na atualidade existe um impulsionamento forte para o ETI, que vem sendo discutido sobre seus aspectos e eficiência. O EMTI é a política debatida nessa pesquisa, por isso se faz fundamental conhecer os aspectos de uma política pública educacional, desde a reflexão até o processo de implementação. Na próxima subseção haverá uma discussão acerca do currículo para o funcionamento do ETI, em especial ao EMTI.

3.1.2 Reflexões sobre o currículo numa proposta do EMTI

Conhecendo o percurso para o fomento de uma política pública com destaque para o ETI discutido anteriormente, essa subseção apresentará um debate acerca da importância do currículo articulado, com uma parte diversificada articulada com a realidade dos estudantes. Os pesquisadores, Silva (1996), Gadotti (2009) e Gabriel e Cavalieri (2012), nortearão as reflexões referidas. É notável destacar esse eixo uma vez que a pesquisa debate acerca dos desafios da implementação do EMTI, e o currículo é uma peça chave para o sucesso desse processo, uma vez que há questionamentos acerca de algumas disciplinas novas.

Para iniciar o debate é preciso conhecer a definição de currículo escolar, Silva (1996) destaca que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p.23)

Segundo o autor, “o currículo é um local onde o poder e o saber se encontram” (Silva, 1996, p.23), um campo onde existe a identidade da instituição de ensino. É o currículo que trará as bases de como o processo de ensino-aprendizagem deve seguir. Vale ressaltar que ele é a peça chave para os procedimentos pedagógicos. É fundamental analisar que o currículo não é o mesmo em todas as instituições escolares, uma vez que ele possui uma parte geral, conforme a Base Nacional Comum Curricular e uma parte diversificada que deve atender as características geográficas, culturais e sociais do público a que se destina. Segundo Gadotti (2009):

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (Gadotti, 2009, p. 24)

O currículo está interligado a intencionalidade do ensino juntamente com o programa ou política que é apresentado, assim as instituições devem articular seus currículos conforme as demandas necessárias, que no caso do ensino em tempo integral consiste na formação integral do estudante.

Gabriel e Cavaliere (2012, p.277) pontuam que “[...] a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular”. Logo, precisa-se existir uma integração entre o programa aplicado, com o currículo e o contexto em que a escola está inserida, para que a realidade do educando seja trabalhada.

Enfim, um currículo fortalecido é fundamental para o bom funcionamento de uma escola com ampliação na jornada escolar. Nota-se que ao estabelecer em uma instituição a ampliação da jornada escolar, é preciso que o currículo a ser trabalhado com os estudantes seja fortalecido, com atividades criativas e com metodologias diversas, para que o ensino se torne agradável e não exaustivo. É fundamental que o currículo apresente uma parte geral e uma diversificada, contextualizada com a realidade dos educandos.

O EMTI, conta com uma diversidade de disciplinas no currículo, contando com a parte geral e a parte diversificada que se divide em itinerários formativo e disciplinas eletivas. Assim, deve ser pensada uma parte diversificada que agregue a realidade de inserção do cenário escolar. Na próxima subseção será abordada a importância da articulação dos tempos e espaços escolares, que mantém relação com a grade curricular.

3.1.3 Tempos e espaços para a Educação em Tempo Integral

Analisando a Educação em tempo Integral como política pública e a importância de um currículo fortalecido para o funcionamento dessa proposta, é preciso discutir a relação entre a ampliação da jornada escolar e a qualificação dos espaços educativos que receberão os discentes. Assim, essa seção buscará debater o direito dos tempos e espaços de qualidade para que ocorra o ensino em tempo integral.

Ao falar de tempo no contexto educacional, pensa-se em algo fundamental, uma vez que a centralidade das atividades escolares precisa de tempo.

Porém, ampliar o tempo não significa educação de qualidade. Ao existir o ensino em tempo integral, é preciso pensar no currículo reformulado, consistente, que atenda às necessidades educacionais do público alvo. Conforme Tilton e Bruscato (2014):

Há que se definir, portanto, mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro, que contemple as múltiplas linguagens, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita que já são bastante consideradas em quaisquer atividades, dentro e fora do horário escolar. O esporte, as artes, as novas tecnologias, a música, a discussão sobre os Direitos Humanos, enfim, precisamos incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola. (Tilton; Bruscato, 2014, p. 7)

Assim, ao ampliar o tempo é preciso um currículo que desperte no estudante o interesse por estar no ambiente escolar e, além disso, é fundamental que esse currículo contemple as mais diversas multiplicidades de características do educando, buscando sua formação na integralidade.

Além do tempo de ampliação da jornada escolar, é preciso ainda repensar os espaços que o ensino em tempo integral ocorre. O Ensino não deve ser monótono, ao contrário, ele deve ser atrativo, e buscar espaços diversos para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cavaliere (2017):

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (Cavaliere, 2017, p. 1023)

Logo, o espaço além do tempo e do currículo é fundamental, pois é nele que deve ocorrer a diversidade de atividades, assim, deve ser um ambiente adequado, agradável e com estrutura compatível com as demandas do ensino em tempo integral.

Ao pensar em uma escola em ensino em tempo integral, precisa-se ter a perspectiva de que tempo e espaço devem estar atrelados e com a função de permear o campo educativo com o objetivo de oferecer aos estudantes a formação integral, que trabalhe os mais diversos aspectos, como emocional, social, cultural,

físico entre outros. Segundo Arroyo (2012) é preciso reorganizar os tempos-espacos da escola para um viver digno, o autor ainda pondera:

O Mais Tempo tem levado a outros tratamentos e outras programações do tempo, no turno extra ou na integração entre tempos-espacos do turno extra e outros tempos-espacos das comunidades. Reconheçamos que essas novas visões, programações dos tempos -espacos, inauguram uma outra cultura pedagógica, política e ética do tempo -espaço nos processos de formação e de aprendizagem. (Arroyo, 2012, p.43)

Os tempos e espacos que antes não eram vistos como tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem, agora passam por novas concepções, e são ferramentas pedagógicas fundamentais para que ocorra uma melhoria na qualidade da educação. Arroyo (2012) destaca que:

Dar maior centralidade à construção de espacos escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios... Superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espacos de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espacos, priorizar novos e outros espacos físicos, nas políticas, nos recursos. Sair de espacos indignos de moradia de rua para indignos espacos escolares negará o direito ao viver justo. (Arroyo, 2012, p.44)

Logo, é preciso políticas públicas que deem a garantia aos discentes de estar em um espaço digno para a aprendizagem, com investimentos em infraestrutura física das instituições de ensino, para que existam espacos diversos na promoção da educação. É necessário ainda, que os educadores exporem os espacos além da sala de aula para o processo escolar.

Percebe-se por meio das análises buscadas nos registros das reuniões da escola a necessidade de adequação dos espacos e atividades qualificadas para preenchimento do tempo, para oportunizar tempos e espacos de qualidade para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se perceber, por meio das subseções apresentadas, a importância de se fomentar a educação em tempo integral como política pública, assim como a relevância do currículo articulado e o trabalho cuidadoso com o tempo e espaço da

ampliação da jornada escolar, o que contribuiu para a pesquisa analisada. Logo, na próxima seção será abordado o delineamento metodológico utilizado na pesquisa.

3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Após apresentar o processo de implementação do EMTI na escola investigada, analisando as dificuldades e a ampliação do tempo em relação ao espaço e a matriz curricular, fez-se necessário o embasamento teórico para fortalecer a pesquisa e nessa seção é preciso descrever o delineamento metodológico. Sendo assim, esta seção visa apresentar a metodologia utilizada no trabalho, destacando os instrumentos selecionados para realização da pesquisa, assim como os sujeitos presentes no processo da implementação do EMTI na instituição de ensino analisada, participantes deste estudo.

Para realizar a reflexão dos desafios encontrados na implementação do EMTI na escola destacada, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, uma vez que ela possibilita buscar a visão dos indivíduos que estão presentes nessa implementação. Sobre a pesquisa qualitativa Triviños 1987, destaca algumas características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (Triviños, 1987, p. 128-130)

Assim a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente em que o processo está ocorrendo e busca o conhecer de todo trajeto da problemática investigada tem o pesquisador como peça fundamental na produção do trabalho. É o que ocorrerá nessa análise para busca de dados, todo processo será avaliado e ainda o cenário em que ele ocorre, com uma atuação reflexiva da pesquisadora. Brandão (2001, p.13) afirma que “A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”.

Logo, a pesquisa qualitativa segundo a percepção de Brandão (2001) a pesquisa qualitativa busca a apresentação e a busca pelas vivências e experiências dos indivíduos, valorizado suas opiniões sobre a questão norteadora de uma indagação. Assim, para captação das informações para esse trabalho foram usadas as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal. É preciso destacar que as entrevistas ocorreram com o diretor, à coordenadora geral e a especialista do EMTI e o grupo focal com professores que trabalham com essas turmas. Desse modo, consegue-se obter diversas visões sobre a temática da pesquisa, possibilitando um enriquecimento de informações.

Desta forma, o que ocorreu foi um estudo de um caso de gestão, buscando obter dados e refletir sobre os desafios que a instituição foco vem enfrentando para implementação da política pública do ensino médio em tempo integral. Pereira, Godoy e Terçariol (2009) pontuam sobre o estudo de caso:

O Estudo de Caso oferece a possibilidade de alargamento da visão, apreendendo o indivíduo em sua integridade e em seu contexto. A estratégia permite a análise da dinâmica dos processos em sua complexidade, o que constitui sua condição específica de contribuição à construção do conhecimento científico. A abrangência de visão e flexibilidade peculiar dessa modalidade de investigação a caracteriza como instrumento coerente a uma visão sistêmica da ciência. (Pereira, Godoy e Terçariol, 2009, p.428)

Desse modo, o estudo de um caso possibilita a busca por uma visão ampla da problemática em destaque, sendo essencial para uma pesquisa que envolva a implementação de uma política pública, analisando as peculiaridades e os desafios encontrados nesse caso na EEBB.

Ao trabalhar com uso caso de gestão, após sua descrição detalhada e buscando referencias teóricos para substanciar a pesquisa, é fundamental no delineamento metodológico com pesquisa qualitativa, inserir a participação dos atores envolvidos no processo. Logo, o gestor é visto como peça fundamental no trabalho e na percepção do EMTI na escola, uma vez que é ele que assume o papel de liderança e realiza as conexões no cenário escolar. O especialista/coordenador geral do EMTI, são atores de suma importância, pois faz a ponte direta com os coordenadores de área e com os estudantes. Os coordenadores de área são destacados, pois mantém contato direto com os outros professores de suas respectivas áreas, mantendo um diálogo constante e buscando realizar os

procedimentos instruídos pelo especialista/coordenador geral. Os professores da parte geral, dos itinerários e das eletivas são necessários na pesquisa, pois são eles que mantêm contato com os conteúdos ministrados e com os estudantes. A tabela 3 abaixo indica o número de entrevistados e seus respectivos códigos:

Tabela 3 - Desenvolvimento das entrevistas/grupo focal

Atores	Código	Número de entrevistas	Grupo focal
Gestor Escolar	GE	1	-
Especialista em Educação Básica	EEB	1	-
Coordenador Geral	CG	1	-
Professores da parte geral, dos Itinerários e das eletivas	PEB(PEB1, PEB2, PEB3, PEB4, PEB5)	-	1

Fonte: Elaborada pela própria autora (2024)

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para busca dos dados. Triviños (1987) sobre a entrevista semiestruturada aborda:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Triviños, 1987, p. 146)

Percebe-se que a entrevista semiestruturada é o melhor enfoque para obtenção de dados da equipe de implementação do EMTI na escola, uma vez que traz questionamentos e surgem novos à medida que ocorre o desenvolvimento da

entrevista. Serão entrevistas presenciais na escola, em sala reservada (direção ou supervisão), onde exista um ambiente adequado e livre de ruídos e interrupções.

Sobre o grupo focal, destaca-se como uma técnica importante para a pesquisa. Morgan (1997) apresenta uma definição para os grupos focais como sendo uma ferramenta de pesquisa que ocorre em grupos, onde o pesquisador coleta dados de forma coletiva, havendo assim interações entre os participantes.

Wenetz (2012), por sua vez, afirma que:

Usa-se a expressão 'focal' porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários (Wenetz, 2012, p.55).

Logo, o grupo focal se caracteriza como uma técnica de interação entre participantes, em que o pesquisador busca a obtenção de dados através de suas indagações ao grupo participante, analisando as perspectivas discutidas. O grupo focal será uma metodologia importante para esse trabalho, uma vez que ocorrerá com a integração dos professores da parte geral, dos itinerários e das eletivas, podendo observar as diversas visões apontadas na interação do grupo.

Assim, para analisar o caso da escola selecionada, que se refere às dificuldades para implementação do EMTI na escola e buscar ações para amenizar essas barreiras, foram utilizadas aqui as entrevistas¹³ com os gestores – diretor, especialista e coordenador geral – e o grupo focal¹⁴, com 5 professores de diversas áreas, da parte geral, itinerários e eletivas.

O diretor possui formação em Ciências Sociais e tem uma vasta experiência na escola, uma vez que já atua há 28 anos nessa escola, sendo 7 anos na direção e 21 anos como professor. Assim, ele foi um forte contribuinte para a pesquisa, devido sua extensa vida escolar na instituição. É importante destacar que o gestor é residente no município desde o nascimento, logo conhece muito bem a comunidade e o público que atende na instituição que atua.

¹³ Os roteiros das entrevistas com o gestor e a especialista estão disponíveis neste trabalho nos apêndices A e B, respectivamente.

¹⁴ O roteiro do grupo focal realizado com os professores está disponível neste trabalho no apêndice C.

Sobre a especialista, ela está em seu segundo ano na escola com essa função, embora possua experiência em instituições fora do município. É importante ainda relatar que é também reside na cidade que a escola está inserida, o que mostra que conhece a comunidade e o público atendido. Sua contribuição na pesquisa foi muito valiosa, pois atua na implementação EMTI. Ainda, a servidora foi aluna da escola e teve sua vida escolar toda nessa instituição.

Já a coordenadora geral, está na escola exercendo essa função há aproximadamente um ano, e sua participação foi muito relevante, pois é ela que está à frente de todas as orientações que chegam dos órgãos superiores acerca do EMTI para a escola e é também quem participa de encontros com a SRE/JF para debates sobre a implementação da política do EMTI na escola que atua.

É fundamental destacar que a equipe gestora, formada por diretor, especialista e coordenador geral, é composta por servidores com curso superior, o diretor com licenciatura em Ciências Sociais e a especialista e coordenadora geral com licenciatura em pedagogia, o que mostra que estão qualificados para atuarem na gestão da instituição. Segundo Filipkowski; Guimaraes (2021, p.123).

A gestão educacional apresenta-se como a principal geradora de um espaço e de um processo de participação efetiva e consciente de todos aqueles que compõem o esqueleto da organização escolar, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação.

Logo, é a gestão educacional da escola que atua para dar suporte e base para que o trabalho e a implementação de políticas educacionais sejam desenvolvidos dentro da instituição, fundamentais para a construção de um bom ambiente escolar, dotado de organização e autonomia. Assim, justifica-se a necessidade da equipe gestora ser selecionada como sujeitos da pesquisa.

Buscando obter as visões dos docentes a respeito das dificuldades que enfrentam na implementação do EMTI, foi realizado o grupo focal, com 5 educadores (2 da parte geral, 2 de itinerários e 1 de disciplina eletiva). Sendo todos com curso superior – licenciatura na área em que atuam. É necessário salientar que dentre os componentes do grupo focal, 3 são servidores efetivos e 2 são servidores designados. Destaca-se ainda, que esses servidores designados estão atuando pelo primeiro ano na escola e a primeira vez com disciplinas do EMTI. As contribuições

dos professores no grupo focal foram muito enriquecedoras, pois são eles que estão dentro da sala de aula e que estão em contato direto com os alunos, observando suas inquietações. São os professores também, que lutam com as dificuldades das novas disciplinas e com a falta de infraestrutura para a realização de algumas atividades.

As entrevistas com o diretor, a especialista e a coordenadora geral foram realizadas no dia 08 de outubro de 2024 em suas respectivas salas, durante o turno diurno. Já o grupo focal, foi realizado no dia 10 de outubro de 2024, na sala dos professores, durante o intervalo entre o turno da manhã e da tarde. As entrevistas foram gravadas na forma de áudio para transcrição e análise posterior e tudo ocorreu com autorização dos participantes.

Por fim, cumpre destacar os cuidados éticos a serem observados na pesquisa, como a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexos A e B) em duas vias de igual teor, ficando uma sob a guarda da pesquisadora e a outra dos participantes, e o respeito ao sigilo da identidade do entrevistado, dentre outros.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção busca analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, contemplando desde os instrumentos de coleta de dados até as óticas dos participantes a respeito da temática do caso de gestão.

Logo, na subseção 3.3.1, será apresentada a análise de dados, mostrando a perspectiva da equipe gestora e dos docentes sobre a implementação do EMTI na escola pesquisada. Essa subseção é extremamente importante para observar as inquietações que existem acerca do tema pesquisado.

3.3.1 A implementação do EMTI em uma escola do interior de Minas Gerais sob as perspectivas da equipe gestora e dos docentes

Essa subseção apresenta as perspectivas da equipe gestora e de alguns docentes do EMTI em relação à implementação do Ensino em Tempo Integral na

escola que atuam. É uma subseção chave para pesquisa, pois é aqui que as evidências apontadas ao longo do trabalho são reforçadas pelas óticas dos participantes.

O EMTI, como já descrito ao longo do texto é uma realidade no cenário educativo do país, e a escola pesquisada vem passando pelo processo de implementação desde o ano de 2022. Segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer.

Percebe-se deste modo, que são os atores que estão presentes na escola que irão enfrentar o desafio da implementação, uma vez que a escrita será colocada em ação e nem sempre as propostas funcionarão como previstas. Assim, o grupo focal foi iniciado levantando o assunto políticas públicas educacionais. Logo, um educador PEB4 afirmou ter pouco conhecimento das políticas educacionais. Já a educadora PEB2 relatou: “tenho conhecimento sim das políticas públicas educacionais, não tão bem, porém acredito que ainda falem informações por parte dos órgãos superiores dessas políticas, para que consigamos exercer melhor o trabalho”. (GF¹⁵ - PEB2, 10 de outubro de 2024).

O docente PEB5 completou: “Sobre políticas públicas educacionais tenho um médio conhecimento e acredito que tenha que me informar mais para maior domínio” (grupo focal realizado em 10 de outubro de 2024). Verifica-se na fala desses educadores que ainda falta conhecimento das políticas públicas educacionais, o que agrava as problemáticas para as suas implementações. Sobre isso, Bernardo; Silva (2020, p.6) ponderam:

É importante destacar que a compreensão da política e suas ações ocorrem na ótica, conforme essas são filtradas pelos seus implementadores. Dessa maneira, a política é única, com trajetórias e expectativas diferentes. Sendo assim, a avaliação de uma política

¹⁵ A sigla GF indica grupo focal, realizado em 10 de outubro de 2024.

não deve simplesmente se concentrar apenas em seu resultado final, mas também em seu processo de implementação, pois da mesma forma que a política cria o contexto, o contexto também precede a política.

Assim, nota-se que para que uma política educacional seja implementada é preciso que os atores tenham conhecimento da sua estrutura. Observa-se a partir disso que é preciso que os órgãos educacionais superiores estejam atentos a informação e as formações aos profissionais que estarão no contexto de implementação.

Dando sequência às entrevistas e ao grupo focal, os próximos pontos de indagação foram às concepções a respeito do Ensino em Tempo Integral. O GE apontou:

O Ensino em tempo integral tem sido uma das melhores ocorrências dentro do cenário da educação, pois dá oportunidade as crianças em situação de maior carência. No entanto, é preciso que exista uma reestruturação no projeto para garantir um tempo de qualidade do aluno dentro da escola. (GE, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

Nota-se que o GE tem uma visão positiva do Ensino em Tempo Integral, porém pontua a necessidade de reestruturação dentro da política para oferecer tempos de qualidade dentro do espaço escolar. De forma semelhante, a EEB afirma que “é preciso um maior suporte dos órgãos superiores para as implementações e funcionamento do Ensino em Tempo Integral.” Seguindo com a pontuação, a EEB colocou a situação que ela visualiza:

Aqui mesmo na nossa escola é um grande exemplo, pois temos o Ensino em Tempo Integral, porém não temos o espaço físico adequado para atender a esses alunos e as demandas que o Ensino Integral nos propõe. (EEB, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

A EEB mostra, por meio de seu relato, que para o Ensino em Tempo Integral ocorrer com qualidade é necessário que o espaço físico seja adequado para as demandas existentes. A PEB6 reflete:

Por um lado, aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola é bom porque tira os adolescentes e jovens da rua, por outro

percebo certa fadiga de todos os envolvidos. A proposta do Novo Ensino Médio é excelente, mas na prática da forma que vem acontecendo, estudante/escola/escola/estudante acho que é difícil chegar aos resultados desejados. (GF - PEB6, 10 de outubro de 2024).

Nesta mesma direção, a PEB3 complementa:

Acho o ensino de tempo Integral interessante e desafiador para a realidade do Brasil. Uma realidade que não temos estrutura escolar para trabalhar com essas novas demandas. Acho que o efeito necessário não vai ser atingido, pois é preciso levar em consideração as realidades da escola. E, além disso, os recursos são insuficientes para a realização de um bom trabalho. (GF - PEB3, 10 de outubro de 2024).

As docentes PEB6 e PEB3 destacam em suas colocações que veem pontos positivos no Ensino em Tempo Integral, no entanto, percebem que da forma como vem sendo executada a implementação, temem pelo sucesso da política. Gonçalves (2006, p. 131) relata que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

O autor ressalta que a ampliação de permanência do discente na escola, precisa ser produtiva, para que a aprendizagem seja qualificada, oportunizando experiências de uma formação em sua integralidade. Logo, pode-se perceber que estar na escola em tempo ampliado não garante que a formação oferecida atinja o aluno em sua dimensão integral. É preciso ir mais longe, verificando como o processo está ocorrendo, corrigindo rotas e melhorando ou até mesmo modificando ações. Ao se voltar ao assunto do EMTI e da implementação na escola, a CG afirmou achar a proposta muito boa e estar observando resultados produtivos, porém percebe que precisa de adaptações. Segundo a EEB:

Creio que o EMTI possa melhorar muito ainda, sei que tem um currículo aprovado pelo governo federal, mas acredito que o governo de Minas Gerais possa adaptá-lo, focando mais no ensino real do aluno. Dando autonomia aos professores a trabalharem focados no Enem, vestibulares e concursos públicos. [...] Aqui na escola, tentamos fazer tudo possível para o EMTI seguir da melhor forma

possível, seguindo as resoluções, determinações, horários e demandas. Vamos nos adequando ao que conseguimos para fazer o melhor para os alunos. (EEB, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

Por meio da fala da EEB nota-se inquietações a respeito de como tem ocorrido à implementação do EMTI por parte dos órgãos superiores, ela ressalta que vê possibilidades para melhoras e afirma que a instituição vem procurando a se adequar a essa nova realidade. O GE sobre essa pauta relatou:

Eu tenho uma percepção que o EMTI é muito importante, porém precisa de avaliação em relação aos conteúdos que vem sendo ministrados. Percebo que o EMTI é importante dentro da escola, pois a maioria dos alunos pertence a famílias com renda familiar baixa, um salário mínimo. Precisa-se fazer a conscientização dos responsáveis pela política dar qualidade a ela e também adequar a estrutura física da escola. (GE, entrevista concedida em 08 de outubro 2024).

Na colocação do GE ele explicita que percebe a importância do EMTI para a escola que trabalha, porém observa que a política precisa de reestruturação em relação a determinados conteúdos e o espaço escolar precisa estar qualificado para atender a essas demandas. A educadora PEB1 analisa:

Quanto ao Ensino em Tempo Integral, eu sempre fui favorável, pois o aluno fica menos exposto a violência e a carências nutricionais, uma vez que sua permanência na escola é ampliada. Porém, o currículo e a infraestrutura muitas vezes fogem da realidade que temos. Ao pensar no EMTI, vejo que a ideia deveria ter sido estudada com mais ênfase para sua implementação. (GF - PEB1, 10 de outubro de 2024).

Através do depoimento da PEB1, percebe-se que a docente é favorável ao Ensino em Tempo Integral, porém acredita que a proposta do EMTI poderia ter sido mais estudada e fortificada antes da sua implementação. “Ao questionar, no grupo GF a respeito do currículo EMTI, o PEB5 afirmou “acho o currículo interessante, mas percebo que outras disciplinas poderiam ser integradas a ele”, já o PEB4 relatou” acho que algumas das novas disciplinas não são tão interessantes e creio que os profissionais terão que capacitar mais para atuar com essas novas disciplinas.” A docente PEB2 também apresenta percepção semelhante, ao relatar:

Acho que o currículo precisa ser reestruturado e passei por dificuldades para ministrar as novas disciplinas, pois não haviam materiais, referenciais ou instruções para atuar com algumas dessas matérias. Tive que ir a buscar na internet e trocar com outros educadores informações para iniciar o trabalho, mesmo insegura por não estar fazendo o trabalho corretamente. Creio que sim, faltou informações e formações para introduzir os itinerários e as eletivas. (GF - PEB2, 10 de outubro de 2024).

Nas percepções dos educadores o currículo precisa passar sob nova análise e adequar-se. E percebe-se pela fala da PEB2 que existiu uma dificuldade para o trabalho com as novas disciplinas. Isso pode ser justificado com as formações iniciais acontecerem após o início do ano letivo de 2022, e mesmo assim, consideradas insuficientes para as novas demandas. Além disso, nota-se que faltou suporte para implementar e para a condução dos itinerários, aprofundamentos e disciplinas eletivas. A PEB6 argumentou “creio que o currículo precise passar por mudanças, ser adequando às realidades dos educandos”. Sobre as novas disciplinas ela respondeu:

No início, não teve material suficiente, muitas lacunas de informação! Parece que eles jogavam dentro da sala de aula e os educadores tinham que se desdobrar para lecionar. Na maioria das vezes, sinto que somos pegos de surpresa. Por mais que existam formações, nem sempre consigo enxergar aplicação prática na sala de aula. (GF - PEB6, 10 de outubro de 2024).

A educadora relata em suas colocações que sente dificuldades para lecionar as novas disciplinas inseridas no currículo do EMTI e que muitas vezes não acha suficientes as formações oferecidas. A docente PEB1 continuou:

Algumas vezes o currículo foge da realidade da escola e algumas disciplinas fogem do contexto em que o aluno está inserido. E entra a parte que muitos professores não foram capacitados para lecionar as novas disciplinas e, além disso, nem todas as disciplinas inseridas na grade possuem caderno orientador como suporte. (GF - PEB1, 2024)

Observa-se assim, que a educadora percebe dificuldades na escola com o lecionar de alguns itinerários, disciplinas eletivas ou aprofundamentos. Existem assim, questionamentos dos docentes sobre as formações que são oferecidas, que nem sempre respondem às expectativas para a execução do trabalho. Pensando nessa questão, observa-se que o discente é por vezes prejudicado, pois o docente

nem sempre se sente preparado para ministrar a disciplina que compõe sua grade diversificada. Segundo o Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado - Governo do Estado de Minas Gerais (2017):

Organizar uma proposta na perspectiva do Currículo Integrado significa muito mais que acrescentar novas disciplinas. Significa construir uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social. (Minas Gerais, 2017, p. 9).

Por meio da orientação do documento, nota-se a importância do currículo para a formação do aluno, e percebe-se a relevância da consideração da realidade social em que o educando está inserido. Observa-se que a realidade social em que a escola está inserida é fundamental para construção de um currículo mais abrangente e satisfatório. Nesta direção, Arroyo (2007) ressalta a importância de “perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas?” (Arroyo, 2007, p. 9). Pensando assim, é preciso que o educador esteja se sentindo apto e preparado a lecionar as disciplinas diversificadas para as quais são possuem formação específica. É imprescindível, que as formações sejam mais densas e contínuas no decorrer no ano letivo. Logo, verifica-se a relevância de um currículo com espaço para o contexto real do aluno. A CG ressaltou a respeito do currículo:

Acredito que precise de mudança, as disciplinas gerais precisam ter ênfase, e logo ter ampliação na carga horária. Os itinerários, alguns funcionam, tendo importância sim, mas o destaque seria nas disciplinas gerais, para melhor formação dos alunos, como para realização de avaliações externas como Enem, vestibulares, Pism. Os alunos tiram proveito dos itinerários, mas o foco deve ser na formação geral, na minha visão. (CG, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

A CG, dentro de suas ponderações, também mostra preocupação com o currículo principalmente no que se refere às disciplinas da parte geral. Ela pondera sobre a preparação dos alunos para exames externos como o Enem, vestibulares e

o Pism, e questiona que com o currículo da forma que está sendo aplicado, acredita que esse objetivo não esteja sendo foco. O educador PEB4 ainda ressaltou ter passado por fortes obstáculos para os trabalhos com os itinerários e a disciplina eletiva que já trabalhou, uma vez que não possuía formação específica para atuar com o componente e teve dificuldades de encontrar referenciais para exercer o trabalho.

Dando seguimento ao campo, foi questionado sobre os tempos e espaços utilizados para o EMTI, com enfoque na escola. Vários comentários foram feitos e todos, sem exceção, acharam que para o tempo ser de qualidade o espaço precisa ser adequado e atualmente a escola pesquisada precisa de reestruturação no seu espaço físico para atender melhor às demandas existentes. Cavaliere (2017) mostra sua visão a respeito da infraestrutura ser projetada para o espaço ser qualificador do tempo. Arroyo (2012) também traz em suas reflexões a importância da reorganização do espaço escolar para ampliação do tempo. O GE fala sobre essa temática:

A nossa escola precisa se reestruturar totalmente para essa nova demanda do EMTI. Levamos sempre a nossa SRE as necessidades para que elas sejam encaminhadas para a SEE/MG. Mas tentamos fazer o possível para atender dar melhor forma nossos alunos. [...] Utilizamos espaços fora do ambiente escolar, para realização de atividades diversificadas, como o campo de futebol da cidade para fazer recreações, a quadra municipal para os jogos escolares e até mesmo o CRAS do município que nos oferece palestras com temáticas relevantes aos nossos alunos.(GE, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024)

Visualiza-se por meio da fala do GE que a escola precisa de adequações quanto ao espaço físico e que a equipe escolar vem buscando espaços alternativos dentro do município para realizar algumas atividades que não são possíveis dentro dos muros da escola. Nota-se que são buscadas vias alternativas para qualificar o tempo em que o aluno está no espaço de aprendizagem. A EEB reforçou:

Os tempos tentamos qualificar, mas o espaço é uma grande empecilho, pois, por exemplo, não temos uma quadra coberta para realização de atividades físicas e outras atividades, falta um espaço para os alunos descansarem no horário do almoço, falta espaço de lazer, tudo que é uma condição importante para um bom funcionamento do EMTI. A gente sempre tenta disponibilizar materiais para os alunos descansarem, por exemplo, como

colchonetes, mas falta o espaço, então os alunos tem que procurar ambientes alternativos para esse descanso, como o pátio e a sombra das árvores da escola. Mas, tudo ocorre dentro dos recursos financeiros que a escola possui. Tentamos sempre oferecer o melhor que temos ao alcance. (EEB, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

Ao ser questionada sobre a potencialização do EMTI na escola que está inserida, a EEB argumentou: “O espaço físico! Sem dúvidas a escola precisa que atenção para melhorar o espaço e assim qualificar o tempo.” (EEB, em entrevista concedida no 08 de outubro de 2024). A estrutura física da escola também é mencionada pela CG, que relatou

Em relação à estrutura física da nossa escola para o EMTI, precisa-se de mudanças! Precisa-se de construção de o número de salas, precisa de um ambiente de descanso. Precisa-se ter um ambiente mais agradável para receber nossos alunos. No geral a infraestrutura da escola precisa passar por adequações para termos uma boa implementação do EMTI. (CG, entrevista concedida em 08 de outubro de 2024).

No grupo focal realizado, as professoras também se manifestam sobre isso. Desta forma, o relato de PEB1 nos chama a atenção para a necessidade de um espaço para o descanso dos alunos no intervalo após o almoço:

Na Escola não há um lugar para os alunos descansarem após o almoço, para tomar banho e não há laboratório de ciências. Para executar as atividades experimentais, o professor usa a mesa do refeitório, quando disponível. A quadra não é coberta, as atividades realizadas nela ficam a mercê do tempo, sem contar no piso que anda em más condições. (GF- PEB1, 10 de outubro de 2024).

Ainda sobre os tempos e espaços para o EMTI na escola pesquisadas, a PEB2 completou:

O que falar dos espaços e tempos no EMTI?! Não tem espaço! A nossa escola não possui espaço para mais nada. A escola não possui espaço para os alunos relaxarem e recuperar as energias. Então, os alunos passam muito tempo na escola e muitas vezes dentro de sala de aula, o que torna exaustivo. Os espaços são deficientes. (GF - PEB2, 10 de outubro de 2024).

Assim, pode ser notado que em todos os depoimentos as conclusões sobre os tempos e espaços foram às mesmas, que o espaço que a escola possui não está adequado para proporcionar tempos ampliados com qualidade aos alunos do EMTI na escola. Todos os participantes percebem que espaços deficientes acarretam em problemáticas para implementação do EMTI. O Documento Orientador das EEMTI no Estado do Ceará (2019) assim destaca

Enquanto espaço, a escola em tempo integral precisa garantir seu uso pedagógico, entendendo que a sala de aula não se apresenta como único ambiente de aprendizado. Laboratórios, salas de multimeios e demais espaços de convivência também podem servir de ambiente de aprendizado escolar. Além desses, o entorno escolar ganha uma dimensão de relevância, pois é compreendido dentro dessa perspectiva como mais um território pedagógico, favorável à aprendizagem e às vivências de conceitos, de práticas sociais, culturais e artísticas que aprofundam o conhecimento e lhe dão significado (Ceará, 2019, p. 5).

Logo, é notável que ampliar o tempo não basta, é preciso ir muito além, é necessário que esses tempos ampliados de permanência do discente na escola sejam qualificados e o espaço é um grande influenciador dessa qualificação. Balardim (2019) relata que:

A preocupação com a estrutura das escolas e o papel delas na aprendizagem é aderente ao novo momento da educação, no qual as instituições começam a entender que a forma de se adquirir conhecimento está mudando, e com isso passam a testar novos modelos de ensino e a introduzir inovações tecnológicas em sala de aula e nos próprios processos da escola. (Balardim, 2019, p. 1)

Deste modo, a estrutura física é um suporte fundamental do educador e é preciso buscar as inovações e a variedade de espaços para explorar a aprendizagem. Espaços de qualidade ocasionam momentos de aprendizado agradáveis, o que estimula o aluno, e o faz se interessar ainda mais pelos momentos de trocas de conhecimento. Dessa forma, os tempos podem ser valiosos e acarretarem em uma aprendizagem que contribua ainda mais para formação completa do aluno. Qualificar o espaço e aproveitar o tempo proporcionado na ampliação da carga horária, introduzindo currículos fortificados e adequados à realidade dos estudantes podem trazer resultados positivos para o processo educativo.

Com a análise das entrevistas com a equipe gestora e o grupo focal com os docentes é possível concluir que a implementação do EMTI na EEGB passa por desafios e os principais são a falta de formação ou orientação inicial para o trabalho com os itinerários e as eletivas e mais especificamente a infraestrutura física da escola. É possível perceber em todas as falas que a escola tenta de todas as formas suprir as carências, no entanto existem demandas que estão além do alcance da equipe escolar, tais como a construção de salas, laboratórios e espaços de lazer e descanso, pois requerem ações de órgãos superiores.

Assim, diante das reflexões nota-se que é preciso que essas problemáticas sejam trabalhadas para ao menos amenizar os desafios encontrados para implementação do EMTI na escola pesquisada. Vale destacar no próximo capítulo será apresentado um plano de ação como sugestão para auxílio no enfrentamento dessas dificuldades e desafios.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esse Capítulo visa apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) para o caso de gestão em questão, que se relaciona aos desafios enfrentados pela escola na implementação do EMTI, visando minimizá-los. Assim, a ação inicial e fundamental será a apresentação do plano criado à escola.

Políticas públicas educacionais são fundamentais para a melhoria do cenário da educação. Assim, foi fundamental a leitura e análise das obras de Mainardes (2018) “A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional” e Condé (2020) “Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas”, para compreensão da dimensão de uma política pública educacional. É necessário ressaltar que os agentes do contexto de aplicação de uma política educacional, devem conhecê-la a fundo, para que consigam fazer um bom processo de implementação.

O EMTI é uma política pública educacional que compõe atualmente o cenário educativo, no entanto, vem causando muitas indagações pelas dificuldades de implementação nas instituições de ensino. Na escola analisada, uma escola do interior de Minas Gerais, não vem sendo diferente, vem enfrentando obstáculos importantes para sua implementação.

Sou professora dessa escola desde 2017, e o EMTI chegou no ano de 2022, logo estou presenciando e participando do seu processo de implementação na escola desde o início. Assim, tal como os participantes da pesquisa, também percebo os desafios que a instituição enfrenta diariamente para uma implementação efetiva da política. Vale ressaltar que todos os atores que compõem a instituição escolar oferecem o seu melhor trabalho para que o EMTI funcione. No entanto, há questões que fogem da dimensão em que podem atuar como ampliar o número e a densidade das formações e reestruturar com obras de maior porte a escola com construções de novos ambientes.

Ao buscar respostas para esse caso de gestão “Os desafios para implementação do EMTI na EEGB”, pude constatar, quando estive na pesquisa de campo, o reforço das evidências que possuía, ou seja, as principais barreiras estariam na capacitação e formação dos profissionais e principalmente na carência de estrutura física adequada para dar suporte à política.

Então, o PAE será apresentado com o objetivo de sugerir medidas que possam auxiliar no enfrentamento dos obstáculos encontrados. As ações que compõem esse plano que terá como a primeira grande medida a sua apresentação na escola, estarão acerca de: i) Formações e capacitações profissionais e ii) Aproveitamento e qualificação do espaço físico da escola para melhoria no tempo ampliado.

Assim, para elaboração do PAE foi utilizada a ferramenta 5W2H, que trabalha visualizando as problemáticas e buscando metodologias para que elas sejam amenizadas ou até mesmo resolvidas. Assim, um cronograma é apresentado, visando o acompanhamento do desenvolvimento das ações. Segundo Oliveira (1996):

A técnica 5W2H é chamada de plano de ação, sendo capaz de orientar as diversas ações que deverão ser implementados. Uma ferramenta de caráter gerencial, que se aplica à realidade das equipes de aprimoramento no planejamento e condução de suas atividades identificando as ações e as responsabilidades de forma organizada para sua execução (Oliveira, 1996, p.113).

Logo, percebe-se a ferramenta 5W2H é uma metodologia eficiente na implementação de ações, pois considera a realidade do contexto e acompanha o

desenvolvimento dessas ações para que possíveis correções de rotas sejam realizadas. O quadro 10 abaixo mostra o caminho do planejar da ação:

Quadro 10: Ferramenta 5W2H

Componentes 5W2H		
5W	What? – o quê?	Qual ação será a ação?
	Who? – quem?	Quem executará a ação?
	Where? – onde?	Onde ocorrerá a ação?
	When? – quando?	Quando ocorrerá ação?
	Why? – por quê?	Por que realizará a ação?
2H	How? – como?	Como a ação será executada?
	How much?- Quanto custa?	Qual será o custo da ação?

Fonte: elaborado pela autora – 2024

Com a utilização da ferramenta, observando o quadro acima, pontua-se a praticidade para elaboração da trajetória de uma ação a ser aplicada, objetivando estratégias para melhoria de uma situação problema. Dessa forma, ficará de forma clara apresentada os passos a serem seguidos e acompanhados no desdobramento da ação planejada. O quadro 11 abaixo apresenta uma síntese das ações do PAE com o uso da ferramenta 5W2H:

Quadro 11: Quadro síntese com as ações do PAE

(continua)

Eixos	5W					2H	
	O Quê? (What)	Quem? (Who)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Por Quê? (Why)	Como? (How)	Quanto Custa? (Howmuch)
Apresentação do PAE à comunidade escolar	Apresentação do PAE à comunidade escolar	A Autora	Na escola	No início do período letivo de 2025	Para apresentar ações que podem auxiliar na amenização das dificuldades na implementação do EMTI	Em uma reunião com a comunidade escolar	Sem custos
Formações profissionais	Formações da equipe escolar	Equipe SRE/JF e parceiros	Na escola	Durante o ano letivo de 2025	Para formação dos profissionais da escola e auxílio no trabalho com o EMTI	Palestras e rodas de conversa	Sem custos

(Continuação)

Eixos	5W					2H	
	O Quê? (What)	Quem? (Who)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Por Quê? (Why)	Como? (How)	Quanto Custa? (Howmuch)
Formações profissionais	Seminários de discussões	Equipe SRE/JF e parceiros Gestores e equipe escolar	Via meet	Durante o ano letivo de 2025	Para formação dos profissionais da escola para o trabalho com o EMTI	Seminários online	Sem custos
Aproveitamento e qualificação do espaço físico da escola para melhoria no tempo ampliado	Pequenos reparos no espaço físico	Gestores e equipe escolar	Na escola	Durante o ano letivo de 2025	Melhoria no espaço físico	Trabalho de toda comunidade escolar	Custo mínimo ou com pequenas doações
	Reorganização e caracterização de ambientes escolares	Comunidade escolar interna e externa	Na escola	Durante o ano letivo de 2025	Melhoria na utilização do espaço físico	Trabalho de toda comunidade escolar	Custos mínimos ou com pequenas doações

(Conclusão)

Eixos	5W					2H	
	O Quê? (What)	Quem? (Who)	Onde? (Where)	Quando? (When)	Por Quê? (Why)	Como? (How)	Quanto Custa? (Howmuch)
Avaliação e Monitoramento do PAE	Avaliação e Monitoramento do PAE	Toda equipe escolar	Na escola	Durante o ano letivo de 2025 - Bimestralmente	Para correção de rotas	Reunião presencial com a equipe	Sem custos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

É importante destacar que cada seção apresentará duas subseções que serão as ações desenvolvidas: 4.1) Formações profissionais: 4.1.1 - Ação 1 – formações da equipe escolar e 4.1.2 – Ação 2 – Seminários de discussões e 4.2) Aproveitamento e qualificação do espaço físico da escola para melhoria no tempo ampliado: 4.2.1 – Ação 1 - Pequenos reparos no espaço físico e 4.2.2 – Ação 2 – Reorganização e caracterização de ambientes escolares.

4.1 FORMAÇÕES PROFISSIONAIS

A implementação do EMTI chegou em Minas Gerais no ano de 2022, no pós-pandemia, e a escola onde ocorre o caso de gestão foi pega de surpresa com a chegada dessa política. Dessa forma, uma nova matriz seria utilizada, com novas disciplinas – itinerários e eletivas e com a ampliação da carga horária.

Assim, ao final do ano de 2021, a escola em debate foi informada que a partir do ano seguinte a turma do 1º ano do ensino médio diurno seria em tempo integral, logo se iniciou o processo de reuniões e chegada de informações.

Em fevereiro de 2022, teve início o 1º ano EMTI, mas, no entanto, não ocorreram formações para os docentes que atuariam diretamente nessa implantação. Isso ocasionou um período de dúvidas de como lecionar as novas disciplinas que estavam na matriz, já que sem formações e capacitações, existia a falta de referenciais para atuar com as disciplinas.

Em abril de 2022, iniciaram algumas formações/capacitações e começaram a chegar algumas orientações e referências para atuar com EMTI. Porém, ainda foram consideradas insuficientes para o trabalho e como se observou na pesquisa de campo, muitos educadores ainda sofrem com essa problemática. Portanto, serão apresentadas duas ações como propostas de um PAE a serem aplicadas na escola estudada.

4.1.1 - Ação 1 – Formações da equipe escolar

Nos depoimentos dos docentes e da equipe de gestores pode-se observar que mesmo com o passar de praticamente três anos da implementação do EMTI na

escola e cursos de formação oferecidos pela SEE/MG, alguns docentes ainda enfrentam dificuldade para ministrar determinados itinerários ou disciplinas eletivas. Logo, a primeira ação nesse PAE será a busca por formações para a equipe escolar. Assim, apresenta-se a primeira ação a ser realizada no quadro 12, abaixo:

Quadro 12: Formação da equipe escolar

O quê?	Formação para equipe escolar com enfoque em políticas públicas educacionais, ETI e EMTI
Quem?	Equipe do EMTI convidada da SRE/JF e outros parceiros
Onde?	Na escola
Quando?	Durante o ano letivo, principalmente no início de cada bimestre
Por quê?	Para amenizar as dificuldades com o trabalho no EMTI com os itinerários e disciplinas eletivas, e ainda oportunizar o conhecimento das políticas públicas educacionais e o ETI.
Como?	Palestras, rodas de conversas, oficinas
Quanto custa?	Custo mínimo com material que a escola dispõe e alimentação.

Fonte: Elaborado pela autora

A proposta é que dentro do próprio ambiente escolar, aconteçam formações com a equipe da escola, no início de cada bimestre. Essas formações podem ocorrer sendo consideradas carga horária para módulo II e a equipe do EMTI da SRE/JF, seria convidada a ministrar palestras, rodas de conversa e oficinas que norteariam sobre o conhecimento das políticas públicas, com delineamento do ETI e enfoque no EMTI. Além disso outros parceiros poderiam ser convidados, como a equipe da Faculdade de Educação da UFJF, a equipe multiprofissional do município a que a escola pertence e escolas estaduais da mesma regional, dentre outros.

O grupo da escola entrará em contato direto com a equipe de formação, uma vez que esses encontros serão presenciais, o que facilitará a troca de experiências, a busca pelas respostas das dúvidas e o engajamento de ideias e referenciais para o trabalho em sala de aula. O quadro 13 abaixo apresenta um cronograma sugestivo da ação na escola:

Quadro 13: Cronograma Sugestivo das ações de formação

Bimestre	Data	Tema	Equipe ministradora
1º	03/02/2025	Formação/Palestra sobre Políticas Públicas Educacionais, Educação Integral em Tempo Integral e Integração Curricular.	Equipe convidada da UFJF da Faculdade de Educação
	04/02/2025	Formação/Palestra sobre o EMTI no Estado de Minas Gerais	Equipe EMTI – SRE/JF
	05/02/2025	Formação/Palestra sobre os Itinerários, eletivas e aprofundamentos.	Equipe EMTI – SRE/JF
2º	26/04/2025	Roda de Conversa – O aproveitamento do EMTI no 1º bimestre e as dificuldades.	Equipe SRE/JF Equipe Gestora de uma escola estadual pertencente à SRE/JF com boas práticas a compartilhar acerca do EMTI.
3º	09/07/2025	Formação/palestra – Rotas a serem seguidas no segundo semestre no EMTI	Equipe EMTI – SRE/JF
	12/07/2025	Roda de conversa com a equipe multiprofissional (psicólogos, assistente social, terapeutas, oficineiros do Cras, médicos entre outros) a respeito de temas transversais e importantes a serem debatidos na escola.	Equipe multiprofissional do município em que a escola está inserida
4º	04/10/2025	- Ações a serem desenvolvidas no EMTI para um bom encerramento do ano letivo.	Equipe EMTI – SRE/JF

Fonte: Elaborada pela própria autora - 2024

O quadro 13 acima apresentou um possível cronograma da ação de formação da equipe escolar, que ocorrerá durante o ano letivo, com datas previstas para o início de cada bimestre. É importante destacar que ao final do ano letivo, em dezembro de 2025, é fundamental que a SRE/JF se reúna com a equipe escolar para avaliar a eficiência da ação desenvolvida.

4.1.2 – Ação 2 – Seminários de discussões

Como já citado, os professores enfrentaram e ainda enfrentam impasses para lecionar as novas disciplinas da matriz do EMTI. Desse modo, essa segunda ação consistirá em encontros mensais de forma síncrona (online), para realização de seminários e discussões acerca do EMTI e das orientações recebidas na ação 1. O quadro 14, mostra como será a estrutura da ação 2:

Quadro 14: Seminários de discussões

O quê?	Seminários síncronos (online) com a equipe escolar
Quem?	Equipe escolar – gestores e docentes
Onde?	Via google meet
Quando?	Durante o ano letivo, mensalmente
Por quê?	Para amenizar as dificuldades com o trabalho no EMTI com os itinerários e disciplinas eletivas, e ainda oportunizar o conhecimento das políticas públicas educacionais e o ETI.
Como?	Discussões entre a equipe escolar sobre o andar das aulas com o EMTI e as orientações fornecidas na ação 1.
Quanto custa?	Sem custo

Fonte: Elaborado pela autora

Essa ação deverá ocorrer durante o ano letivo, uma vez por mês, onde após a realização da ação 1, no início de cada bimestre, os docentes terão suporte e bagagens para discutir as medidas adotadas após as formações/capacitações com a SRE/JF. É importante destacar que essa atividade pode constar como carga horária de módulo II, pois se refere à atividade voltada à melhoria das aulas.

Os seminários ocorrerão de forma síncrona pelo google meet, em dia e horário acordado pelos educadores. Ressalta-se que mais grupos podem ser formados e haver dois ou três seminários, para encaixar com a disponibilidade de todos. O interessante é que cada um poderá apresentar aos colegas quais resultados vem observando, quais dificuldades vem enfrentado e quais sugestões possui, para aperfeiçoamento da ação e correção de rotas. Abaixo no quadro 15, é apresentado um cronograma sugestivo para os seminários.

Quadro 15: Cronograma sugestivo para os seminários

Data	Tema discutido
07/02/2025	O EMTI na escola – parte geral e diversificada
08/03/2025	Disciplinas eletivas, itinerários e aprofundamentos
05/04/2025	Engajamento das disciplinas da grade com a disciplina Projeto de Vida
03/05/2025	Avaliação do 1º bimestre e planejamento para o 2º bimestre
07/06/2025	Acompanhamento do CRMG
05/07/2025	Avaliação do primeiro semestre
09/08/2025	Planejamento para o 2º semestre com foco no 3º bimestre
06/09/2025	Engajamento da parte diversificada com a parte geral
04/10/2025	Discussão do 3º bimestre e aprimoramento para o 4º bimestre
01/11/2025	Correção de rotas para o encerramento do ano letivo
06/12/2025	Avaliação da ação

Fonte: Elaborado pela própria autora – 2024

O quadro 15 apresentou uma base sugestiva para execução da ação de seminários mensais, onde a equipe escolar, via google meet se encontrará para debater estratégias, montar planejamento e reorganizar o trabalho com o EMTI em especial com as novas disciplinas agregadas ao currículo. Esse espaço será muito relevante, pois, a equipe discutirá ações que foram produtivas e as que precisam de atenção e mudança. Um fato imprescindível é a contextualização que poderá ser montada conforme a realidade social a que a escola pertence. Ao final do ano letivo, é necessário que a equipe se encontre e se mobilize para verificar a produtividade dos encontros síncronos mensais.

4.2 APROVEITAMENTO E QUALIFICAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA PARA MELHORIA NO TEMPO AMPLIADO

Como já dito ao longo do trabalho, o EMTI chegou abruptamente na escola pesquisada, e como a instituição está situada no interior de Minas Gerais, em um pequeno município da Zona da Mata, a estrutura física da escola condiz com o cenário em que está incluída. Trata-se de um prédio simples, conservado e que, no entanto, não foi construído e planejado para um ambiente que abrigaria o ensino em tempo integral, logo, se percebem carências em relação à infraestrutura.

No EMTI, a carga horária do aluno é ampliada e ele passa mais de nove horas dentro do ambiente escolar, o que requer um ambiente acolhedor e com disponibilidade para realização de uma diversidade de atividades. Na escola estudada, é preciso destacar que existe a falta de alguns espaços importantes para realização de determinadas atividades, como quadra coberta, ambiente de descanso para os alunos, laboratório de ciências, sala de vídeo, entre outros. Assim, muitas vezes as atividades se limitam à sala de aula.

Neste sentido, serão apresentadas nessa seção duas subseções que serão ações a serem sugeridas para a melhoria do espaço escolar, tornando-o mais produtivo, acolhedor e aproveitado. Assim, as subseções consistirão em: 4.2.1 – Ação 1 - Pequenos reparos no espaço físico e 4.2.2 – Ação 2 – Reorganização e caracterização de ambientes escolares.

4.2.1 – Ação 1 - Pequenos reparos no espaço físico

Essa subseção refere-se a uma ação que visa proporcionar ao espaço da escola um caráter de maior conforto, para que os alunos, nessa longa jornada que permanecem na escola, sintam-se em um ambiente agradável. Dessa forma, alguns reparos podem ser realizados na escola para deixá-la mais bonita e confortável. Poderiam ocorrer pinturas nas salas, nos muros, nas portas, troca de maçanetas, melhora no piso da quadra, entre outros pequenos reparos. O quadro 16 abaixo detalha a execução da ação a ser realizada:

Quadro 16: Pequenos reparos na escola

O quê?	Pequenos reparos na escola
Quem?	Comunidade externa escolar
Onde?	Na escola
Quando?	No início do ano – preferencialmente no mês de janeiro
Por quê?	Para deixar a escola um ambiente mais agradável e acolhedor aos alunos
Como?	Com a ajuda de toda a comunidade escolar (externa)
Quanto custa?	Custos mínimos

Fonte: Elaborado pela própria autora - 2024

A ação consiste em pequenas reformas e otimizações na escola, que podem ocorrer com o auxílio da comunidade do município, onde membros da população podem atuar sendo prestadores voluntários de mão de obra. Vale destacar que essa prática é comum na escola, pois a comunidade do município sempre auxilia nas necessidades existentes.

Indica-se que os trabalhos ocorram principalmente no mês de janeiro, uma vez que esse período corresponde a férias e os alunos seriam preservados de cheiro de tintas e poeira ocasionada pelas atividades de reparos. Podem ser procurados membros da sociedade que já trabalham com esses serviços e que queiram ajudar a instituição.

Para arrecadar o capital para a compra dos materiais necessários para a pequena reestruturação, a escola pode recolher doações da equipe escolar, comunidade e utilizar algum recurso financeiro disponível na instituição. Além disso, no decorrer do ano letivo podem ser realizados eventos abertos ao público com a venda de comidas típicas, por exemplo, ou bazares, arrecadando assim mais valores para as demandas que forem surgindo.

É necessário que essa ação seja avaliada continuamente junto a toda comunidade escolar.

4.2.2 – Ação 2 – Reorganização e caracterização de ambientes escolares

Em uma escola onde se precisa de atitudes imediatas e que grandes obras dependem de poderes superiores, reorganizar os espaços e caracterizá-los podem ser medidas que amenizem as dificuldades enfrentadas pelo EMTI.

Reorganizar nada mais seria que buscar aproveitar todos os espaços que a escola possui, como locais de troca e busca de aprendizagem, além utilizar ambientes para descanso e lazer.

Já caracterizar, seria o ato de tornar os ambientes exteriores às salas de aula com aspectos de identidade dos estudantes, buscando espaços que deixem a área escolar com um ar mais vivo e dinâmico. O quadro 17 mostra uma síntese da ação elaborada:

Quadro 17: Reorganização e caracterização da escola

O quê?	Reorganização e caracterização dos ambientes que a escola possui
Quem?	Equipe escolar
Onde?	Na escola
Quando?	Durante o ano letivo
Por quê?	Para que os espaços que a escola possui sejam melhor aproveitados e tenham a identidade dos estudantes.
Como?	Com o trabalho da equipe escolar sobre a ótica apresentada pelos alunos
Quanto custa?	Custos mínimos

Fonte: Elaborado pela própria autora – 2024

Essa ação consiste em aproveitar os espaços que a escola dispõe para realizar atividades que integrem e enriqueçam as rotinas pedagógicas. Como o uso assíduo da biblioteca escolar, um ambiente que pode proporcionar aprendizagens valiosas. Deve-se então pensar em caracterizar esse ambiente e deixá-lo mais atrativo aos estudantes.

As áreas de gramado que a escola possui, podem se tornar ambientes de convivência, colocando mesas e bancos, onde os alunos possam sentar para conversar e formar clubes de jovens educandos. Podem ainda, ser utilizados a área

de loteamento pertencente à escola para plantação de árvores frutíferas e jardinagem, sendo um espaço onde os alunos poderiam colher frutos e flores que eles mesmo teriam cultivado com o auxílio dos professores.

Precisa-se pensar e adquirir as redes na área da escola, para os educandos poderem descansar no intervalo do almoço. No entanto, é fundamental a escuta dos alunos, para a caracterização e aquisição de utensílios que deem a escola as suas identidades. Quanto aos recursos, a escola pode buscar junto a SRE/JF verbas para essas demandas. Ainda, é preciso que a ação esteja em constante avaliação, para que novas demandas sejam contempladas.

A avaliação e monitoramento do PAE será ao longo do ano letivo de 2025, com reuniões bimestrais onde ocorrerão discussões com a equipe escolar, para inserção de novas demandas e correção de rotas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino em tempo integral é uma temática de debate no país há décadas e atualmente, o EMTI vem permeando o cenário de discussão da educação brasileira. Esse trabalho teve como temática os desafios para implementação do EMTI em uma escola do interior de Minas Gerais e teve como questão: quais são os desafios que impactam na implementação do EMTI nessa escola?

Diante do objetivo geral, que buscou analisar os principais desafios na implementação do Ensino Médio de Tempo integral na escola pesquisada, foram delimitados objetivos específicos que trataram de descrever a política de Ensino Médio em Tempo Integral e o contexto da sua aplicação – uma escola do interior mineiro; analisar os desafios encontrados na implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral na escola analisada e a propor um plano de ação com o objetivo de promover melhorias na implementação da política na instituição.

Vale destacar que o presente trabalho se dividiu em 5 capítulos: introdução, 3 capítulos de desenvolvimento e considerações finais. Em síntese, o capítulo 2, buscou descrever a política, no contexto nacional, estadual e sua aplicação na escola situada na Zona da Mata Mineira. Já o capítulo 3 buscou detalhar os referenciais teóricos e a metodologia adotada na pesquisa qualitativa, além disso foi realizada a análise dos dados das entrevistas e do grupo focal. O capítulo 4 apresentou o PAE, propondo ações que visam minimizar os obstáculos para implementação do EMTI na escola estudada.

Para dissertar a respeito do EMTI na escola foco foi preciso uma longa e substancial pesquisa documental a respeito da educação integral e em tempo integral no Brasil. Logo, foi preciso buscar legislações que abordavam essa temática e assim, a discussão teve como corte o ano de 1960, destacando marcos temporais de maior relevância. Também ocorreu uma pesquisa acerca das legislações educacionais da política do ensino integral e em tempo integral no estado de Minas Gerais. Ressalta-se que descrição da política do estado mineiro foi feita a partir do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, inserido no ano de 2003. Então, foi mostrado o cenário da escola estudada e como essa instituição estava agindo diante da implementação do EMTI.

Para dar prosseguimento à pesquisa fez-se necessário a busca por referenciais teóricos que dessem suporte as evidências encontradas, logo, foram

buscados aportes em torno das políticas públicas com fomento a educação em tempo integral, ao currículo fortalecido para o funcionamento do EMTI e aos tempos e espaços para qualificar o ensino.

Ao realizar a pesquisa de campo muitos dados importantes foram obtidos, mostrando inquietações a respeito do trabalho com as novas disciplinas da grade. Foram percebidas dificuldades dos docentes em atuar nesse novo campo em que não possuem formação específica. Foi observado que as formações oferecidas muitas vezes são insuficientes para a realização de um bom trabalho. Outra questão que marcou o campo foi em relação à infraestrutura inadequada da escola para recepção do EMTI, onde educadores e equipe gestora se mostraram incomodados com os espaços insuficientes para realização das atividades e conforto dos alunos.

Assim, diante das percepções relatadas foi criado um PAE para amenizar as dificuldades encontradas na implementação do EMTI na escola. Nesse PAE, a primeira grande ação é que esse documento chegue até as mãos da escola. Assim, as ações sugeridas, podem ser analisadas. Em relação à problemática do trabalho com as novas disciplinas da grade, foram sugeridas ações em torno da formação da equipe escolar, com palestras, rodas de conversas e seminários. Já sobre o espaço, foram sugeridas medidas para reorganização, caracterização e pequenos reparos no ambiente escolar.

Cumpri destacar que a instituição de ensino onde o caso de gestão foi debatido, se insere nas caracterizações de ensino em tempo integral, onde busca-se a ampliação do tempo do educando na escola, no entanto, é preciso ir além e fomentar a formação dos discentes em sua integralidade. Percebe-se que a escola se esforça e procura um caminho para chegar a educação integral.

Conclui-se que o EMTI é uma realidade atual na educação do país e essa escola do interior de Minas Gerais vem enfrentando desafios para sua implementação, no entanto, faz-se necessário destacar que essa análise foi feita em apenas uma instituição de ensino, o que limita a pesquisa. Por fim, é fundamental salientar que pesquisas como essa são caminhos importantes para a investigação do funcionamento de políticas públicas educacionais e a busca de correções de rotas para as metas não alcançadas.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. **Escolas mineiras implementarão o novo ensino médio em 2022**. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-mineiras-implementarao-o-novo-ensino-medio-em-2022>. Acesso em 10 de set. 2023
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2024.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.
- ARROYO, M. G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.17-52.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- BALARDIM, G. **Arquitetura escolar: estruturas que ensinam, motivam e inspiram**. Clip Escola, 2019. Disponível em: <https://www.clipescola.com/arquitetura-escolar/>. Acesso em: 31 de out. 2024.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRETO, L. F. V. **Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BASTOS, J. E. S; SOUSA, J. M.J.; SILVA, P. M. N.; AQUINO, R. L. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v.5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304/392> Acesso em 06 Mai.2024.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10172/2001**. Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília, DF, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 05 Mai.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo**. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Esporte. **Programa Mais Educação: Macrocampo esporte e lazer: sobre o esporte e o lazer**. Brasília: MEC/ME, [s.d.].

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2009**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de set. 2023.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Brasília, Inep, 2014.

BRASIL. **Portaria n. 1.144**, de 10 outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução no 17**, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros ao Programa Novo Mais Educação. Brasília: DF, 2017a. Disponível em: <http://www.impresanacional.gov.br/web/guest/consulta>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 08 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador. Versão I. Brasília, Out/2016. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **O que é a Covid-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 10 de set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOGY5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNThjMjY2NjNWExliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 1.024**, DE 4 de outubro de 2018. Brasília, 2018.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16305>. Acesso em: 1 out. 2023

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Verônica; DANIEL, Leziany Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 2, p.

100-118, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 05 out. 2024.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 29 set. 2016.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2023

CEARÁ. Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Versão preliminar. Fortaleza: Seduc, 2019b.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p.78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00229.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

FILIPKOWSKI, Marileia Lilian e GUIMARÃES, Bárbara Ederli. Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 5, p. 111 - 126, 1, 1. Sem. 2021 Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo / Moacir Gadotti. São Paulo. Instituto Paulo Freire. 2009.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. F. M. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602018000300143&lng=pt&nrm=iso Acesso em 06 Mai.2024

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características da população**. Minas Gerais: IBGE, 2022.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, agosto de 2018, 19p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional. Acesso em 06 Mai. 2024.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MINAS GERAIS. **Atividades Extraclasse - Módulo II**. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 22 de out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 416**, de 04 de junho de 2003. Institui na rede pública do Estado de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral**. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto incluir**: diretrizes da educação inclusiva. Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Integral e Integrada. **Ofício circular SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017**, de 7 de fevereiro de 2017. Orientação da designação da Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Integral Integrada**: Documento orientador – Versão 3. Belo Horizonte, fevereiro 2017b

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Legislativo. **Lei Nº 21.967**, de 12 de janeiro de 2016. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI – e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2016a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=21967&ano=2016>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Coordenação das ações de educação integral**. Orientações para escolas: implantação das ações de educação integral, por meio da descentralização de recursos próprios da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2016. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016b.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 3.205**, de 26 de dezembro de 2016. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 3.118**, de 17 de novembro de 2016. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016d. Disponível em: <<http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Incrিকাodesignacao/RESOLUOS-EE-N-3.118.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.820**, de 11 de dezembro de 2015 – Educação do campo – Minas Gerais.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Metodologia de trabalho com oficinas pedagógicas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015a.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.749**, DE 01 DE ABRIL DE 2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, 2015b.

MINAS GERAIS. **Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais**: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. Versão II de 14 de abril de 2015. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015c.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.741**, de 20 de janeiro de 2015. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício da função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2741-15-r.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa Estruturados Educação para Crescer. **Ofício Circular Nº 10**, de 24 de janeiro de 2014. Processo estratégico educação em tempo integral: distribuição de vagas, critérios para adesão ao projeto. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer**. Projeto estratégico Educação em Tempo Integral. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular Nº 21**, de 24 de janeiro de 2013. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer**: Projeto estratégico Educação em Tempo Integral: Anexo I e II. Belo Horizonte, SEE/MG, 2013c.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012a. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GRAIS Secretaria de Estado de Educação. **Programa estruturador educação para crescer**: projeto estratégico Educação em Tempo Integral, 2012b.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular Nº 144. Orientações para ampliação PROETI – 2º semestre**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio; Diretoria de Ensino Médio. **Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado**. Governo do Estado de Minas Gerais, jun. de 2017.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. **Lei nº 19.481**, de 12 de Janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&ano=2011>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GRAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de boas práticas dos professores das escolas de tempo integral**, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Centro de Referência Virtual. Escola de Tempo Integral**, 2009. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007- 2023**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>. Acesso em: 19 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto incluir**: diretrizes da educação inclusiva. Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

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.

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.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/9d96896c-4d48-4bf8-b021-8358b46bcd08> Acesso em: 03 dez. 2023

PARENTE, C. M. D. Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e23074, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100513&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 out. 2023.

PARENTE, C. M. D. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6773> Acesso em 06 Mai. 2024.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, p. 422-429. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Rjm8bQcZJjSn4MXZCpNzylj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 03 de dez. 2023

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TITTON, M. B. P; BRUSCATO, A. C. M. Educação Integral: ampliação da jornada escolar como inovação curricular. **X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis**, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/educacao-integral-ampliao-da-jornada-escolar-como-inovacao-curricular> Acesso em 06 Mai. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 31-79.

Registros da Escola. Livro de Atas. **Reuniões de módulo II**. Município do interior mineiro. 2022.

Registros da Escola. Livro de Atas. **Reunião com pais e alunos**. Município do interior mineiro. 2022.

Registros da Escola. Livro de Atas. **Reunião com alunos**. Município do interior mineiro. 2023.

Registros da Escola. Livro de Atas. **Reuniões de módulo II**. Município do interior mineiro. 2023.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUSA, T. M. M. **A política de tempo integral no Ceará**: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra. 2020. 155f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 19 set. 2023.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua**. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2012.

XAVIER, M. L. M. de F. Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular. **Rev. Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação. v.3, n. 7, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com o gestor

Prezado Gestor,

Eu, Marluce Reis Silva, professora aqui da EEBB e aluna do mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, curso ministrado pelas instituições Caed-UFJF, estou realizando uma pesquisa para compor minha dissertação. Assim, gostaria de pedir gentilmente sua participação, que será valiosa na obtenção de dados para compor o estudo do caso que venho realizando. Gostaria de pedir autorização para a gravação da entrevista, para descrição após os dados obtidos. Devo ressaltar que, trata-se de um trabalho cercado pelos princípios da ética, logo comprometo que as informações serão sigilosas e a identidade do entrevistado preservada. Gostaria de agradecer a participação e a contribuição para fortificação do meu texto. Vale aqui destacar, que essa dissertação poderá ser relevante para as análises da educação em tempo integral, em especial ao ensino médio, do estado de Minas Gerais.

Atenciosamente,

Marluce Reis Silva

Dados do entrevistado

Formação:

Tempo na instituição de ensino pesquisada:

Tempo na função atual:

EIXO I: Políticas Públicas com Fomento a Educação em Tempo Integral

- 1) Qual a sua concepção de educação integral?
- 2) Qual a sua percepção sobre a política de EMTI do governo do estado de MG?
- 3) Como você avalia a política do EMTI na EEBB?
- 4) Quais dificuldades você percebe para implementação do EMTI nessa instituição?
- 5) Você tem observado avanços na implementação do EMTI, desde seu início? Se sim, cite alguns exemplos deste avanço.

Eixo II - Importância de um currículo fortalecido

- 1) Qual é sua visão sobre currículo fortalecido quando o assunto é a educação em tempo integral?
- 2) Pensando no currículo contemplando novas disciplinas, como a equipe escolar reagiu aos itinerários, aprofundamentos e eletivas?
- 3) Como o senhor(a) avalia o trabalho com as novas disciplinas nessa escola?
- 4) Como tem ocorrido formações para a equipe escolar atuar com as novas disciplinas e assim fortalecer a grade?
- 5) Qual processo é necessário, sob ótica da gestão, para tornar o currículo mais atrativo aos discentes?

Eixo III - Tempos e espaços na escola

- 1) Sabemos que um dos desafios na implementação do EMTI é o espaço adequado para as atividades, como a escola tem se organizado para atender?
- 2) A EEGB utiliza espaços fora do ambiente escolar para realização das atividades e qualificação da ampliação da carga horária?
- 3) Quais resultados o tempo ampliado tem apresentado na implantação do EMTI aqui na escola?
- 4) O que a EEGB necessita atualmente para potencializar o EMTI quando o assunto é tempo e espaços de qualidade?
- 5) Há algo mais sobre a implantação do EMTI na escola que você queira acrescentar?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com especialista/ Coordenador Geral

Prezadas especialista e coordenadora,

Eu, Marluce Reis Silva, professora aqui da EEBB e aluna do mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, curso ministrado pelas instituições Caed-UFJF, estou realizando uma pesquisa para compor minha dissertação. Assim, gostaria de pedir gentilmente sua participação, que será valiosa na obtenção de dados para compor o estudo do caso que venho realizando. Gostaria de pedir autorização para a gravação da entrevista, para descrição após os dados obtidos. Devo ressaltar que, trata-se de um trabalho cercado pelos princípios da ética, logo comprometo que as informações serão sigilosas e a identidade do entrevistado preservada. Gostaria de agradecer a participação e a contribuição para fortificação do meu texto. Vale aqui destacar, que essa dissertação poderá ser relevante para as análises da educação em tempo integral, em especial ao ensino médio, do estado de Minas Gerais.

Atenciosamente,

Marluce Reis Silva

Dados do entrevistado

Formação:

Tempo na instituição de ensino pesquisada:

Tempo na função atual:

EIXO I: Políticas Públicas com Fomento a Educação em Tempo Integral

- 1) Qual a sua concepção de educação integral?
- 2) Qual a sua percepção sobre a política de EMTI do governo do estado de MG?
- 3) Como você avalia a política do EMTI na EEBB?
- 4) Quais dificuldades você percebe para implementação do EMTI nessa instituição?
- 5) Você tem observado avanços na implementação do EMTI, desde seu início? Se sim, cite alguns exemplos deste avanço

Eixo II - Importância de um currículo fortalecido

- 1) Qual é sua visão sobre currículo fortalecido quando o assunto é a educação em tempo integral?

- 2) Pensando no currículo contemplado por novas disciplinas, como a equipe escolar reagiu com os itinerários, aprofundamentos e eletivas?
- 3) Como você avalia o trabalho com as novas disciplinas nessa escola?
- 4) Como tem ocorrido formações para a equipe escolar atuar com as novas disciplinas e assim fortalecer a grade?
- 5) Qual processo é necessário, sob ótica da gestão, para tornar o currículo mais atrativo aos discentes?

Eixo III - Tempos e espaços na escola

- 1) Qual a importância dos tempos e espaços de qualidade para o bom funcionamento da Educação em tempo integral?
- 2) Sabemos que um dos desafios na implementação do EMTI é o espaço adequado para as atividades, como a escola tem se organizado para atender?
 - a) A EEGB utiliza espaços fora do ambiente escolar para realização das atividades e qualificação da ampliação da carga horária?
- 3) O tempo ampliado tem apresentado resultados positivos?
- 4) O que a EEGB necessita atualmente para potencializar o EMTI quando o assunto é tempo e espaços de qualidade?
- 5) Há algo mais sobre a implantação do EMTI na escola que você queira acrescentar?

APÊNDICE C – Roteiro - Grupo Focal
Professores da parte geral, dos itinerários e eletivas

Prezados colegas,

Eu, Marluce Reis Silva, professora aqui da EEBB e aluna do mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, curso ministrado pelas instituições Caed-UFJF, estou realizando uma pesquisa para compor minha dissertação. Assim, gostaria de pedir gentilmente sua participação, que será valiosa na obtenção de dados para compor o estudo do caso que venho realizando. Gostaria de pedir autorização para a gravação da entrevista, para descrição após os dados obtidos. Devo ressaltar que, trata-se de um trabalho cercado pelos princípios da ética, logo comprometo que as informações serão sigilosas e a identidade do entrevistado preservada. Gostaria de agradecer a participação e a contribuição para fortificação do meu texto. Vale aqui destacar, que essa dissertação poderá ser relevante para as análises da educação em tempo integral, em especial ao ensino médio, do estado de Minas Gerais.

OBSERVAÇÃO:

A condução desse grupo focal será dada em momentos para que ocorra melhor exploração dos dados.

1º Momento – Acolhimento

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa

2º Momento

Leitura dos textos

Eixo I: Políticas Públicas com fomento a educação em tempo integral

Discussões: Ensino em tempo integral em Minas Gerais e na EEBB

Texto motivador

Confira experiências de oito países com a educação em tempo integral

Peru: permanência dos alunos por meio de oportunidades de aprendizagem

Candy Policarpo, diretora de Educação Secundária do Ministério da Educação, conta que, no Peru, das 10.175 escolas públicas secundárias, 1.990 são de tempo integral e 28% dos alunos estão matriculados nessas instituições de ensino. “Essas escolas nasceram de problemas de desigualdades sociais e econômicas, e representam uma oportunidade de promover a permanência desses alunos por meio da oferta de mais oportunidades de aprendizagem”, conta.

Segundo Candy, no Peru, houve a ampliação da jornada para 45 horas semanais (nas normais é de 35 horas), além de acompanhamento socioemocional, integração de tecnologias para os alunos terem acesso a sinal de internet, além do uso das TICs nos processos de aprendizagem. “Também investimos na contratação de psicólogos, na manutenção do espaço, em vigilância e em alimentação, até porque servimos café da manhã e almoço para esses alunos”.

México: recuperação do aprendizado perdido na pandemia

Na cidade mexicana de Querétaro, havia um programa federal de educação integral instituído ainda em 2008, mas que foi interrompido na pandemia de Covid 19. Um novo programa, o Contigo Escolas de Tempo Integral, estadual, foi instituído em 2022. “Nos espaços mais vulneráveis, as crianças vão para as escolas não somente pela educação, mas também pela alimentação. As escolas que são alvo do programa estão, portanto, em situação de vulnerabilidade econômica e social”, conta María Begoña Ortega, coordenadora de Desenvolvimento Educacional de Querétaro.

Segundo María Begoña, o objetivo do programa é recuperar o aprendizado que foi perdido na pandemia, além de provocar novas vocações nas crianças e reforçar matemáticas e línguas.

Uruguai: aprofundar o ensino e dar suporte para o aluno e sua família

O programa de educação em tempo integral no país começou há 30 anos com o objetivo de melhorar a aprendizagem de alunos em contexto de vulnerabilidade social por meio de aprofundamento da aprendizagem, oferta de alimentação escolar e trabalho desenvolvido junto às famílias. “Não se trata apenas

de aumentar o tempo, mas também de colocar qualidade de aprendizagem no tempo em línguas, matemática e outras áreas do conhecimento”, conta Adriana Aristimuño, diretora-executiva de políticas educativas do Uruguai.

Segundo ela, o maior desafio na implementação da educação em tempo integral no país ocorre em aspectos como gestão, articulação de acordos entre entidades e orçamento para o programa.

Colômbia: formação em diferentes áreas do conhecimento

Na Colômbia, de acordo com o vice-ministro do Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário, Oscar Jaramillo, o principal desafio está na introdução das escolas em uma dinâmica de criar e de transformar, e não apenas de transmissão de conhecimento de modo tradicional.

Jaramillo conta que, no país, a experiência de implementar a educação em tempo integral é vista como um processo de ressignificação do tempo escolar. “Além das áreas do conhecimento tidas como tradicionais, desenvolvemos, simultaneamente, arte, formação de cidadania, entre outras. Além disso, essa política tem o papel de tirar nossos filhos das ruas”.

Argentina: mais tempo na escola e mais professores nas salas de aula

Na Argentina, o sistema educacional é descentralizado, ou seja, as províncias têm autonomia. Córdoba, segunda maior cidade do país, conta com três experiências de extensão do tempo escolar: a primeira delas acrescenta duas horas ao dia no segundo ciclo do ensino fundamental com novas experiências socioculturais para os alunos. No ensino médio, o Programa ProA, de oito horas, inclui as chamadas escolas experimentais. Na pré-escola, por exemplo, uma iniciativa estende mais de 30 minutos em creches para fortalecer a aprendizagem na alfabetização inicial.

Horacio Ferreyra, ministro da Educação da Província de Córdoba, explica que, um dos desafios da jornada integrada e complementar é sustentar todo o sistema de apoio para esse tipo de escola. “Quanto mais tempo, precisamos de mais professores para cobrir a carga horária disponível. Além disso, outras questões

como transporte e alimentação devem ser levadas em conta para considerarmos como essa política requer mais investimento”.

Equador: foco em atividades extracurriculares, serviços de apoio e clubes estudantis

No Equador, a chamada Jornada Escolar Estendida teve início em agosto do ano passado com o objetivo de regulamentar a educação formal e não formal em uma jornada ampliada, que pode ser desenvolvida em atividades extracurriculares, clubes estudantis e serviços de apoio às famílias.

“Mais de 600 instituições do país já estão adotando esse modelo. Mas seguimos com o desafio de implementar a educação em tempo integral, como, por exemplo, a reforma do currículo, para garantir que o programa seja sustentável”.

Brasil: mais qualidade de ensino e foco no desenvolvimento integral

O diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, Alexsandro do Nascimento Santos, conta que a educação em tempo integral no Brasil não começou em julho do ano passado, quando o programa foi instituído. A construção da política de educação integral no Brasil, segundo Santos, faz parte de um processo que contou com a participação intensa das redes municipais e estaduais, que culminaram no Programa Escola em Tempo Integral. “Isso é muito importante em um país com as nossas dimensões e desigualdades e reformas educativas desse porte precisam de consenso social para garantirem legitimidade”.

Ele também explica que o esforço reflete o objetivo de ampliar a extensão e a qualidade do tempo de permanência na escola com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, os principais desafios, segundo Santos, são: planejamento intencional da alocação da matrícula, qualificação da infraestrutura física e pedagógica, orientação e inovação curricular para aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional docente e monitoramento e avaliação permanentes.

Vietnã: apoio da sociedade é necessário para implementar a educação em tempo integral

O Vietnã é conhecido pelo engajamento em políticas de ensino. TaNgoc Tri, diretor-geral adjunto do Departamento de Educação Primária do Ministério da Educação e Treinamento do país, explica que cerca de 75% dos alunos migraram para a educação de tempo integral. “Esperamos, em breve, implementar esse modelo de ensino em todas as escolas. Queremos a universalização do ensino até os 17 anos de idade.

“Para que seja sustentável, é preciso atrair a atenção de todos os atores da sociedade, além de ter o apoio dos pais dos alunos. É importante lembrar também que a implementação de uma educação em tempo integral deve ser feita aos poucos, de forma gradual. Assim, teremos uma visão mais ampla da qualidade da educação e dos efeitos disso sobre as crianças. Não dá para fazer tudo de uma vez, até porque exige muitos recursos.

Por: Sarita González

<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/8-experiencias-internacionais-de-educacao-em-tempo-integral/>

Eixo II: O currículo fortalecido

Discussões: A importância do Currículo e a formação complementar docente

Texto motivador 1

Silva Tomaz (2007) propõe a seguinte reflexão:

"O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "baixa e alta" cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano [...] No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. [...] o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita." (SILVA, 2007, p. 115).

Texto motivador 2

Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Eixo III: espaço e tempo de qualidade

Discussões: Espaços da EEGB para que o tempo do EMTI seja de qualidade

Texto motivador

Segundo Brasil, 2009:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. 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. (BRASIL, 2009, p. 6)

3º Momento: Debate sobre as indagações referentes aos textos

- Políticas públicas educacionais
- Ensino em tempo integral
- EMTI
- Currículo EMTI
- Tempos e espaços para o ensino em tempo integral
- O EMTI na EEGB
- Demandas apresentadas pelos docentes no debate.

4º Momento: Considerações Finais e Feedbacks

ANEXO A – Termo de Consentimento livre e esclarecido (Entrevista Semiestruturada)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são os muitos questionamentos, dúvidas e dificuldades a respeito do Ensino Médio em Tempo Integral na escola. Logo, a pesquisa se faz necessária para uma análise da política e para elaborar uma proposta que vise minimizar os desafios vivenciados. Nesta pesquisa pretendemos como objetivo geral analisar os principais desafios na implementação do Ensino Médio de Tempo integral na Escola Estadual de Belmiro Braga e como objetivos específicos: descrever a política de Ensino Médio em Tempo Integral e o contexto da sua aplicação – a Escola -; analisar os desafios encontrados na implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral na escola analisada e a propor um plano de ação com o objetivo de promover melhorias na implementação da política na instituição.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: entrevista semiestruturada sobre o EMTI. Esta pesquisa não possui riscos. A pesquisa pode ajudar na implementação e o funcionamento do EMTI em sua escola e em outras instituições do estado de Minas Gerais.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O(A) pesquisador(a) não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Marluce Reis Silva
Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Educação/ICH
E-mail: marlucesilva.mestrado2022@caed.ufjf.br

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98485-4868

ANEXO B – Termo de Consentimento livre e esclarecido (Grupo focal)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são os muitos questionamentos, dúvidas e dificuldades a respeito do Ensino Médio em Tempo Integral na escola. Logo, a pesquisa se faz necessária para uma análise da política e para elaborar uma proposta que vise minimizar os desafios vivenciados. Nesta pesquisa pretendemos como objetivo geral analisar os principais desafios na implementação do Ensino Médio de Tempo integral na Escola Estadual de Belmiro Braga e como objetivos específicos: descrever a política de Ensino Médio em Tempo Integral e o contexto da sua aplicação – a Escola -; analisar os desafios encontrados na implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral na escola analisada e a propor um plano de ação com o objetivo de promover melhorias na implementação da política na instituição.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: grupo focal sobre o EMTI. Esta pesquisa não possui riscos. A pesquisa pode ajudar na implementação e o funcionamento do EMTI em sua escola e em outras instituições do estado de Minas Gerais.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O(A) pesquisador(a) não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Marluce Reis Silva
Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Educação/ICH
E-mail: marlucesilva.mestrado2022@caed.ufjf.br

CEP: 36036-900

Fone: (32) 984854868